

IJOSES

International
Journal of Social and Educational
Sciences

Volume : 7 Issue : 13



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.

Yayımlanan 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. Gürsoy ŞAHİN	Afyon Kocatepe Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Hasan ÜNAL	Yıldız Teknik Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Mustafa Sami TOPÇU	Yıldız Teknik Üniversitesi	Türkiye
Doç. Dr. Adriatik DERJAJ	Tiran Üniversitesi	Arnavutluk
Doç. Dr. Fatih DEMİREL	Bursa Uludağ Üniversitesi	Türkiye
Doç. 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. 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	Gaziantep 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. Âdem C. ÇEVİKEL	Yıldız Teknik Üniversitesi	Türkiye
Doç. Dr. Hatem TÜRK	Giresun Üniversitesi	Türkiye
Doç. Dr. Mustafa BIYIKLI	Kırgızıatan Türkiye Manas Üniversitesi	Kırgızistan
Doç. Dr. Mustafa ŞEKER	Yıldız Teknik Üniversitesi	Türkiye
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. Trenia WALKER	The University of New Mexico	ABD
Dr. Saim YÖRÜK	Çorum Karatekin Üniversitesi	Türkiye

**İÇİNDEKİLER / CONTENTS****Araştırma Makaleleri****Esra Özay Köse & Şeyda Gül**

Ortaöğretim 11. Sınıf Biyoloji Ders Kitabında Sorumluluk Değerinin İncelenmesi

Investigation of Responsibility Value in 11th Grade Biology Textbook

1-15

•

Ayşenur Uyma & Hasan Ünal

Prospective Mathematics Teachers' Flow Experiences: From High School to University

Matematik Öğretmen Adaylarının Akış Deneyimi: Liseden Üniversiteye

16-39

•

Musa Bardak

Son Dönem Osmanlı Eğitimci-Bürokratı Ahmed Kemal Paşa'nın Hayatı

Biography of the Late Ottoman Educator-Bureaucrat Ahmed Kemal Pasha

40 – 71

•

Sergun Kaya & Şeyda Gül

11. Sınıflar İçin 'Sindirim Sistemi' Konusuna Yönelik Başarı Testi Geliştirme Çalışması

The Development of the Achievement Test for 11th Graders about the "Digestive System

72 – 97

•

Ahmet Köç & Hilmi Demirkaya & Orhan Ünal

Sosyal Bilgiler Eğitiminde Değerler Eğitimi Açısından Mehmet Akif ve Safahat

Mehmet Akif and Safahat in terms of Values Education in Social Studies Education

98 – 118

•

Mürvet Şentürk & M. Kürşat Koca & Ahmet Ali Gazel

Sosyal Bilgiler Öğretmenleri ve 7. Sınıf Öğrencilerinin Müze Kullanımına İlişkin Görüşleri: Manisa İli Örneği

The Opinions of Social Studies Teachers and 7th Grade Students on the Use of a Museum: Manisa Sample

119 – 133

•

Kitap Tanıtımı / Book Review**Sibel Çelik**

Reid, Cornelius L. (2006). Bel Canto Principles and Practices. New York: Joseph Patelson Music House.

134 – 136



Ortaöğretim 11. Sınıf Biyoloji Ders Kitabında Sorumluluk Değerinin İncelenmesi

Investigation of Responsibility Value in 11th Grade Biology Textbook

Esra Özay Köse* & Şeyda Gül**

Öz

Bireylerin, yaşadıkları çevreye ayak uydurabilmesi, toplum nazarında değerli bir insan olarak kabul edilmesi ve saygınlık kazanmasında sorumluluk duygusu önemli bir görev üstlenmiştir ki öğrencilerde sorumluluk duygusunun kazandırılması, eğitimin de önemli hedeflerindedir. Alan yazında birçok sorumluluk türü karşımıza çıkmakla beraber en sık yer alan sorumluluk türleri bireysel, sosyal ve çevresel sorumluluktur. Müfredatta yer alan kazanımların öğrencilere verilmesinde kullanılan en yaygın ve genel eğitim araçlarından biri de hiç şüphesiz ders kitaplarıdır. Buradan hareketle bu çalışmanın amacı biyoloji 11. sınıf ders kitaplarında sorumluluk değerine yer verilme durumunun belirlenmesidir. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi kullanılmıştır. Çalışmanın veri kaynağını MEB tarafından kabul edilen ve 2018–2019 eğitim-öğretim yılına ait 11. sınıf biyoloji ders kitabı oluşturmaktadır. Verilerin analizinde betimsel analiz yapılmıştır. Kitapta yer alan tüm metinler (ders anlatımları, etkinlikler, okuma parçaları) cümle cümle incelemeye alınmış, her bir cümle içindeki, değerlere karşılık gelen sözcükler, belirtilen değerleri açıklayan ifadeler ya da doğrudan veya örtük anlamı veren cümleler alınmıştır. Elde edilen verilere göre 11. sınıf biyoloji ders kitabında sorumluluk değerine yer verilmekle birlikte en çok bireysel sorumluluk irdelenmiştir. Sosyal ve çevresel sorumluluk ise bireysel sorumluluktan sonra yer almıştır. Sonuç olarak sorumluluk değerinin kazandırılmasında biyoloji ders kitabında yer alan metinlerin de burada önemli bir rol oynadığı görülmektedir. Bu nedenle ders kitaplarında yer alan metinler, öğrencilere değerlerin öğretilmesinde için etkili araçlar arasında yer almaktadır. Dolayısıyla ders kitaplarında kullanılan metinlerin öğrencilere değer kazandıracak, onlara doğru davranışları sunacak bir içerikle verilmesi gerekmektedir.

Anahtar Kelimeler: biyoloji, ders kitabı, değerler eğitimi, sorumluluk değeri

Abstract

Responsibility has an important role for individuals to keep up with the environment they live in, to be accepted as a valuable person in the society and to gain respectability. Although there are many types of responsibility in the literature, the most common types of responsibility are individual, social and environmental responsibility. One of the most common and general tools used to give students the gains in the curriculum is undoubtedly textbooks. The aim of this study is to determine the status of responsibility in the 11th grade textbooks of biology. In the research, document analysis, one of the qualitative research methods, was used. The data source of the study consists of 11th grade biology textbook which is accepted by the Ministry of National Education and belongs to 2018-2019 academic year. Descriptive analysis was used for data analysis. All the texts (lectures, activities and reading passages) in the book were analyzed sentence sentence and the words corresponding to the values, expressions explaining the specified values or sentences giving direct or implicit meaning were taken in each sentence. According to the data obtained, although the responsibility value is included in the 11th grade biology textbook, most of the individual responsibility is examined. Social and environmental responsibility followed the individual responsibility. As a result, we see that the texts in the biology textbook play an important role in gaining responsibility values. Therefore, the texts in the textbooks are among the effective tools for teaching values to students. Therefore, the texts used in the textbooks should be given with a content that will give value to the students and offer them the right behaviors.

Keywords: biology, textbook, values education, responsibility value

* (Prof. Dr.); Atatürk Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, esraozay@atauni.edu.tr, ORCID: orcid.org/0000-0001-9085-7478

** (Doç. Dr.); Atatürk Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, seydagul@atauni.edu.tr, ORCID: orcid.org/0000-0002-4005-2158

Extended Summary

Purpose and Significance:

Although there are many values determined by the Ministry of National Education in achieving values education, one of these values is “responsibility” value. The responsibility of individuals to adapt to the environment in which they live, to be regarded as a valuable person in the society and to gain respectability has an important role to play, and to gain the sense of responsibility among students is one of the important goals of education.). Individual responsibility is the desire to set goals in life and to assume all responsibilities to achieve this goal. So one blames himself and not others for failing to achieve his goals. Individual responsibility is considered in two ways as the responsibility of the individual to his / her self and the responsibility of the person to his / her own body. The concept of social responsibility is used to describe the individual's responsibility towards other people. Other people's well-being includes well-being, well-being, a sense of inner duty to help others, civic involvement, and responsible behavior towards others. Environmental responsibility can be defined as activities such as using natural resources at sustainability level, performing all kinds of activities in a way that does not disturb the balance in the natural environment, taking precautions against possible problems such as environmental pollution and complying with national and international environmental standards. One of the most common and general tools used to give students the gains in the curriculum is undoubtedly textbooks. Studies conducted within the framework of textbooks in recent years show that textbooks are very effective in bringing values to society and spreading them. When this situation is taken into consideration, it is important to examine how the textbooks present in this regard. In addition, the fact that most of the studies conducted in the literature are aimed at primary education does not show the importance of values education for secondary school students. The aim of this study is to determine the status of responsibility in the 11th grade textbooks of biology.

Methodology:

In the research, document analysis, one of the qualitative research methods, was used. The data source of this study is 11th grade biology textbook of Kök Publishing which is distributed free of charge to secondary schools in 2018-2019 academic year. In the book, there are 2 separate units and the texts in the first part 7 and the second part of the second unit were examined and the responsibility value mentioned in these sections was determined. Descriptive analysis was used for data analysis. For descriptive analysis, the value of responsibility in the book was sought by reading the sentence by sentence. In each sentence, the words corresponding to the values, expressions explaining the specified values or sentences giving direct or implicit meaning were taken.

Results, discussion and conclusion:

According to the data obtained, although the responsibility value is included in the 11th grade biology textbook, the most responsibility responsibility is examined. Social and responsibility responsibility, responsibility awareness As a result of the analysis, the value of responsibility found in the two units of the book found in the texts. The first unit is human physiology technology. In these sections, organ structures, functioning, diseases and protection ways of the systems in the human body are mentioned in general. Naturally, human body structure, encounter system and ways of protection are mentioned. “Urinary system” and “reproductive system” sections emphasized the required responsibility value.

However, in these chapters, you can only learn about the “What should we look out for your relevant information ve and health / illness”. In addition, “circulatory system”, “respiratory system” and “urinary system” The second unit describes Community and Population Ecology. The sections of this unit describe the structure of the community and the population, the coexistence of living things, and the content of the human population. Naturally, the human population has an environmental responsibility.

The fact that the responsibility value is included in the 11th grade textbooks of biology may also be due to the nature of the biology course. Because biology as a living science, nature and is a course that provides responsibility to living things. Biology course teaches to be sensitive to living things in the environment and develops their ability to help. In this course, the student realizes that today's youth has an important responsibility towards the environment and other living things as well as individual responsibility in terms of biological problems as adults of tomorrow and health issues related to their own body. With biology lesson, they awaken the interest and love of the student and learn the responsible behavior towards the other species that they share the nature when they are younger. In this respect, the biology course aims to be respectful to other creatures and individuals. As a result, it is noticed that the importance of responsibility value has diminished in recent years when technology and social media engage the society, especially students. We see that the texts in the biology textbook play an important role in gaining responsibility value. Therefore, the texts in the textbooks are among the effective tools for teaching value to students. Therefore, the texts used in the textbooks should be given with a content that will give value to the students and offer them the right behaviors. At this point, it can be suggested that especially biology textbooks and other science textbooks at other levels of secondary education should be examined in terms of values and studies on increasing the effectiveness of textbooks in value education can be suggested.

Giriş

Öğrencilerin sosyal yaşama hazırlanmasında ve onlar için önemli olan ahlaki duyarlılıkların temelini, sevginin, saygının, güvenin, sorumluluğun ve daha birçok değer öğretmesinde en önemli görevlerden biri eğitim kurumlarına düşmektedir. Öğrenciler bu değerleri tek başlarına düzgün olarak anlamlandıramayacağından, kazandırılması istenilen bu değerlerin doğru olarak anlamlandırılmasında okulların rolü büyüktür. Okullar öğrencileri sadece bilişsel hedefler çerçevesinde yetiştirmez. Bunun yanında duyuşsal ve psikomotor becerileri de kazandırma rolünü üstlenmiştir. Duyuşsal becerilerin kazanılması ise değerler eğitimi yoluyla olmaktadır. Değerler eğitimi kazanımları, öğretimin her kademesinde doğrudan veya ders konuları içerisinde örtük olarak verilmektedir (Akbaş, 2004). Gençler/çocuklar etraflarında cereyan eden çeşitli sorunlardan, şiddet gösterilerinden ve uygunsuz tavırlardan yoğun olarak etkilenmektedir. Eğitimciler sosyal düzeni etkileyen bu problemlerden sıyrılmanın çaresinin düzgün bir değerler eğitiminden geçtiği görüşündedirler (Tillman, 2000).

Değerler eğitimi kazanımlarında milli eğitim bakanlığının belirlemiş olduğu birçok değer olmakla birlikte bu değerlerden biri de “sorumluluk” değeridir. Bireylerin, yaşadıkları çevreye ayak uydurabilmesi, toplum nazarında değerli bir insan olarak kabul edilmesi ve saygınlık kazanmasında sorumluluk duygusu önemli bir görev üstlenmiştir ki öğrencilerde sorumluluk duygusunun kazandırılması, eğitimin de önemli hedeflerindedir (MEB, 2006).

Yavuzer (2000) sorumluluğu “çocukluk dönemlerinden başlayarak çocuğun yaşına, cinsiyetine ve gelişim düzeyine uygun olarak görevlerini yerine getirmesi” şeklinde açıklamıştır. Cüceloğlu (1996)’ na göre sorumluluk; “kişinin sınırları içerisinde gördüğü olaylardan ve şeylerden hesap vermeye hazır olması” olarak tanımlanmıştır. Eğitim öğretim ortamında ki rehberlik açısından ise sorumluluk, diğer insanların haklarına saygılı olmak ve kendi davranışlarının sonuçlarını üstlenmek şeklinde açıklanmıştır (Gündüz, 2014). Diğer taraftan Tucker (1999) sorumluluğu, öğrencilerin ebeveynlerinden, okulundan, arkadaş çevresinden ve yaşadığı çevreden öğrendiği bir değerdir şeklinde tanımlarken, Yontal ve Yurtal (2009) ise “öğrencilerin hayat boyu başarılı olmalarına katkı sağlayan bir yaşam hüneridir” biçiminde tanımlamıştır. Sorumluluk çeşitleri sorumluluğun değişik kaynaklardan temel alması sebebiyle her kuramcı, sorumluluğun farklı bir yönünü ele almaktadır. Bunlar da sorumluluk kavramına farklı içerik ve nitelikler kazandırmakta, farklı sınıflamalarla sorumluluk türlerini ortaya çıkarmaktadır. Bu sorumluluk tanımları incelendiğinde, sorumluluk için bazen kişisel özelliğinden yola çıkarak “bireysel sorumluluk” kavramı vurgulanırken, bazen de “sosyal sorumluluk” kavramı irdelenerek sorumluluğun hem bireysel hem de toplumsal boyutlar taşıdığını görmekteyiz. Zaten alan yazında sorumluluk bireysel ve sosyal sorumluluk diye iki şekilde ele alınmıştır (Özen, 2013). Bunun yanında çevreye duyarlılık öğrencilere kazandırılması düşünülen değerler arasında bulunmaktadır. Buna bağlı olarak çevreyle ilişkilendirebileceğimiz değerler ise sorumluluk ve merhamettir (Komisyon, 2010, s. 20-21). Buradan hareketle çevresel sorumluluk kavramı da ortaya çıkmaktadır.

Bireysel Sorumluluk; “kendi sorumluluğunu üstlenebilmek, kendinden sorumlu olmak, başardığında diğerlerini değil, sadece kendini kutlamak ve başaramadığında ise sadece kendini suçlamaktır.” (Golzar, 2006). Bireysel sorumluluk hayatta hedef belirleme ve bu hedefe erişmek için tüm sorumlulukları yüklenme arzusudur. Böylece kişi hedeflerini gerçekleştirmedeki başarısızlıklarından ötürü başkalarını değil, bizzat kendini suçlar. Bireysel sorumluluk, bireyin kendi benliğine yönelik sorumluluğu ve kişinin kendi bedenine yönelik sorumluluğu diye iki şekilde ele alınmaktadır (Hamilton & Fenzel, 1988).

Sosyal sorumluluk kavramı, bireyin diğer kişilere karşı sorumluluğunu anlatmak için kullanılmaktadır. Diğer insanların iyiliği, refahı, iyi olmalarıyla ilgili olma, başkalarına yardım etmeyi içeren içsel görev duygusu, sivil katılım ve başkalarına karşı sorumlu davranışları içermektedir (Özen, 2015). Berkowitz (1963) sosyal sorumluluğu şöyle tanımlar; “sosyal sorumluluk bir kimsenin üzerine aldığı ya da yapmak zorunda olduğu bir iş için gerektiğinde hesap verme duygusudur.”

Çevresel sorumluluk doğal kaynakların sürdürülebilirlik düzeyinde kullanılması, her türlü etkinliklerin doğal çevrede dengeyi bozmayacak biçimde yapılması, çevre kirliliği gibi ortaya çıkabilecek problemlere karşı önlemler alınması, ulusal ve uluslararası çevre standartlarına uyulması gibi etkinlikler olarak tanımlanabilir (Can, 2013).

Türkiye’de son yıllarda değerler eğitimi açısından sorumluluğun ele alındığı çalışmalar giderek artmaktadır. Ancak yapılan çalışmaların çoğunlukla ilköğretim ve ortaöğretim programlarındaki sorumluluk değeriyle alakalı kazanımların ve bu değerin kazanılma düzeyleri (Özen, Güllacı & Çıkılı, 2002; Aslan, 2007; Aladağ, 2009; Şahan, 2011), sorumluluk eğitimi programının geliştirilmesi veya sorumluluk eğitimiyle alakalı model oluşturma (Dilmaç, 2002; Gündüz, 2014) ve öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi (Yontar, 2007; Sezer, 2008; Tepecik, 2008; Çelik, 2010; Çelikkaya, Filoğlu & Öktem, 2013) biçiminde ele alındığı gözlenmektedir. Bunun yanında ilköğretim ders kitaplarının değerler eğitimi açısından incelenip sorumluluk değerinin irdelendiği çalışmalar da mevcuttur (Karagöz, 2009; Yaman, Taflan & Çolak, 2009; Baydar, 2009; Kan, 2010; Gömleksiz & Cüro, 2010; Aladağ, 2012; Kuş, Mery & Karatekin, 2013). Öğretim programlarında yer alan kazanımların öğrencilere verilmesinde kullanılan en yaygın ve genel araçlardan biri de hiç şüphesiz ders kitaplarıdır. Son yıllarda yapılan çalışmalar, değerlerin topluma kazandırılmasında ve yaygınlaştırılmasında ders kitaplarının çok etkili olduğunu göstermektedir (Çiçek, Sarışen & Tüzün, 2009). Ayrıca, alanyazındaki araştırmalar incelendiğinde birçoğunun ilköğretime yönelik yapılan çalışmalar olduğu ortaöğretime yönelik çalışmalara çok fazla rastlanmadığı görülmektedir. Bu kapsamda yapılan çalışma ile ortaöğretim alanında yapılacak çalışmalara ışık tutacağı düşünülmektedir. Bir toplumun sağlıklı bir şekilde devamlılığını sağlayan değerler, eğitim yardımıyla aktarılır (Fırat & Mocan, 2014). Biyoloji dersi de canlıları, yaşamı ve çevreyi konu aldığından, bu değer aktarımında önemli bir görev üstlenmektedir. İstenilen değerlere sahip öğrenciler yetiştirmek için ders kitabı önemli bir eğitim öğretim aracıdır (Ersoy & Şahin, 2012). Bununla birlikte biyoloji dersinin hedef kitlesi ortaöğretim öğrencileri olup bunlar ergenlik dönemine girmiş öğrencilerdir. Bu öğrencilerde bir kimlik ve davranış kargaşası yaşanabilir (Hökelekli, 2002). Bu karışık evrede onların değer yargılarını oluşturmada biyoloji dersi ve kitapları da önemli bir yere sahiptir (Evin & Kafadar, 2004; Ersoy ve Şahin, 2012). Dolayısıyla araştırmamızın problem durumunu “biyoloji 11. sınıf ders kitaplarında “sorumluluk” değerine yer verilme durumu nedir?” oluşturmuştur.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı biyoloji 11. sınıf ders kitaplarında sorumluluk değerine yer verilme durumunun belirlenmesidir.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi kullanılmıştır. Araştırma kapsamında incelenen yazılı belgelerin analiz edilmesiyle veri sağlanmasına doküman incelemesi denilmektedir (Yıldırım & Şimşek, 2013). Araştırma ile ilgili veriler görüşme ve gözlem yapmaya gerek kalmaksızın belge inceleme yoluyla elde edilebilir. Bu sayede araştırmacı zaman ve kaynak tasarrufu sağlamış olur (Karataş, 2015).

Örneklem

Bu çalışmanın veri kaynağını MEB tarafından 2018–2019 eğitim-öğretim yılında ortaöğretim okullarına ücretsiz dağıtılan iki kitaptan biri olan Kök yayıncılığa ait 11. sınıf biyoloji ders kitabı oluşturmaktadır. Bu kitap kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemine göre araştırmacıların bulunduğu yere en yakın Erzurum ili Yakutiye ilçesinde bulunan bir ortaöğretim kurumuna dağıtılan ücretsiz kitaptan seçilmiştir. Kitapta toplam 2 ayrı ünite olup ilk ünitenin toplam 7 bölümü ve ikinci ünitenin toplam 2 bölümünün içerisinde yer alan tüm yazılı metinler incelemeye alınmış, bu bölümlerde değinilen sorumluluk değeri tespit edilmiştir.

Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması

Verilerin analizinde betimsel analiz yapılmıştır. Betimsel analiz, elde edilmiş verilerin daha önceden belirlenmiş temalara göre özetlenmesi ve yorumlanmasını içeren bir nitel veri analizi türüdür. Bu analiz türünde temel amaç, elde edilmiş olan bulguların okuyucuya özetlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde sunulmasıdır (Yıldırım & Şimşek, 2013). Betimsel analiz için kitapta geçen sorumluluk değerinin türleri (bireysel, sosyal ve çevresel sorumluluk) cümle cümle okunarak aranılmıştır. Her bir cümle içindeki, değerlere karşılık gelen sözcükler, belirtilen değerleri açıklayan ifadeler ya da doğrudan veya örtük anlamı veren cümleler alınmıştır. Veri analizinde güvenilirliği sağlamak için bu çalışmanın iki araştırmacısı olan alan eğitimcileri tarafından kitaplar ayrı ayrı incelenmiştir. Araştırmacılar arasındaki güvenilirliği test etmek için; Güvenirlik= (Uzlaşma Sayısı) / (Uzlaşma + Uzlaşmama Sayısı) (Tavşancıl & Aslan, 2001) formülü kullanılmış ve güvenilirliğin %91 çıktığı görülmüştür. Uzlaşma göstermeyen veriler tartışılarak tekrar gözden geçirilip ortak karara varılmıştır. Analiz süreci yaklaşık 3 hafta sürmüştür.

Bulgular

Elde edilen bulgular ders kitabındaki ünite ve bölüm sırasına göre sunulmuştur:

11. sınıf ders kitabı iki üniteden oluşup ilk ünite 7 bölüm ikinci ünite 2 bölümden oluşmaktadır. Tablo.1’de bu bölümler içerisinde sorumluluk değerinin dağılımı gösterilmektedir.

Tablo.1. 11. Sınıf biyoloji ders kitabında sorumluluk değerinin dağılımı

Üniteler	Bölümler	“Sorumluluk” değerinin geçtiği kısımlar	Sorumluluk türü
İnsan fizyolojisi	Denetleyici ve Düzenleyici Sistem, Duyu Organları	-Sinir sisteminin sağlığı için nelere dikkat etmeliyiz başlıklı kısımda	Bireysel sorumluluk
		-“Düzenli yaşam ve uyku” okuma metninde	Bireysel sorumluluk
		-“Havuç yemek görme yeteneğimizi artırır mı?” Okuma metninde	Bireysel sorumluluk
		-“Cilt temizliği” okuma metninde	Bireysel sorumluluk
		-“Duyu organlarının sağlığı için nelere dikkat etmeliyiz” başlıklı kısımda	Bireysel sorumluluk
	Destek ve Hareket Sistemi	-“Destek ve hareket sisteminin sağlığı için nelere dikkat etmeliyiz” başlıklı kısımda	Bireysel sorumluluk
		- “Raşitizm” okuma metninde	Bireysel sorumluluk
	Sindirim Sistemi	-“Sindirim sisteminin sağlığı için nelere dikkat etmeliyiz başlıklı kısımda	Bireysel sorumluluk

Dolaşım Sistemi	-Dolaşım sisteminin sağlığı için nelere dikkat etmeliyiz” başlıklı kısımda -“Aşılar” başlıklı okuma metninde -“Kan bağışı”na değinilen kısım	Bireysel sorumluluk Bireysel sorumluluk Sosyal sorumluluk
Solunum Sistemi	-“Solunum sisteminin sağlığı için nelere dikkat etmeliyiz” başlıklı kısımda -“Pasif içiciler” okuma metninde	Bireysel sorumluluk Bireysel/Sosyal sorumluluk
Üriner Sistem	-“Üriner sistemin sağlığı için nelere dikkat etmeliyiz” başlıklı kısımda -“Böbreklerimiz sağlığı” okuma metninde -“Böbrek nakli ve bağışı” okuma metninde	Bireysel sorumluluk Bireysel sorumluluk Sosyal sorumluluk
Üreme Sistemi	- “Üreme sisteminin sağlığı için nelere dikkat etmeliyiz” başlıklı kısımda	Bireysel sorumluluk
Komünite ve Popülasyon Ekolojisi	Komünite -“Kommünitenin yapısı” başlıklı kısımda Ekolojisi -“Kommünitelere ilişkiler” başlıklı kısımda Popülasyon - “İnsan popülasyonunun artışı ve dünyanın taşıma kapasitesi” başlıklı kısımda Ekolojisi - “Türkiye’de nüfus artışı ve tarım alanları” başlıklı kısımda	Çevresel sorumluluk Çevresel sorumluluk

Tablo1’ den anlaşıldığı üzere 11. sınıf biyoloji ders kitabında sorumluluk değerine yer verilmekle birlikte en çok bireysel sorumluluk irdelenmiştir. Sosyal ve çevresel sorumluluk ise bireysel sorumluluktan sonra yer almıştır.

“İnsan Fizyolojisi” başlıklı ilk bölümün toplam 7 bölümü olmakla birlikte hepsinde direk sorumluluk değerlerine değinilmemiş olmakla beraber cümle içerisinde belirtilen değerleri açıklayan ifadeler ya da doğrudan anlamı veren ifadeler bulunmaktadır. Bu ifadelerin çoğu bireysel sorumluluğun kişinin kendi bedenine yönelik sorumluluğu şeklinde ele alınmaktadır. Üç kısımda ise sosyal sorumluluğa değinilmiştir. İncelenen kitapta sorumluluk değerinin geçtiği kısımlara ayrıntılı bakılırsa:

“Denetleyici ve Düzenleyici Sistem, Duyu Organları” başlıklı ilk bölümünde

-Sinir sisteminin sağlığı için nelere dikkat etmeliyiz başlıklı kısımda “Beyin sağlığımız için her gün yeterli miktarda su tüketilmesi ve protein içeriği yüksek gıdaların alınması gerektiği de unutulmamalıdır” ve “Yüksek tansiyondan korunmak için özellikle aşırı tuz ve doymuş yağ tüketiminden kaçınılması ve vücut ağırlığının kontrol altında tutulması gerekmektedir” şeklinde bir çok ifade ile bireysel sorumluluğa işaret edilmektedir.

-“Düzenli yaşam ve uyku” okuma metninde “Yeterli uyku uyunmadığında kişinin fiziksel ve ruhsal streslere dayanıklılığı azalır” ve “sağlık ve zindelik için düzenli yaşam ve uyku, vazgeçilmez şartlardır” şeklinde bir çok ifade ile bireysel sorumluluğa işaret edilmektedir.

-“Havuç yemek görme yeteneğimizi artırır mı?” okuma metninde “havuç, herhangi bir görme kusurumuz yoksa içeriğinde bulunan bazı maddeler (örneğin beta karoten) sayesinde göz sağlığımızı korumamıza yardımcı olur” cümlesi ile bireysel sorumluluğa vurgu yapılmıştır.

-“Cilt temizliği” okuma metninde “Uygun vücut temizliği birçok sorunu ve hastalığı önler, ortadan kaldırır.” cümlesi ile bireysel sorumluluğa vurgu yapılmıştır.

-“Duyu organlarının sağlığı için nelere dikkat etmeliyiz” başlıklı kısımda “Televizyon ve bilgisayara uzun süre ve yakından bakmamalıyız”, “Kulaklarımızı temiz tutmalı, sert cisimlerle karıştırmamalıyız.” ve “Alkol ve sigara kullanmamalı ve dilimize zarar verebilecek kimyasal maddelerden uzak durmalıyız” şeklinde bir çok öneri ile kişinin kendi bedenine yönelik bireysel sorumluluğuna işaret edilmektedir.

“Destek ve Hareket Sistemi” başlıklı 2. bölümde

-“Destek ve hareket sisteminin sağlığı için nelere dikkat etmeliyiz” başlıklı kısımda “Destek ve hareket sisteminin sağlığı için dengeli beslenmeye dikkat edilmeli”, “yeterince güneş ışığı alınmalı”, “iskelet ve kasların gelişmesi ve sağlığı için düzenli olarak yaşa uygun spor yapılmalıdır” gibi ifadelerle bireysel sorumluluk irdelenmiştir.

- “Raşitizm” okuma metninde “Güneş ışığından yeterince yararlanmamak, D vitamini ve kalsiyum yönünden zengin besinler almamak, raşitizme yol açabilir” şeklinde bireysel sorumluluğu aktifleştirecek önerilerde bulunulmuştur.

“Sindirim Sistemi” başlıklı 3. bölümde

-“Sindirim sisteminin sağlığı için nelere dikkat etmeliyiz başlıklı kısımda “Alkol, sigara ve uyuşturucu kullanılmamalıdır”, “Kafeinli ve asitli içeceklerden uzak durulmalıdır” , “Ağız ve diş sağlığına dikkat edilmeli, dişler düzenli olarak fırçalanmalıdır” gibi birçok ifade ile bireysel sorumluluk vurgulanmıştır.

“Dolaşım Sistemi” başlıklı 4. bölümde

-Dolaşım sisteminin sağlığı için nelere dikkat etmeliyiz” başlıklı kısımda “Alkol ve sigaradan uzak durulmalıdır”, “Çok fazla tuz tüketilmemelidir”, “Düzenli spor yapmalı” şeklinde bir çok öneri ile kişinin kendi bedenine yönelik bireysel sorumluluğuna işaret edilmektedir.

-“Aşılar” başlıklı okuma metninde “Hastalıklardan korunabilmek için temiz su kadar, insan sağlığı açısından önemli olan bir diğer şey ise aşılar ve aşılama”, cümlesi ile bireysel sorumluluğa vurgu yapılmıştır.

-“Kan bağıışı”na değinilen kısımda “Türk Kıızılayı Kan Bağıışı Merkezleri’nde kan bağıışında”bulunabilirsiniz.” , “Kan ve kemik iliğı bağıışının önemine dikkat çekme amaçlı bir broşür hazırlayınız” şeklinde bilgi ve yönergeler ile direk olmasa da örtük olarak sosyal sorumluluğa değinilmiştir.

“Solunum Sistemi” başlıklı 5. bölümde

-“Solunum sisteminin sağlığı için nelere dikkat etmeliyiz” başlıklı kısımda “Tütün ve tütün mamulleri gibi solunum sistemine zarar veren maddelerin kullanımından uzak durulmalıdır”, “Grip, nezle ve diğer solunum yolu hastalıklarına yakalanan kimselerden uzak durulmalıdır” gibi önerilerle kişinin kendi bedenine yönelik bireysel sorumluluğuna işaret edilmektedir.

-“Pasif içiciler” okuma metninde “Pasif içiciler sigara dumanına maruz kaldıklarında sigara içenlere oranla daha fazla zarar görüyor”, “Sigara içen kişilerin yanında bulunan pasif içiciler ise yan akım dumanının zararlarına maruz kalıyor” şeklinde bilgilerle hem sigara içilen ortamdan kendini koruması açısından bireysel sorumluluğa hem de sigara içenlerin çevresindekilere verdiği zarar belirtilerek sosyal sorumluluğa değinilmiştir.

“Üriner Sistem” başlıklı 6. bölümde

-“Üriner sistemin sağlığı için nelere dikkat etmeliyiz” başlıklı kısımda “Böbrekler ve idrar yolları soğuktan korunmalıdır”, “Aşırı acı ve baharatlı yiyecekler çok fazla tüketilmemelidir” gibi önerilerle bireysel sorumluluğa işaret edilmektedir.

-“Böbreklerimiz sağlığı” okuma metninde böbreklerin hastalanması durumu ve böbrek yetmeliğinin oluşma nedenleri sıralanarak bireysel sorumluluğa vurgu yapılmıştır.

-“Böbrek nakli ve bağıışı” okuma metninde “Şu bilinmelidir ki ölen kişinin iki böbreğı, karaciğeri, akciğeri, bağırsakları, korneaları ve hatta kemikleri birçok insanın hayatını kurtaracaktır. Bağış yapılmadıdaysa organlar toprağın altında çürüyecektir” şeklinde etkili bir cümle ile sosyal sorumluluğa değinilmiştir.

“Üreme Sistemi” başlıklı 7. bölümde

-“Hamileliğin izlenmesinin bebeğın ve annenin sağlığı açısından önemi” başlıklı kısımda “Sigara, alkol ve madde kullanımı, hem anne hem de bebek için çok tehlikeli sonuçlar ortaya çıkarabilmektedir” gibi birçok öneri ile bireysel sorumluluğa değinilmiştir.

-“Üreme sisteminin sağlığı için nelere dikkat etmeliyiz” başlıklı kısımda “Cinsel yolla bulaşan hastalıklar hakkında bilgi sahibi olunmalı ve gerekli tedbirler alınmalıdır”, “kişisel hijyene dikkat edilmeli, ortak kullanılan tuvaletlerde hijyen kurallarına uygun hareket edilmelidir” şeklinde önerilerle yine bireysel sorumluluğa vurgu yapılmıştır.

Kommünite ve Populasyon ekolojisi başlıklı 2. ünitenin toplam 2 bölümü olmakla birlikte hepsinde direk sorumluluk değerlerine değinilmemiş olmakla beraber cümle içerisinde belirtilen değerleri açıklayan ifadeler ya da doğrudan anlamı veren ifadelerle çevresel sorumluluğa değinilmiştir. Bunlar:

“Komünite Ekolojisi” başlıklı ilk bölümünde

-“Çevrenizi gözlemlediğinizde, canlıların birbirleri ve çevrelerindeki cansız varlıklarla sürekli etkileşim hâlinde olduğunu fark edersiniz” “Komüniteyi oluşturan canlılar arasında karşılıklı etkileşimler söz konusudur” “Bazen de canlılardan biri bu etkileşimden yarar sağlarken diğeri zarar görebilir veya etkilenmeyebilir” şeklinde ifadelerle canlıların çevresel sorumluluğa örtük olarak değinilmiştir.

“Popülasyon Ekolojisi” başlıklı 2. bölümde ise,

- “İnsan popülasyonunun artışı ve dünyanın taşıma kapasitesi” başlıklı kısımda “İnsan popülasyonu, 20. yüzyıldan itibaren çok hızlı bir şekilde artmaya başlamıştır. Buna bağlı olarak kaynaklar aşırı tüketilmeye başlanmış, çevre sorunları ortaya çıkmış, diğer türler tehlike altına girmiş ve bazı canlıların nesilleri tükenmeye başlamıştır.” şeklinde ki cümle ile “ekolojik ayak izi” kavramına yapılan vurgu ile çevresel sorumluluğa değinilmiştir.

- “Türkiye’de nüfus artışı ve tarım alanları” başlıklı kısımda “Hızlı nüfus artışı, göç ve çarpık kentleşme diğer bazı ülkelerde olduğu gibi Türkiye’de de önemli bir sorun olmuştur.”, “Artan nüfusa bağlı olarak ihtiyaçlar karşılanamadığından yurt dışından daha fazla gıda ithalatına gidilmesi gerekebilir. Üretimin artması için ilaç, gübre gibi yapay yollara daha fazla ihtiyaç duyulabileceğinden ürün kalitesi azalabilir, birinci ünite anlatıldığı gibi etkileri tam olarak bilinmeyen GDO’lu tarım ürünleri daha fazla tüketilmek zorunda kalınabilir.” şeklinde ifadelerle yine çevresel sorumluluğa vurgu yapılmıştır.

Tartışma

Bir toplumun sağlıklı bir şekilde devamlılığını sağlayan değerler, eğitim yardımıyla aktarılır (Fırat & Mocan, 2014). Biyoloji dersi de canlıları, yaşamı ve çevreyi konu aldığından, bu değer aktarımında önemli bir görev üstlenmektedir. İstenilen değerlere sahip öğrenciler yetiştirmek için ders kitabı önemli bir eğitim öğretim aracıdır (Ersoy & Şahin, 2012). Dolayısıyla araştırmanın amacına yönelik olarak, 11.sınıf biyoloji ders kitabında yer alan metinler incelenerek sorumluluk değerine yer verilme durumu incelenmiştir. Elde edilen analizler sonucu metinlerde, sorumluluk değeri kitabın 2 ünitesinin içinde bulunan her bölümde tespit edilmiştir. İlk ünite insan fizyolojisi içindeki sistemler bölümleridir. Bu bölümlerde genel olarak insan vücudundaki sistemlerin organ yapıları, işleyişleri, hastalıkları ve korunma yollarına değinilmektedir. Doğal olarak insanın kendi vücut yapısı, karşılaşacağı hastalık ve korunma yollarından bahsedildiğinden kitapta bireysel sorumluluk değerinin vurgulanması beklenmektedir ki “denetleyici ve düzenleyici sistem, duyu organları”, “destek ve hareket sistemi”, “sindirim sistemi” , “dolaşım sistemi”, “solunum sistemi”, “üriner sistem” ve “üreme sistemi” bölümlerinde bireysel sorumluluk değeri vurgulanmıştır. Ancak bu bölümlerde sadece “ilgili sistemin sağlığı için nelere dikkat etmeliyiz” başlıklı kısım ve sağlık/hastalık ile ilgili okuma metinlerinde bireysel sorumluluk değerine rastlamaktayız. Vücuda ve sağlığa yönelik bireysel sorumluluk, bireyin tercihlerinin kendi sıhhati üzerindeki sonuçlarını üstlenmek (mesela, sigara, içki, uyuşturucu kullanımı ile kanser bağlantısını kurabilmek), bedene yönelik kazalardan sakınmak, bilinçsizce davranmanın sorumluluğunu ve sonuçlarını yüklenmek, tercihlerinin sonuçlarını ve tedavi giderlerini yüklenmek şeklinde açıklanmaktadır. Sağlıklı olmada genel geçer kural, her bireyin kendi sağlığından sorumlu olduğudur. Kişisel sorumluluk, bu koşullarda kişinin, kişisel sağlığını korumasıdır (Özen, 2015). Bununla beraber ilgili bölümlerde sosyal sorumluluğa ve çevresel sorumluluğa vurgu yapılmaması bir eksiklik olarak görülebilir. Örneğin bir parfümün vücuda doğrudan sıkılması, cildimize zarar vermesi yanında parfümün

çevreye/ozon tabakasına zarar vermesi bir çevresel sorumluluktur. Örneği daha da ileri götürsek, bizim için normal gelen bir kokunun başkası için oldukça ağır olması veya çevremizdeki kişilerin parfüm gibi kimyasal madde içeren bazı kokulara alerjik olması da sosyal sorumluluk olarak değerlendirilebilir. Bu nedenle kitaplardaki okuma parçalarında bu tür örneklerin artırılarak her türlü sorumluluk duygusundan öğrencinin haberdar edilmesi önemli görülmektedir.

Bunun dışında “dolaşım sistemi”, “solunum sistemi” ve “üriner sistem” de bireysel sorumluluk yanında sosyal sorumluluk değerine de vurgu yapılmıştır. Dolaşım sisteminde kan bağıışı, solunum sisteminde pasif içicilik ve üriner sistemde de organ bağıışı kısımları ile yaşanan çevrede birlikte olunan insanlar üzerine düşen görev olarak sosyal sorumluluk değeri irdelenmiştir. Sosyal sorumluluk, paylaşım, işbirliği, başkalarına yardım etmek ve sosyal beceriler olarak tanımlanmaktadır (Scales, Blyth, Berkas & Kielsmeier, 2000). Yapılan çalışmalar, bireylerin tek başına sağlıklarına özen göstermelerinin yeterli olmadığı kişisel ve sosyal sorumluluğun bir dengesinin olması gerektiğini de vurgulamaktadırlar (Özen, 2015).

İkinci ünite Komünite ve Popülasyon Ekolojisini anlatmaktadır. Bu ünitenin bölümlerinde komünitenin ve popülasyonun yapısı, canlıların birlikte yaşamaları ve insan popülasyonunun etkileri anlatılmaktadır. Doğal olarak insan popülasyonunun çevreye etkileri bir sorumluluk değeri taşıdığından genel olarak bu konu içerisinde çevresel sorumluluk değeri vurgulanmaktadır. Çevreye sorumluluk öğrencilere kazandırılması düşünülen değerler arasında yer almaktadır (Komisyon, 2010, s. 20-21). Çevreye karşı sorumluluklarımız sayılamayacak kadar çoktur ama bu sorumlulukların başında temizlik gelir. Doğal zenginlikler ve çevre bizlere birer emanettir. Bunları gerektiği gibi korumak ve zarar verici davranışlardan kaçınmak, ormanlarımızı, bitki örtülerimizi korumak, toprağımızın kimyasal bileşiklerle bozulmasına izin vermemek, nefes aldığımız havanın kirlenmemesi için yakıtlarımızı kaliteli seçmek, havayı kirleten araç ve tesislerin bakımını yaptırmak, canlı türlerinin yok olmaması için uygunsuz avlanmalara izin vermemek de diğer çevresel sorumluluklarımızdır (Eksşi, Türker, Meydan, Şahan, Adıyaman & Özket, 2010). Bu bulgulara ek olarak ikinci üniteye ulaşılan sonuçlar değerlendirildiğinde genel olarak çevresel sorumluluğun baskın çıkması yukarıda da ifade edilen nedenlerden dolayı ünitenin içeriği açısından beklenen bir durumdur. Ancak çevre ve ekoloji konuları sadece çevresel ve bireysel sorumluluk kapsamında ele alınmamalıdır. Zira çevre ve ekoloji, toplumu da ilgilendiren sosyal bir konudur. Dolayısıyla bu tür konuların yer aldığı ders kitaplarında öğrencilere sosyal sorumluluk duygularını da kazandırabilecek örnek uygulama ve etkinliklere yer verilmesi önemli görülmektedir.

Alan yazında yapılan çalışmalar incelendiğinde biyoloji ders kitaplarındaki değerlerle ilgili bir çalışmaya rastlanmamış olmakla beraber başka alanlarda yapılan araştırmaların mevcut olduğu gözlenmektedir. Öztürk ve Özkan (2018) hayat bilgisi ders kitaplarında sıklıkla sorumluluk değerinin ele alındığı bulgusuna ulaşmışlardır. Güzel Candan ve Ergen (2014, s. 153) tarafından yapılan araştırmada 3. sınıf hayat bilgisi kitabında sevgi ve sorumluluk değerlerine daha fazla yer verilirken Güzel’in (2013) çalışmasında da sorumluluk değeri en fazla yer alan değerlerdendir. Kuş, Meray ve Karatekin (2013, s. 201-202) tarafından yapılan araştırmada 4. ve 5. sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarında duyarlılık, vatanseverlik, sorumluluk ve sevgi değerleri daha fazla yer alırken, hayat bilgisi Dersi Öğretim Programı’nda yer alan kazanımları, değerler eğitimi öynünden araştıran Yaşaroğlu’nun (2013) araştırmasında da, en sık “sorumluluk” değerinin işlendiği gözlenmiştir. 5.sınıf matematik ders kitabında en çok yer alan değerler sırasıyla öz denetim, adalet, yardımseverlik ve sorumluluk değeridir (Sayın, Orbay & Şam, 2019). Şahin ve Başgül, (2019) ortaokul 5, 6, 7 ve 8. matematik ders kitaplarını incelediklerinde sorumluluk değerinin büyük oranda yer aldığını ortaya koymuşlardır. Belet ve Deveci’nin (2008) Türkçe ders kitaplarının değerler açısından incelenmesini hedefleyen araştırmalarında da sorumluluk değeri sıklıkla gözlenmiştir. Bundan dolayı çoğu kitapta bu değer varlığı, çocukların bu değeri pekiştirmelerinin sağlanmak istenmesi ile ilişkilendirilebilir (Candan & Ergen, 2014). Ortaöğretim ders kitapları üzerine bu konuyla ilgili bir çalışmaya rastlanmamış olduğundan bu çalışmanın sonuçlarıyla kıyaslama yapılamamaktadır.

Sorumluluk değerinin, biyoloji 11. sınıf ders kitaplarında yer alan değerlerden olması biyoloji dersinin canlı bilimi olarak, doğaya ve canlılara karşı sorumluluk sahibi olmayı sağlayan bir ders (Kızıroğlu, 1988) olmasından kaynaklanabilir. Biyoloji dersi, çevrede rastlanan canlılara, duyarlı olmayı öğretip yardımlaşma kabiliyetlerini geliştirmektedir. Bugünün gençliği, yarının erişkinleri olarak biyolojik sorunlar ve kendi vücudu ile ilgili sağlık meseleleri açısından öğrenci bireysel sorumluluğu yanında, çevreye ve diğer canlılara karşı da önemli bir sorumluluğu olduğunu bu ders ile fark etmektedir. Biyoloji dersi ile öğrencinin doğaya ilgi ve sevgisini uyandırıp öğrenciler daha gençken, doğayı paylaştıkları diğer canlı türlerine karşı sorumlu davranışı öğrenmiş olurlar. Bu açıdan bakılırsa biyoloji dersi diğer canlılara ve fertlere saygılı olmayı amaçlar (Kızıroğlu, 1988).

Sonuçlar ve Öneriler

Sonuç olarak teknolojinin ve sosyal medyanın toplumu özellikle öğrencileri meşgul ettiği (Çavuş, Ayhan & Tuncer, 2016) son yıllarda sorumluluk değerinin öneminin azaldığı (Sezer & Çoban, 2016) fark edilmektedir. Sorumluluk değerinin kazandırılmasında biyoloji ders kitabında yer alan metinlerin de burada önemli bir rol oynadığını görmekteyiz. Bu yüzden ders kitaplarında yer alan metinler, öğrencilere değer öğretmek için etkili araçlar arasında yer almaktadır. Dolayısıyla ders kitaplarında kullanılan metinlerin öğrencilere değer kazandıracak, onlara doğru davranışları sunacak bir içerikle verilmesi gerekmektedir. Bu noktada özellikle ortaöğretim diğer kademelerindeki biyoloji ders kitaplarının ve diğer fen alanındaki ders kitaplarının da değerler açısından incelenmesi ve ders kitaplarının değer eğitimindeki etkililiğinin artırılması ile ilgili çalışmaların yapılması önerilebilir. Bu çalışmadaki inceleme sonucuna göre bireysel sorumluluk daha fazla vurgulanırken sosyal sorumluluğa ve çevresel sorumluluğa vurgu yapılmaması bir eksiklik olarak görülebilir. Bu nedenle kitaplarda her türlü sorumluluk duygusundan öğrencinin haberdar edilmesi önemli görülmektedir. Bireylerin tek başına sağlıklarına özen göstermelerinin yeterli olmadığı bireysel sorumluluk yanında sosyal ve çevresel sorumluluğun da bir dengesinin olması gerektiği düşünülmelidir. Ayrıca ders kitaplarında öğrencilere sosyal ve çevresel sorumluluk duygularını kazandırabilecek örnek uygulama ve etkinliklere yer verilmesi de önerilebilir.

Kaynakça

- Acarlı D.S. & Acarlı H.A. (2018). *Ortaöğretim Biyoloji 11 ders kitabı*. Kök-e Yayıncılık. Ankara.
- Akbaş, O. (2004). *Türk milli eğitim sisteminin duyuşsal amaçlarının (değerlerinin) ilköğretim II. kademedeki gerçekleşme derecesinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aladağ, S. (2009). *İlköğretim sosyal bilgiler öğretiminde değer eğitimi yaklaşımlarının öğrencilerin sorumluluk değerini kazanma düzeyine etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aladağ, S. (2012). İlköğretim sosyal bilgiler öğretiminde değer eğitimi yaklaşımlarının öğrencilerin sorumluluk değerini bilişsel düzeyde kazanmalarına etkisi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 161, 123-146.
- Aslan, R. (2007). *Öğretmen görüşlerine göre ilköğretim birinci basamaktaki öğrencilerin temel bilgi, beceri ve değerler kazanma düzeyleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Baydar, P. (2009). *İlköğretim beşinci sınıf sosyal bilgiler programında belirlenen değerlerin kazanım düzeyleri ve bu süreçte yaşanan sorunların değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

- Belet, Ş. D. ve Deveci, H. (2008). *Türkçe ders kitaplarının değerler bakımından incelenmesi*. VII. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu. Çanakkale: 2-4 Mayıs 2008.
- Berkowitz, L. D. (1963). Responsibility and Dependency, *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 66, 429 – 436.
- Can M. (2013). *Zincir Otel İşletmelerinde Kurumsal Sosyal Sorumluluk Projelerinin Değerlendirilmesi*. Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi
- Candan, D. G., & Ergen, G. (2014). 3. sınıf hayat bilgisi ders kitaplarının temel evrensel değerleri içermesi bakımından incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1).
- Cüceloğlu, D. (1996) *İçimizdeki çocuk*, İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Çavuş, S., Ayhan, B., & Tuncer, M. (2016). Bilgisayar oyunları ve bağımlılık: Üniversite öğrencileri üzerine bir alan araştırması. *İletişim Kuram ve Araştırma Dergisi* 43, 265-289.
- Çelik, F. (2010). *Beşinci sınıf sosyal bilgiler programında sorumluluk, estetik ve doğal çevreye duyarlılık değerlerinin kazandırılmasına ilişkin öğrenci ve öğretmen görüşleri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Çelikkaya, T., Filoğlu, S. & Öktem, N. (2013). Sosyal bilgiler dersinde değerler eğitimi uygulamalarının öğretmenler tarafından uygulanma düzeyleri, *Sosyal Bilgiler Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 121-147.
- Çiçek, S., Sarışen G. R. & Tüzün, G. (2009). *Ders Kitaplarında İnsan Hakları II Tarama Sonuçları* (s. 13-23). İstanbul: Tarih Vakfı Yayınları.
- Dilmaç, B. (2002). *İnsanca değerler eğitimi*. Nobel Yayın Dağıtım: Ankara.
- Ekşi, A., Türker, A. S., Meydan, A., Şahan, R., Adıyaman, K. ve Özket, H. (2010). *Fıkıh Ders Kitabı*. MEB Yayınları.
- Ersoy, T., & Şahin, F. (2012). Sosyal bilgiler ders kitaplarının değerler eğitimi yaklaşımları açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12(2), 1535-1558.
- Evin, İ. ve Kafadar, O. (2004). İlköğretim sosyal bilgiler programının ve ders kitaplarının ulusal ve evrensel değerler yönünden içerik çözümlemesi. *Türk Eğitim Bilimler Dergisi*, 2 (3), 293-304.
- Fırat, H., & Mocan, A. (2014). Türkçe Ders Kitaplarındaki Hikâyelerde Yer Alan Değerler. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 183(183), 25-49.
- Golzar, F.A. (2006). *İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerine Yönelik Sorumluluk Ölçeğinin Geliştirilmesi ve Sorumluluk Düzeylerinin Cinsiyet, Denetim Odağı ve Akademik Başarıya Göre İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara
- Gömlüksiz, M., & Cüro, E. (2010). Sosyal bilgiler dersi öğretim programında yer alan değerlere ilişkin öğrenci tutumlarının değerlendirilmesi. *Uluslar Arası İnsan Bilimleri Dergisi*, 8(1), 95-120.
- Gündüz, M. (2014). *İlköğretim 3. sınıf hayat bilgisi dersinde sorumluluk değerinin proje tabanlı öğrenme yaklaşımı ile öğretiminin akademik başarı ve tutuma etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Güzel, D. (2013). *3. Sınıf Hayat Bilgisi ders kitaplarının evrensel değerleri içermesi bakımından incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Çanakkale.
- Hamilton, S. F., & Fenzel, L. M. (1988). The impact of volunteer experience on adolescent social development: Evidence of program effects. *Journal of Adolescent Research*, 3(1), 65-80.
- Hökelekli, H. (2002). *Gençlik ve din : Gençlik, din ve değerler psikolojisi*, Ankara: Ankara Okulu Yayınları.
- Karagöz, B. (2009). *Yapılandırmacı yaklaşıma göre ilköğretim 6. ve 7.sınıf Türkçe ders kitaplarındaki değerlerin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Muğla.
- Karataş, Z. (2015). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. *Manevi temelli sosyal hizmet araştırmaları dergisi*, 1(1), 62-80.
- Kızıroğlu, İ. (1988). Günümüzde biyoloji dersi ve amaçları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(3).
- Komasyon (2010). *İmam Hatip Lisesi ve Anadolu İmam Hatip Lisesi Meslek Dersleri Programları*. Ankara: MEB Yayınları.
- Kuş Z., Merey, Z., & Karatekin, K. (2013). İlköğretim 4. ve 5. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitaplarında yer alan değerler. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 11(25), 183-214.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2006). *İlköğretim programı*. Milli Eğitim Bakanlığı Yayınevi, Ankara.
- Özen, Y. (2013). Sorumluluk duygusu ölçeğinin geliştirilmesi; Geçerlik ve güvenirliği. *Journal of European Education*, 3 (2), 17-23.
- Özen Y. (2015). Sorumluluk Eğitimi. Vize yayıncılık, Ankara.
- Özen, Y., Güllacı, F. & Çıkkılı, Y. (2002). İlköğretim öğrencilerinin sorumluluk duygusu ve davranış düzeyleri ile iç-denetimsel sorumluluk ile dış-denetimsel sorumluluk düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi Yayınları*, 4(2), 45-58.
- Öztürk, T., & Özkan, Z. S. (2018). Hayat Bilgisi ders kitaplarındaki metin ve görsellerin değerler açısından incelenmesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 6(1), 172-204.
- Sayın, V., Orbay, K., & Şam, E. A. 5. sınıf matematik ders kitabının değerlerimiz açısından incelenmesi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, 161-171.
- Scales, P. C. Blyth, D. A., Berkas, T. H., & Kielsmeier, J. C. (2000). The effects of service-learning on middle school students' social responsibility and academic success. *Journal of Early Adolescence*, 20 (3), 332-358.
- Sezer, T. (2008). *İlköğretim 6. sınıf sosyal bilgiler dersinde sorumluluk değerinin öğretimine ilişkin öğretmen görüşleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Sezer, A., & Çoban, O. (2016). Ortaokul öğrencilerinin sorumluluk değeri algıları. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 22-39.

- Şahan, E. (2011). *İlköğretim 5. ve 8. sınıf ders programlarındaki sorumluluk eğitimine dönük kazanımların gerçekleşme düzeyleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ahi Evran Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir.
- Şahin, Ö., & Başgül, M. (2018). Ortaokul matematik ders kitaplarında sosyal değerler. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34, 91-104
- Tavşancıl, E., & Aslan, H. (2001). *Sözel, yazılı ve diğer materyaller için içerik analizi ve uygulama örnekleri*. İstanbul: Epsilon.
- Tepecik, B. (2008). *Sosyal bilgiler dersinde sorumluluk değerinin kazandırılmasına ilişkin öğretmen görüşleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Tillman, D. (2000). *Living values activities for young adults*. Deer field Beach-Florida: Health Communications Inc.
- Tucker, B.(1999) "Building responsibility." Retrieved on 12/07/ 2007, at URL: <http://ag.arizona.edu/pubs/family/az1037.html>. 23/07/1999
- Yaman, H., Taflan, S., & Çolak, S. (2009). İlköğretim ikinci kademe Türkçe ders kitaplarında yer alan değerler. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 7(18), 107-120.
- Yaşaroğlu, C. (2013). Hayat bilgisi dersi kazanımlarının değerler eğitimi açısından incelenmesi. *Turkish Studies*, 8 (7), 849-858.
- Yavuzer, H. (2000) *Çocuk eğitimi el kitabı*, İstanbul: Remzi Kitabevi
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Yontar, A. (2007). *Sorumluluk eğitiminde ceza uygulamalarına ilişkin ilköğretim 5.sınıf öğrenci ve öğretmen görüşlerinin incelenmesi*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Yontar, A. Yurtal, F. (2006). Sınıf öğretmenlerinin öğrencilerinden beledikleri sorumluluklar ve sorumluluk kazandırmada kullandıkları yöntemler. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15 (2), 411-424.



Prospective Mathematics Teachers' Flow Experiences: From High School to University

Matematik Öğretmen Adaylarının Akış Deneyimi: Liseden Üniversiteye

Ayşenur Uyma* & Hasan Ünal**

Abstract

Flow is a subjective experience that is a state of being totally involved, absorbed by activity and focused while enjoying doing the activity for its own sake. Researchers found out flow experience is effective in learning and teaching process. Therefore, the purpose of the research was to investigate the flow status of prospective mathematics teachers at major courses in university and whether their flow status is changed from high school to university, or not. It is also determined the factors affecting their flow experiences. The design of the longitudinal research conducted with 55 participants is a mixed study including descriptive study and multiple case study. Data collection tools are the form for the degree of difficulty of university entrance exam questions in order to get information students' flow experience in high school, Flow Short Scale developed by Rheinberg, Vollmeyer, and Engeser (2003) and semi-structured interviews are used. Results show a few numbers of student teachers experience flow; the majority feel at ease in accordance with 5 channels flow model designed by depending on 4 quadrants flow model (Massimini & Carli, 1988) and 8 channels flow model (Massimini & Carli, 1988). Moreover, instructor factor, the difficulty level of academic tasks, academic effort, and association between previous knowledge and the objectives of the courses have impacts student teachers' flow status. The other finding is rote learning prevents to experience flow.

Keywords: Motivation, Flow Experience, Instructor Factor.

Öz

Öznel bir deneyim olarak akış, bir etkinliği gerçekleştirirken amacın yalnızca etkinliğin kendisinin olduğu, keyifle tamamen kendini kaptırdığı, etkinlikle bütünleştiği ve odaklandığı bir durumdur. Araştırmacılar akış deneyiminin öğrenme ve öğretme süreçleri üzerinde etkili olduğunu tespit etmişlerdir. Bu nedenle, bu araştırmanın amacı matematik öğretmen adaylarının üniversitede aldıkları alan derslerinde akış yaşama durumlarını incelemek ve liseden üniversiteye akış deneyimlerinde değişiklik olup olmadığını tespit etmektir. Ayrıca, değişikliğin olduğu ve olmadığı durumları etkileyen faktörlerin ne olduğunu belirlemek araştırmanın amaçlarından biridir. 55 katılımcı ile gerçekleştirilen uzun süreli çalışmanın araştırma deseni betimsel ve çoklu durum çalışmalarını içeren karma araştırma yöntemi olarak belirlenmiştir. Veri toplama araçları olarak lisedeki akış durumlarını belirlemek amacıyla yükseköğretime geçiş sınavı sorularının zorluk derecelerinin puanlandırılması için bir form, Rheinberg, Vollmeyer ve Engeser (2003) tarafından oluşturulan ve İşigüzel ve Çam (2014) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Akış Kısa Ölçeği ve yarı yapılandırılmış mülakatlar kullanılmıştır. Bulgular, az sayıda öğretmen adayının bu dersler kapsamında akış yaşadıkları, 4 kanallı akış modeli (Massimini & Carli, 1986) ve 8 kanallı akış modeline (Massimini & Carli, 1988) dayanarak tasarlanan 5 kanallı akış modeline göre öğretmen adaylarının çoğunun rahatlatma kanalında olduklarını göstermiştir. Ayrıca, öğretmen faktörünün, yapılan akademik etkinliğin zorluk derecesinin, akademik çabanın ve derslerin kazanımlarını önceki bilgiler ile ilişkilendirme düzeyi öğretmen adaylarının akış yaşama durumları üzerinde etkili olduğu görülmüştür. Bir diğer bulgu ise ezberci yöntemin akış deneyimini engellemesidir.

Anahtar Kelimeler: Motivasyon, Akış Deneyimi, Öğretmen Faktörü.

* (YL Öğrencisi); Yıldız Teknik Üniversitesi, aysenur.uyma@gmail.com, ORCID: orcid.org/0000-0002-5579-1634

** (Prof. Dr.); Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, hunal06@yildiz.edu.tr, ORCID: orcid.org/0000-0002-4661-111X

Introduction

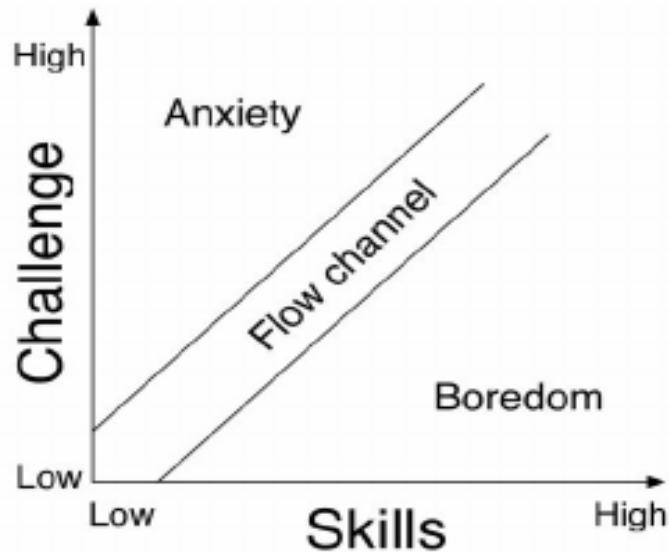
Some of the problems frequently encountered during educational process are students' indifference toward courses, not being involved actively in learning process and being reluctant to learn new information (Csikszentmihalyi, 1997b). These issues appear in classrooms. Although students' bodies are in the classrooms, but not their minds (Steinberg, Brown & Dornbusch, 1996). This situation causes serious problems in mathematics education. The discrete nature of mathematics and biases developed toward it complicate to learn the objectives. Some other reasons for having difficulty in mathematics are which they could not make connection with daily life and not being aware of the importance of developing analytic thinking and problem solving skills via mathematics (Shernoff et al. 2014). These problems are mostly related with affective domain including feelings and motivation. In this paper, motivation as a component of affective domain is elaborated by concerning the solution of the mentioned issues, since motivation plays a significant role in learning process and school achievement (Pintrich & Schunk, 1996).

Ryan and Deci (2000, p.54) described the concept of motivation as 'to be moved to do something.' Another definition of motivation is the process that target-oriented actions are supported and sustained (Schunk, Pintrich & Meece, 2002). Many researches are made on motivation having a significant role to achieve goals and theories are propounded to discover the nature of intrinsic motivation deeply. One of them is flow theory. The theory is conceptualized by Hungarian psychologist Mihaly Csikszentmihalyi in the last half of the 20th century. As a psychological state, flow is being totally involved, being fascinated and getting enjoy while doing an activity (Csikszentmihalyi, 1988). According to Csikszentmihalyi (1997), it is required to achieve and sustain an activity that to recognize one's skills and interests, to be able to control inner life and to determine realistic goals. In such a situation, s/he concentrates completely and in the zone, calls flow, while realizing the lower steps to achieve the goals. Consequently, s/he is motivated while achieving the aims and determines more challenging ones. Shortly, it can be said that flow experience is the output of the mutual relationship between success and intrinsic motivation (Csikszentmihalyi & Rathunde, 1997).

Flow experience has many dimensions, including the conditions and characteristics of flow state. The conditions are having clear goals, immediate feedback and the balance between challenge perceived and skill matching up with the level of the challenge. The features of flow experience are intense concentration, the sense of control over the action, loss of self-consciousness, loss of sense of time and autotelic experience. The initial condition is to have clear goals is that one determines well-defined targets and the actions to achieve them. Individuals overcome the obstacles while reaching the goals under favour of immediate feedbacks and improve the process. The most underlined condition of flow experience is the challenges stretching the skills, but 'not overmatching or underutilizing' (Nakamura & Csikszentmihalyi, 2009, p.89). If the level of challenge overmatches someone's capacity, the person is getting anxiety. In the contrast, if the level of challenge is low with respect to the skills, s/he is getting bored. In the both of the situation, s/he is more likely to leave the activity or not continuing progressively (Csikszentmihalyi, 1990). In addition of the conditions, the first characteristics of flow is to be absorbed and to pay particular attention to the activity. The control on the action belongs to the individuals. S/he recognizes how continuation of the process is. S/he does not care about her/his appearances, the others' thoughts and s/he has her/his own standards to evaluate the progress. The individual loses the sense of time and perceive that time goes faster in general. Finally, the autotelic experience is that the activity is rewarding in itself. The person does the activity for enjoyment, not for external outcomes (Csikszentmihalyi, 1990; Novak & Hoffman, 1997; Novak, Hoffman, & Yung, 2000).

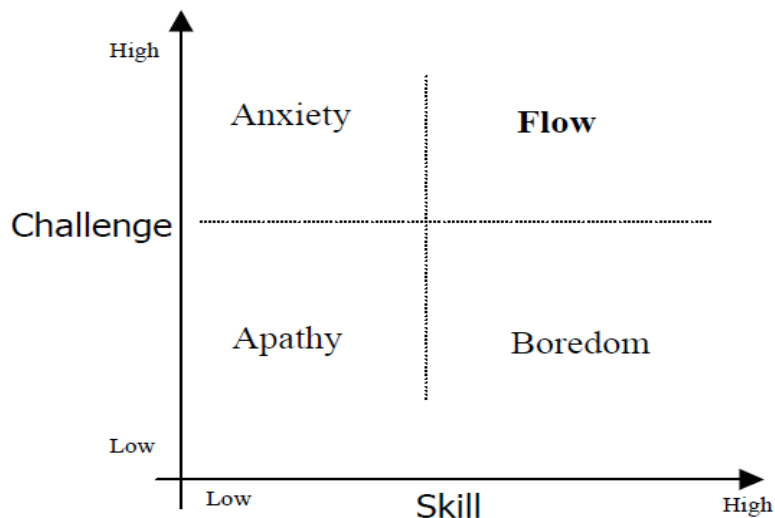
Some models are designed to show psychological situations with respect to challenge and skill balance. The first flow model is shown in Figure 1. According to the model, someone can experience flow when her skills matches the challenge of an activity.

Figure 1. Flow Model (Csikszentmihalyi, 1975)



4 quadrants flow model (Csikszentmihalyi & Csikszentmihalyi, 1988) is developed (Figure 2). A person experience flow when the perceived skill and the perceived challenge is at high level. If the perceived challenge overmatching with the skill, s/he feels anxious, the otherwise s/he gets bored. If the challenge and skill remain the moderate level, it leads to experience apathy. Flow is the one which people experience positive feelings, and the other three channel lead people to experience negative feelings (Jonsson & Persson, 2006).

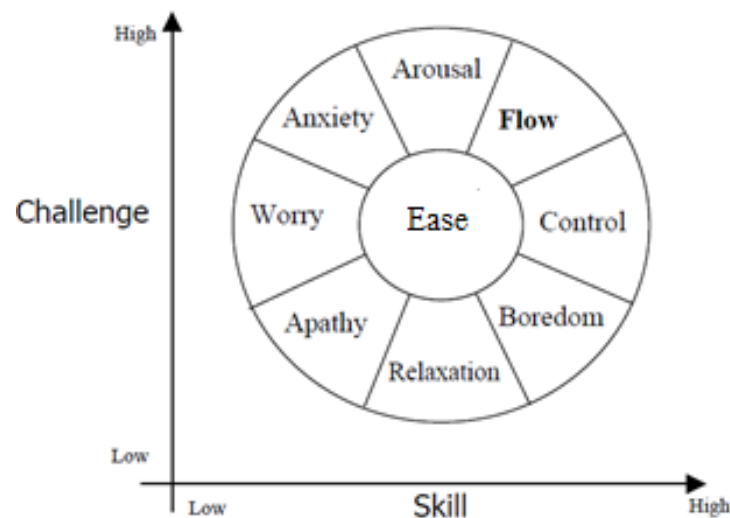
Figure 2. The 4-Channel Flow Model



Massimini and Carli (1988) designed a more complicated flow model that includes 8 channels (Figure 3). The channels are categorized in accordance with the following:

- High level of challenge and skill lead to flow,
- High level of challenge and moderate skill lead to arousal,
- High level of challenge and low skill lead to anxiety,
- Moderate level of challenge and low skill lead to worry,
- Low level of challenge and low level of skill lead to apathy,
- Low level of challenge and moderate level of skill lead to relaxation,
- Low level of challenge and high level of skill lead to boredom,
- Moderate level of challenge and high level of skill lead to control.
- Moderate level of challenge and skill lead to ease.

Figure 3. The 8-Channel Flow Model



As mentioned above, the main precondition of flow state is that one has capacity to overcome the challenges of an action. When the balance between challenge and skill is not found, the activity either is getting boring or is getting worrying. It is not possible flow to occur for both of the two situation (Csikszentmihalyi, 1975a; Schmidt, Shernoff & Csikszentmihalyi, 2014). Flow is an optimal experience occurring the activity whose difficulty allows people manage, control and achieve. For that circumstances, they become “a magnet to learn new information” and improve their skills while the level of challenge increase. If the level of challenge is below the level of skill, it is possible for flow by increasing the former. Otherwise, it is the way for flow by increasing the latter (Csikszentmihalyi, 1997, p.2).

Many researches are made for understanding the dimensions of flow experience. According to Csikszentmihalyi and LeFevre (1989), people need to hope success for flow state. They do not expect the people who avoid failure to experience flow. The research made with junior university students in Switzerland was related to that point (Schüler, 2007). The study was carried out two stages. The purpose of the first stage was to investigate the prediction of flow with the challenge-skill balance and effects of flow on the course. Data were collected from 57 students by means of Flow Short Scale (Rheinberg, Vollmeyer & Engeser, 2003) and Positive and Negative Effect Scale (Watson, Clark, & Tellegen, 1988). According to the data analysis, students who hoped to be successful experienced flow and students who

feared to fail did not. Moreover, it was found that there is a significant relationship between the challenge-skill balance and flow. The aim of the second stage was to examine flow consequences in the related with academic performance. Data were collected by the same materials and exam performances. The results of the study showed that flow experience is a predictor of exam performance.

The longitudinal research conceptualized students' engagement with related to their concentration, interest and enjoyment. It was analyzed that how students spent their time in schools and under which conditions they actively participated to school activities. The sample of the study formed 526 American high school students. The results of the study showed that students experienced flow when both of the challenge of the activity and their skills were higher level, when they interested in that activity and when they could control their environment. In addition, the most frequent activities allowing flow were found as individual works (Shernoff, Csikszentmihalyi, Schneider & Shernoff, 2014).

Various study reached how flow occurs, the features of flow and the factors affecting on the experience. Some topics of the researches in the concept of flow are the following; social class by Allison and Duncan, age groups by Abbott, cultural differences by Massimini, Csikszentmihalyi and DelleFave, and alienation by Mitchell (Csikszentmihalyi & Csikszentmihalyi, 1988). However, the educational studies at mathematics related with flow theory are limited in national literature. Especially any study is not encountered flow status of prospective mathematics teachers during major courses at university level.

It is thought that investigation of flow experiences of mathematics teachers' candidates from high school to university is important since all students attending faculty of education come to university with their experiences, feelings and motivation towards mathematics. If they were happy with mathematics at high school, it must be resumed at university. If they did not experience flow at high school, it needs to provide them to experience flow at university. Since, if teacher candidates do not experience flow during their learning process, they would not lead their students to such an experience (Fraser, 1998)

When the mentioned researches are taken account, flow state as an optimal experience is quite important since it provides opportunities to engage students to participate actively in learning process and sustain learning by enjoying. In addition to learn more, students have positive experience during learning process (Deci & Ryan, 1985). Therefore, this purpose of the study was to examine flow experiences of mathematics teacher candidates in the major courses at university and to detect how flow experience changes in from high school to university level, if so. In addition, the study aims to find the source of the changes.

Method

Data collection process and tools, and data analysis were mentioned in this chapter.

Research Design

The research is a mixed study (Morse, 2003) as including quantitative and qualitative research methods in order to identify status of flow experience of prospective mathematics teacher in Primary Education for mathematics and geometry courses during their high school education and to determine whether the participants experience flow at their major courses including analysis, algebra and analytic geometry at university, and what the reasons were. For these purposes, the research was into two parts. Descriptive study was followed to investigate perceived challenge of participants in the university entrance examination in 2017 (YGS 2017) to know their flow experiences in high school. Descriptive study is used to explain extensively of certain circumstances of a group of people (Lambert & Lambert, 2012). Thanks to the description, it is gained the opportunity to select the critical cases. In addition to the descriptive

study, it is aimed that to investigate the causes of changes in flow experience at high school mathematics and geometry courses after university. Therefore, the qualitative part of the research design is endorsed multiple case study (Stake, 2013).

The Sample and Data Collection Process

The research is a longitudinal study taking two periods. The first data were collected in fall semester in 2017 from 36 freshmen primary mathematics teachers and data of the second part of the research collected from 36 junior students at the same department in fall semester in 2019. 17 of the participants attended the two parts of the study. Therefore, the sample forms from 55 prospective mathematics teachers. Interviews were had with six participants. Participants who had semi-structured interviews were chosen by using output obtained from descriptive statistics. These special cases were categorized in accordance with the following:

- Experienced flow at high school and also experienced at university,
- Experienced flow at high school, not experienced at university,
- Not experienced flow at high school, experienced at university,
- Not experienced flow at high school and also experienced at university.

Semi-structured interviews were made for qualitative research of the mixed study in order to investigate the factors underlining changes on the status of flow experience from high school to university. The participants were called as P01, P02, P03, P04, P05 and P06.

All participants were willing to attend the study.

Data Collection Tools

University entrance exam questions was used to gain information about flow experience of the students at mathematics and geometry courses during high school years. The questions were given on a A3 page, individually and a form too fill the degree of difficulty of the questions.

Flow Short Scale (FSS) designed by Rheinberg, Vollmeyer, and Engeser (2003) was used to investigate flow experience of the prospective mathematics teachers at algebra, analysis and analytic geometry courses during university education. The scale formed by the flow and anxiety factors. The scale was adapted in Turkish by İşigüzel and Çam in 2014. Data gathered by FSS used to determine the critical cases who experience flow and anxiety during the major courses at university. Semi-structured interview was used to understand the reasons for the experiences, deeply. Semi-structured interviews provide deep understanding about the participants' their own definitions, expressions and perceptions about certain issues, which is the focus of quantitative researches. The characteristics of the interviews is to give the participants opportunities to express their thoughts (Matthews & Ross, 2010). Interview process was recording completely by courtesy of participants, and researchers analyzed participants' wordings carefully.

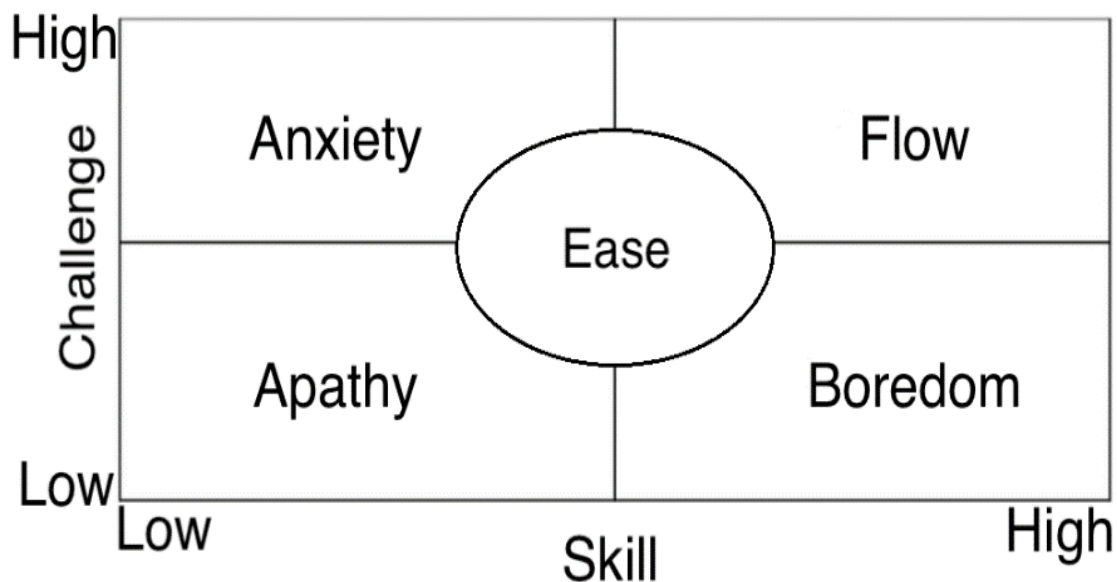
Consequently, the research design was mixed research including descriptive study and multiple case study, and the means of data collections were the form for university entrance exam, Flow Short Scale and semi-structured interviews.

Data Analysis

Column charts were used to analyze quantitative part of the research. The tables show the number of students in each degree of difficulty. Difficulty levels are scored as “1-very easy, 2-easy, 3-moderate difficulty, 4-difficult, 5-very difficult” for mathematics and geometry, separately. Frequency table is used to evaluate both majors at the same table. The levels of difficulty were categorized into three levels as easy, moderate and difficult.

One of the purposes of the research is to investigate flow status of prospective mathematics teachers. Hence, Flow Short Scale was used to collect data. Data were evaluated by 5-channel of flow constituted by inspiring 4-channel (Massimini & Carli, 1988) and 8-channel (Massimini & Carli, 1988) flow models. The 5-channel flow model showed below.

Figure 4. The 5-Channel Flow Model



The characteristics of each channel are the following:

Flow channel: skills matched with high challenge

Boredom channel: skills greater than low challenge

Apathy channel: skills matched with low challenge

Anxiety Channel: skills less than high challenge

Ease Channel: skills matched with moderate challenge

The scores given by the participants to the items of Flow Short Scale for each course are categorized in accordance with the following:

Table 1. The Categorization of Scores for Each Channel

Flow Factor		Anxiety Factor	
$6 \leq x$	Flow	$6 \leq x$	Anxiety
$3 < x < 6$	Ease	$3 < x < 6$	Ease
$X \leq 3$	Boredom	$X \leq 3$	Apathy

X: Average score of each factor

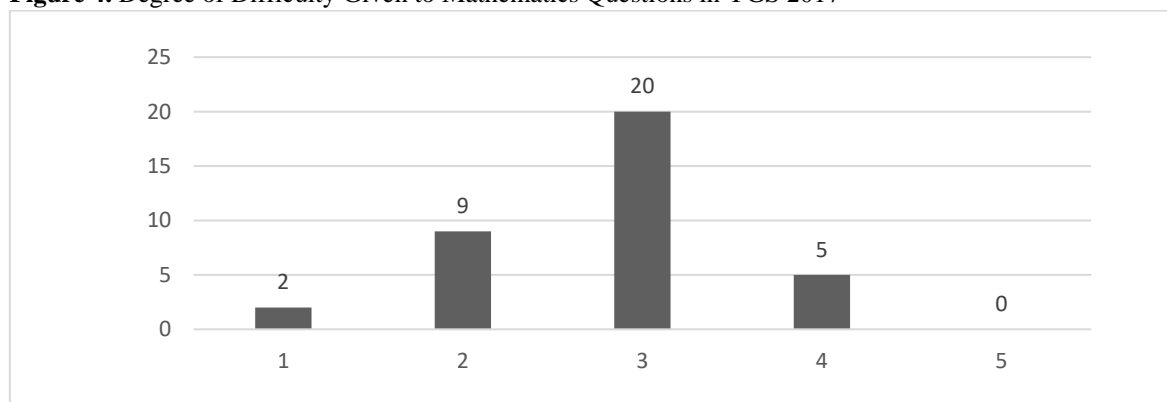
Research questions are below:

1. What are the status of flow experience of prospective mathematics teachers at Algebra, Analysis and Analytic Geometry at undergraduate level?
2. How has the flow status of prospective mathematics teachers at mathematics and geometry courses in high school changed in the university? Why?

The Results

Flow experience is based on the relative state of perceived skill and perceived difficulty on a task. Thoughts of the participants, who achieved YGS 2017 and entered the department of Primary Education in Mathematics at a public university, about the difficulty levels of questions in mathematics and geometry majors were taken as reference in order to obtain information about their flow experience during high school education. The graph below shows the frequencies of the participants' scores on the difficulty level of 29 mathematics questions in the transition to higher education examination. As can be seen in the graph, 55% of the participants found the mathematics field questions to be of “medium difficulty”. In addition, 6% of the prospective teachers considered the questions as “very easy”, 25% of them regarded as “easy” and 14% of them found “difficult”. None of the participants thought that the field of mathematics was “very difficult”.

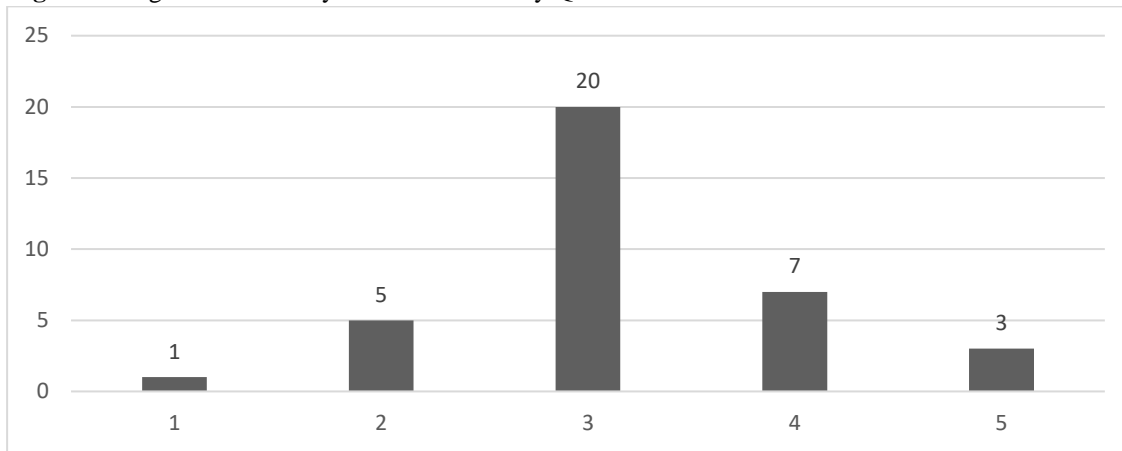
Figure 4. Degree of Difficulty Given to Mathematics Questions in YGS 2017



In order to obtain information about the flow experiences of elementary mathematics teacher candidates in the field of geometry during high school education, they were asked to score the difficulty levels of geometry questions during the entrance exam to higher education. The following graph was attained in accordance with the obtained data. As can be seen in the graph, 55% of the students thought that geometry questions were in the category of “intermediate difficulty”, like mathematics. In addition,

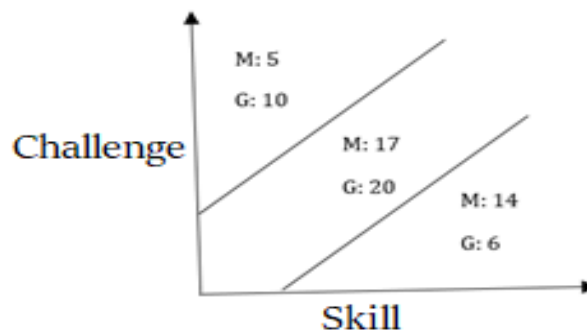
approximately 3% of the participants stated that the questions were “very easy”, 14% of them regarded as “easy”, 20% considered as “difficult” and 8% found as “very difficult”.

Figure 5. Degree of Difficulty Given to Geometry Questions in YGS 2017



Finally, the fields of mathematics and geometry were evaluated together. As can be seen in the table below, 2 participants thought “easy” and 2 participants found “difficult” to both of the mathematics and geometry questions. There are 8 students who thought that the questions were in “moderate difficulty”. There is no one who found mathematics difficult and is not forced in geometry. In contrast, there are 3 students who were forced in mathematics and geometry. As a result, it was seen that the number of the students who challenged in geometry is more than the number of the participants challenged in mathematics. Therefore, the graphs showed similar distributions.

Graph 1. Graph of Students Categorized in Accordance with Degree of Difficulty of Mathematics and Geometry Questions in YGS 2017



The following two tables were formed by 5-channel flow model with data obtained from Flow Short Scale. The first table is based on upper intermediate skill level matching with low and high level of challenge, which the experiences are classified as “boredom” and “flow”, respectively. The second table is based on lower intermediate skill level matching with low and high level of challenge, which the experiences are classified as “apathy” and “anxiety”. Intermediate skill and challenge matching is called as “ease”.

Table 2 displays the number of students involving the channels of flow, boredom and ease. The percentages of students are the following for Algebra; 2% at flow, 40% at boredom and 58% at ease, approximately. For Analysis, 10% of the participants experienced flow, 7% of them felt bored and 83% of them were at ease channel. Lastly, about 13% of students experienced flow, 6% of them at boredom and 81% of them felt ease. Briefly, most of students were at ease channel for all of the three courses.

Table 2. Frequency Table of Students Experienced Flow, Boredom and Ease at Mathematics and Geometry in Accordance with Flow Factor

	Mathematics		Geometry
	Algebra	Analysis	Analytic Geometry
Flow	1	4	5
Boredom	14	3	4
Ease	21	30	29

Table 3 shows the number of students who experienced anxiety, apathy and ease for each course. The percentages of students' experiences at Algebra are about 17% in anxiety, 33% in apathy and 50% at ease. In analysis, 11% of students experienced anxiety, 42% of them felt apathy and 47% of them were at ease. Finally, 6% were anxious, 53% experienced apathy and 41% of them were at ease for Analytic Geometry. In sum, most of students were at ease channel at algebra and analysis, whereas most of them were at apathy channel.

Table 3. Frequency Table of Students Experienced Anxiety, Apathy and Ease at Mathematics and Geometry in Accordance with Anxiety Factor

	Mathematics		Geometry
	Algebra	Analysis	Analytic Geometry
Anxiety	6	4	2
Apathy	12	15	19
Ease	18	17	15

When the national literature is considered, no research has been found about continuity of flow status of prospective mathematics teachers from high school to university education at their major courses. Hence, this study was carried out with the aim of filling this gap. Moreover, it was needed to know the sources affecting the direction of status of flow experience. Therefore, it was tried to retrace the sources by interviewing. Semi-structure interviews help researchers to scrutinize profoundly participants' thoughts.

Table 4. Categorization of participants in accordance with flow status

	High school Mathematics	University Mathematics	High school Geometry	University Geometry
Experienced flow	K02- K04- K05- K06	K02- K03-K06	K02-K03- K05-K06	K04- K03-K06
Not experienced flow	K01-K03	K01-K04- K05	K01	K01 - K02- K04 - K05

Factors below affecting the participants' flow status concentrated as taking into consideration their wordings. These are:

- Instructor factor including personal features and expectancy from students
- Perceived difficulty level of academic tasks
- Academic effort
- Association between previous knowledge and the objectives of courses

Description of P01

P01 scored 75 points out of 145 for mathematics questions and 39 points out of 55 for geometry questions as degree of difficulty. The profile of flow at university is on the table:

Table 5. The Flow Profile of P01

Algebra	Analysis	Analytic Geometry
Boredom	Ease	Boredom
Apathy	Apathy	Apathy

According to data, P01 experienced flow in mathematics and not experienced flow in geometry at high school. S/he has not experienced flow at university level for algebra, analysis and analytic geometry.

Firstly, instructor factor is seen as an important role for status of flow. P01 thinks that she was good at mathematics during high school because it can be understood that she liked her mathematics teacher's teaching style was effective, since the teacher drilled and memorized previous topics, frequently. Besides, she thinks that she had difficulties to understand geometry because of the geometry teacher. Her wordings about teaching style are the following:

"My Mathematics teacher was very good. He was doing it all over again. That's why we learnt the topics. We didn't even have to do it again at home. We could learn everything from him and focus on testing."

"In high school, my geometry teacher was not good. (...) When the geometry teacher was changed at 3rd grade, I tried to progress in Geometry but I couldn't progress and, then I stopped studying soon."

When she considered her performance at university, she feels more comfortable at Algebra and Analysis than Analytic Geometry. She linked to the instructor including teaching style, personal features and difficulty of the exams at these courses. She can concentrate during lessons and feel at ease during exams at Algebra because of not being challenged. She also can focus at Analysis, related with the teacher's personal features. However, she does not like Analytics Geometry at university, even if the grade of the first midterm is higher than previous ones, associated with memorizing.

"Algebra is harder than the previous ones (Linear Algebra 1 and Linear Algebra 2), because it is so abstract. (...) It doesn't have meaning for me.

"Our teacher is fine. So, I can focus. There's no time to fall, it's moving so fast. You have to take notes. I'm taking notes." (Algebra)

"The questions (of midterm) are usually related to what they solved in the lessons. That's why it's not hard. I'm not worried" (Algebra)

"I focus on. The teacher is a bit of a relaxed person. I love casual people." (Analysis)

"The midterm went better. We are constantly memorizing." (Analytic Geometry)

"The grade (of the first midterm) is higher but, still, I don't like it." (Analytic Geometry)

The perceived outcome of Mathematics is another factor on P01’s motivation to study Mathematics at high school. She mentioned she wanted to enter a good university to get better opportunity to find a job after university.

“The most important lesson was mathematics for the university entrance examination. That's why I've always studied mathematics. You know, the coefficient of mathematics is higher than other majors.”

She has studied mathematics courses in order to undergraduate from university. The main motive is to pass the exams. Therefore, she stated she does not study out of exam periods.

“I think it's because we study for the exam, not to learn. I guess I think it will be useless for the future.”

“I don't work outside the exam period.”

“...I know I have to study. Hence, I do.”

Description of P02

P02 scored 59 points out of 145 for mathematics questions and 20 points out of 55 for geometry questions as degree of difficulty. The profile of flow at university is on the table:

Table 6. The Flow Profile of P02

Algebra	Analysis	Analytic Geometry
Boredom	Flow	Boredom
Anxiety	Ease	Apathy

P02 thinks teachers have an important role his learning process at mathematics. He thought he was good at mathematics since his teacher used effective ways to teach and had a positive relationship with his students. On the other hand, he thinks the instructor’s role is weak, so the success at geometry is more related with students’ ability.

“It's the teacher who gives information at the beginning. The better instructors teach, the better we learn.”

“My teachers were very good.” (High school mathematics)

“It was my math teacher at primary school. I liked his teaching style and his approach to us. He was telling mathematics in a beautiful way. I was looking forward to math. As a result, that’s why I like mathematics.” (High school mathematics)

“I loved to study mathematics, I was just studying to enjoy.” (High school mathematics)

“Geometry ends in the person.... I don't think geometry depends on the teacher.” (High school geometry)

When he takes his performance at university level into consideration, he feels better at analysis than algebra and analytic geometry associated with teaching methods, personal characteristics of the instructor and expectancy from students in exams. He thought that both of the courses requires memorizing, therefore he does not feel the need to study.

“I think the teacher factor is very important. If a teacher makes me like to the course, I will greedily work on that lesson. Nevertheless, most of the instructors at the university are not like that.”

“The lesson is so boring. (...) Everything is about memorizing. I listen to the instruction, I write and I go. I don't remember anything after the exams. (...) I just memorize some theorems and proofs for exams. That's why it's so boring.” (Algebra)

“All three of them (Linear Algebra 1, Linear Algebra 2 and Introduction to Algebra) entered the same teacher, and the grades were not good in all three.” (Algebra)

“I like analysis as I like the teacher. You love that lesson when you have teachers.” (Analysis)

“The teacher is comfortable. The lesson is enjoyable. After he tell main theoretical issues, he solves the samples. It's fun.” (Analysis)

“In the formula, you just substitute for the exam. I don't think that kind of thing evaluates anything. For example, I got 95 on the analytical geometry exam. If you ask me one question from the midterm, I can't do, right now. I'm bad at analytic geometry”

“Memorizing is expected for some courses, so I don't need to study except from exam period.”

Description of P03

P03 scored 84 points out of 145 for mathematics questions and 27 points out of 55 for geometry questions as degree of difficulty. The profile of flow at university is on the table:

Table 7. The Flow Profile of P03

Algebra	Analysis	Analytic Geometry
Flow	Ease	Ease
Anxiety	Anxiety	Ease

Teachers plays an important role for P03's feelings toward Mathematics and geometry. Although she was not confident about doing mathematics, her teachers changed her feelings and provided her to develop self-confidence. At university, P03 is the one who expressed Algebra as 'love'. On the other hand, she did not have difficulties in geometry, she did not consider herself as successful and happy, related with the instructor.

“I had low self-esteem on mathematics and geometry because of my elementary school teacher, I couldn't like him. I had bad experiences with him. (...) Also, I couldn't even love mathematics in middle school, since I couldn't like my teacher, again.”

“Thanks to my teacher at high school, I studied hard, so, I was good at Mathematics and Geometry. They supported to me by saying “You can do it!” and I did.”

“I love the teacher of Algebra, so I love the lessons.” (Algebra)

“Again, I will connect to the teachers, I did not like the teacher of geometry.” (Analytic Geometry)

Besides, she has some problems in Introduction to Algebra since she could not make a connection with previous knowledge, she tries to understand and study regularly. She is the only one who experience flow in the aspect of absorption by activity. She thinks that she has more challenged on Algebra than Analysis, she feels at ease more.

“I couldn't understand the logic of Algebra; I have tried to understand. (...) I study notes day-to-day not to forget.”

“Algebra is challenging for me.”

“Algebra is harder than Analysis, however, I feel more comfort at Algebra.”

P03 will repeat Analysis 2 at the spring semester. She linked the failure with challenges faced in Analysis 1 on the previous semester. She had difficulties Analysis 1, hence, she thinks she will face similar problems on the other Analysis courses. Even, she knows Analysis 3 is not a hard one, she got into a panic during the midterm of Analysis 3.

“I failed Analysis 2. I couldn’t like Analysis 1. I couldn’t understand the topics. (...) Therefore, I had some problems. I know, Analysis 3 is easy, but I got panic during lectures and exams. For this semester, Analysis 3 is the hardest course.”

The participant thought that she was good at mathematics and geometry at high school and it is reinforced at university.

“The courses I have attended at university reinforce my love for mathematics and geometry. Nevertheless, I fear to fail.”

Apart from these, she feels anxious when she does not know how to study for any course. Additionally, she has fear of exam.

“I couldn’t anything in the first half an hour (at the exam of analytic geometry). I felt panic.”

P03 has been motivated to study at high school and university because she thinks the success will provide advantageous in the future.

“The main reason to study Mathematics was to enter a good university.”

Description of P04

P04 scored 47 points out of 145 for mathematics questions and 21 points out of 55 for geometry questions as degree of difficulty. The profile of flow at university is on the table:

Table 8. The Flow Profile of P04

Algebra	Analysis	Analytic Geometry
Boredom	Ease	Ease
Anxiety	Anxiety	Anxiety

The factor of instructors is found as an important component of P04’s academic performance and motivation. She mentioned her teacher at primary education was very nice teacher, so, she loved mathematics. However, teachers at secondary and high school were not good, hence, she thinks that her performance at mathematics was low because of them. Additionally, she noted that she likes algebra, since she likes the teacher; and she does not like Analysis, because she does not like the teacher. Consequently, it can be said that if she has good feelings towards instructors, she wants to listen the lectures and to study.

“My teacher in elementary school was also very good. My math teachers at high school and middle school were not good. They were writing on the board and telling somethings. They weren't too interested with us.”

“University professors did not meet my expectations.”

“I loved algebra because of his teacher. I love the teacher, so I'm listening to her lesson.”

“I don't understand (Analysis) at this semester. It is very important for me to like the teacher, but, I don't like the instructor of Analysis.”

“Our teacher is a person who takes points off, perfectionist. the teacher expects us to write the same solutions from notes. Also, s/he does not accept different ways to solutions.” (Analytic Geometry)

P04 does not have difficulty at Analytic Geometry because the course, as she mentioned, requires to memorize and her memorizing skill is good. Hence, she feels at ease.

“I don’t have difficulty (at Analytic Geometry), because it is expected from us to memorize the rules and proofs.”

She avoids challenges. She did not try to understand topics that she had difficulties or did not try to resolve questions that she couldn’t solve.

“I don’t like strive hard questions, even to ask teacher.”

“I loved very much Mathematics at primary education. (...) I preferred to solve mathematics tests rather than other majors.”

Her main motivation to study hard mathematics and geometry at high school was to make her parents happy.

“My family always struggles for me to fulfill my needs. Therefore, I wanted them to make happy and studied hard.”

Description of P05

P05 scored 60 points out of 145 for mathematics questions and 26 points out of 55 for geometry questions as degree of difficulty. The profile of flow at university is on the table:

Table 9. The Flow Profile of P05

Algebra	Analysis	Analytic Geometry
Ease	Ease	Ease
Ease	Anxiety	Apathy

P05 expresses that s/he had good at mathematics and felt at ease for primary school. Teachers played an important role for the situation. S/he advocated teachers as guidance must support their students to take responsibilities in their learning process. Moreover, s/he thought that the relationship between teachers and students affects students’ motivation.

“... since my primary school teacher gave special attention to me, I was successful”

“I think teachers must guide us to achieve solutions rather than to give solutions.”

“... we lead to rote learning at university. They (the instructors) do not teach conceptually.

“I like linear algebra because of the instructor.”

“The teacher mentions just the notes. On the other hand, my friends also can solve the questions in notes. Thus, the presence of instructors is not necessary for me.” (Analysis)

P05 mentioned the one source of problems in mathematics major is the association level of previous knowledge and the objectives of courses. As the topics which needs higher mathematical thinking skill did not teach conceptually and students lead to rote learning rather than showing the proofs of formulas in high school, s/he has problems at analysis course in university.

“I was not successful at the topics Math2 (requiring higher mathematical thinking) since teachers did not explain where formulas come from. (...) I think we can be more successful if teachers learn the origins of formulas.”

“I did not understand algebra.”

“Basic mathematics skill is not enough to achieve.” (Algebra)

“I have difficulty to understand.” (Analysis)

P05, as his/her wordings, is not used to study regularly. Since s/he did not encounter challenges and could not get the sufficient point in exams, s/he did not need to study. When s/he saw that effort is not enough, s/he had problems to study, since s/he did not have study habit. The situation leads her/him to rote learning.

“I could achieve even if I did not study, therefore, I did not need to study. This process lasted until the 10th grade. Then there was a stumbling. But now I'm so used to not working, it's a big hardship for me.”

“I stopped studying a long time ago, and I studied the exams last night.”

“I sit down on the last day and work with my friends to get notes that can pass exams. When this is the case, there is no need to work hard. Nobody appreciates me for the extra effort I make, and nobody even knows it.”

“There is something expected from me, if I can fulfill it, there is no problem, if I cannot, I have to work.”

“I'm terrible about linear algebra, my mediocre, I don't know anything, but I've passed the lesson.”

When s/he was studying and listening to the university, s/he experienced happiness. When s/he talks about these moments, s/he emphasizes that s/he has succeeded in achieving some degree of difficulty and that s/he can activate his own capacity.

“I had a lot of fun studying derivative and integral. (...) I studied, I had fun because I realized I could.” (Analysis)

“I was stuck in a question. Then I was able to solve the question. I was very happy when I solved the question.” (Analysis)

“I feel happy when I feel the creativity.” (Analytical geometry)

Description of P06

P06 scored 62 points out of 145 for mathematics questions and 29 points out of 55 for geometry questions as degree of difficulty. The profile of flow at university is on the table:

Table 10. Flow profile of P06

Algebra	Analysis	Analytic Geometry
Ease	Flow	Flow
Ease	Apathy	Ease

The participant considers that his favorite courses in high school were mathematics and geometry. The reason for this is the subjects are related with each other and progress in a certain integrity. The highest score in university entrance exam was these courses. In summary, s/he studied mathematics and geometry for its own sake.

“My favorite lesson was math. It made sense, I could understand the logic. (...) Among the subjects I could establish meaning in mathematics. He was enjoying it. I understood because I enjoyed it.”

“I used to solve geometry with pleasure.”

“In high school, my highest course was mathematics. (...) My main concern when studying mathematics or geometry classes was not to get high marks. I was happy to see that I could do it.”

Teachers are effective in her/his engagement and motivation. Teachers' relationship with students, teaching techniques used, expectations from the students in the exam have roles in the stress level of this participant.

“But the teacher gives the theorem and does not solve the example. This is a little oppressive. (...) In short, there is a lack of lecture style.” (Analysis)

“The teacher did not mention the meanings of mathematical terms he used in the beginning. When these concepts were used in other titles, I did not understand since I did not know the concepts.” (Analysis)

“Sometimes I try to learn from my respect for the teacher. (...) I also love the teacher. It is very labor-intensive.” (Algebra)

When there is the slightest thing, it draws directly. (...) Exam reading of the instructor is problematic. And that's stressing. I don't trust myself when I take the exam, I know she will take points off in final exam. It's not about not knowing, but getting the teacher to accept it.” (Analytic Geometry)

Participant 6 appears to spend academic effort required by taking responsibility in his / her learning process. When s/he does not understand, s/he tries to solve problems by asking for help from his / her friends or teachers or by his / her own work.

“I wasn't giving up when there was something I couldn't do; I was thinking about how to do it.” (High School Mathematics and Geometry)

“I'm really trying to understand Algebra. I work outside the classroom. I'm trying to explore the points that I don't understand.” (Algebra)

“We do research with our friends and see how we can find examples.” (Analysis)

“Then I started to understand better when I worked and closed that gap.” (Analysis)

“I've been studying regularly for high school years.

“When I was studying mathematics or geometry, my main concern was not to get high marks. He was happy to see that I could work and do it.

“I'm really trying to understand Algebra.”

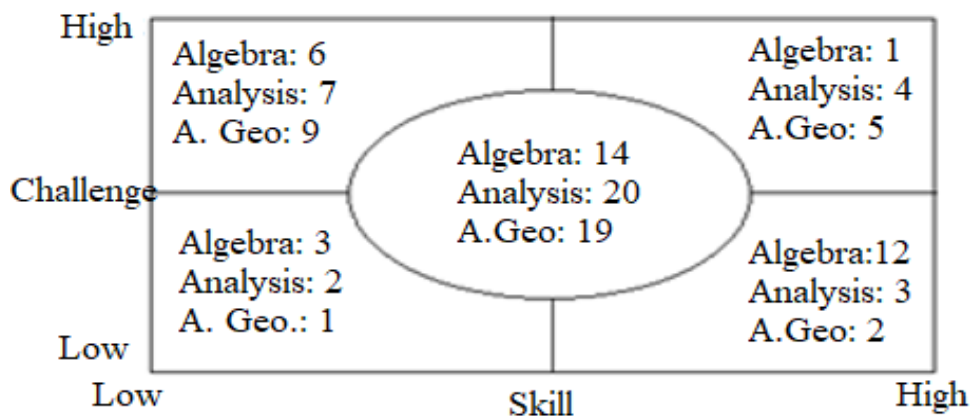
Discussion

When the national literature is considered, no research has been found about the status of the flow experience of prospective mathematics teachers during major courses at undergraduate education. Additionally, researches on the sources of flow experiences of students who attend the department of primary education in mathematics could not be encountered in national and international literature, even if researches are investigated effects of flow experience on learning process (Shernoff & Csikszentmihaly, 2009: 133), and on teaching process (Keller, Giasiranis ve Sofos, 2017), motivation for continuity of academic tasks leading flow (Schmidt,2010: 607; Kiili ve diğerleri, 2012: 89). Therefore, this study was carried out to fill this gap.

Question 1: *What are the status of flow experience of prospective mathematics teachers at Algebra, Analysis and Analytic Geometry at undergraduate level?*

The quantitative data gathered by using Flow Short Scale displays that majority of the prospective mathematics teachers feel at ease at the three courses in accordance with both factors which are flow and the perceived importance or perceived outcome. In other words, the mathematics teacher candidates do not experience flow while their major courses. The finding is parallel to the study investigating flow experience of university students. Data analysis of the research shows that students from department of Mathematics feel *control*, according to 9-channel flow model (Ermiş, 2013; Ermiş & Bayraktar, 2014). The feelings of being competent may be a reason for that result. The person who is in the *control* region of 8-channel flow model or *ease* region of 5-channel flow model is in a situation to success an academics task and does not seek more challenge or improving skill (Deci, 1980). The similar results are found in the research examining flow experience of college students in daily life (Clarke & Haworth, 1994). However, the result conflicts with the study which determining flow experience of prospective English teachers. The research showed that English teachers have optimal experience while their major courses (Belce, 2019). Differences of the departments may cause the confliction.

Table 11. Frequencies of participants in 5-channel flow model



Question 2: *How has the flow status of prospective mathematics teachers at mathematics and geometry courses in high school changed in the university? Why?*

Table 12. Attributions of participants towards their flow status

Stability	Locus of control			
	Intrinsic		Extrinsic	
	Controllable	Uncontrollable	Controllable	Uncontrollable
Stable	Effort	Skill	Teacher factor	Ease/ Difficulty of course Nature of course
Unstable	Association between previous knowledge and objectives		Use of teaching methods Relationship with teacher	Luck

The table is formed with respect to the findings obtained from interviews. Initially, instructor factor was mostly repeated by the participants. Personal characteristics of instructor influence students' engagement and motivation. They articulated that if they do not like the teacher, they do not like the course, too. The participants who experienced flow have a good relationship with the instructors and the others do not. This is similar with the outcome of the study investigating students' and teachers' thoughts on students' engagement (Cothran & Ennis, 2000). Additionally, teaching style is another element of instructor factor. The students mentioned they were getting bored while lectures which is teacher-centered. However, researches display that students are more engaged in learner-centered lectures than the former (Butler & Shibaz, 2014; Han, Yin, & Wang, 2015; Marks, 2000). Hence, teachers affect students' flow status (Shernoff, Csikszentmihalyi, Schneider, & Shernoff, 2014).

Students tend memorizing when they do not happy during lectures (Hourigan & O'Donoghue, 2007). Rather to fill the gap between prerequisite knowledge and the knowledge which students have already known, they choose to memorize in order to pass the courses (Weiner, 1992; Baştürk, 2016; Bütüner, 2017). The similar finding is investigated in a qualitative research identifying high school students' beliefs about their problem-solving skills and their achievement in mathematics (Mason, 2003). Data show that students believe memorizing may just a useful way to get a good mark on exams, not to understand the mathematical concepts. In this study, the participants who did not experience flow tend to memorize rather than spending effort to learn. Therefore, it can be said that rote learning prevents to experience flow.

Most of the participants mentioned in interviews that they have difficulties with Algebra to making connections between their previous mathematical knowledge from high school or the former courses that they attended at university, and the subjects involved Introduction to Algebra. Since the topics of that course are perceived as discrete, they think they could not understand conceptually. Introduction to Algebra includes definitions, mathematical rules and their proofs which is unlike with mathematical concepts taught previously. It requires advanced mathematical thinking level. The situation may cause the students to have difficulties with that course (Habre & Abboud, 2006; Moore, 2005). The finding is parallel to the studies linked with lack of preparedness (Slavin, 1995; Hourigan & O'Donoghue, 2007). Many reasons for this issue like increase in the number of students who have dissimilar education background accepted universities, crowded classes, instruction methods and also lack of effort and lack of studying out of exam periods can be shown (Engelbrecht, 2010; Liebendörfer ve Schukajlow, 2016). It is striking among the results of the research that the only one participant, who is P04, who experience flow at Algebra studies day-to-day. In contrast, the wordings of participants during interviews indicate problems with Algebra, the majority of students' experiences expresses that they feel at ease at that course. The expectation from the students by the instructor as they mentioned so, can be evaluated as the reason for this variance. Because most of them said including the participants who experienced flow that memorizing is enough to achieve the exams.

Academic effort is found as a clue about the perceived importance of courses. Academic effort determines students' engagement and how to endeavor (Deci & Ryan, 2003). Except P03 who experience flow at Algebra, even the participants have optimal experiences at these course, they expressed they do not make any effort for the conceptual understanding of mathematical constructs. The lack of effort is related to teacher expectancy, memorizing as a way to pass exams and being exam-oriented. The three elements are mutually linked with the others. The instructors request them to write the definition and the proofs like notes, that lead to memorize them. Hence, the circumstance causes students to be exam oriented.

Another factor affecting flow status of prospective mathematics teacher is perceived difficulty level of academic tasks. The participants who experienced flow mentioned they challenged during the activity that leads them flow. The perceived challenge matches with their skills. On the other hand, the participants who did not experience flow mentioned the academic tasks were very hard or too easy to do. The studies support the findings (Csikszentmihalyi & Csikszentmihalyi, 1988; Delle Fave & Massimini, 1988; Privette ve Brundrick, 1991; Basom & Frase, 2004; Moneta, 2004; Schüler, 2007; Csikszentmihalyi, 2009, 2014a, 2014b; Nakamura & Csikszentmihalyi, 2009; Seifeddine, 2014; Ermiş, 2013).

The results show that most prospective mathematics teachers are in the *ease* region. The rest is clustered at *boredom* and *apathy*. That means they tend not to stretch their skill by increasing in challenges. Their motivation is to get a mark that is enough to pass the courses. The situation may be interpreted as most student teachers' goal construct is oriented from performance goal rather than mastery goal (Harackiewicz and others, 2000). On the other hand, the participants P03, P04 and P06 who experienced *flow* at the ones of the major courses stated they want to improve their skill and to develop their understandings, rather than grades. The finding is parallel to the study conducted by Stavrou and his colleagues (2018). Consequently, it is needed to notice that there is a relationship between flow status and goal orientation (Jackson & Csikszentmihalyi, 1999).

To sum up, the results of the research determining the status of flow experience of prospective mathematics teachers at major courses including Algebra, Analysis and Analytic Geometry in university show that the most students feel at ease with respect to 5-channel flow model. A few number of students experiences flow at these courses. Additionally, the factors affecting their motivation are found as instructors as a component of learning process, preparedness, academic effort and goal orientation.

Suggestions

Some suggestions for instructors are the following:

- Support students to take responsibilities in their learning process to exceed their academic effort,
- Lead to develop mastery goal orientation rather than performance goals,
- Communicate with students effectively,
- Increase in the challenges of academic tasks including the questions asked during lectures and in exams,
- Consider students' preparedness in instructional design.

Some suggestions for future research are the following:

- To investigate flow status of mathematics teachers candidates' in mathematics and educational courses with larger sample.
- To investigate the flow status of students from other departments in Faculty of Education
- To investigate the relationship between flow experience and academic achievement of student teachers in mathematics education,

References

- Basom, M. R., & Frase, L. (2004). Creating optimal work environments: Exploring teacher flow experiences. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 12(2), 241-258.
- Baştürk, S. (2016). Secondary school mathematics student teachers' causal attribution for success and failure in mathematics. *European Journal of Science and Mathematics Education*, 4(3), 365-379.
- Belce, Ö. (2019). *Flow experiences of EFL instructors in Turkey* (Doctoral dissertation, Bilkent University).
- Butler, R., & Shibaz, L. (2014). Striving to connect and striving to learn: Influences of relational and mastery goals for teaching on teacher behaviors and student interest and help seeking. *International Journal of Educational Research*, 65, 41–53. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ijer.2013.09.006>
- Bütüner, S. Ö. (2017). Öğretmen Adaylarının Geometri Alan Bilgilerinin Belirlenmesi: Açık, Köşegen, Yükseklik, Dörtgen. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 501-530.
- Clarke, S. G., & Haworth, J. T. (1994). 'Flow' experience in the daily lives of sixth-form college students. *British Journal of Psychology*, 85(4), 511-523.
- Csikszentmihalyi, M. (1997a). Application of flow in human development and education. New York: Springer.
- Csikszentmihalyi, M. (1997b). Flow and education. *The NAMTA Journal*, 22, 3-35.
- Csikszentmihalyi, M. & Csikszentmihalyi, I.S. (1988). Optimal experiences: Psychological studies of flow in consciousness. New York: Cambridge University Press.
- Csikszentmihalyi, M. (1988). The flow experience and its significance for human psychology. In M. Csikszentmihalyi & I. Csikszentmihalyi (Eds.), *Optimal Experience: Psychological Studies of Flow in Consciousness* (pp. 15-35). Cambridge: Cambridge University Press. doi:10.1017/CBO9780511621956.002
- Csikszentmihalyi, M. (1990). Flow: The psychology of optimal experience. New York, NY: Harper and Row.
- Csikszentmihalyi, M., & LeFevre, J. (1989). Optimal experience in work and leisure. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56, 815–822.
- Csikszentmihalyi, M. & Rathunde, K. (1997). Application of flow in human development and education. New York: Springer.
- Cothran, D. J., & Ennis, C. D. (2000). Building bridges to student engagement: Communicating respect and care for students in urban high schools. *Journal of Research & Development in Education*.
- Deci, E., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Springer Science & Business Media.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2003). Intrinsic Motivation Inventory. Self-Determination Theory [On-line].
- Delle Fave, A., & Massimini, F. (1988). Modernization and changing contexts of flow in work and leisure. In M. Csikszentmihalyi & I. Csikszentmihalyi (Eds.), *Optimal Experience* (pp. 193-213). Cambridge, England: Cambridge University Press.

- Engelbrecht, J. (2010). Adding structure to the transition process to advanced mathematical activity. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 41(2), 143–154.
- Ermiş, E.N. (2013). Üniversite Öğrencilerinin Akış Deneyimlerini Etkileyen Faktörlerin İncelenmesi. İstanbul: Haliç Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ermiş, E. N. & Bayraktar, S. (2014). Flow experiences in university students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 152, 830-834.
- Frase, L. E. (1998). An Examination of Teachers' Flow Experiences, Efficacy, and Instructional Leadership in Large Inner-City and Urban School Districts.
- Goulding, M., Hatch, G., & Rodd, M. (2003). Undergraduate mathematics experience: Its significance in secondary mathematics teacher preparation. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 6(4), 361-393.
- Habre, S., & Abboud, M. (2006). Students' conceptual understanding of a function and its derivative in an experimental calculus course. *The Journal of Mathematical Behavior*, 25(1), 57-72.
- Han, J., & Yin, H. (2016). Teacher motivation: Definition, research development and implications for teachers. *Cogent Education*, 3(1), 1217819.
- Harackiewicz, J. M., Barron, K. E., Tauer, J. M., Carter, S. M., & Elliot, A. J. (2000). Short-term and long-term consequences of achievement goals: Predicting interest and performance over time. *Journal of educational psychology*, 92(2), 316.
- Hourigan, M., & O'Donoghue, J. (2007). Mathematical under-preparedness: the influence of the pre-tertiary mathematics experience on students' ability to make a successful transition to tertiary level mathematics courses in Ireland. *International journal of mathematical education in science and technology*, 38(4), 461-476.
- İşigüzel, B., & Çam, S. (2014). The adaptation of Flow Short Scale to Turkish: A validity and reliability study Flow Yaşantısı Ölçeği Kısa Formunun Türkçeye uyarlama, geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Journal of Human Sciences*, 11(2), 788-801.
- Jackson, S. A., and Csikszentmihalyi, M. (1999). *Flow in Sports: The Keys to Optimal Experiences and Performances*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Jonsson, H., & Persson, D. (2006). Towards an experiential model of occupational balance: An alternative perspective on flow theory analysis. *Journal of Occupational Science*, 13(1), 62-73.
- Lambert, V. A., & Lambert, C. E. (2012). Qualitative descriptive research: An acceptable design. *Pacific Rim International Journal of Nursing Research*, 16(4), 255-256.
- Liebendörfer, M., & Schukajlow, S. (2017). Interest development during the first year at university: do mathematical beliefs predict interest in mathematics?. *ZDM*, 49(3), 355-366.
- Marks, H. M. (2000). Student engagement in instructional activity: Patterns in the elementary, middle and high school years. *American Educational Research Journal*, 37, 153–184.
- Mason, L. (2003). High school students' beliefs about maths, mathematical problem solving, and their achievement in maths: A cross-sectional study. *Educational psychology*, 23(1), 73-85.
- Massimini, F., & Carli, M. (1988). The systematic assessment of flow in daily life. In M. Csikszentmihalyi & I. Csikszentmihalyi (Eds.), *Optimal experience: Psychological studies of flow in consciousness* (pp. 266–287). New York: Cambridge University Press.

- Matthews, B., & Ross, L. (2010). *Research methods*. Longman/Pearson Education.
- Moneta, G. B. (2004). The flow model of intrinsic motivation in Chinese: Cultural and personal moderators. *Journal of Happiness Studies*, 5(2), 181-217.
- Moore, J. (2005). Undergraduate mathematics achievement in emerging ethnic engineers programme. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 36(5), 529-537.
- Morse, J. M. (2003). Principles of mixed methods and multimethod research design. *Handbook of mixed methods in social and behavioral research*, 1, 189-208.
- Nakamura, J., & Csikszentmihalyi, M. (2009). Flow theory and research. In C.R. Snyder & S.J. Lopez (Eds.), *The Oxford handbook of positive psychology* (2nd edn., pp. 195–206). New York: Oxford University Press.
- Novak, T. P., & Hoffman D. L. (1997). Measuring the flow experience among web users. Paper Presented at Interval Research Corporation, Vanderbilt University, Tennessee, USA.
- Novak, T. P., Hoffman, D. L., & Yung, Y.-F. (2000). Measuring the customer experience in online environments: A structural modeling approach. *Marketing Science*, 19, 22-42.
- Pintrich, P. R., & Schunk, D. H. (1996). Motivation in education: Theory, research, and practice. *Chapter*, 5, 153-197.
- Privette, G., & Brundrick, C. M. (1991). Peak experience, peak performance, and flow: Correspondence of personal descriptions and theoretical constructs. *Journal of social behavior and personality*, 6(5), 169.
- Rheinberg, F., Vollmeyer, R., & Engeser, S. (2003). Die erfassung des flow-erlebens.
- Ryan, R.M & Deci, E.L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Education Psychology*, 25, 54-67.
- Schmidt, J. A., Shernoff, D. J., & Csikszentmihalyi, M. (2014). Individual and situational factors related to the experience of flow in adolescence. In *Applications of flow in human development and education* (pp. 379-405). Springer, Dordrecht.
- Schunk, D.H., Pintrich, P.R. & Meece, J.R. (2002). *Motivation in Education: Theory, Research and Applications*, 2,5-6, New Jersey:Merrill Prentice Hall.
- Schüler, J. (2007). Arousal of flow experience in a learning setting and its effects on exam performance and affect. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 21(3/4), 217-227.
- Seifeddine, F. (2014). Predictors of Student Motivation to Succeed in First-Year College Mathematics: A Quantitative Analysis. *The Journal of Educational Thought (JET) / Revue De La Pensée Éducative*, 47(3), 204-235. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/43932841>
- Shernoff, D. J., Csikszentmihalyi, M., Schneider, B., & Shernoff, E. S. (2014). Student engagement in high school classrooms from the perspective of flow theory. In *Applications of Flow in Human Development and Education*, 475-494. Springer Netherlands.
- Steinberg, L. D., Brown, B. B., & Dornbusch, S. M. (1996). *Beyond the classroom: Why school reform has failed and what parents need to do*. New York: Simon & Schuster.

- Stavrou, N. A., Psychountaki, M., Georgiadis, E., Karteroliotis, K., & Zervas, Y. (2015). Flow theory–goal orientation theory: positive experience is related to athlete’s goal orientation. *Frontiers in psychology*, 6, 1499.
- Watson, D., Clark, L. A., & Tellegen, A. (1988). Development and validation of brief measures of positive and negative affect: the PANAS scales. *Journal of personality and social psychology*, 54(6), 1063.
- Weiner, B. (1992). *Human motivation. Metaphors, Theories, and Research*. Newbury Park, CA: Sage Publications.



Son Dönem Osmanlı Eğitimci-Bürokratı Ahmed Kemal Paşa'nın Hayatı

Biography of the Late Ottoman Educator-Bureaucrat Ahmed Kemal Pasha

Musa Bardak*

Öz

Bu çalışmanın amacı Osmanlı Devleti'nde Tanzimat ve Islahat dönemleri ile I. Meşrutiyet döneminde yaşamış eğitimci, sefir ve bürokrat Ahmet Kemal Paşa'nın (1808-1887) hayatı hakkında bilgi vermektir. Bu amaçla başta Osmanlı arşivi olmak üzere birçok arşiv ve kütüphane kataloğu taranarak elde edilen dokümanlar analiz edilmiştir. Paşa'nın eğitimci yönünün ön planda tutulduğu bu çalışma esnasında ulaşılan ve kronolojik olarak sıraya konulan verilerin bir kısmı, Ahmed Kemal Paşa hakkında önceden yazılmış kısa yazıların genişletilmiş ve düzeltilmiş halidir. Yetişme tarzından yaptığı görevlere, ailesinden kişisel özelliklere farklı yönlerinin ortaya konduğu çalışmada Türk eğitim sisteminin bugünü de etkileyen rolleriyle Paşa'nın profili etraflıca tasvir edilmiştir. Bu çalışmada ortaya konulanlar, Ahmed Kemal Paşa hakkında bilimsel ve kapsamlı bir biyografinin altyapısı olarak nitelendirilebilir.

Anahtar Kelimeler: Ahmed Kemal Paşa, Tanzimat, Eğitimde Modernleşme, Biyografi, Türk Eğitim Tarihi

Abstract

The aim of this study is to give information about the life of the educator, sefir and bureaucrat Ahmet Kemal Pasha (1808-1887) who lived in the Ottoman Empire during the Tanzimat and Meşrutiyet I. periods. For this purpose, the documents obtained by scanning many archives and library catalogs, especially the Ottoman archive, were analyzed. Some of the data that was accessed and ranked chronologically during this study, in which the educator aspect of Pasha was prioritized, is an enlarged and corrected version of the short writings about Ahmed Kemal Pasha. In the study, where different aspects of his education, his duties, his family, and his personal characteristics were revealed, Pasha's profile was thoroughly depicted with his roles that also affect the Turkish education system today. What is presented in this study can be described as the infrastructure of a scientific and comprehensive biography about Ahmed Kemal Pasha.

Keywords: Ahmet Kemal Pasha, Tanzimat, Modernization in Education, Biography, Turkish Education History

* (Öğr. Görv); Sebahattin Zaim Üniversitesi, musa.bardak@izu.edu.tr, ORCID: 0000-0001-5585-8002

Extended Summary

Introduction

Biography studies, which are claimed to be discredited by some authors today (Noumann, 2006, p.273), have a long history of being in demand for at least three centuries, especially in Europe. Carlyle (2004) described the personalities who would be the subject of the biography as "people who add value to life" and stated that "there would be no life without the Great Men, otherwise it would be lived in a world sprinkled with dead soil". In Eastern societies, there have always been real personalities and events, whether verbal or written, that have been criticized as being far from reality. (Ortaylı, 2011b). Although there is a thesis that siyer, menkiba and epic works and biographical works have a place in social memory in Islamic and Eastern societies; according to Noumann, the type of biography remains on the sidelines in academic historiography (Noumann, 2006, s.273).

Method

General screening method was used in this study. Documents were examined from many funds of the Ottoman Archive in the General Directorate of State Archives. In addition, Topkapi Palace Archive, Atatürk Library Pertevniyal Valide Sultan Archive, ISKI Archive and Istanbul Kadi records were scanned. The official case histories, which include the *Tanzimat*, *Islahat* and second Abdulhamid periods, also play an important role in the main data sources. In order to confirm the dates, periodicals, surnames and books published in that period were examined; for these, the library of Istanbul Metropolitan Municipality Atatürk Library and Atatürk University Library as well as the Islamic Studies Center Library, Beyazit State Library Hakkı Tarık Us Collection, IRCICA Library and Çamlıca Research Library were used. For the manuscripts, the Suleymaniye Library, the National Library and the Turkish manuscripts catalogue were scanned.

The main sources of this study are archival documents relating to Pasha's duties, books and periodicals written while he was alive and after his death. The articles found in books and periodicals were analyzed by comparing them with the documents and works found in the Ottoman Archive, and the archival documents and works were considered correct in case of conflict. For the main points related to his life, the literary works of İbnülemin Mahmut Kemal İnal's *The Establishment Date of the Ministry of Evkaf-ı Humayun and the Translations of the Deputies' Status and Last Century Turkish Poets*, Bursalı Mehmed Tahir Bey's *Ottoman Authors*, Mehmed Sureyya's *Sicill-i Osmanî*, İbrahim Alaeddin Gövsa's *Encyclopedia of Turkish Famous People*, Kemal Pasha item in Turkish Encyclopedia, Mahmud Cevad İbnü's-Şeyh Nâfi's *Maarif-i Umûmiye Nezâreti Tarihce-i Teşkilât and Execution* are used. The aforementioned sources are the source of short biographical information about Pasha in many works.

English German French Persian, Arabic, Farsi, French, German and Ottoman languages used in the cited places have all been reached and evaluated as first-hand sources. Related resources were evaluated together with language experts.

Ahmet Kemal Pasha's Upbringing, Family and Civil Services

Ahmed Kemal Pasha lived in the nineteenth century Ottoman Empire, during the periods of Mahmud II, Abdulmecid, Abdulaziz, Murad V and Abdulhamid II. and served in many domestic and international missions. In addition to being a multifaceted personality, aspects related to education were taken into consideration in this study.

In many sources in the field, Ahmed Kemal Pasha was born in Istanbul in 1223 [September 1808] (Tercüman-ı Hakikat, 1304, s.2574/1; Fatin Davud, 1271, s.355) in Hijri Shaban and his real name is

Ahmed. He got his nickname "Kemal" when he started working in the "Defterdar Mektupçu Kalemî". (Güneş, 1997, s.107). Pasha also has the nickname "İstanbulî", which is mentioned only in one source (Mehmed Tahir Bey, 1972, s.201). Al-Hajj Sayyid Ibrahim Agha, one of the Sultan's kethudas, is shown as his father, and a tombstone belonging to his mother, Nefise Hanım, confirms this. (Berk, 2006, s.92).

In the 1860s and after, Pasha served in three positions, mainly in the Ministry of Maarif, the Ministry of Awkaf, and in the Supreme boards and the Assembly. Besides these, his duties at the Palace continued. As a person who taught French and Persian as a teacher to Abdulhamid II, Pasha performed important duties both during the reign of Abdulhamid II and Abdulhamid II (Çabuk, 2004, s.13; Çabuk, 2003, s.20). Although politically unimpeded, he was involved in the events that took place during his time because of his position.

Education-Related Career and Its Impact On Ottoman Education

Although Nafi Atuf (1930, p.86) initiated the modernization efforts in education from Tanzimat and put it into 4 circuits until 1930, the years 1824-1857 can be viewed as the period when the ideas of educational reform were matured, or even fought as ideas; and in the meantime the new structure was designed. The major tools of this period of struggle and design were the nascent Press Publication and other propaganda activities. Especially the tests of graduates of new schools have reached the public through the official publication of the period *Takvim-i Vekayi* and through the local and artisan kethudas (Takvim-i Vekayi, 1257, s.225/1; Takvim-i Vekayi, 1258, s.241/1; BOA, 1258: 55-2721). The appointment of the graduates of the new schools, which were opened in 1838, to civil service by being tested in the presence of the public, was first started in 1841 (Mahmud Cevad, 1338, s.18). One effect that further embodied the innovations that reached the public in these ways was that children displayed daily practical knowledge through what they learned. Thus, reform movements in education could gain a positive place in the minds of the people. On the contrary, a negative propaganda can be mentioned, such as "religious values are eroded by innovations", "practices against religion (bid'at) are carried out". At these points, it is important for Pasha to take part in the *Calendar-i Vekayi* as well as his role in the expansion of these activities.

In addition to the establishment of the Ministry of Maarif-i Umumiye, a central and institutional educational organization with a new education system in Turkish educational history, one of the most important statesmen of the Tanzimat period was Ahmed Kemal Pasha, who directed the reform activities in schools with his ideas and practices. Paşa contributed to the spread of the lesson tools and practices of new European-based educational approaches and to the emergence of the "usul-i cedid movement" called "reform activities in schools" (Akyüz, 2009, p.207); by bringing his work to the sultan, he paved the way for the development of this movement. Kemal Pasha also played an important role in the structural formation of Primary Education Institutions (regulations, practices) during the Republic period. In addition to the traditional schools which have been ossified for centuries, the Usul-I Cedid Schools, which were opened in parallel with the developments and changes over time, formed the basis for the primary and secondary education institutions which were established by the modern educational understanding of the Republican period.

Ahmed Kemal Pasha has accomplished many innovations during his position periods held as *Mekatib-i Umumiye* Directorate, *the Mekatib-i Umumiye* Ministry and the *Ministry of Education*. After the opening of *rüştiye schools*, one of the first activities of Pasha, the teacher deficit was realized. The lack of a teacher training institution other than the madrasa until then, as Kocer stated, led Ahmed Kemal Pasha to take the first step in teacher training. He first opened *Darülmualimin-i Rustiye* in 1848 and *Darülmualimin-i Sibyan* in 1868 (Takvim-i Vekayi, 1285, s.1025/1; Mahmud Cevâd, 1338, s.99; Koçer,

1967, s.9). Pasha was the Minister of *Mekatib-i Umumiye* when he opened *Darülmualimin-i Rustiye* and the head of the Surayi Devlet (Council of State) when he opened *Darülmualimin-i Sibyan*.

Discussion and Conclusion

Pasha has been a valuable scholar, especially since he has performed important activities on the modernization of Education. The concepts he produced and the methods he taught were the cornerstones of the Ottoman and Turkish education system. While his translations from French about Education reached a wide audience through the pages of the calendar-i Vekayi, the concepts such as *Darülmualimin*, *Darülmaarif*, where he used first, used for many years. (Takvim-i Vekayi, 1266, s.427/1; Türk Ansiklopedisi, 1974, s.21/474; Güneş, 1997, s.107). The institutions he pioneered to open have continued to exist with changes from the proclamation of the Republic to the present day.

Giriş

İnsanlar örnek alacağı kişilikler mi arar? Yoksa kendilerinin veya başka insanların hayatında değişim yapan insanları tanımak mı ister? Geniş kapsamlı düşünülürse, devletler insanlarına toplumsal kimlik oluşturmak için üstün kişilikleri mi kullanır? Başka bir açıdan biyografi alanında çalışma yapan insanlar bir kişiliği neden insanlara sunar? Biyografi türüne neden ihtiyaç duyulduğunu farklı yönlerden sorgulayan bu sorular ile cevaplarının farklı açılardan tartışılması biyografi alanının gelişmesine katkı sağlayacaktır (Genç, 2010).

Günümüzde bazı yazarlar tarafından itibardan düştüğü iddia edilen (Noumann, 2006, s.273) biyografi çalışmaları özellikle Avrupa’da en az üç asırdır rağbet gören uzun bir geçmişe sahiptir. Carlyle, (2004) biyografi konusu olacak şahsiyetleri hayata değer katan insanlar olarak tanımlayarak “Büyük Adamlar”sız hayat olmaz, aksi takdirde ölü toprağı serpilmiş bir dünyada yaşanır” ifadelerini kullanmıştır. Doğu toplumlarında ise gerçeklikten uzak olduğu eleştirisi yapılan ister sözel ister yazılı menkıbevi kişilikler ve olaylar her zaman var olagelmışlerdir (Ortaylı, 2011b). İslam ve Doğu toplumlarında siyer, menkıbe ve destansı eserlerle biyografik eserlerin toplumsal hafızada yer bulduğu tezinin yanında Noumann’a göre akademik tarihcilikte biyografi türü kenarda kalmaya devam etmektedir (Noumann, 2006, s.273).

Kişi ile ilgili biyografik malzemeler ilişki halinde bulunduğu her şeyi kapsar. Görece olarak insana verilen değer daha az olduğu toplumlarda ölümünden sonra değeri anlaşılan kişilikler ile ilgili verilerin daha az olacağı düşünülebilir. Bu sorun günümüzde verilerin çoğunun elektronik ortama aktarılması ile ulaşılması veya kaybolması daha kolay bir duruma evrilmiştir.

Yirmi birinci yüzyılda Türkiye’de farklı zamanlarda farklı sebeplerle arttığı söylenilebilecek Osmanlı Tarihi araştırmaları içerisinde biyografiler önemli bir çalışma alanıdır. Osmanlı toplumunda farklı toplumsal kurumlarda birçok sorunun ortaya çıktığı son yüzyıllarda bu sorunlara çare arayışları Türkiye Cumhuriyeti kurulana kadar devam etmiştir. Bu anlamda toplumun ve dolayısıyla devletin diğer devletlerden geri kalma sebepleri üzerinde duran aydın ve bürokratlar, farklı yenileşme fikirleri ortaya koyup uygulama imkânları aramışlardır. Kısaca modernleşme çabaları olarak ifade edilebilecek bu hareketlerden en önemlisi toplumun okuryazarlık ve bilgi seviyesinin yükseltilmesi çalışmalarıdır.

Tarihi olayları anlatmanın farklı yöntemlerinden biri olarak kabul edilen ve tarihi bir kişiliğin hayatını yeniden inşa etme amacı güden eserler tarihi biyografi olarak tanımlanmaktadır (Possing, 2013). Bu çalışmada Osmanlı Devleti’nin 19. yüzyılda eğitim ile ilgili yaşantılarında rol oynayan birçok kişilik gibi Ahmed Kemal Paşa’nın hayatının bilinmeyenlerini de ortaya koyarak yeniden inşa edilmesi amaçlanmıştır. Paşa’nın haricinde Osmanlı’da modern eğitimin gelişmeye başladığı 19. Yüzyılda yaşamış eğitimciler hakkında yeterli olmamakla birlikte çalışmalar yapılmaktadır. Muallim Naci,

Emrullah Efendi, Satı Bey ve Salih Zeki Bey gibi kişiliklerin eğitimci yönlerini öne çıkaran eserler buna örnek verilebilir. Bunun yanında biyografik çalışmalara imza atan eğitim tarihi araştırmacılarını da unutmamak gerekir. Osman Ergin, Nafi Atuf Kansu, Yahya Akyüz, Mustafa Ergün, Mustafa Gündüz, Bahri Ata gibi isimler geçmişten günümüze bazıları kendi çalışmalarıyla bazıları da hem kendi çalışmaları hem de yönettiği lisansüstü çalışmalarla alana katkı sağlamışlardır. Gündüz (2008:90) II. Dünya savaşından sonra eğitim tarihi çalışmalarının çeşitlenerek arttığını farklı ülkelerde genel eğitim tarihi çalışmalarıyla birlikte alt kurum ve kuruluşlar ile eğitimciler üzerine biyografi ve monografi çalışmalarının arttığını ifade etmiştir.

Tarihi bir kişiliğin hayatı ve yaşadığı dönemi tasvir etmek nesnel yaklaşıldığında çoğu zaman eksik kalacaktır. Özellikle de çalışmanın kaleme alındığı zaman olayların yaşandığı zamana ne kadar uzak ise öznelliğin daha fazla oluşması muhtemeldir. Kişinin hayatının tüm yönleri ve olayları bilimsel bir çalışma için önemli olmasa da araştırılan konu için gerekli ipuçları vermesi açısından gözden kaçırılmaması gereken hususlardan olabilir. Bu çalışmada konu edinilen Ahmed Kemal Paşa'nın nesebinden yetişme ortamına, çalışma şekline ruh hallerine, görevlerinden bu çalışma için önemli olan reformist kimliğine/rolüne kadar birçok yönünün yanında yaşadığı dönemin kendisinden soyutlanamayacak özelliklerine de yer verilmiştir.

Ahmed Kemal Paşa'nın yaşamının ilk yılları Osmanlı'da en kapsamlı reformların yapıldığı II. Mahmud ve Tanzimat dönemleridir. Bu dönemde devletin içinde bulunduğu başta askeri ve idari yönetimdeki sıkıntılar; hukuk, bürokrasi ve maliye alanında merkezileşmeye yönelik reformlar ile çözülmeye çalışıldığı söylenilebilir (Akyıldız, 1993, s.78; Findley, 1996, s.108; İpşirli, 1991, s.4/378). Bu reformlar ile devlet üst yönetiminde yüzünü batıya dönen bir bürokrat zümre oluşmuş, bununla beraber geleneksel yöneticiler de varlıklarını devam ettirmiştir. İslahat yanlısı olarak gösterilen devlet adamlarının başında Mustafa Reşit Paşa, M. Emin Âli Paşa, Fuat Paşa ve Ahmed Cevdet Paşa, bulunmaktaydı (Ortaylı, 2006, s.284). Ahmed Kemal Paşa'nın da içinde bulunduğu bu zümreyle gelenek yanlısı devlet adamlarının rekabeti birçok soruna yol açmaktaydı (İnalçık, 2009, s.353). Bu zaman diliminde reformlar sonucu oluşan değişim, ideolojik sahada ciddi ve sert bir mücadele ile beraber yürütülmüştür (Göleç, 2016, s.170). Bu mücadelelerin başında ise sağlıklı bir işleyişe kavuşturulamayarak verim alınamayan eğitim kurumları vardı. Daha sonraki yıllarda dönemin önemli devlet adamlarının çabaları ile açılan okullar, basının gelişmesi ve 1860'lardan sonra gelişen muhalif düşünsel hareketler eğitimin modernleşmesinde ivme kazanıldığının göstergesidir (Gündüz, 2010, s.26/87).

Osmanlı'da bilgiye erişim için izlenmesi gereken yolda, 19. yüzyıl başına kadar mahalle mektepleri, sonrasında ise medreseler vardı (A. Şeref, 1312, s.468). Medreselerde, yaşanan bozulmalara kadar klasikleşmiş Arapça gramer kitapları ile dini ilimler temel olmak üzere genel olarak Dini, Tıbbi ve Fenni ilimlerin öğretimi yapılırdı. Bu çalışmanın yapıldığı dönemde medreselerin içinde bulunduğu durumu yansıtan birçok araştırmaya rastlanabilir (Atay, 1981; Aydın, 1987; Uzunçarşılı, 1988; Yaltkaya, 1999). Fakat burada çalışmanın odağında eğitim alanındaki değişim ve dönüşüm açısından bu dönüşümde etkin rol oynayan şahsiyetlerden Ahmed Kemal Paşa'nın biyografisine odaklanılmıştır.

Ahmet Kemal Paşa, Osmanlı'nın Avrupa'dan çeşitli yollarla yeni ve modern uygulamaları kendine uygun bir şekilde adapte ettiği, yoğun olarak uyarladığı 19. yüzyılda yaşamış bir münevverdir. Modern askeri eğitim kurumlarından sonra modern sivil eğitim kurumlarının kuruluşunda öncülük etmiş ve devlet teşkilatı içerisinde eğitimle ilgili birim olan Maarif Nezareti'nin açılmasını sağlamıştır. Bütüncül olarak bakıldığında Paşa'nın, Osmanlı'dan Türkiye Cumhuriyetine miras kalan bazı kurum ve uygulamaların oluşturulmasında önemli rolleri olan, dönemin "aydın" profiline uygun eğitimci, vezir ve diplomat özellikleriyle çok yönlü bir şahsiyet olmasının yanında hayatının incelenmesi birkaç sebeple önemli görülmüştür. Bunlardan biri, Paşa'nın hayatı hakkında doğrudan yapılan bir araştırmanın bulunmaması, kısa özgeçmişlerden oluşan sunumların olmasıdır. İkincisi devlet teşkilatında ve saraydaki önemli görevleri nedeniyle ülkenin gidişatında ve ardından kurulan Türkiye Cumhuriyeti'nin

gelişiminde doğrudan ve dolaylı etkileri olan bir yöneticinin hayatının önemli bulunmasıdır. Üçüncü olarak Osmanlı eğitiminde yaşanan değişim ve dönüşümün başkarakterlerinden olan bir kişiliğin buradaki rolünün Türk Eğitim Tarihi açısından kayda değer görülmesidir.

Yöntem

Bu çalışmada genel tarama yöntemi kullanılmıştır. Devlet Arşivleri Genel Müdürlüğünde bulunan Osmanlı Arşivinin birçok fonundan belgeler incelenmiştir. Ayrıca Topkapı Sarayı Arşivi, Atatürk Kitaplığı Pertevniyal Valide Sultan Arşivi, İSKİ Arşivi ve İstanbul Kadı Sicilleri taranmıştır. Tanzimat, Islahat ve İkinci Abdülhamid dönemlerini içine alan resmi vakanüvis tarihleri de temel veri kaynakları içerisinde önemli bir yer tutmaktadır. Bu tarihlerin teyidi için kullanılan süreli yayınlar, salnameler ve dönemde yayınlanan kitaplar için başta İstanbul Büyükşehir Belediyesi Atatürk Kitaplığı ve Atatürk Üniversitesi Kütüphanesi olmak üzere İslam Araştırmaları Merkezi Kütüphanesi, Beyazıt Devlet Kütüphanesi Hakkı Tarık Us Koleksiyonu, IRCICA Kütüphanesi ve Çamlıca Araştırma Kütüphanesi'nden yararlanılmıştır. Yazma eserler için Süleymaniye Kütüphanesi, Millet Kütüphanesi ve Türkiye Yazmaları Kataloğu taranmıştır.

Çalışmanın temel kaynakları Paşa'nın görevleriyle ilgili arşiv belgeleri, yaşarken ve ölümünün ardından yazılmış kitap ve süreli yayınlarda yayınlanmış yazılardır. Kitap ve süreli yayınlarda bulunan yazılar başta Osmanlı Arşivi'nde bulunan belgeler ve eserleriyle karşılaştırılarak analiz edilmiş, ihtilaf halinde arşiv belgeleri ve eserleri doğru kabul edilmiştir. Hayatıyla ilgili temel noktalar için başta İbnülemin Mahmut Kemal İnal'ın *Evkaf-ı Hümayun Nezaretinin Kuruluş Tarihi ve Nazırların Hal Tercümeleri ve Son Asır Türk Şairleri* eserleri, Bursalı Mehmed Tahir Bey'in *Osmanlı Müellifleri* eseri, Mehmed Süreyya'nın *Sicill-i Osmanî* adlı eseri, İbrahim Alaeddin Gövsa'nın *Türk Meşhurları Ansiklopedisi*, *Türk Ansiklopedisindeki Kemal Paşa maddesi*, Mahmud Cevad İbnü's-Şeyh Nâfi'nin *Maarif-i Umûmiye Nezâreti Tarihçe-i Teşkilât ve İcraatı* adlı eserlerden yararlanılmıştır. Sayılan kaynaklar birçok eserde Paşa ile ilgili verilen kısa biyografik bilgilerin kaynağı konumundadır.

Osmanlı siyaset, ilim ve kültür hayatına yön veren şahsiyetler hakkında ilk elden yani kendi ağızlarından kaynaklara ulaşmak çoğu zaman mümkün olamamaktadır. Bunun yerine genellikle dönem kronikleri, süreli yayınlar, biyografik kayıtlar ve arşiv belgelerinden çıkarılan bilgiler ile varsa eserlerinden yararlanılabilmektedir. Genel olarak çoğu Osmanlı'nın; öğrenim çağlarından olgunluk zamanlarına kadar yaşantılarını kendi ağızlarından öğrenilememesinin birçok nedeni olabilir. Osmanlı devlet adamlarının 19. yy ortalarına gelinceye kadar kendi hatıralarını veya yaşantılarını kaleme almayışlarının sebeplerinin tevazu, ahlaki endişeler ve hodbinlik olduğu düşünülmektedir (Unan, 1997, s.8/367).

Bu çalışmada Ahmed Kemal Paşa'nın tüm hayatı ile ilgili olabildiğince fazla kaynağa ulaşılmıştır. Kaynaklara göre Paşa en az iki evlilik yapmış, bu evlilikten olan çocuklarının günümüze kadar gelen akrabalarına ulaşamamıştır. İbnülemin Mahmut Kemal İnal'in pederinin arkadaşı olan Paşa'nın ölümünün ardından entelektüel mirasının satıldığına dair kayıtlar mevcuttur.¹ Bu nedenle Paşa ile ilgili aile arşivi niteliğindeki malzemelerin ve bilgilerin tek elden günümüze kadar ulaşılmış olması mümkün gözükmemektedir.

Elde edilen veriler yıl ve tema bazlı tasnif edilerek karşılaştırmalarla doküman analizine tabi tutulmuştur. Karşılaşılan kaynaklarda hemen hemen aynı zaman diliminde yaşayan benzer isimli şahıslar nedeniyle kaynak eleştirisi ve karşılaştırması yapılarak karışıklıkların önüne geçilmiştir. Hatta benzer görevleri de olabilecek bu isimler, çapraz değerlendirilmeler yapılarak titizlikle açıklığa

¹ Ahmed Kemal Paşa'nın vefatından sonra oluşturulan bir defterde müzayede ile satılmak üzere yazma ve basma 630 adet kitap ismi kayıt edilmiştir. Kemal Paşa Merhumun Kütüphanelerinde Mevcut Olup Bu Kere Bi'l-Müzayede Satılması İcap Eden Kütüb-i Mütenevvia'nın Esamisini Mübeyyin Cedveldir, Lito (Yayın Bilgisi Yok), İstanbul, Tarih Yok, 22 Sayfa. Kitapların bir kısmının üvey oğlu Nâzım Bey tarafından 1319/1901-02'de satıldığı aktarılmaktadır. İbnül-Emin Mahmud Kemal İnal, *Son Asır Türk Şairleri*, Milli Eğitim Basımevi, İstanbul, 1969, C.2, s.824.

kavuşturulmuştur. Örneğin Ahmed Kemal Paşa (1808-1887) ile aynı zaman diliminde yaşayan İsmail Sadık *Kemal Paşa* (1828-1892) (İnal, 2000, s.842), *Ali Kemali Paşa* (1818-1898) (Okcu, 2010), Mısırdaki Mehmet Ali Paşa soyundan Prenses *Ahmed Kemal Paşa* (1857-1907) (Öztuna, 1996, s.309), hatta İstanbul'da yaşayan yine aynı isimli olan *Ahmed Kemal Paşa* (1850?-1918) (Yürük, 2012, s.38) bazı kaynaklarda sadece "Kemal Paşa" olarak geçmektedir. Dört paşa da yazım yanlışlıkları, faaliyetleri veya diğer sebeplerle kaynaklarda birbirine karıştırılmakta, hatta ikisinin hem nazırlık hem Ayan azalığı gibi benzer görevler yapması bu karışıklığı artırmaktadır. Benzer bir durum Paşa'nın 1870 yılı öncesinde nitelendiği Kemal Efendi isminde de vardır. Benzer adlara sahip Balat Şeyhi *Kemal Efendi* (1841-1914), Halveti şeyhi *Kemal Efendi* (1818-?) hatta Trablusşamlı Şeyh *Seyyid Ahmed Kemal Efendi*² kaynaklarda geçtiği şekliyle birbiriyle karıştırılabilmektedir.

Araştırmada yoğun bir şekilde kullanılan arşiv belgeleri Cumhurbaşkanlığı Devlet Arşivleri Başkanlığı Osmanlı Arşivi (BOA), Fon Kodları (tamamı büyük harfli), Dosya No-Gömlek No (Arasında tire (-) olan iki numara), Hicri Tarih, (miladi tarih) şeklinde ifade edilmiştir. Kaynak gösteriminde benzer bir durum atıflarda ansiklopedi maddelerinde cilt sayısı, süreli yayınlarda sayı, eserin sayfa sayısından önce / ile ayrılarak verilmiştir. Arşiv belgeleri Osmanlı devlet teşkilatında olayları, kişileri, nesnelere ve durumları tasvir etmesi açısından dönemin en önemli kaynaklarından. Fakat yine de eksik ve yanlış kayıtlar, yazım hataları, okuma hataları ve fiziki kusurlardan ötürü eleştiri süzgecinden geçirilmesi gerekmiştir. Bu nedenle belgeler aynı dönemde yazılmış eserler (kronikler, süreli yayınlara, hatıralar vb.) ile karşılaştırılarak çalışmaya dâhil edilmiştir. Sonuç olarak arşiv belgeleri olaydan önce veya sonra yazılma veya genelde durağan bir zamanı gösterme durumunda olsa da resmi kayıtların güvenilirliği diğer kayıtlardan yüksek bulunmaktadır.

Araştırmada metin neşri dışında atıf yoluyla yapılan çalışmaların tamamında kullanılan Osmanlıca, Arabça, Farsça, Fransızca, Almanca ve İngilizce kaynaklara ulaşılmış olup ilk elden kaynaklar dikkate alınmıştır. İlgili kaynaklar dil uzmanları ile beraber değerlendirilmiştir.

Ahmet Kemal Paşa'nın Yetiştirilmesi, Ailesi ve Memuriyetleri

Ahmed Kemal Paşa 19. Yüzyıl Osmanlısında, II. Mahmud, Abdülmecid, Abdülaziz, V. Murad ve II. Abdülhamid dönemlerinde yaşamış yurtiçi ve yurtdışı birçok görevde bulunmuş bir kişiliktir. Birçok yönü olmakla beraber bu çalışmada eğitimle ilgili yönleri ön planda tutulmuştur.

18. yüzyılın son çeyreği hatta III. Selim dönemine kadar temellendirilebilecek bir başlangıç ile özellikle batıdan gelen fikri yenilikler, önce ilmi ve iktisadi olarak varlıklı çevrelerde tartışılıp sonraları halka yaygınlaşmıştır denilebilir. Kültür hayatımızda yaşanan bu sürecin gerçekleştiği mekânlardan biri de Batı'da Aydınlanma Çağı filozoflarının toplandıkları salonlara benzer nitelikteki (çoğunlukla paşaların sahip olduğu) konaklardır (Mardin, 1991, s.274). Bu konaklar Medrese ve Enderun gibi bir yükseköğretim kurumu olarak görülebilir. Bir vezir, paşa veya zenginlerin konağına gelen şair, edip veya münevver kişiler, toplantılar ve ziyafetlerde bilgisini gösterir, yer, içer ve konaklardı. Böylelikle hem konak sahibini hem de misafirleri bilgi ve tecrübelerinden yararlandırırdı (Ergin, 1977, s.376; Gürlek, 2008, s.43). 1295 Tarihli *Devlet Salnamesi*'nde "yakın zamana kadar sıbyan mektepleri, medreseler ve Enderun'un yanında vüzerâ konaklarından başka mektep yoktu" ifadeleri konakların önemini gösterir (Salname-i Devlet-i Aliyye-i Osmaniyye, 1295, s.36).

Konakların eğitim ve kültürel yönü, başta Reşid Paşa olmak üzere onun yetiştirdiği Âli ve Fuad Paşalar, Abdullatif Suphi Paşa, Mustafa Fazıl Paşa, Sami Paşa, Yusuf Kamil Paşa gibi başlıca devlet adamlarının konaklarında yapılan doğu-batı tartışmalarında görülebilir (Kaplan, 1946, s.4; Mardin, 1991, s.274). Tanzimat ve sonraki devirlerin yenilik yanlısı, önemli devlet adamı, şair ve münevverlerinden bazıları bu kişiliklerin konaklarından yetişmiştir. Ahmed Cevdet Paşa, Reşid Paşa

² Arşiv kayıtlarında sıkça geçen Şeyh ile ilgili, maaşına zam yapılmasına dair bir kayıt: Devlet Arşivleri Başkanlığı Osmanlı Arşivi (bundan sonra BOA), İrade (bundan sonra İ).Meclis-i Vala (bundan sonra MVL), 499-133, 24.02.1282 [19.07.1865].

konağından; Namık Kemal ve Ziya Paşa gibi birçok yazar ve şair Mustafa Fazıl Paşa konağından; Ali Suavi, Abdurrahman Sami Paşa konağından yetişmiştir (Ergin, 1977, s.376). Sözü edilen kişiliklerle aynı dönemde yaşayan Ahmed Kemal Paşa'nın konaklara devam ettiğine dair bir kayda ulaşılamasa da başta Reşid Paşa olmak üzere önemli devlet adamlarının dikkatini çekmiş bir şahsiyet olduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca kendisinin konak sahibi olduğunda benzeri ilim meclislerini kurması, hatta konağından Münif Paşa gibi önemli bir devlet adamının yetişmesi önceden konaklara devam ettiğinin işareti olabilir (İnal, 2000, s.998; Budak, 2010, s.22).

Tanzimat Fermanı ilan edildiğinde yaklaşık 30 yaşında olan Paşa'nın gençlik dönemi, fermanı hazırlayanların yetiştiği dönem olması açısından önemlidir. Fakat 19.yüzyılın başından Tanzimat'a kadar olan bu dönem; kültür, eğitim ve bilim hayatı açısından üzerinde yeterli derecede durulmaması nedeniyle incelenmeye muhtaç bir durumdadır. Nitekim yapılan bazı araştırmalarda ulemanın büyüklerinden olup Avrupalılarla ve batı dilleriyle meşgul olan, evlerinde coğrafyadan astronomiye, matematikten tıbbi bilimlere kadar ücretsiz ders veren bir kısım toplulukların varlığı Cevdet Paşa ve bu topluluklarda eğitim almış kişilerin menkıbelerinden ortaya çıkarılmıştır (İhsanoğlu, 1987, s.43). Bu dönemde konakların yanında bu toplulukların olması Osmanlı ilmi geleneğinin farklı ve aykırı kısımlarını temsil etmesi açısından önemlidir. Ahmed Kemal Paşa ile ilgili yazılan yazılarda "özel dersler alarak kendini yetiştirdi" ifadelerinin bulunmasına rağmen adı geçen topluluklarda özel ders aldığına dair bilgilere ulaşılamamıştır. Paşa'nın Batı dillerini öğrenmesi, coğrafyaya ilgi duyması gibi birçok sebep bu topluluklarla bağının açıklanmasında kullanılabilir.

Alanyazındaki birçok kaynakta Hicri Şaban 1223'de [Eylül 1808] (Tercüman-ı Hakikat, 1304, s.2574/1; Fatın Davud, 1271, s.355) İstanbul'da doğduğu belirtilen Ahmed Kemal Paşa'nın asıl adı Ahmed'tir. "Kemal" takma adını Defterdar Mektupçu Kalemi'nde göreve başladığında almıştır (Güneş, 1997, s.107). Paşa'nın ayrıca sadece bir kaynakta geçen "İstanbuli" lakabı da bulunmaktadır (Mehmed Tahir Bey, 1972, s.201). Babası olarak sultan kethüdalarından El-hac Seyyid İbrahim Ağa gösterilmekte, annesi Nefise Hanım'a ait bir mezar taşından da bu durum teyit edilmektedir (Berk, 2006, s.92). Mezar taşında Ahmed Kemal Paşa'nın babası, kayıtlarda geçtiği gibi El-hac Seyyid İbrahim Ağa olarak geçmektedir. Mezarın sahibi olan Nefise Hanım, Paşa'nın babası İbrahim Ağa'nın "halile-i muhteremesi" olarak geçmektedir. Paşa'nın Düriye Hanım, Şerife Ayşe Hanım ve Şerife Nefise Hanım adlarında üç kız kardeşi vardır (Vakıf Su Defterleri, 1271'den aktaran Kala, 2001, s.164). Babası Hacı İbrahim Ağa'nın seyyid olması Paşa'nın da kendisine lakab olarak "Seyyid"i kullanmış olması Paşa'nın peygamber soyundan geldiğini gösterir (Buzpınar, 2006, s.322). Paşa birçok eserde ve kullandığı mühürlerden birinde seyyid ünvanını kullanmıştır (Bkz. Fotoğraf 1). Yazdığı *Müntehabat-ı Şehname* adlı eserde ve 1850'de bir kitap için yazdığı farsça takrizde "el-fakir Seyyid Ahmed Kemal" ifadeleri geçmektedir (Dürri Süleyman Efendi, 1267:4; Firdevsi, 1281:82; BOA, 1273: 143-7509). Babasının Seyyid ve saray görevlilerinden olması belli bir ilmi ortamda yetişmesinde etkili olmuştur. İbrahim Ağa'nın Hicri 1264 (M. 1845) yılında vefat etmesi üzerine Paşa şöyle bir tarih düşmüştür: "Kıldı Seyyid Hacı İbrahim Ağa azmi beka". Ayrıca Paşa'nın oğullarından (Lastik) Said Bey de aynı yıl doğmuştur (İnal ve Hüsametin, 1984, s.49).



Fotoğraf 1. Ahmet Kemal Paşa'nın arşiv belgelerinden çıkarılan mühürleri

Sarayın eğitim kurumu Enderun veya bir medreseye devam ettiği ile ilgili bir kayıt olmamasına rağmen iyi derecede Arabça ve Farsça öğrenmesi ve şairlikte ileri olması bazı kaynaklarda geçtiği üzere sadece 'ilim tahsiline çalıştı' veya 'özel hocalardan ders aldı' tabirleri yerine düzenli bir eğitim aldığı işaretleri olarak değerlendirilebilir. Kendini yetiştirme usulü ile Osmanlı ilmiye teşkilatının ana kurumu olan medreselerden bağımsız ve farklı birikim ve uzmanlıklara sahip hocalardan ders almayı başarabilecek bir mekân ve ilmi çevre potansiyeli de olduğu için kaynaklarda geçen durum da muhtemeldir. Paşa'nın yetiştirme dönemi ile ilgili herhangi bir kayda ulaşılamamıştır.

Ahmed Kemal Paşa'nın aile hayatı ile ilgili bilgiler kısıtlı olup iki evlilik yaptığı bilgisine ulaşılmıştır (BOA, 1257: 57-2826; BOA, 1258: 52-2587; Mehmed Süreyya, 1996, s.1448). Eşlerinden birinin Ceride Nazırı Es-seyyid Mehmed Said Efendi'nin (?-1841) kızı Fatma Zehra Hanım olduğu (Vakıf Su Defterleri, 1271'den aktaran Kala, 2001, s.245) ve 1855'te vefat ettiği, oğulları (Lastik) Said Bey'in bir yazısından öğrenilebilmektedir (Said, 1335, s.7). İkinci eşi ile ilgili kayınpeder bilgisi Sicilli Osmani'den çıkarılmış olup ayrıca Nazım Bey adında bir üvey oğlu olduğu ve Paşa'nın kitaplarını 1319 (1901) yılında sattığı kayıtlara geçmiştir (Kut, 1994, s.14; Aksoyak, 2010). Öztuna'nın verdiği bilgilere göre bu eşi de 1864'te vefat etmiştir (Öztuna, 1996, s.309). Bu bilgiyi destekleyen başka bir bilgide de Sultan Abdülaziz, azad ettiği cariyelerinden birini Paşa ile evlendirmek istemiş fakat cariyeye bunu kabul etmemiştir (Ali Rıza Bey, 2001, s.298).

İlk Eşinden ikisi kız, ikisi erkek; ikinci eşinden iki erkek (biri üvey) olmak üzere altı çocuğunun bilgisine ulaşılmıştır. Bunlar Fatma Zehra Hanım'dan olanlar: Lebabe Hanım, Saliha Hanım (?-1891), Mehmed Ziyaeddin Bey (1840-1854),³ Mehmed Said Bey (1848-1922) (BOA, 1264: 200-159; Beyhan 2008, s.549)'dir. Diğer eşinden ise İbrahim İhsan Bey (1863-?) (BOA, 1279:46-449) ve Nazım Bey (?-1910)'dir (İnal, 2000, s.823; Öztuna, 1996, s.310).

Paşa'nın çocuklarından Said Bey'i yetiştirirken bizzat Farsça dersleri verdiği ve kendini yetiştiren bir birey olmasını sağlamak için gerekli yönlendirmeler ve rehberlikler yaptığı Said Bey'in hatıralarında geçmektedir. Devrinin iyi bir bibliyofili olan Paşa oğlu Said Bey'i 'kitapsız geçirilecek zaman boşa geçmiştir' diyecek kadar kitaplara âşık biri olarak yetiştirmiştir (Said, 1335, s.5).

Bazı Osmanlı devlet adamlarının yetiştirme usulüne bakıldığında kalem odalarında iş öğrenme ile ilmi, edebi yönü kuvvetli şahsiyetlerin köşk ve evlerindeki toplantılar bir eğitim ortamı olarak karşımıza çıkmaktadır. Bunun yanında Osmanlı toplumunda bireylerin camii, tekke, zaviye ve Mevlevihane gibi

³ 14 Yaşında vefat eden en büyük oğlu için 1256-1270 yılları arasında yaşadığı ve Darülmaarif'te öğrenci iken vefat ettiğine dair küçük bir hal tercümesi Fatim Davud'un *Hatimet'ül Eşar* adlı eserinde mevcuttur. Fatim Davut, *Hatimet'ül Eşar (Tezkire-i Fatim)*, (Hazırlayan Ömer Çiftçi), Kültür Bakanlığı Yayınları, e-kitap, s. 268-269.

farklı mekânlara devam etmeleri kendilerini geliştirmek için yollar bulmalarını kolaylaştırırdı. Zira bu kurumlar özellikle yenileşme ve modernleşme için, daha dönemin diliyle söylemek gerekirse Tanzimat'ın getirdiği fikirlerin yayılması için çok önemli işlevler üstlenebiliyordu (Kara, 2001, s.84). Paşa'nın; zamanın resmi gazetesi olan *Takvim-i Vekayii*'de yazdığı metinler, şiirleri ve eserlerin bu çalışma kapsamında ele alınmayan kuvvetli bir edebi yönünü ortaya çıkarması açısından önemli olduğu söylenebilir.

Arşiv kayıtlarında 1825 tarihinde Defterdar Mektupçu Kalemî'nde görevli olan Ahmed Kemal, 1870'e kadar farklı görevlerde 'Kemal Efendi' olarak anıldıktan sonra paşa olmuştur (BOA, 1287: 616-42917). Yaklaşık 17 yaşında Osmanlı *Kalemiye* sınıfına dâhil olan Paşa, burada üst düzey devlet adamlarının himayesi ve yetiştirmesi ile eğitim, kültür, siyaset ve edebiyat yönünden kendini geliştirmiştir. Bu dönemde Babiali'nin kurumsallaşması ve batı tarzında bir yapılanmaya gitmesi memurları da bu yönde etkilemiştir. Öyle ki başta tercüme odası olmak üzere diğer kalem odalarında yetişen memurlar öğrendikleri batı dilleri sayesinde Avrupa düşüncesi ile liberalizm ve milliyetçilik gibi akımların etkisinde kalarak birer Osmanlı münevveri haline dönüşmüşlerdir (Zürcher, 2006, s.101; Findley, 1996, s.163).

Ahmed Kemal Paşa Osmanlı devlet kademelerinde mümeyyizlik, katiplik, başkatiplik, tercümanlık, arabuluculuk, nazır muavinliği, müdürlük; Maarif, Evkaf, Takvimhane, Matbaahane ve Haremi Humayun nazırlıkları; orta elçilik, sefirlik, Encümen-i Daniş azalığı, Meclis-i Ali-i Tanzimat azalığı, Meclis-i Vala-i Ahkamı Adliye azalığı, komiserlik, Şuray-ı Devlet azalığı, Şehzade hocalığı, Heyet-i Ayan azalığı gibi uzun süreli görevlerin yanında Mısır'a ve Belçika'ya ferman götürme gibi özel temsilcilik görevleri icra etmiştir.

Görevleriyle ilgili arşiv kayıtlarında çoğunlukla Kemal Efendi daha sonra da Kemal Paşa ibarelerinin geçmesi, benzer isimlerle karıştırılma ihtimalini arttırmıştır. Ama Paşa'nın görevleri nedeniyle padişaha ve saraya yakın olduğu için kendisi için "Devletlü" ve "Atüfetlü" gibi sıfatlar kullanılması ayırt edilmesini sağlamıştır. Paşa'nın zamanına göre normal kabul edilen sık sık görev değiştirmesi, ayrıca alanları itibariyle çok farklı görevlerde bulunması nitelikli bir bürokrat olduğunu düşündürmektedir. Farklı bir açıdan bakıldığında Osmanlı idari yapısında yapılan sürekli değişim ve iyileştirmeler bu duruma neden olmuş olabilir. Hangi sebeple olursa olsun Paşa, Osmanlı sınırları içinde ve dışında hem Avrupa hem de Asya kıtasında birçok yerde farklı görevler icra etmiştir.

Paşa, Sultan II. Mahmud döneminde 14 yıl, Sultan Abdulmecid döneminde 22 yıl, Sultan Abdülaziz döneminde 15 yıl ve İkinci Abdülhamid döneminde 11 yıl olmak üzere 62 yıl devletine hizmet etmiştir. Yazar tarafından tüm kaynaklar tetkik edilerek oluşturulan *Tablo 1*'de Paşa'nın resmi görevleri gösterilmiştir.

Görev	Başlama	Bitiş
Defterdar Mektubi Kaleminde Cırağ	1825	1830
Ceride Nezareti Baskatibi	27.05.1834	1834
Defterdarlık Halifesi	1834	28.04.1835
Tahran Sefareti Sır Katipliği ve Tercümanlığı	28.04.1835	27.07.1837
Tahran Sefirliği	27.07.1837	
Sadaret Mektubi-i Halifesi		26.03.1838
Takvim-i Vekayi Farsça Mütercimi	26.03.1838	12.05.1839
Özel Görev: İran ile Şehzade Krizi ve Sınır Anlaşmazlığının	12.05.1839	1840
Sadaret Mektubi-i Serhalifesi	1840	1841
Mısır'a M. Ali Paşa'ya Ferman Götürmesi	21.06.1841	
Sadaret Mektubi-i Serhalifesi		14.12.1843
Özel Görev: Cizre ve Musulda Kürt-Nasturi Catışmasının Cözümü	14.12.1843	13.05.1845
Mekatib-i Umumiye Nezareti Muavini	31.12.1846	23.12.1847
Mekatib-i Umumiye Müdürü	23.12.1847	11.07.1848

Mekatib-i Umumiye Nazırı	11.07.1848	19.06.1854
Avrupa Mektepleri İnceleme (Nazır iken)	02.07.1850	23.01.1851
Berlin Sefiri	19.06.1854	12.08.1857
Özel Görev: Bosna'da Tanzimatın Uygulanması ve Karadağ Sınırı	Ekim 1857	Haziran 1859
Özel Görev: Bosna'da Tanzimatın Uygulanması ve Karadağ Sınırı	11.09.1859	16.10.1859
Tanzimat-ı Ali Meclisi Üveliği (Karadağ'da iken)	12.03.1859	25.11.1861
Harem-i Humayun Masarıfat Nazırı (İlave görev)	16.10.1859	25.11.1861
Shadelerin Ders Nezareti (İlave görev)	16.10.1859	25.11.1861
Maarif-i Umumiye Nazırlığı	25.11.1861	19.11.1862
Takvimhane ve Matbaahane Nezareti (İlave görev)	01.02.1862	19.11.1862
Meclis-i Vala Üyesi	19.11.1862	17.06.1863
Evkaf Nazırlığı	17.06.1863	25.04.1865
Maarif-i Umumiye Nazırlığı	25.04.1865	24.08.1867
Evkaf Nazırlığı (Vekaleten)	Eylül 1865	14.10.1865
Özel Görev: Yeni Belçika Kralının Tahta Çıkışını Tebrik (Nazır	26.03.1866	08.06.1866
Meclis-i Vala Üyesi (bir süre sonra ismi Suray-ı Devlet olmuştur)	24.08.1867	01.04.1868
Suray-ı Devlet Üyesi	01.04.1868	29.08.1870
Özel Görev: Bağdat Zivaretinde İran Sahına Mihmandarlık	29.08.1870	04.11.1870
Evkaf Nazırlığı (Vezir Rütbesi Aldı-Paşa Oldu)	Ekim 1870	05.10.1871
Maarif-i Umumiye Nazırlığı	05.10.1871	04.01.1872
Suray-ı Devlet Üyesi	05.01.1872	05.12.1872
Maarif-i Umumiye Nazırlığı	05.12.1872	24.04.1873
Suray-ı Devlet Üyesi	24.04.1873	08.05.1873
Evkaf Nazırlığı	08.05.1873	09.11.1877
Maarif-i Umumiye Nazırlığı (Vekaleten)	08.05.1876	17.05.1876
Maarif-i Umumiye Nazırlığı	09.11.1877	11.01.1878
Meclis-i Ayan Üveliği	11.01.1878	09.06.1878
Harem-i Humayun Masarıfat Nazırı (İlaveten Shadelerin Ders	09.06.1878	11.01.1887
Meclis-i Ayan Üveliği	14.12.1879	

Tablo 1. Ahmed Kemal Paşa'nın resmi görevleri (1825-1887)

Ahmed Kemal Paşa'nın kayıtlara geçen ilk işi 1825'te Defterdar Mektupçu Kalemünde kâtiplik olmuştur (İnal ve Hüsamettin, 1984:50). Bunun ardından 1835'te Nüfus sayımları ile ilgili oluşturulan Ceride Nezaretinde kayınpederi Bâb-ı Defteri Mektupçusu Said Efendinin başkâtibi olarak görev yapmıştır (BOA, 1250: 835-37677; Takvim-i Vekayi, 1250, s.84/1; İnal ve Hüsamettin, 1984:50).

Paşa'nın 26 yaşında 'hacelik', 27 yaşında ise 'rabia' rütbesi alması, ayrıca Takvimi Vekayi gibi kritik bir öneme sahip medya aracının kurumsallaşmasına katkı sağlaması ile burada telif ve tercüme yazıları yayınlayanlardan biri olması edindiği tecrübeleri göstermesi açısından önemli bir göstergedir (BOA, 1253: 756-35755; BOA, 1254: 136-34; Ahmed Lütfi Efendi, 1926, s.304; Yazıcı, 2010, s.492).⁴ İran'dan dönüşte Mülkiye Nazırı Pertev Paşa'nın Sadaret Mektupçu Kalemine (Başbakanlık Yazı İşleri memuru) alması aynı zamanda İran sefaretleriyle olan ilişkilerde ve tercümanlıkta görevlendirilmesi de önemlidir (Ceride-i Havadis, 1262, s.287; İnal ve Hüsamettin, 1984, s.50). Zira 31 yaş gibi genç bir yaşta İran ile yaşanan şehzade gerginliğini ve sınır anlaşmazlığını çözmeye yollanması, yeterince bilgili olduğunun ve siyasette ilerlediğinin göstergelerindedir. Birincisinde IV. Murad devrindeki sınır korunduğunu kontrol ikincisinde ise şehzade krizinde Zehab sancağıyla ilgili mesele olmak üzere iki defa sınır anlaşmazlığı için bölgeye gitmiştir (BOA, 1253: 657-32100; BOA, 1255: 799-37042). Paşa'nın aldığı rütbelere ve alış tarihleri Tablo. 2'de gösterilmiştir.

⁴ Osmanlı Devleti'nde Tanzimat'tan sonra devlet memurlarının alacağı terfi dereceleri: Divanı Humayun Hâcegani, Rütbe-i Rabi, Rütbe-i Salis sınıf-1 sanisi, Rütbe-i Salis sınıf-1 evveli, Rütbe-i Sani sınıf-1 sanisi, Rütbe-i Sani sınıf-1 evveli, Rütbe-i Ula sınıf-1 sanisi, Rütbe-i Ula sınıf-1 evveli (vezir), Sadrazam şeklinde sıralanmaktaydı. Bu sınıflama günümüzde memurların tabi olduğu derece kademe sınıflamasının altyapısı niteliğindedir. Ayrıntılı bilgi için bkz. Mehmet Zeki Pakalın, *Osmanlı Tarih Deyimleri ve Terimleri Sözlüğü*, C.3, Milli Eğitim Basımevi, İstanbul, 1993, s.68-69.

Hicri	Miladi	Rütbe
1250	1834	Haceganlık
1251	1835	Rabia
????	????	Rütbe-i Salise
1256	1840	Mümeyyizlik
1262	1845	Rütbe-i Saniye
08.1264	1848	Rütbe-i Evvel
08.1264	1848	Rütbe-i Ula Sınıfı Sanisi
08.1269	1853	Rütbe-i Evvel Sınıfı Sanisi
10.1271	1855	Dördüncü Rütbeden Mecidi Nişanı
06.1274	1858	Rütbe-i Ula Sınıfı Evveli
06.1274	1858	Üçüncü Rütbeden Mecidiye Nişanı
05.1278	1861	Rütbe-i Bala
05.1287	1870	Birinci Rütbeden Mecidi Nişanı
05.1287	1870	Vezalet
05.1291	1874	Nişan-ı Osmani

Tablo 2. Ahmed Kemal Paşa'nın memuriyette aldığı rütbeler ve tarihleri

Paşa'nın Fransızca bilmesi, Takvim-i Vekayi'de çalışması, tercüme yapması ve edebi yönünün dikkate alınması ve o zamana kadar eğitim işleri ile ilgilenen ilmiye mensupları gibi iyi derecede Arabça ve Farsça bilmesi gibi faktörler ilmiye çevrelerine kabul edilmesinde etkili olmuştur. Paşa işlerinin yanında edebiyat ile de ilgilenmiş öğrendiği Farsça'yı telif ettiği edebi metinlerde kullanmanın yanında tercüme faaliyetlerinde de kullanmıştır. Paşa kalem odalarındaki en son görevinde "Mektubi-i Senaveri odası sınıf-ı evvel hulefasından Kemal Efendi" olarak tanıtılmıştır. Daha sonra Mekatib-i Umumiye Nazır muavini olarak atanırken 'erbab-ı maariften bir zat' olarak nitelenmiştir (BOA, 1263: 134-6903).

Avrupa başta olmak üzere diğer ülkelerle ilişkilerin artması ve klasik dönemlerden itibaren görevlendirilen Rum, Ermeni ve Yahudi kökenli tercümanların görevlendirilmesinden vaz geçilmesi ile tercüme odasının öneminin daha da arttığı iddia edilebilir. Diğer ülkelerden her alanda yapılan tercümelemlerle oluşan bilgi birikimi buradaki memurların önemini arttırmıştır. Özellikle Tanzimat, Islahat ve Meşrutiyet'i hazırlayan fikirlerin söz konusu tercüme yoluyla öğrenilmesi ve Batı'ya ulaşılması gereken bir medeniyet gözüyle bakan üst düzey devlet adamlarının görüşleri çerçevesinden bakıldığında tercüme odasının kritik önemi anlaşılabilir. Paşa, tercüme odasında çalışmanın yanında buradaki memurların yetişmesi için lisan mektebi adında bir okul kurulması için çaba sarfetmiş, girişimleri sonucu bu okul 1866 yılında açılmıştır (BOA, 1282: 547-38078).

Ahmed Kemal Paşa'nın aldığı eğitim veya kendini yetiştirme sürecinde öğrendiği Arabça ve Farsça'nın çok genç yaşlarda memuriyete başlamasında etkili olduğu düşünülmektedir. Tercüme odasında Mustafa Reşit Paşa gibi batıcı tabir edilen devlet adamlarının himayesinde olması bulunduğu dönemde birçok yönden örnek alınan Fransızların dilini öğrenmesinde etkili olmuştur. Edebi çevreler ile olan ilişkisi şiire ilgi duymasına, Arabça ve Farsça şiirler yazması ise de üst düzey devlet görevlilerinin dikkatini çekmesine vesile olmuştur. Sultan II. Mahmud'a sunduğu Müntehebat-ı Şehname adlı Farsça eseri ve kasideleri, İran'a sefarete görevlendirilen Esat Efendi'nin dikkatini çekerek onun sır katibi ve tercümanı olmasında önemli rol oynamıştır (Türk Ansiklopedisi, 1974, s.474; İnal ve Hüsamet, 1984:50; BOA, 1250: 835-37677).

Paşa'nın görev nedeniyle yurtdışına ilk çıkışı 1835 yılında İran şahının ölmesi nedeniyle Vakanüvis Esad Efendi Anadolu pâyesi ihsâniyle ve geçici büyükelçilikle yeni şah olan Feth Ali Şah'ın cülûs töreni için gönderildiğinde olmuş ve burada Farsça tercümanı olarak görev yapmıştır (BOA, 1250: 835-37677; Cemalettin, 1314, s.80). Farsçaya vukufiyeti ileri derecede olan Paşa'nın Esat Efendi ile bir konuda ters düşmeleri oğlu tarafından yayınlanan makaleden anlaşılmaktadır. Bu olay sonrası İstanbul'a dönen Paşa, padişaha durumu bildirmesi üzerine Esat Efendi'nin yerine Tahran'a elçiliğe atanmıştır (Said Bey, 1328,

s.42/429). Tahran’da iken Isfahan’a özel görevle giden Paşa bu görevleri nedeniyle iki yıl İran’da kalmıştır ([Musavver] Medeniyet, 1291, s.8/88).

Ahmed Kemal Paşa İstanbul dışında Osmanlı Devleti’nin hem Asya hem de Avrupa kıtasında bulunan topraklarında, yurtdışında ise doğuda İran’da, batıda ise birçok Avrupa ülkesinde önemli siyasi misyonlar icra etmiştir. Bu görevleri nedeniyle birçok bölge ve ülkeye seyahat etmiştir. Ülkenin menfaatleri için özellikle yabancı temsilci ve elçilik görevlileri ile mücadelelere giriştiği anlaşılan Paşa, dirayetli devlet adamı görüntüsünden taviz vermemiştir. Paşa’nın Osmanlı Devleti’nin güney doğusunda İngiliz ve Amerikan, Balkanlarda ise Rus ve Fransız görevliler ile beraber sorunların çözümüne katkı sağlamaya çalıştığı ile ilgili kayıtlar yeri geldikçe kullanılmıştır. Paşa’nın elçiliklerle ilgili olanlar da dâhil olmak üzere İstanbul dışındaki görevleri Tablo 3’te ayrıntılı olarak verilmiştir.

Tarih	Görev Yeri	Görev
1835	İran	Sefaret Sır Katipliği
1837	İran	Sefirlik
1839	Bağdat	Sınır Anlaşmazlığının Çözümü
1839	İran	Şehzade Sorununun Çözümü
1839	Mısır	Mısır Valisi M. Ali Paşa’ya Ferman Götürme
1843	Cizre	Aşiretler Arası Arabuluculuk
1850	Paris/Brüksel/Viyana	Avrupa Mekteplerini İnceleme
1854	Berlin	Sefirlik
1857	Hersek ve Karadağ	Tanzimat’ın Uygulanması (Komiserlik)
1866	Brüksel	Yeni Kralın Tahta Çıkış Törenine İştirak ve Kutlama
1870	Bağdat	Bağdat Ziyaretinde İran Şahına Mihmandarlık

Tablo 3. Ahmed Kemal Paşa’nın İstanbul Dışındaki Görevleri

1840’lı yıllarda İstanbul ile Mısır arasında yaşanan sorunlarda Avrupa Devletleri, Mehmet Ali Paşa ve Osmanlı arasında yapılan anlaşmalara müdahil olmuşlardır. Varılan anlaşmalardan sonra padişahın Mehmet Ali Paşa’ya gönderdiği fermanı Ahmed Kemal Paşa –o zaman Efendi- götürmüştür (Ceride-i Havadis, 1257, s.40/1). 32 yaşında bu görevle Mısır’a giden Paşa ile Mehmet Ali Paşa arasında geçen olay devlet adamlığı dirayeti yönünden önemli sayılmıştır (BOA, 1257: 8-218; BOA, 1257: 9-221; Şemseddin Sami, 1314, s.5/3885).

“... muayyen teşrifat usulleri gereğince kabul salonuna alınıp fermanı ayakta olduğu halde muhatabın (elçinin) elinden alması gerekir. Salona giren Kemal Efendi ilerlemeye başlar; Mehmet Ali Paşa’da hiçbir hareket göremeyince bir an duraklar, Mehmet Ali Paşa oturduğu yerden:

-Buyurun efendim! diye Kemal Efendi’yi ilerlemeye davet eder. O da biraz daha ilerler. Fakat Mehmet Ali Paşa’nın hala yerinden kimildamadığını görünce tekrar durur. Mehmet Ali Paşa tekrar:

-Buyurun efendim! deyince Kemal Efendi de:

-Siz buyurun ki biz de buyuralım. Karşılığını verir. Mehmet Ali Paşa tavrın sökmeyeceğini anlayınca ayağa kalkarak fermanı alır. Kısık sesle:

-Mehmet Ali şu genç memur her ne kadar senin torunun derecesinde ise de sen onun şahsına değil getirdiği fermana riayeten kalkıyorsun. Tesellisini söylemekten kendini alamaz. Daha sonra İngiliz konsolosuna:

-Zaman acayip! Benim gibi bir ihtiyarı böyle bir gence kıyama mecbur ediyor demiştir.” (İrtem, 2007, s.93)

Paşa Mısır’dan dönüşünün ardından bu sefer de Amerikan misyonerlerinin Nasturileri kışkırtması sonucu Kürt aşiretleri ile Nasturiler ve Tayyariler arasında çıkan çatışmaları çözümlenmek için görevlendirilmiştir (Aydın, 2001, s.209). Paşa’nın büyük Kürt aşiretlerinden Bedirhan aşireti ile Nasturi kabileleri arasında yaşanan gerginliği yatıştırmak ve arabuluculuk yapmak için gittiği Diyarbakır, Cizre, Musul, Bağdat gibi şehirlerde görev alması tecrübe kazanmış devlet adamı izlenimi vermektedir (BOA,

1259: 81-4074; Takvimi Vekayi, 1259, s.264/2). 16 ay süren bu görev Lütü Tarihi'nde de belirtildiği gibi devletin ihmal ettiği bu bölgelere giderek Türkçe bilmeyen liderlerle Farsça konuşması ve ikna etmesi Paşa'nın dikkate değer bir yönüdür (Ahmed Lütü Efendi, 1328, s.8/143). Burada, Nasturi, Tayyari ve Bedirhan aşiretleri arasında arabuluculuk yaparak Bedirhan Bey'in esir ettiği Nasturilerin serbest bırakılmasını sağlamıştır. Ayrıca bu arabuluculuk sırasında İngilizler, Nasturiler üzerinden Osmanlı üzerinde baskı kurmaya çalışarak İngiltere'nin Samsun yardımcı konsolosu R. Stevens'i Paşa'ya eşlik etmesi için görevlendirmiştir (Dalyan, 2009, s.125).

Paşa güneydoğu bölgelerindeki görevlerinden sonra bir müddet daha sadarete görev yaptıktan sonra sonraki bölümde ayrıntılı bir şekilde değinileceği şekilde eğitimle ilgili görevler almıştır. Bu bağlamda Paşanın önemli görevlerinden biri de geleneksel anlamda lalalık kurumunun değişime uğramış şekli olarak nitelendirilebilecek "Ders Nezareti" olmuştur. Bu görev, Osmanlı Devleti'nde yaşanan çağdaki değişimlere uyum sağlayabilecek padişah adayları yetiştirmesinde önemli bir görev olarak görülebilir. Böyle bir göreve Ahmet Kemal Paşa gibi eğitim ile ilgili yenilikleri uyarlayarak ülkenin okullarında uygulamak isteyen bir kişiliğin getirilmesi manidardır. Paşa'nın Sultan Abdulmecid döneminde oluşturduğu okullarda uyguladığı yöntemlerden kısa sürede sonuç alınması bu göreve getirilmesinde etkili olmuştur. 1850 yılında yeni yöntemlerin sonucunu görmek için padişah ve valide sultan tarafından yaptırılan Darülmâarif'de törenle imtihan yapılmasına karar verilmiştir. Padişah Abdülmecid, oğlu şehzade Murat (V. Murat) ve kızı Fatma Sultan ile törene katılmıştır. Padişah, Darülmâarif'in ilk müdürü olarak da atanan Ahmed Kemal Paşa'ya "Çocuklarımla terbiyesini sizin terbiye ve tedriste iktidarlı ellerinize tevdi ediyorum. Onları diğer talebelerle birlikte terbiye ediniz ve ayırmayınız" diyerek yeni eğitim usullerine ve okullara olan desteğini yinelemiştir (Mahmud Cevad, 1338, s.44).

Paşa'nın yeni rüşdiyeler açması, sıbyan mekteplerine usul-i cadid yöntemlerini adapte etmesi ile bununla ilgili sonuçları kısa zamanda ortaya koyması değişim ve dönüşümün sıkıntılı yönlerinden birini ortaya çıkarmıştır. Geleneksel eğitimden yana olanların eleştirileri ve baskılarıyla Padişah Paşa'yı Avrupa mekteplerini incelemesi için görevlendirmiştir (BOA, 1266: 215-12585). Yaklaşık 7 ay süren bu görevden sonra nezarettaki görevine devam eden Paşa 1854 yılında en büyük oğlu Mehmet Ziyaeddin Bey'in ölümü üzerine Mekatib-i Umumiye nazırlığından affını istemiş bundan sonra ise Berlin Sefareti görevi verilmiştir (Fatin Davud, 1271, s.269; BOA, 1270: 110-5375; BOA, 1270: 160-30). Paşa olaydan yıllar sonra bu görevi oğlunun ölümünü bahane ederek Reşid Paşa'nın kendisini İstanbul'dan uzaklaştırmak için ayarladığını anlatmıştır (Ebuzziya Tevfik, 1329, s.120/104). Paşa'nın Berlin'de hastalandığı, hastalığının tedavisi için İstanbul'a gelmek istediği ve bu isteğe olumlu cevap verildiği arşiv kayıtlarında mevcuttur (BOA, 1273: 143-7509). Oğlunun ölümü üzerine yaşadığı üzüntüyü şiirlerinde dile getiren Paşa'nın bu üzüntü nedeniyle hastalandığı tahmin edilmektedir.

Paşa'nın öğrenmeye açık bir yapısının olduğunu Berlin'de görev yaparken yaptığı faaliyetlerden anlaşılabilir. Paşa Berlin'de iken uluslararası bir sergi olan Paris Ekspozisyonu'na gitmek, başka bir zaman ise Viyana'ya gitmek için İstanbul'dan izin istemiştir (BOA, 1271: 70-18; BOA, 1272: 59-23). Diğer bir örnekte sefaret memurlarının kişisel ve sosyal gelişimleri için Berlin'de bulunan gazinoya üye olmalarına izin vermesidir (BOA, 1272: 66-26). Ayrıca Hasebe'ye (2018: 191) göre Paşa, önceki ziyaretinde Almanya'yı; zorunlu eğitim olması, 1810'lardan itibaren birçok üniversiteye sahip olması gibi nedenlerle değerli gördüğü için tercih etmiştir. Ayrıca 1869 Nizamnamesi'nde çoğunlukla buradaki tecrübelerinden yararlanmıştı.

Osmanlı Devleti'nin yararına olan bazı konulardaki önerileri ilk sayılabilecek niteliktedir. Sultan Abdülmecid zamanında Mısır'da inşa edilen ilk demiryolu hattından sonra Berlin sefiri olarak görev yaptığı sırada demiryolu inşaatı ile ilgili görüşlerini bildirmiştir (BOA, 1272: 70-55; Engin, 2002, s.14/462). Paşa'nın ilginç görevlerinden biri de çağdaş anlamda Sayıştay'ın temeli sayılan Divan-ı Muhasebat'ın nizamnamesi oluşturulurken tertip edilen 3 kişilik heyette bulunmasıdır. Böylelikle ilk görevinde olduğu gibi maliye ile ilgili bir görev olarak yasal düzenleme yapan bir komisyon üyesi olan

Paşa, birçok konuda olduğu gibi hem tecrübelerini aktarmış hem de bu konuda tecrübe kazanmıştır (BOA, 1280: 59-6; Akgündüz, 1997, s.83).

Berlin sefirlüğinden sonra yurda dönem Paşa, Tanzimat Fermanının getirdiği yenilikleri uygulamak için devletin farklı bölgelerine gönderilen sivil devlet adamlarından biri olmuştur. Fermanın getirdiği yeniliklerin Balkanlarda huzursuzluklara neden olması Rusya'nın Panslavist politikaları için uygun bir ortam oluşmasına neden olmuştur. Bu anlamda Bosna-Hersek ve Karadağ'da halkın Devlet-i Aliye'ye bağlılığını sağlamlaştırmak, başka bir belgede Tanzimat'ın tesisi için yapılmak istenen uygulamaları halka anlatmak üzere görev yapan Paşa ile İstanbul arasında birçok yazışma yapılmıştır (BOA, 1274: 149-7818; BOA, 1274: 297-83). Bu yazışmalarda öne çıkan husus, toprak sahipleri ile işçiler arasında arazi anlaşmazlıkları ve vergi ile ilgili hususlar olarak görülmektedir (BOA, 1274: 136-5657; BOA, 1274: 242-3; BOA, 1275: 327-57). Devlet ise gayrimüslimlerin 1857 yılından itibaren çıkardıkları isyanların en önemli gerekçesini oluşturan toprak meselesi esaslı taleplerini, 1859'da yürürlüğe koyduğu toprak kanunu ile karşılamaya çalışmıştır (Ak, 2010, s.174). Paşa ise isyan eden toplulukların yatıştırılmasına dair faaliyetler yapmış ve durumla ilgili İstanbul'a raporlar göndermiştir (BOA, 1274: 158-8401). Paşa modern Karadağ devletinin sınırlarını büyük ölçüde belirleyen 1858'de oluşturulan sınır tespit komisyonunun başkanı olarak da görev yapmıştır. Bu görev için karar alan Meclis-i Mahsus bir uygulama talimatnamesi de hazırlamıştır (BOA, 1274: 132-5657; Gölen, 2014, s.667).

Karadağ ve Bosna-Hersek'teki görevi bitmeden Paşa, yeni yasalar çıkarma yetkisi olan Meclis-i Ali-i Tanzimat'a üye olarak atanmıştır (BOA, 1275: 154-47). Bilindiği gibi bu meclis 26.09.1854 tarihinde kurularak Meclis-i Vala'nın iki temel yetkisinden yasama görevini üzerine alan meclistir (Akyıldız, 2003b, s.250). Paşa, üyeliği devam ederken bölgede meydana gelen karışıklıklardan dolayı tekrardan bölgeye görevlendirilmiştir (BOA, 1275: 165-16).

Önemli görevlerden biri olarak günümüz hükümet kabinesine benzer yapısı ile II. Mahmud döneminde oluşturulan Meclis-i Valay-ı Ahkamı Adliye üyeliği Paşa'nın olgunluk çağındaki vazifelerindedir (Takvim-i Vekayi, 1254, s.163/1). Daha sonra 1868 yılında ismi Şuray-ı Devlet olarak değiştirilen bu meclis Meşruti yönetimin altyapısı olarak değerlendirilmektedir (Seyitdanlıoğlu, 1999, s.59). İlk olarak 1862 yılında üyeliğe seçilen Ahmed Kemal Paşa, 1868 yılında ismi Şuray-ı Devlet olduktan sonra da tekrar atanmıştır (BOA, 1279: 499-33912; Takvim-i Vekayi, 1254, s.163/1; Salname, 1280; Ahmed Lütfi Efendi, 1328, s.11/86; Salname, 1285). Ayrıca Tanzimat döneminde yapılan ve yapılacak olan yenilikleri görüşmek üzere oluşturulup 1854-1861 yılları arasında görev yapan Meclis-i Ali-i Tanzimat'da da görev yapmıştır. 1858 yılında bu meclise atanan Paşa, 3 yıl görev yapmıştır (Salname, 1276; Salname, 1277; Salname, 1278).

Türk Danıştay'ının temeli olarak kabul edilen Şuray-ı Develet'te bulunan beş daireden Maarif Dairesinin başkanı olarak görev yapan Paşa, Başta 1868 Maarif Nizamnamesi olmak üzere eğitim ile ilgili birçok yasal düzenlemenin yapılmasında etkili rol oynamıştır (Ahmed Lütfi Efendi, 1328, s.12/16). Bu nizamnameden yıllar önce Paşa'nın Fransız eğitim sistemi ile ilgili Takvim-i Vekayii'de yayınladığı yazılar ile Avrupa'daki farklı ülkelerin eğitim sistemini incelemek için uzun bir araştırma yapması önemli bir altyapı olarak görülebilir. Bu görevlerinin yanında Paşa, 1871 yılında modern anlamda Yargıtay'ın temeli olan Divan-ı Ahkam-ı Adliyye azalığına da getirilmiştir (Ahmed Lütfi Efendi, 1328, s.13/62).

Sultan Abdülmecid zamanından itibaren Saray ile ilişkileri artarak devam eden Paşa kendisine verilen özellikle eğitim ile ilgili görevleri bunun yanında ilk memuriyetinde olduğu gibi mali işlerle ilgili görevleri de yerine getirmiştir. Belgelerde geçtiği şekliyle 'ders nezareti'nin yanında 1859 yılında Paşa, sarayın gelir giderlerini kontrol eden Harem-i Humayun Masarifat Nazırı olarak atanmıştır (BOA, 1276: 147-80). İkinci Abdülhamid ve Beşinci Murad başta olmak üzere diğer şehzadeler için alanının

en iyi hocalarını bulup, ders almalarına ve imtihanları vermelerine Paşa nezaret etmiştir (Öztuna, 2013, s.2).



Fotograf 2. Paşa, yardımcısı ve şehzadeler (IRCICA Arşivi- Şehzadegan Hocası Maarif Nazırlarından Kemal Paşa (sağda), Şehzade Mehmed Seyfeddin Efendi (önde), Şehzade Mahmud Şevket Efendi (solda), Şehzade Selim Efendi (sağda))

Bu görevleri esnasında bazen tahtın varisleri olan şehzadeler ile ilgili ilginç olaylar yaşamıştır. Örneğin Sultan Abdülmecid tahtta iken şehzade Murad Efendi'nin tahta geçmesi ile ilgili dedikodular üzerine Abdülaziz Efendi durumu Paşa'dan sormuştur. Ahmed Cevdet Paşa'nın bizzat Paşa'nın ağzından naklettiğine göre Paşa, "Haberler asılsız, hakkınız olan saltanatınıza kimse engel olamaz. Fakat vekillere güvensizlik göstermeyin iktidarı elinize aldıktan sonra istediğinizi değiştirirsiniz" şeklinde nasihatvari haber yollamıştır (Ahmed Cevdet Paşa, 2010, s.44).

Sultan Abdülaziz tahttan indirildikten sonra padişah yapılan Sultan Murad'a biat merasimine geç kalan Ahmed Cevdet Paşa, durumu sarayda Paşa'dan öğrenmiştir (Ahmed Cevdet Paşa, 2010, s.250). Sultan Abdülaziz'in şehid edilmesinden sonra ailesinin saraydaki işlerini yönlendirmek için görevlendirilen Paşa, diğer görevlerinin yanında bu görevi aralıklarla ömrünün son yıllarına kadar sürdürmüştür (BOA, 1295: 42-214; BOA, 1295: 768-62588). 1885 yılı itibariyle Saraydaki önemli görev ve görevliler sayılırken Paşa, "Şehzadegan hazeratının ders nazırı ve Abdülaziz Han hazeratının umur-

1 hanedanı nazırı Kemal Paşa (vezir rütbeli)” olarak zikredilmektedir (Salname-i Devleti Aliyye-i Osmaniye, 1302, s.134).

Şehzade Murad’ın lalası olarak nitelendirilen bir belgede Ahmed Kemal Paşa’nın 1863 yılında bu göreve devam ettiği, şehzadenin istekleri karşılığında alınan malzemelere ödenen bir makbuzdan anlaşılmaktadır (BOA, 1279: 54-159). Her şartta kendisine emanet edilen şehzadeleri düşünen ve padişaha bağlı olduğu aktarılan Paşa’nın Sultan Abdülaziz’in hal’inden önce ve sonraki hatıraları oğlu Said Bey’in anlatımıyla dönem kaynaklarından öğrenilebilmektedir. Örnek olarak şahit olduğu Sultan Abdülaziz’in hal’i meselesi ile ilgili bir olay zikredilebilir. Paşa’yı yalısına çağırın Mahmud Nedim Paşa, Sultan Abdülaziz’e karşı Hüseyin Avni Paşa’nın hal hazırlığında olduğunu şehzade Yusuf İzzettin Efendi aracılığı ile padişaha iletmesini temenni etmiştir. Şehzadenin Paşa’ya verdiği cevapta ikna edici ve tesirli olmadığını hatta kendi kendine eline bir tabanca alarak Hüseyin Avni Paşa’yı saraya geldiğinde vurmak düşüncesinde olduğunu ama bunu yapmadığını aktarmıştır. Bunun üzerine yetiştirmeye çalıştığı şehzadeye “öyle bir harekette bulunmadığına isabet etmişsin Fransa’da III. Napolyon’un prensliği zamanında bir kargaşalık sırasında bir subayın üzerine ateş edişini ve ömür boyu kal’a-bendliğe mahkum oluşu ile imparatorluğunda bile bu olayı koz olarak kullananlara rastlandığını” aktararak bazı tavsiyelerde bulunmuştur (Ali Rıza & Mehmed Galib, 1977, s.11). Bu yönüyle Paşa’nın itidalli ve görevini en iyi şekilde yapmaya çalışan bir profilde olduğu söylenebilir.

Paşa 1860’lı yıllar ve sonrasında genel olarak maarif nazırlığı, evkaf nazırlığı ve üst kurullarda ve mecliste olmak üzere üç görevde bulunmuştur. Bunların yanında saraydaki görevleri de devam etmiştir. Evkaf nazırlığı sırasındaki görevlerinden biri de Şii’ler için kutsal mekanlardan biri olan Bağdat’taki Hz. Ali türbesindeki geçici vazifedir. İran’dan Kerbela’ya gelen Nasreddin Şah’a mihmandarlık ile türbedeki hazineyi açmak ve kapamak için 1870 yılında Bağdat’a gitmiştir (BOA, 1287: 245-14584; Yusuf Kamil Paşa, 1308, s.41). O zaman Evkaf Nazırı olan Paşa’nın huzurunda açılan hazineden şahın arzusu yerine getirilerek 5500 altın değerinde bir şamdan Hz. Ali’nin kabri üzerine konulmuştur. Ayrıca şah da binlerce lira kıymetinde bir kılıcı hazineye hediye etmiştir. (Ahmed Lütfi Efendi, 1328, s.12/103; İrtem, 2003, s.124). Paşa göreve gitmeden önce, vezaret rütbesi verildiğine dair menşurun halka ilanı için konağının önüne bir askeri bando geldiği ve onu selamladığı gazetelerden anlaşılmaktadır (Basiret, 1287, s.144/1).

Paşa’nın yaşadığı dönemde önemli sayılabilecek bir olay da 1863’te Sultan Abdülaziz’in fermanıyla Bahailiğin kurucusu olarak görülen Mirza Hüseyin Ali’nin İstanbul’a sürgün edilmesidir (Fığlalı, 1991, s.465). Ahmed Kemal Paşa, ilgili kişiyi padişahın görevlendirmesi sonucu birçok kez ziyaret etmiştir. Mirza Hüseyin Ali’nin Paşa ile konuşmalarında, Paşa’nın birçok dili bilmesinden yola çıkarak insanlar arasında evrensel bir dil olmasının güzel bir uygulama olacağı önerisi getirdiği savunulmaktadır (Tahezadeh, 1995, s.2/13).

Paşa döneminin büyük din alimleri ile de iyi ilişkiler geliştirmiştir. Döneminin Bağdat kadılarından ve ünlü tefsir yazarı Ebu’s-Sena el-Alusi, Paşa’nın görevleri nedeniyle gittiği bölgede ziyaret ettiği şahsiyetlerden biridir. Alusi, İstanbul’a geldiğinde Paşa ile görüşmüş hatta eserinde onun kişisel özelliklerini öven kısa bir biyografisini de yer vermiştir (El-Alusi, 1327, s.145).

Paşa, İkinci Abdülhamid’e Fransızca ve Farsça hocalığı yapmış bir şahsiyet olarak hem Abdülaziz devrinde hem de İkinci Abdülhamid devrinde önemli görevler icra etmiştir (Çabuk, 2004, s.13; Çabuk, 2003, s.20). Siyasi olarak sivrilmeyen bir yapıda olsa da devrinde gerçekleşen olaylara görevinden dolayı dâhil olmuştur. Dönemin siyasi olaylarından biri olan Ali Suavi vakasında onun yazılarını yayınlayan Muhbir gazetesinin bir ay tatil edilmesi hususu basın işlerinin Maarif Nezaretinde olması nedeniyle Paşa’nın görevi olmuştur. Gazeteye gönderilen yazıda Babiali’nin verdiği emir üzerine Paşa’nın kaleme aldığı ifadelerle yayına ara verilmesi cezası tebliğ edilmiştir (Tasvir-i Efkâr, 1283, s.372/1).

Paşa, vatanının menfaatleri için birçok uygulamayı başlatmış birçok girişimde bulunmuş, başta eğitim olmak üzere her zaman devletine hizmet eden bir profil çizmiştir. Eğitim dışındaki çabalarından birisinde, Osmanlı topraklarına Avrupa'dan muhacir iskanı gündeme geldiğinde bu konuda kendisine yapılan müracaatı ilgili birimlere ileterek ilgili yasal düzenlemelerin yapılmasını sağlamıştır. Berlin Sefiri olarak görev yaptığı sırada Prusyalı Noel adında bir kişinin Osmanlı topraklarına yerleşme ile ilgili sorularını cevaplayıp onu devletin menfaatleri doğrultusunda yönlendirmeye çalışmıştır. İlgili kişinin Osmanlı'nın Balkanlardaki topraklarına yerleşme isteğine karşın Anadolu topraklarını önermiştir (BOA, 1273: 9-362). Paşanın girişimleri sonucu hazırlanan nizamnameden sonra Osmanlı ilk defa Avrupa gazetelerine verdiği ilanla isteyenleri kendi topraklarına yerleşmeye çağırmıştır (Karpas, 1985, s.3).

Eğitim ile İlgili Kariyeri ve Osmanlı Eğitimine Etkisi

Tanzimat Fermanından itibaren Batı tarzı nazırlıklara geçilmesi ve II. Mahmud'un ulemanın gücünü kırmak için vakıfları devlet denetimine almak istemesi Evkaf Nezaretinin kurulmasına zemin hazırlamıştır. Ama yine de bu nazırlığın başına ulemadan kişilerin atanması kaçınılmaz bir durum olmuştur. Ahmed Cevdet Paşa'ya (2010, s.44) göre eğitim ile ilgili yenileşme çabaları sırasında Evkaf Nezaretine bağlı olan sıbyan mektepleri ve medresler üzerinde yapılması düşünülen değişiklikler nezarete hâkim olan ulemanın engellemeleri nedeniyle yarım kalmıştır. Ahmed Kemal Paşa'nın ara ara bu nezarete atanması bir tezat gibi görünse de bu noktada stratejik bir karar verildiği tahmin edilmektedir. Eğitimin ilk ve temel basamağı olan sıbyan mektepleri ile ilgili girişimlerin sonuçsuz kalması ileriki basamaklar için olumsuzluk kaynağı olduğundan sorunun Paşa'nın Evkaf Nazırı olmasıyla çözülmesi planlanmış olabilir. Paşa 1863, 1865, 1871 ve 1873 yıllarında dört defa Evkaf-ı Humayun Nazırı olmuştur. İlkinde yaklaşık iki yıl, ikincisinde kısa bir süre vekalet, üçüncüsünde 1 yıl, dördüncüsünde ise dört buçuk yıl bu görevde kalmıştır.

Osmanlı'nın son yüzyılında devletin içinde bulunduğu kötü durumdan kurtarmak için çareler arayanların ilk baktıkları kurumlardan biri olan eğitim (ilmiye) hakkındaki çalışmalar ayrıntılı incelenmeye muhtaç durumdadır. Dünyanın hızla değiştiği 18. ve 19. yüzyıllarda Osmanlı'da da değişimin gerekliliği alışılmış eğitim sisteminde kendini hissettirmiştir. Büyük resme bakıldığında 1824 yılındaki ilköğretim zorunluluğuna dair fermanın 1924 Tevhid-i Tedrisat Kanunu'na kadar yaşanan süreçte vakıflar eliyle yürütülen eğitim sistemi devlet kontrolüne geçmiştir (Bardak & Topaç, 2019). Bu süreçte önceleri güçlü bir irade ortaya konulmazken 1845'te Sultan Abdülmecit yaşanan devirde artık eski düzende devam edilemeyeceğini beyan eden bir ferman ile ilmi meselelerin daha iyi ve derinliğine tartışılması için bir Maarif Meşveret Meclisi kurulmasını irade buyurdu. İstişare için oluşturulan bu yapıyı bugün Cumhurbaşkanlığı eğitim ve öğretim politikaları kurulu gibi değerlendirmek yerinde olacaktır. Bu kurul Babıali'de toplanarak eğitimin ilk basamağı sıbyan mekteplerinden son basamağı medreselere kadar yapılması gerekenleri tartışıp durumun düzeltilmesi için raporlar hazırlamıştır.

Maarif Meşveret Meclisi'nde ilmiye, kalemiye, seyfiye mensuplarından kişiler bulunmuştur. Ahmed Kemal Paşa'nın beraberinde İran'a gittiği, daha sonra Mekatib-i Umumiye Nezareti'nde yardımcısı olacağı Esat Efendi de bu mecliste görevliydi. Bu meclis sıbyan mekteplerinde öngörülen düzenlemeler ile ilgili rapor hazırlamıştır. Ayrıca 1845'te Askeri okullarda *idadi* adında yeni bir okul türü oluşturulmuştur (Ahmed Lütfi Efendi, 1328, s.8/19). Bu meclisin önerisi üzerine 1845 yılında, ilerde oluşturulacak maarif teşkilatının altyapısı olacak olan Osmanlı genelinde eğitim işlerini koordine edecek, Meclis-i Maarif-i Umumiye kurulmuştur (Takvim-i Vekayi, 1262, s.303/1). Bu meclisin üyelerinden biri de o zamanki adıyla Kemal Efendi olmuştur.

Her ne kadar Nafi Atuf, (1930, s.86) eğitimdeki modernleşme çabalarını Tanzimat'tan başlatıp 1930'a kadar 4 devreye ayırsa da 1824-1857 yılları arasında, eğitim reformu fikirlerinin olgunlaştırıldığı hatta fikri olarak mücadele edildiği ve bu arada yeni yapının tasarlandığı dönem olarak bakılabilir. Bu mücadele ve tasarım döneminin en büyük araçları yeni yeni gelişen basın yayın ve diğer propaganda

faaliyetleriydi. Özellikle yeni okulların mezunlarının halkın huzurunda yapılan imtihanları, dönemin resmi yayını Takvim-i Vekayi ile mahalle ve esnaf kethüdaları aracılığı ile halka ulaştırmıştır (Takvim-i Vekayi, 1257, s.225/1; Takvim-i Vekayi, 1258, s.241/1; BOA, 1258: 55-2721). 1838 yılında açılan yeni okulların mezunlarının halkın huzurunda imtihan edilerek memuriyete atanması ilk olarak 1841 yılında başlamıştır (Mahmud Cevad, 1338, s.18). Bu yollarla halka ulaşan yeniliklerin daha da somutlaşmasını sağlayan bir etki de çocuklarının öğrendikleri aracılığı ile günlük pratik bilgileri sergilemesiydi. Böylece halkın zihninde eğitimde reform hareketleri olumlu bir yer edinebilmekteydi. Fakat tam tersi yenilikler ile dini değerlerin aşındırıldığı, dine aykırı uygulamaların (bid'at) yapıldığı gibi olumsuz bir propagandadan da bahsedilebilir. Bu noktalarda Paşa'nın nazırlığının yanında Takvim-i Vekayi'de görev alması bu faaliyetlerin yaygınlaşmasındaki etkisi açısından önemlidir.

Kemal Efendi maarifile ilgili bu ilk işinin ardından hem icracı hem de karar alıcı olarak birçok kez Maarif teşkilatının içinde yer almıştır. Paşa'nın maarif ile ilgili icracı görevleri Tablo 4'te gösterilmiştir.

No	Görev	Başlama Tarihi	Bitiş Tarihi
1	Mekatib-i Umumiye Nazır Muavini	31.12.1846	23.12.1847
2	Mekatib-i Umumiye Müdürü	23.12.1847	11.07.1848
3	Mekatib-i Umumiye Nazırı	11.07.1848	19.06.1854
4	Maarif Nezaretinin Kurulması	Temmuz 1857	-
5	Maarif Nazırı	24.11.1861	Aralık 1862
6	Maarif Nazırı	25.04.1865	24.08.1867
8	Maarif Nazırı	05.10.1871	04.01.1872
9	Maarif Nazırı	05.12.1872	24.04.1873
10	Vekaleten (Maarif Nazırı)	08.05.1876	17.05.1876
11	Vekaleten (Maarif Nazırı)	13.05.1877	20.05.1877
12	Maarif Nazırı	10.11.1877	11.01.1878

Tablo 4: Ahmed Kemal Paşa'nın maarif ile ilgili icracı görevleri (BOA, 1264: 133-6606; BOA, 1264: 38-49; BOA, 1278: 481-32400; BOA, 1281: 535-37200; BOA, 1288: 639-44434; BOA, 1289: 559-45890; Salname-i Devlet-i Aliyye-i Osmaniyye, 1295, s.99)

Osmanlı klasik eğitim kurumları olan mahalle mektepleri ile medreseler evkaf nezaretinin denetiminde olduğu halde oluşturulan bu yeni yapıdan yenilikçi üst düzey devlet adamlarının temel beklentisinin Avrupa tarzında yeni okullar açarak öncelikle devlet kademelerine nitelikli memur yetiştirmek olduğu söylenebilir. Bu yönden bakıldığında eğitimde modernleşme girişimlerine Osmanlı Devleti'nin idari yapısının yenileşmesi için kritik bir önem atfedilmiştir. Bu bağlamda daha önce girilen ama akim kalan teşebbüslerden biri olan 1838'te kurulan Meclis-i Umur-u Nafia'nın hazırladığı ilk layihalardan birinde önemli vurgular bulunmaktadır (Takvim-i Vekayi, 1254, s.176/1; Sâlnâme-i Nezâret-i Maârif-i Umûmiyye, 1319, s.1). Bu layihada amaçlanan hedeflerin hiçbirinin tam anlamıyla gerçekleşmediği savunulabilir. Bu durumun nedeni olarak meclis üyelerinin ve icracı yöneticilerin görevlerinin değişmesi veya ek görevlerle yüklerinin ağırlaşması sayılabilir. Bu duruma örneklerden birinde Paşa'nın yardımcısı olduğu amiri Esad Efendi başka bir göreve kaydırılmakta, kendisinin kıdemi ilgili kadroya yetmediği için kadronun unvanı değiştirilmiştir.

"...Bâ-irâde-i seniyye cenâb-ı Şehinşâhi Rumeli Ordu-i Hümayun'u müşirliği devletlü Emin Paşa hazretlerine tevcih ve ihsan buyrulmuş olduğundan uhdesinde bulunan Meclis-i Maârif-i Umûmiye riyâsetinin ahire tefvizi lazım gelerek sudûr-ı azâmdan Nakibü'l-Eşrâf Esad Efendi'nin uhdesinden Mekâtib-i Umûmiye Nezâreti'nin sarf ve tahvil ve Mekâtib-i Umûmiye Müdürlüğü'ne tebdili ile nezâret-i mezkûr muavini bulunan izzetlü Kemâl Efendi hakikaten sahib-i kemâl bir zât olarak bu madde-i hayriyenin hüsn-i tesisinde ziyâdesiyle hizmet ve gayreti meşhûd olduğundan zikrolunan müdürlük mûmâ-ileyhe bi'l-ihâle..."
(Takvim-i Vekayi, 1264, s.365/1; Ceride-i Havadis, 1264, s.366/1)

Ahmed Kemal Paşa, Mekatib-i Umumiye Müdürlüğü, Mekatib-i Umumiye Nazırlığı ve Maarif Nazırlığı döneminde birçok yeniliğe imza atmıştır. Paşa'nın ilk icraatlarından birisi daha önce açılan ve Bâbiâli bürokrasisine memur yetiştirmek için Mekteb-i Maârif-i Adliyye (1839) ve Mekteb-i Ulûm-i Edebiyye (1839) olarak adlandırılan rüşdiyelerden sonra modern rüştiye mekteplerinin açılmasıdır. Bu okullardan sonra öğretmen açığının farkına varılmıştır. O zamana kadar medreseden başka öğretmen yetiştiren bir kurum olmaması Koçer'in de ifade ettiği gibi öğretmen yetiştirme konusunda Ahmed Kemal Paşa'nın ilk adımı atmasına neden olmuştur. Öncelikle Darümuallimin-i Rüştiye'yi 1848'de, Darümuallimin-i Sıbyan'ı ise 1868'de açmıştır (Takvim-i Vekayi, 1285, s.1025/1; Mahmud Cevâd, 1338, s.99; Koçer, 1967, s.9). Paşa; Darümuallimin-i Rüşdi'yi açarken Mekatib-i Umumiye Nazırı, Darümuallimin-i Sıbyan'ı açarken Şurayı Devlet Maarif Dairesi reisi idi.

Eğitim tarihimizde yeni bir eğitim sistemi ile merkezi, kurumsal bir eğitim teşkilatı olan Maarif-i Umumiye Nezareti'nin kurulmasının yanında mekteplerdeki yenileşme faaliyetlerine fikir ve uygulamaları ile yön veren Tanzimat döneminin en önemli devlet adamlarından biri Ahmed Kemal Paşa'dır. Paşa, Avrupa merkezli yeni eğitim öğretim yaklaşımlarına ait ders araç, gereç ve uygulamalar ile mekteplerdeki yenileşme faaliyetleri olarak adlandırılan *usûl-i cedîd* hareketinin ortaya çıkmasına katkı sağlamış (Akyüz, 2009, s.207) ve çalışmalarını padişaha ulaştırarak bu hareketin gelişmesinin önünü açmıştır. Kemal Paşa'nın Cumhuriyet devri ilköğretim kurumlarının yapısal oluşumunda da – yönetmelikler, uygulamalar- önemli rolü vardır. Zira yüzyıllardır kemikleşen geleneksel yapıdaki mahalle mekteplerinin yanında, zamanla gelişme ve değişmelere paralel olarak *usûl-i cedîd* yöntemine göre açılan idadi ve sultaniler Cumhuriyet döneminin modern eğitim anlayışı ile ortaya koyduğu ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarına temel teşkil etmiştir.

Ahmed Kemal Paşa'nın da içinde bulunduğu eğitim reformuyla ilgili karar alıcılar baştan itibaren (1845) modern anlamda üniversite eğitimi dışındaki eğitimi Tanzimat-ı Hayriye usulü olarak 3 dereceye ayırarak sıbyan mektepleri, rüştiye mektepleri ve âli (yüksek) mektepler olarak tasnif etmiştir (BOA, 1261: 113-5710; Sâlnâme-i Nezâret-i Maârif-i Umûmiyye, 1319, s.1). Bu sınıflamaya okul öncesi eğitim ve üniversite seviyelerinin dahil edilmediği düşünülmeyle beraber o zamana kadar Osmanlı eğitim sistemi içerisinde bulunmayan ortaokul ve lise seviyelerini ortaya çıkarması açısından bu karar önemlidir. Paşa buradan hareketle sıbyan mekteplerini desteklemenin yanında daha önce geleneksel usulde sadece iki adet açılan rüştiyeleri çoğaltmış, liselerin açılması yıllar sonra mümkün olabilmıştır. Bu anlamda Paşa, Berlin'de elçilik görevinde iken de eğitimle ilgilenmiş, Osmanlı Devleti'nin Paris'te açtığı Mekteb-i Osmani'yi teftiş etmiştir. Oğlu Said Bey'in yazdığına göre yapılan faaliyetler ve umut bağlanan öğrencilerin durumları hakkında şahıs şahıs rapor yazmış ve yeterince faydalanılmadığı için onun yerine Osmanlı topraklarında her yönüyle Avrupai tarzda bir okul açılmasını önermiştir.⁵ Israrları ve çabaları sonucunda Mekteb-i Sultani (Galatasaray Lisesi) yıllar sonra açılmıştır (Kemalpaşazade Said, 1334, s.Önsöz). Bu sınıflamanın dışında kalan modern okul öncesi eğitimle ilgili resmi girişimler II. Meşrutiyet döneminden sonra gerçekleşmiştir (Bardak, 2019). Üniversite seviyesi erken dönemde Darülfünun olarak adlandırılmasına rağmen uzun yıllar sağlıklı bir yapıya kavuşmamıştır.

Paşa'nın ilk icraatları sıbyan mekteplerindeki eğitim ortamı, araç-gereç ve öğretim yöntemlerinin düzeltilmesine yönelik olmuştur. Engellemeler sonucu eğitimin ilk basamağında istenen düzenlemelerin gerçekleştirilememesi üzerine ikinci basamak olan rüştiyeler için harekete geçildi. Başka bir deyişle var olan eğitim sisteminin başından veya sonundan değil büyük bir boşluğu barındıran ortasından başlandı. Paşa, yönetimi ve kontrolü ile görevli olduğu okullara yeni ders araç ve gereçleri getirtmiş, öğretmenlere yeni öğretim yöntemleri sunmuştur. Böylece *usul-i cedid* adı verilen yeni yöntem ve materyallerin ülkede ilk kez kullanılmasını sağlamıştır. Okullar ve halkın kullanımı için gerekli olan kitapların basımı için Avrupa'dan litografya (baskı) makinesi getirtmiş, 1845'te daha önce açılan iki örnekden (Mekteb-

⁵ Paşa yazdığı raporda büyük yaşlarda olan öğrencilerin kısa zamanda yapılacak tahsili uzatarak bitiremediklerini, bu durumun ve ilgili kişilerin hal ve tavırlarının diğer öğrencilere kötü örnek oluşturduğunu belirtmiştir. BOA, İ.HR, 75-3658, 25.05.1267 (28.03.1851).

i Maarif-i Adliye ve Mekteb-i Ulum-ı Edebiyye-i Adliye) farklı olarak usul-i cedide uygun ilk örnek rüştiyeyi bir sıbyan mektebinden dönüştürerek daha önce, mekteplerde olmayan hesap, tarih, coğrafya ve eşya derslerinin okutulmasını sağlamıştır (Ergin, 1977, s.452). Yeni ders programları ve yeni eğitim araç gereçleri için bu çalışmaları yapan Paşa, öğrencilerini sınav yaparak okullara kabul etmiştir (Bilim, 1984, s.45). Örnek olarak ilk etapta beş adet, daha sonra ona çıkarılan rüştiyelerden Davutpaşa Rüştiyesi'nde ders de vermiştir (Ergin, 1977, s.445; Takvimi Vekayi, 1265, s.410/1).

Paşa'nın açtığı ve usul-i cedid uygulayan okullardan yetişen öğretmenler arttıkça yeni yöntemler ve materyaller ile ilgili ihtiyaçlar da artmıştır. Örneğin açılan tüm rüşdiyelere küre ve haritalar alınmaya çalışılmıştır (BOA, 1269: 63-40). Bir yandan ders araç-gereç ve materyalleri konusunda Avrupa ülkelerinin güncel uygulamaları alınmaya ve uyarlanmaya çalışılıyor, diğer taraftan Osmanlı'da Ahmed Kemal Paşa ile beraber usul-i cedidin öncüsü kabul edilen Selim Sabit Efendi, bu yöntemlerin ve materyallerin uygulanması konusunda öğretmenlere rehberlik edecek yayın faaliyetlerinde bulunmuştur (Akyüz, 2009, s.207). Örneğin Paşa'nın Berlin'de özel sipariş ile imal ettirdiği haritalar, tekrar düzenlenerek Mekteb-i Bahriye'de bastırılmıştır (BOA, 1274: 254-96). Usul-i cedidi uygulayan okullar ve diğer faaliyetlerle yıllar içinde oluşan bilgi birikimi ve uygulamalarla Selim Sabit Efendi ise 1870 yılında *Rehnumâ-yı Muallimîn* adlı eserini yayınlamıştır.

Dönemin siyasi çalkantılarında bazı keskin kişiliklerin sivri çıkışlarını eğitimde yenileşme çabalarına engel olarak yansıdığı aktarılmıştır. Bu bağlamda 19. yüzyıl sadrazamlarından Hüsrev Paşa ile Reşit Paşa arasında yaşanan rekabet şu şekilde tasvir edilmiştir (İnalçık, 1999, s.44). Hakkında 'taassub-i barid eshabından' denilen Hüsrev Paşa'nın yetiştirmesi Damat Mehmed Said Paşa'nın "Reşit Paşa ve mensubiyetindekileri densizlikle suçlayıp kimini idam etmek kimini nefy etmek hülyalarında olduğu, hatta İstanbul'u efkar-ı cedide sahibi kişilerden temizlemek istediği" aktarılmaktadır. Eğitimle ilgili işler için harcanan "mesaiye Serasker Damad Said Paşa 1264 senesinde perde çekti. Huzur-u Humayunda vaki olan ısrarı üzerine Reşit Paşa azlolunarak..." ifadeleri olayın mahiyetini gözler önüne sermiştir (Ahmed Cevdet, 1953, s.10). Sadrazam değişikliklerinde alevlenecek şekilde olan bu durumun yansımaları 1848 yılına ait vakanüvis tarihinde özellikle eğitimde uygulanmaya başlanan harita talimi, resim öğretimi gibi yeniliklerin -usul-i cedid- yasaklanacağı öğretmenler arasında dönen rivayetlerdir (Ahmed Lütfi Efendi, 1328, s.8/193; Fatma Aliye Hanım, 1332, s.51). Yine aynı rivayetler kapsamında Mekatib-i Umumiye muavini Vehbi Molla'nın 'meclis-i maarif dairesi teftiş olunur' bahanesiyle, korkusuyla ne kadar harita örneği varsa hepsini kanalizasyon çukuruna attırdığı aktarılmaktadır.⁶

Siyasi çalkantılar ve oğlunun ölümü üzerine yaşadığı üzüntü nedeniyle görevinden el çektirilip İstanbul'dan uzaklaştırılan Paşa, ülkede eğitim ile ilgili işlerin tam yoluna girmeye başladığı zamanda oluşan bu durum nedeniyle de üzülmüştür. Ülkenin eğitim işlerini koordine edecek yapı olan ve kabine üyesi şeklinde oluşturulan Maarif Nezareti, Paşa yurtdışındaki görevindeyken 1857 yılında kurulmuştur. Sonraki yıl yurda dönen paşa Balkanlardaki görevlendirmeler nedeniyle ancak 1861 yılında tekrar nezaretin başına geçebilmiştir.

Paşa'nın çalışkanlığı bazen fazladan görevler verilmesine neden olmuştur. 1862'deki Maarif Nazırlığı döneminde ise ulusal bir fuar mahiyetinde ilk defa yapılacak olan "Sergi-i Osmani"nin düzenlenmesi işi Paşa'ya havale edilmiştir (Mahmud Cevâd, 1338, s.61). Paşa'da sergide sunulacak malzemelerin temini için tüm liva ve kazaların katkıda bulunmasını istemiştir (BOA, 1279: 242-63).

Maarif Nazırlığı döneminde birçok kitabın basılmasına ve yayınlanmasına vesile olan Paşa bugün de devam ettiği şekliyle birçoğuna beğeni ve takdim yazısı kaleme almıştır. Bunlar arasında Yusuf Kamil Paşa'nın Osmanlı'da Batı tarzı ilk roman çevirisi olarak kabul edilen *Telemak*, ilk jeoloji kitabı

⁶ Rivayetlerde 'hela çukuru' 'kenef kuburu' ibareleri bulunmaktadır. Ergin, 1977, s.406; İrtem, *age*, s. 265; Akyıldız, 1993, s. 237; Ahmed Cevdet, *Tezâkir 1-12*, Ankara, 1953, s.10-11; Kaynaklara göre eğitim ile ilgili yeniliklerin uygulanmasında yararından çok zararı olan Vehbi Molla 1847 yılında Mekatibi Umumiye müdürlüğüne muavin oldu. BOA, İ. DH., 163-8475, 17.01.1264 (25.12.1847).

İlm-i Tabakatül Arz da vardır. Nazırlığı döneminde birçok kitabın devletin resmi basımevinde bastırılmasına izin veren Paşa, bu eserlerin Osmanlı ilim ve kültür hayatına kazandırılmasına katkı sağlamıştır. Bu eserlere örnek olarak Hayrullah Efendi'nin *Devlet-i Osmaniye* adlı telif eseri verilebilir.

Paşa'nın eğitimle ilgili girişim ve uygulamalarının başka görevlere kaydırıldığında durduğu veya akamete uğradığı durumlar gerçekleşmiştir. Bu durumlara örneklerden birinde Mahmut Nedim Paşa'nın sadrazamlığı döneminde Maarif Nazırlığına ait birçok gelişmede gerilemeler ve duraklamalar gerçekleşmiştir. Nezaret üst yöneticilerinin sık sık değiştirilmesi, ödeneklerin azaltılması, Müze-i Humayun, Meclis-i Kebir-i Maarif, Darümuallimin-i Sıbyan ve Darülfunun gibi kurumların işlevsizleştirilmesi veya inşaatlarının durdurulması bu dönemdeki gelişmelerdir (Sadıkoğlu, 2013, s.36). Bu olumsuz gelişmelerin öncesinde Paşa, Maarif Nazırlığından Şuray-ı Devlet üyeliğine kaydırılmıştır.

1840'lı yıllarda mesleki eğitimle ilgili girişimleri sonuçsuz kalan Paşa'nın çalışmaları 1862 yılında padişahın emriyle sanayi mektebi komisyonunca değerlendirilmiştir (BOA, 1279: 497-33809). Bu süreçte 1865 yılında Paşa'nın ikinci Maarif Nazırlığı döneminde mesleki eğitim konularında girişimler hızlanarak Üsküdar'da Toptaşı Kışlası'nda kunduracılık, dülgerlik, semercilik, terzilik gibi farklı zanaat dallarına ait bölümlerin olacağı bir mesleki okul açılmasına karar verilmiştir. Bu okula ilk etapta bin kadar öğrenci alınması planlanmıştır.

Paşa sadece eğitimle ilgili yedi kez nazırlık/müdürlük görevine getirilip tekrar başka göreve atanmıştır. 1871 yılında tekraren getirildiği Maarif Nezareti'nde Lütfi Tarihi'nde değinildiği gibi görevin ehli vazifeye başlamıştır (Ahmed Lütfi Efendi, 1328, s.13/75). Aynı hadise ile ilgili bir arşiv kaydında çoğunluğu müdür olan Maarif Nezaretinden bir heyet padişaha Paşa'nın nezarete atanmasından dolayı teşekkürlerini arz etmişlerdir (BOA, 1289: 659-45916).

Ahmed Kemal Paşa'nın, başta eğitimle ilgili olmak üzere atandığı görevlerdeki çalışkanlığı ve ehliyeti ile dönemin önemli kişilikleri gözünde iyi bir portre çizmiş olduğu görülmektedir. Cevdet Paşa'nın kızı Fatma Aliye hanımın aşağıdaki ifadeleri buna örnek olarak gösterilebilir (Fatma Aliye Hanım, 1332, s.50):

“Kemâl Efendi, tayîn olduğu memûriyetin ehli, faâl ve hamiyetkâr bir zat olduğundan numûne olmak üzere Davudpaşa mektebini mekteb-i rüşdiye ittihâz ederek orada usûl-i cedîde üzere Arabî, Farisî, hesâb ve coğrafyâ okutturarak az vakit içinde şakirdâna bazı ulûmun mebdâîsini alâ-vech-il-ihtisâr talîmde başarılı olan ve Talîm-i Farisî adında Farsça'yi kolayca öğretmek için risâle yazmış bir zattır”

Paşa, mezar taşı da dahil olmak üzere birçok yerde eğitimin yaygınlaştırılmasındaki rolüne atf ile bu işlerin erbabı olarak nitelendirilmiştir. Örneklerden birinde “memleketimizde bi-hakkın veliyyül-irfan erbab-ı şebab olan Kemal Efendi” ifadeleri Paşa'nın ülkenin eğitimi için yaptıklarını anlatmak için kullanılmıştır (Ebuzziya Tefvik, 1329, s.120/105).

Paşa, Osmanlı'da eğitim ile ilgili değişimlerin ilk andan itibaren merkezinde olmuş, bu değişimleri benimsemiş bir kişiliktir. Bu çabaların başarıya ulaşması için canla başla çalışmış hatta öğretmen gibi fedakârlık göstererek ıslahat düşüncesine yol göstermek için Avrupa'daki ikinci seviye okullara benzer kendi servetinden iki rüştiye yaptırmıştır (Vapereau, 1858, s.2/966; [Musavver] Medeniyet, 1291, s.8/87; Akyıldız, 1993, s.236). Paşa'nın yaptırdığı okullarda yeni usullerle iki ay gibi kısa bir sürede başlangıç seviyesinde Farsça ve Arapça öğrettiği arşiv belgelerinden anlaşılmaktadır (BOA, 1264: 163-8475). Ayrıca fakir çocuklar için okul araç gereç ve kırtasiye malzemeleri alarak yüklü miktarda borçlandığı kayıtlara geçmiştir (BOA, 1265: 149-4229).

Paşa ülke içinde ve dışında birçok yerde görev yapmasına rağmen İstanbul'da da uzun yıllar görev yapmıştır. Paşa'nın halktan uzak bir aydın profili değil de okullar dolayısı ile halk ile içiçe olduğuna dair örnekler bulunabilmektedir. Pertevniyal Valide Sultan'ın mektep çocukları ve halktan fakir kimselere yardım ederken Paşa'nın, İstanbul'un bazı fakir bölgelerini “çok iyi bildiğine” vurgu

yapılmıştır (Pertevniyal Valide Sultan Evrakı, 1279: 02941). Vefatından iki yıl önce yayın hayatına başlayan Sıhhat adlı mecmuanın çıkarılmasına maddi ve manevi destek verdiği, derginin ölümünden sonra çıkan sayısında belirtilmiştir (Sıhhat, 1304, s.15/1).

1869 yılına kadar Osmanlı Maarifini yönlendiren yasal bir dayanak, başka bir ifade ile eğitime dair standartların olmaması başta Avrupa ülkeleri olmak üzere birçok yabancı ülke vatandaşlarının Osmanlı topraklarında kolayca okullar açabilmesine fırsat tanımıştır (Türk Ansiklopedisi, 1976, s.24/169). Böylelikle misyonerleri aracılığı ile ilköğretimden yükseköğretime kadar birçok eğitim kurumu açık nitelikli elemanlar yetiştirerek Osmanlı bürokrasisinin insan kaynaklarından birini oluşturmuşlardır. Bunlara örnek olarak 19. yüzyılın başından itibaren misyoner örgütleri aracılığı ile Osmanlı Devleti topraklarına gelmeye başlayan Amerikalıların en büyük okullarından biri olan Robert Kolej verilebilir. Kolejin kuruluşu esnasında Maarif Nazırı Ahmed Kemal Paşa'dır. Okulun kuruluş işlemlerini yürüten başkanı Mr. Hamlin, Paşa'yı nazik ve bilgili bir kişi olarak tanıtmıştır. Hatıralarında okulun kurulması için gereken zamanı önceki nazırlar döneminde görevlilerin "biraz bekledikten sonra" olarak ifade etmesi ve 6 yıl gibi bir zaman beklemek zorunda kaldıktan sonra Paşa'nın nazırlığı döneminde okulun açılabilmesini aktarmıştır (Hamlin, 2011; Yılmaz, 2015, s.20). Buradan hareketle Paşa gibi dirayetli bürokratları sayesinde ağırlıklı olarak 19. yüzyıl başından itibaren misyoner okullar aracılığıyla farklı faaliyetlere girişen devletler karşısında Osmanlı, Ortaylı'nın da (2011a, s.233) belirttiği gibi fetva ve kışkırtma yoluyla değil, Darülmuallimat ve Galatasaray sultanisi gibi kurumları açarak direnmiştir.

Tartışma ve Sonuç

Paşa özellikle eğitimin modernleşmesi konusunda önemli icraatlara imza atmış olmasıyla değerli bir münevver olmuştur. Onun ürettiği kavramlar ve öğrettiği yöntemler Osmanlı ve Türk eğitim sisteminin temel taşları olmuştur. Eğitim konusunda Fransızcadan yaptığı çeviriler Takvim-i Vekayi sayfaları aracılığı ile geniş kitlelere ulaşırken onun isim babası olduğu Darülmuallimin, Darülmaarif gibi kavramlar uzun yıllar kullanılmıştır (Takvim-i Vekayi, 1266, s.427/1; Türk Ansiklopedisi, 1974, s.21/474; Güneş, 1997, s.107). Açılmasına öncülük ettiği kurumlar Cumhuriyetin ilanından günümüze kadar değişikliklerle varlıklarını sürdürmüştür.



Fotograf 2. Ahmed Kemal Paşa'nın gençlik ve yaşlılığından fotoğraflar (IRCICA Arşivi)

Paşa Tanzimat ve Meşrutiyet dönemlerinde yaşamış değişimi yönlendiren bir kadronun içinde olmakla beraber aynı zamanda kadroyu genişleten bir yetenek avcısı durumunda idi. Çok yönlü aydınlardan Münif Paşa, Ahmed Cevdet Paşa kendisinden birçok konuda faydalanmıştır (Muallim Cevdet, 1333, s.39/436). Örneğin Münif Paşa'yı tercüme odasında keşfedip Berlin Sefaretinde ve Karadağ'daki komiserlik görevinde yanına alan Paşa, ayrıca dönemin Hariciye Nazırı Âli Paşa'ya da görev verilmesi yönünde öneride bulunmuş ve onun hamisi olmuştur (BOA, 1274: 229-48; Ebuzziya Tefvik, 1910, s.253/4; Öztuna, 1977, s.25/32). Münif Paşa'nın yetişmesinde ve yurda döndüğünde önemli eserler vermesinde büyük bir paya sahip olduğu söylenebilir. Bu anlamda Münif Paşa, Osmanlı'da ilk felsefi-edebi tercüme olma niteliğindeki *Muhaverat-ı Hikemiyye* adlı eserini Berlin'de iken kaleme almıştır (Budak, 2004, s.23). Ayrıca Münif Paşa Ahmed Kemal Paşa'dan sonra 3 defa Maarif Nazırlığı yapmıştır (Doğan, 1991). Bu yönüyle onun reform çizgisini devam ettirdiği söylenebilir. Hatta Münif Paşa'yı kendi ailesine katabilmek için ona eş olarak mensubatımdan dediği Sakız eşrafından Haşim Bey'in kızı Besime Hanım'ı önermiş ve onunla evlendirmiştir (Ebuzziya Tefvik, 1910, s.253/4).

Yaşadığı dönemde Osmanlı'nın içinde bulunduğu durum Paşa gibi düşünen devlet adamlarının zihninde eğitimi, devleti kurtaracak en büyük güç konumuna getirmiştir. Onlara göre eğitim yoluyla yeni fikirler ve gelişmeler her alanda kendini gösteren gerilemeyi tersine döndürecek kuvvettaydı. Bu açıdan bakıldığında Paşa'nın en büyük idealinin artık toplumsal problemlere çözüm üretmeyen medreseleri ıslah etmek olduğu söylenebilir (Ergin, 1977, s.106). Fakat bu mümkün olamamış onun yerine Paşa, 1840'lardan itibaren rüştiyeler ile başlattığı eğitim hamlesi ve modern askeri kurumlar ile birçok fikir ve aksiyon insanı yetişmesinin yolunu açmıştır. Bu insanlar modern anlamda devleti geliştirip dönüştürecek birçok alanın yanında siyasi alanda da İkinci Abdülhamid'e karşı muhalefet hareketleri başlatmıştır. Bunlara örnek olarak ekonomik ve kültürel açıdan eski güçlerini kaybeden Tatar toplumunun bir mensubu olan ve Osmanlı okullarından yetişen Akçura ile Türkçülük akımının ortaya çıkması verilebilir (Georgeon, 2005, s.32).

Çok yönlü bir kişiliği olan Paşa'nın sanata değer veren bir yönünün olduğu söylenilebilir. Zira Tahran elçisi iken İran'ın meşhur on dört insanının yağlı boya resimlerini yaptırıp bunları bir koleksiyon şekline getirmiştir. Bu koleksiyonun Beyazıt Devlet Kütüphanesinde olduğuna dair kayıtlar vardır (Gövsä, 1945, s.214). Ayrıca Osmanlı'da batılı anlamda ilk resim sergisi 1873'te Sadrazam ve Maarif Nazırı iken Paşa'nın himayesinde Sanayi Mektebinde açılmıştır (Cezar, 2008, s.207).

Paşa'nın hem doğu kültürlerine ait hem de batı kaynaklı eserleri okuyup tahlil edebilecek kadar dil bilmesi kültürel açıdan eriştiği düzeyi göstermesi açısından önemlidir. Daha Mart 1850'de ömrünün hemen hemen yarısı denilebilecek bir yaşta Paris'teki Société Asiatique adı verilen ilmi topluluğa kabul edilmiştir (Journal Asiatique, 1851, s.18/601; Kahraman, 2010, s.39/166). Bu topluluğa katılan ilk Türk unvanını da elinde bulunduran Paşa, Avrupa'da İngiltere, Almanya, Fransa, Belçika ve Avusturya gibi ülkeleri gezmiştir. Encümen-i Daniş kurulup genel bir tarih kitabı yazılmasına karar verildiğinde oluşturulan komisyonda Paşa'da bulunmaktaydı. Kitabın ikinci kısmı olarak düşünülen Hz. Musa'dan Hz. Muhammed'e kadar geçen zamanı anlatacak bölümünün yazarlarından biri olmuştur (BOA, 1269: 264-16459).

Paşa'nın ilmi birikiminin yanında başarılı bir bürokrat olması kendi ülkesinde olduğu gibi farklı ülkelerin yöneticileri tarafından da takdir edilmesini sağlamıştır. Berlin elçiliğinde bulunduğu sırada Prusya Kralı tarafından verilen nişan, İran Şahı'nın Bağdat ziyareti sonrasında verdiği Şir-u Hurşid nişanı, Brüksel'de Belçika Kralı tarafından verilen Luipold nişanı bunlar arasında sayılabilir (BOA, 1273: 146-7682; BOA, 1287: 629-43755). Ayrıca elçi olarak gittiği Berlin'de herkesin sevdiği, iyi bir dost olarak ün yaptığı aktarılmaktadır (Murat Efendi, 2007, s.126). Paşa'nın başarısının arkasında, başarılı gençleri keşfetmesi ve liyakata önem veren bir yapıya sahip olması gibi faktörlerin varlığından söz edilebilir. Zira Berlin sefiri olduğunda Münif Efendi gibi zeki bir genci keşfedip, ikinci katip olarak

bir akrabasını tayin ettirmek isterken işe ondan daha ehil olan İbrahim Edhem Efendi'nin atanmasını sağlamıştır (İnal, 2000, s.3/1314).

Paşa hicri 14 Rebiulahir 1304 (11 Ocak 1887) Pazar gecesi 10:30'da zatürre hastalığı nedeniyle vefat etmiş, cenazesi Şehzadebaşı civarında Çukurçeşme semti Balabanağa Mahallesi'nde bulunan konağından pazartesi 06:30'da kaldırılmıştır (Tarik, 1304, s.1003/1). İkinci Abdülhamid'in emriyle Süleymaniye haziresine defnedilmiştir (Ceride-i Hakayık, 1304, s.91/1). Tarik gazetesinin haberine göre Paşa, Süleymaniye haziresindeki yerini Evkaf-ı Humayun Nazırı olduğu zaman hazırlatmıştır (Tarik, 1304, s.1004/1). Beyazıt camiinde kılınan cenazesine başta en yakın arkadaşları Ahmed Cevdet Paşa ve Münif Paşa olmak üzere üst düzey devlet adamlarından kalabalık bir grup katılmıştır (Ceride-i Hakayık, 1304, s.92/2). Uzun bir katılan listesi yayınlayan gazetelerden birinde yerli ve yabancı muharrir ve muhabirlerin de katıldığı belirtilmiştir (Tercüman-ı Hakikat, 1304, s.2574/1).

Paşa'nın mezar taşı 2 metrelik silindirik iki şahideye sahip olup ikisinde de birer kitabe vardır. 1923 yılında oğlu Said Bey babası ile aynı mezara defnedilmiştir. Mezaradaki iki şahideden biri onundur. Celi talik hatla yazılan şahidelerden birinde (15 satır) şöyle yazmaktadır:

Hüvel hayyul-baki,

Nice nice memuriyet, muteme ve mutena, baha da vatan ve milletine sadıkane hizmet ve ael husus müessesat-ı cedide-i maarifin vaz-ü esasına himmet eden yedi defa maarif ve asaleten ve vekaleten dört defa evkaf nezaretinde ifay-ı vüccab-ı esbak ve istikamet ve seksen bir yaşında irtihal-i dar-ı ahiret eden Es-seyyid Ahmed Kemal Paşa merhumun kabridir.

Vatana pek çok eyledi hizmet,

Her cihetle sezay-ı rahmettir

Layık cümle sadık-ı millet,

Âna bir fatiha kıraattir.

Fi 15 Rebiulahir sene 1304.

Nazik, mültefit, mütedeyyin ve sadık olup kendisine hiçbir düşman peyda etmemiş olduğundan" bahsedilen Paşa ölüm döşeginde bile sevgi ve nezaket timsalidir (Mizan, 1304, s.13/109). Paşa'nın oğlu Said Bey'le Namık Kemal "ağızlar dolusu, hatta hokkalar dolusu sövüştükleri halde" Paşa Namık Kemal'e hasta yatağından bir hatıra göndermiştir. Said Bey'in oğlu Asım Said'den nakledildiğine göre Paşa ölüm döşeginde hasta yatarken kendisini ziyarete gelen Namık Kemal'in damadı Menemenlize Rıfat Bey aracılığı ile çok sevdiği yüzüğünü bir sevgi hatırası olarak Namık Kemal'e göndermiştir (Kuntay, 1946, s.2/76).

Paşa'nın hayatının büyük bir kısmı Osmanlı eğitimindeki değişim ve dönüşümlerin içerisinde geçmiştir (Hasebe, 2018: 192). Değişim ve dönüşümün yumuşak bir süreçte ilerlemesi için birçok hamle ve ikna yöntemleri geliştirmiştir. Görünmeyen, altyapı niteliğindeki birçok düzenleme ve görev değişiklikleri ile başarısı ön plana çıkmamış bir kişilik olarak Türk Eğitim Tarihi'nde hak etmediği şekilde geri plandadır.

Kaynakça

Arşiv Kayıtları

- Atatürk Kitaplığı, Pertevniyal Valide Sultan Evrakı, 02941, 29.04.1279 (24.10.1862).
BOA, HAT, 835-37677, 29.12.1250 (28.04.1835)
BOA, HAT, 756-35755, 29.12.1253 (26.03.1838)
BOA, HAT., 657-32100, 29.12.1253, (26.03.1838)
BOA, İ.DUİT, 136-34, 29.12.1254 (15.03.1839)
BOA, HAT., 799-37042, 27.02.1255 (12.05.1839)
BOA, C. DH., 57-2826, 23.03.1257 (15.05.1841).
BOA, İ.MTZ (05), 8-218, 30.04.1257 (21.06.1841)
BOA, İ.MTZ (05), 9-221, 21.10.1257 (06.12.1841)
BOA, İ.DH, 52-2587, 04.01.1258, (15.02.1842)
BOA, İ. DH, 55-2721, 15.02.1258 (28.03.1842)
BOA, İ.,DH., 81-4074, 21.11.1259 (14.12.1843)
BOA, İ.DH, 134-6903, 12.01.1263 (31.12.1846)
BOA, İ.DH., 163-8475, 17.01.1264 (25.12.1847)
BOA, C.MF, 133-6606, 24.01.1264 (01.01.1848)
BOA, A.}DVN, 38-49, 09.08.1264 (11.07.1848)
BOA, DH.SAİD.d, 200-159, 29.12.1264 (26.11.1848)
BOA, İ.MVL. 149-4229, 14.10.1265 (02.09.1849)
BOA, İ.DH, 264-16459, 05.03.1269 (17.12.1852)
BOA, İ.HR, 110-5375, 29.08.1270 (27.05.1854)
BOA, A.}MKT.UM, 160-30, 14.10.1270 (10.07.1854)
BOA, A.}MKT.MHM, 70-18, 27.08.1271 (15.05.1855)
BOA, A.}AMD, 59-23, 00.00.1271 (Muhtemelen 1855)
BOA, A.}AMD, 70-55, 00.00.1272 (Muhtemelen 1855)
BOA, A.}AMD, 66-26, 06.04.1272 (16.12.1855)
BOA, İ.MMS, 9-362, 24.06.1273 (19.02.1857)
BOA, İ. HR., 143-7509, 24.09.1273 (18.05.1857)
BOA, İ.HR, 146-7682, 21.12.1273 (12.08.1857)
BOA, İ.HR, 149-7818, 29.02.1274 (19.10.1857)
BOA, A.}MKT.UM, 297-83, 30.03.1274 (18.11.1857)
BOA, İ.MMS, 132-5657, 29.06.1274 (14.02.1858)
BOA, İ.MMS, 136-5657, 04.07.1274 (18.02.1858)
BOA, HR.MKT, 229-48, 18.07.1274 (04.03.1858)
BOA, A.}MKT.NZD, 254-96, 19.08.1274 (04.04.1858)
BOA, HR.SYS, 242-3, 04.09.1274 (18.04.1858)
BOA, İ.HR, 158-8401, 23.12.1274 (04.08.1858)
BOA, A.}MKT.UM, 327-57, 22.02.1275 (01.10.1858)
BOA, A.}MKT.MHM, 154-47, 07.08.1275 (12.03.1859)
BOA, A.}MKT.MHM, 165-16, 13.02.1276 (11.09.1859)
BOA, A.}DVN, 147-80, 19.04.1276 (15.11.1859)
BOA, İ.DH, 481-32400, 21.05.1278 (24.11.1861)
BOA, İ.DH, 499-33912, 24.05.1279 (17.11.1862)
BOA, Y.EE, 54-159, 04.09.1279 (23.02.1863)
BOA, DH.SAİDd, 46-449, 29.12.1279 (17.06.1863)
BOA, İ.DUİT, 59-6, 12.06.1280 (24.11.1863)
BOA, İ.DH, 535-37200, 29.11.1281 (25.04.1865)
BOA, İ.DH, 547-38078, 08.10.1282 (16.02.1866)

BOA, İ.DH, 616-42917, 06.05.1287 (04.08.1870)
BOA, İ.HR, 245-14584, 01.06.1287 (29.08.1870)
BOA, İ.DH, 629-43755, 15.12.1287 (08.03.1871)
BOA, İ.DH, 639-44434, 20.07.1288 (05.10.1871)
BOA, İ.DH, 559-45890, 04.10.1289 (05.12.1872)
BOA, İ.DH, 659-45916, 15.10.1289, (16.12.1872)
BOA, İ.DH, 768-62588, 08.06.1295 (01.06.1878)
BOA, Y..EE, 42-214, 08.06.1295 (01.06.1878)
BOA, BEO, 1839-137912, 24.01.1320 (03.05.1902)
IRCICA Arşivi, FAY.19.01.02.
IRCICA Arşivi, FAY.18.51.15.
IRCICA Arşivi, FAY.18.51.03
İSKİ Arşivi, Vakıf Su Defterleri, No:15/132/1 (07.05.1271 (20.01.1855))

Kronikler

- Abdurrahman Şeref. (1312). *Tarih-i Devlet-i Osmaniyye*, C.2, İstanbul: Karabet Matbaası.
- Ahmed Cevdet. (2010). *Sultan Abdülhamid'e Arzlar (Maruzât)* (Haz. Yusuf Halaçoğlu), İstanbul: Babiâli Kültür Yayıncılığı.
- Ahmed Cevdet. (1953). *Tezakir 1-12*, (Haz. Cavid Baysun). Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi.
- Ahmed Lütfi. (1989). *Târih-i Lütfi*, (Haz. Münir Aktepe). C. 11-14. Ankara: TTK Yayınları.
- Ahmed Lütfi. (1328). *Tarih-i Lütfi*, C. 8. Dersaadet: Sabah Matbaası.
- Ahmed Lütfi. (1328). *Tarih-i Lütfi*, C. 11. Dersaadet: Sabah Matbaası.
- Ahmed Lütfi. (1328). *Tarih-i Lütfi*, C. 12. Dersaadet: Sabah Matbaası.
- Ahmed Lütfi. (1328). *Tarih-i Lütfi*, C. 13. Dersaadet: Sabah Matbaası.
- Ali Rıza Bey, Balıkhane Nâzırı. (2001). *Eski Zamanlarda İstanbul Hayatı* (Haz. Ali Şükrü Çoruk). İstanbul: Kitabevi.
- Ali Rıza ve Mehmed Galib. (1977). *Geçen Asırda Devlet Adamlarımız* (Haz. Fahri Çetin Derin), C.2. İstanbul: Tercüman 1001 Eser.
- Bursalı Mehmed Tahir Bey, (1972). *Osmanlı Müellifleri* (Haz. A. Fikri Yavuz ve İsmail Özen), C. 2. İstanbul: Meral Yayınevi.
- Cemalettin, (1314) *Osmanlı Tarih ve Müverrihleri*, İstanbul: İkdâm Matbaası.
- Dürri Süleyman Efendi, (1267). *Güher-riz*. İstanbul: Matbaa-i Amire.
- El-Âlûsî, Ebu's-Senâ'. (1327/1909). *Ğarâ'ibu'l-iğtirâb ve nuzhetu'l-elbâb fi'l-zehâbi ve'likâmeti ve'l-iyâbi*. Bağdat: Matbaatu's-Şâbender.
- Fatma Aliye Hanım, (1332). *Ahmed Cevdet Paşa ve Zamanı*. Dersaadet: Kanaat Matbaası.
- Fatin Davud. (1271). *Hatimet'ül-Eşar*. İstanbul: İstihkam Alayları Litoğrafya Destgahı.
- Firdevsi. (1281). *Müntehabat-ı Şehname* (Çev. Kemal Efendi). İstanbul: Taşbaskı.
- Gövsa, İ. Alaeddin. (1945). *Türk Meşhurları Ansiklopedisi*. İstanbul: Yedigün Neşriyat.
- İnal, İbn'ül-emin Mahmud Kemal. (2000). *Son Asır Türk Şairleri*, (Hazırlayan M. Kayahan Özgül) C.2. Ankara: AKM Yayınları.

- İnal, İbnül-Emin Mahmud Kemal (1969). *Son Asır Türk Şairleri*, (C.2). İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- İnal, İbn'ül-emin Mahmud Kemal ve Hüseyin Hüsamettin. (1984). Evkaf-ı Hümayun Nezaretinin Kuruluş Tarihi ve Nazırların Hal Tercümelere IV, (Sadeleştirerek Neşre Hazırlayan: Nazif Öztürk) *Vakıflar Dergisi*, 18, 43-54.
- Kemalpaşazade Said. (1335/1919). Takikat-ı Edebiye Sütunları, *Servet-i Fünun*, S.1431, 16 Teşrinievvel 1335.
- Kemalpaşazade Said. (1334). *Musavver Kamus-i Said*, İstanbul: Matbaa-i Amire.
- Kemal Paşa Merhumun Kütüphanelerinde Mevcut Olup Bu Kere Bi'l-Müzayede Satılması İcap Eden Kütüb-i Mütenevvia'nın Esamisini Mübeyyin Cedveldir, Lito (Yayın Bilgisi Yok), İstanbul, Tarih Yok, 22 Sayfa.
- Maarif-i Umumiye. (1295). *Salname-i Devlet-i Aliyye-i Osmaniyye*. Dersaadet: Darü't- Tıbaatü'l-Amire.
- Maarif Nezâretinin Tarihçesi. (1319). Sâlnâme-i Nezâret-i Maârif-i Umûmiyye, (s. 1-17), İstanbul: Matba-i Amire.
- Mahmud Cevad, İbnü'ş-Şeyh Nâfi. (1338). *Maarif-i Umûmiye Nezâreti Tarihçe-i Teşkilât ve İcraatı*, İstanbul: Matbaa-i Amire.
- Mehmed Süreyya. (1996). *Sicilli Osmani*, C.5. İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları.
- Murad Efendi. (2007). *Türkiye Manzaraları* (Çev. Alev Sunata Kırım), İstanbul: Kitap Yayınevi.
- Salnâme, Sene 1276.
- Salnâme, Sene 1277.
- Salnâme, Sene 1278.
- Salnâme, Sene 1280, Dersaadet: Takvimhane-i Amire.
- Salname, Sene 1285, Def'a 23, İstanbul.
- Salname-i Devleti Aliyye-i Osmaniye, Sene 1302.
- Şemseddin Sami, (1314). *Kamusu'l-A'lam*, C.5. İstanbul: Mihran Matbaası.
- Yusuf Kamil Paşa. (1308). *Eser-i Kamil Paşa*, Dersaadet: Kasbar Matbaası.
- Vapereau, Gustave. (1858). Dictionnaire Universel des Contemporains, Contenant Toutes les Personnes Notables de la France et des Pays étrangers, V.2. Paris: Hachette et Cie.

Sürelili Yayınlar

- Ahmed Kemal Paşa Hazretleri, *Ceride-i Hakayık*, S.91, 15.04.1304 (11.01.1887), s.1.
- Başlıksız, *Basiret*, S.144, 19.05.1287 (17.08.1870), s.1.
- Başlıksız, *Ceride-i Hakayık*, S.92, 16.04.1304 (12.01.1887), s.2.
- Başlıksız, *Ceride-i Havadis*, S.40, 07.05.1257 (27.06.1841), s.1.
- Başlıksız, *Ceride-i Havadis*, S.287, 03.07.1262 (27.06.1846).
- Başlıksız, *Ceride-i Havadis*, S. 366, 25.01.1264 (02.01.1848).
- Başlıksız, *Journal Asiatique*, V.18, Paris, 1851.
- Başlıksız, *Takvim-i Vekayi*, S.84, 09.02.1250 (17.06.1834).
- Başlıksız, *Takvim-i Vekayi*, S.163, 11.01.1254 (06.04.1838).

- Başlıksız, *Takvim-i Vekayi*, S.225, 12.04.1257 (03.06.1841).
- Başlıksız, *Takvim-i Vekayi*, S.241, 27.03.1258 (08.05.1842).
- Başlıksız, *Takvimi Vekayi*, S.264, 22.11.1259, , (14.12.1843).
- Başlıksız, *Takvim-i Vekayi*, S.303, 27.07.1262 (21.07.1846).
- Başlıksız, *Takvim-i Vekayi*, S.365, 20.02.1264 (27.01.1848).
- Başlıksız, *Takvimi Vekayi*, S.410, 10.10.1265 (29.08.1849).
- Başlıksız, *Takvim-i Vekayi*, S. 427, 29.08.1266 (10.7.1850).
- Başlıksız, *Takvim-i Vekayi*, S.1025, 04.08.1285 (20.11.1868).
- Başlıksız, *Tarik*, S.1003, 14.04.1304 (10.01.1887), s.1.
- Başlıksız, *Tarik*, S.1004, 15.04.1304 (11.01.1887), s.1-2.
- Başlıksız, *Tasvir-i Efkar*, S.372, 28.12.1282(12.03.1867), s.1.
- Başlıksız, *Tercüman-ı Hakikat*, S.2573, 14.04.1304 (10.01.1887), s.1.
- Başlıksız, *Tercüman-ı Hakikat*, S.2574, 15.04.1304 (11.01.1887), s.1.
- Ebuzziya Tevfik, Reşid Paşa Hakkında, *Mecmua-i Ebuzziya*, S.120, 1329, s.104-105.
- Ebuzziya Tevfik, Münif Paşa, Hayatı ve İşleri. *Yeni Tasvir-i Efkar*, S. 253, 12.02.1910, s.2.
- Evkaf-ı Humayun Nazırı Devletlü Kemal Paşa Hazretleri, *[Musavver] Medeniyet*, S.8, 08.10.1291 (18.11.1874), s. 88.
- Meclis-i Umur-ı Nafia'nın Layihası, *Takvim-i Vekayi*, S.176, 21.11.1254 (05.02.1839)
- Millet-i Osmaniyeye Bir Esef, *Stihat*, C.3, S.15, 14-21.04.1304 (10-17.01.1887), s.1.
- Muallim M. Cevdet Bey'in Konferansı, *Tedrisat Mecmuası*, C.8, S.39, 1333 s.436.
- Said Bey, (1328). Edebiyat-ı İraniye, *Resimli Kitap*, S. 42, s. 429-430.
- Şu'unat, *Mizan*, S.13, 17.04.1304 (13.01.1887), s.109.

Ansiklopedi Maddeleri

- Akyıldız, Ali. (2010). "Şuray-ı Devlet", *TDVİA*, C. 39, s.236-239, İstanbul: TDV Yayınları.
- Akyıldız, Ali. (2003a). "Maârif-i Umûmiyye Nezâreti", *TDVİA*, C. 27, s.273-274, İstanbul: TDV Yayınları.
- Akyıldız, Ali. (2003b). "Meclis-i Valay-ı Ahkâm-ı Adliye" *TDVİA*, C.28, s.250-251, İstanbul: TDV Yayınları.
- Buzpınar, Tufan. (2006). "Nakibüleşraf", *TDVİA*, C.32, s.322-324, İstanbul: TDV Yayınları.
- "Darülfünun" (1976). *Türk Ansiklopedisi*, C.24, s. 169, Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Fığlalı, Ethem Ruhi. (1991). "Bahailik", *TDVİA*, C.4, s.464-468, İstanbul: TDV Yayınları.
- İnalcık, Halil. (1999). "Hüsrev Paşa (Koca)" *TDVİA*, C. 19, s.41-45, İstanbul: TDV Yayınları.
- İşirli, M. (1991). "Babiali" *TDVİA*, C.4, s.378-386, İstanbul: TDV Yayınları.
- Kahraman, Alim. (2010). "Şinasi" *TDVİA*, C.39, s.166-169, İstanbul: TDV Yayınları.
- "Kemal Paşa". (1974). *Türk Ansiklopedisi*, C.21, s.474, Ankara: MEB Yayınları.

- Mehmet Ali Beyhan. (2008). “Said Bey”, *TDVİA*, C.35, s.549-551, İstanbul: TDV Yayınları.
Öztuna, Yılmaz. (1977) “Münif Paşa” *Türk Ansiklopedisi*, C.25, s. 32, Ankara: MEB Yayınları.
Yazıcı, Nesimi. (2010). “Takvim-i Vekayi”, *TDVİA*, C.39, s.490-492, İstanbul: TDV Yayınları.

Kitap ve Makaleler

- Ak, Emine. (2010). *Tanzimat'ın Bosna Hersek'te Uygulanması ve Neticeleri (1839-1875)*, Marmara Üniversitesi, Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi, İstanbul.
- Akgündüz, Ahmet. (1997). *Arşiv Belgeleri Işığında Sayıştay Tarihi*, Ankara: Sayıştay Yayınları.
- Aksoyak, İsmail Hakkı. (2010). Seyyid Ahmed Kemal Paşa, *Türk Edebiyatı İsimler Sözlüğü*. (<http://www.turkedebiyatiiisimlersozlugu.com/index.php?sayfa=detay&detay=6504>)
- Akyıldız, Ali. (1993). *Tanzimat Dönemi Osmanlı Merkez Teşkilatında Reform*, İstanbul: Eren Yayıncılık.
- Akyüz, Y. (2009) *Türk Eğitim Tarihi* (Başlangıçtan 2009'a). İstanbul: Alfa Yayınları.
- Atay, Hüseyin. (1981). Medreselerin Gerilemesi, *A.Ü.İ.F. Dergisi*, 24, 15-56.
- Aydın, M. Şevki. (1987). Medreselerin Gerileyiş Sebepleri Üzerine, *Erciyes Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 4, 321-336.
- Aydın, Suavi. (2001). *Mardin: Aşiret Cemaat Devlet*, İstanbul: Tarih Vakfı Yayınları.
- Bardak, M. (2019). *Osmanlı'da Modern Okul öncesi Eğitim (1908-1918)*. Ankara: Alalma Yayınları.
- Bardak, M. & Topaç, N. (2019). *Eğitici Çocuk Oyunları: Bir Osmanlı Pedagogu Ahmed Edib ve Terbiyevi Çocuk Oyunları*. İstanbul: Efe Akademi Yayınları.
- Berk, Süleyman. (2006). *Zamanı Aşan Taşlar*, İstanbul: Zeytinburnu Belediyesi Kültür Yayınları.
- Bilim, Cahit Yalçın. (1984). *Tanzimat Devrinde Türk Eğitiminde Çağdaşlaşma: 1839–1876*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Budak, Ali. (2004). *Batılılaşma Sürecinde Çok Yönlü Bir Osmanlı Aydını Münif Paşa*. İstanbul: Kitabevi.
- Budak, Ali. (2010). *Muhaverat-ı Hikemîye: Osmanlı'da Batı'dan Yapılan İlk Çeviri, İnceleme-Metin*. İstanbul: Hiperlink.
- Carlyle, T. (2004). *Kahramanlar* (Çev. Behzat Tanç), İstanbul: Ötüken Neşriyat.
- Çabuk, Vahit. (2004). *Hedefteki Sultan İkinci Abdülhamid*, İstanbul: Truva Yayınları.
- Çabuk, Vahit. (2003). *Osmanlı Siyasi Tarihinde II. İkinci Abdülhamid*, İstanbul: Emre Yayınları,
- Cezar, Mustafa. (2008). “Şeker Ahmed Paşa'nın Düzenlediği Resim Sergileri”, içinde *Şeker Ahmed Paşa*. İstanbul: TBMM Milli Saraylar Daire Başkanlığı Yayınları.
- Dalyan, Murat Gökhan. (2009). *19. Yüzyılda Nasturiler*. Süleyman Demirel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Isparta.
- Doğan, İsmail. (1991). *Tanzimatın İki Ucu: Münif Paşa ve Ali Suavi (Sosyo-Pedagojik Bir Karşılaştırma)*, İstanbul: İz Yayıncılık.
- Engin, Vahdettin. (2002). Osmanlı Devleti'nin Demiryolu Siyaseti, içinde *Türkler*, C.14, s.462-469. Ankara: Yeni Türkiye Yayınları,
- Ergin, Osman. (1977). *Türk Maarif Tarihi*, C.I-II. İstanbul: Eser Matbaası.

- Findley, C. V. (1996). *Kalemiyeden Mülkiyeye Osmanlı Memurlarının Toplumsal Tarihi*, İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları.
- Genç, İ. (2010). Bilimsel Biyografiden İzlenimci Biyografiye, içinde Filiz Kılıç (Ed.) *Klasik Türk Edebiyatında Biyografi Bildiriler Kitabı* (s. 279-302). Ankara: AKM Yayınları.
- Georgeon, François. (2005). *Türk Milliyetçiliğinin Kökenleri*, Ankara: Tarih Vakfı Yayınları.
- Göleç, Mustafa. (2016). “Osmanlı-Türk Tarih Yazıcılığı”, içinde Zekeriya Kurşun (Ed.) *Tarih Metodu*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Gölen, Zafer, (2014) Karadağ Devleti'nin Doğuşu: Osmanlı-Karadağ sınır Tespiti (1858-60), *Belleten*, 70(282), 659-698.
- Gündüz, M. (2010). “Yeni Osmanlıların Türk Eğitim Tarihine Eğitim Görüşleri Yönüyle Katkı ve Etkileri (1860-1875)”, *Düşünen Siyaset*, 26, 83-120.
- Gündüz, M. (2018). Metodoloji, Kavram ve Konu Kıskaçında (Türk) Eğitim Tarihçiliği. *OSMED*, 4(7), 88-130.
- Güneş, İhsan. (1997). *Türk Parlamento Tarihi Meşrutiyete Geçiş Süreci: I. ve II. Meşrutiyet*, C.2, Ankara: TBMM Vakfı Yayınları.
- Gürlek, Dursun. (2008). *Ayaklı Kütüphaneler*, İstanbul: Kubbealtı Yayınları.
- Hamlin, Cyrus. (2011). *Türkler Arasında* (Çev. Hasan Yüksel), İstanbul: Meydan Yayıncılık.
- Hasebe, K. (2018). The 1869 Ottoman Public Education Act: Proceedings and Participants. *The Journal of Ottoman Studies*, 51, 181-207.
- İhsanoğlu, E. (1987). *Osmanlı İlmî ve Meslekî Cemiyetleri*, İstanbul: İÜ Edebiyat Fakültesi Basımevi.
- İnalçık, Halil. (2009). *Osmanlı İmparatorluğu Toplum ve Ekonomi*. İstanbul: Eren Yayınları.
- İrtem, Süleyman Kani. (2007). *Abdülmeccid Devrinde Saray ve Bab-ı Ali*. İstanbul: Temel Yayınları.
- İrtem, Süleyman Kani. (2003). *Sultan Abdülhamid ve Yıldız Kamarillası*. İstanbul: Temel Yayınları.
- Kala, Ahmet. (2001). *İstanbul Su Külliyesi*, C.22, İstanbul: İSKİ Yayınları.
- Kaplan, Mehmet. (1946). “Bizde Avrupa Kültürünün İlk Öncüleri”, *İstanbul Mecmuası*, 5-7(62), 15.06.1946.
- Kara, İsmail. (2001). *İslâmcıların Siyasî Görüşleri*, İstanbul: Dergâh Yayınları.
- Karpat, K. (1985). Ottoman Urbanism: The Crimean Emigration To Dobruca and The Founding of Mecidiye, 1856-1878. *International Journal of Turkish Studies*, 3(1), 1-27.
- Koçer, H. A. (1967). *Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme Problemi*, Ankara: Yengeçoğlu Matbaası.
- Kuntay, Mithad Cemal. (1946). *Namık Kemal: Devrinin Olayları Arasında*, C.2, Ankara: MEB Yayınları
- Kut, T. (1994). Terekelerde Çıkan Kitapların Matbu Satış Defterleri, *Müteferrika*, 2, 14-21.
- Mardin, Ş. (1991). Türk Modernleşmesi, içinde *Makaleler IV*, İstanbul: İletişim Yayınları.
- Nafi Atuf. (1930). *Türkiye Maarif Tarihi*, I. Kitap. Ankara: Muallim Ahmet Halit Kitaphânesi,
- Noumann, C. K. (2006). Bir Bilim Adamının Biyografisini Yazmanın İmkânları ve İmkânsızlıkları, *Tarih ve Toplum Yeni Yaklaşımlar*. 3, 273-285.

- Okcu, Naci. (2010). *Sicill-i Ahval Defterlerine Göre Erzurumlu Memurlar (1879-1909)*. Erzurum: Atatürk Üniversitesi Yayınları,
- Ortaylı, İ. (2011a). *Türkiye'nin Yakın Tarihi*, İstanbul: Timaş Yayınları.
- Ortaylı, İ. (2011b). Menkıbe, içinde *Tarih Yazıcılık Üzerine* (s.118-130). Ankara: Cedit Neşriyat.
- Ortaylı, İ. (2006). "Tanzimat Adamı ve Tanzimat Toplumunu". içinde Mehmet Seyitdanlıoğlu-Halil İnalçık (Ed.) *Tanzimat: Değişim Sürecinde Osmanlı İmparatorluğu* (284-285). İstanbul: Phoenix Yayıncılık.
- Öztuna, Yılmaz. (1996). *Devletler ve Hanedanlar: Türkiye (1074-1990)*, C.2, Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Öztuna, Yılmaz. (2013). *Abdülhamid II: Zamanı ve Şahsiyeti*, İstanbul: Ötüken Neşriyat.
- Pakalın, Mehmet Zeki. (1993). *Osmanlı Tarih Deyimleri ve Terimleri Sözlüğü*, C.3, İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Posing, B. (2013). The Historical Biography, International Encyclopedia of Social and Behavioral Sciences, Elsevier, Bkz: <http://www.posing.dk/pdf/historicalbio.pdf>
- Seyitdanlıoğlu, Mehmet. (1999). *Tanzimat Devrinde Meclis-i Vala (1838-1868)*, Ankara: TTK Basımevi.
- Taherzadeh, Adib. (1995). Hz. *Bahaullah'ın Zuhuru* (Çev. Süreyya Güler), C.2, İstanbul: Baha Basım.
- Unan, Fahri. (1997). Taşköprülüzade'nin Kaleminden XVI. Yüzyılın İlim ve Alim Anlayışı. *Osmanlı Araştırmaları*, 17, 149-264.
- Uzunçarşılı, İ. H. (1988). *Osmanlı Devletinin İlmiye Teşkilatı*, Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi.
- Yaltkaya, Ş. (1999). Tanzimattan Evvel ve Sonra Medreseler. içinde *Tanzimat I*, İstanbul: MEB Yayınları.
- Yılmaz, Şuhnaz. (2015). *Turkish-American Relations, 1800-1952*. London: Routledge.
- Yürük, Ali Yücel. (2012). "Ahmed Kemal Paşa", *Üsküdarlı Meşhurlar Ansiklopedisi*, İstanbul: Üsküdar Belediyesi Yayınları.
- Zürcher, Eric Jan. (2006). *Modernleşen Türkiye'nin Tarihi*, İstanbul: İletişim Yayınları.



11. Sınıflar İçin 'Sindirim Sistemi' Konusuna Yönelik Başarı Testi Geliştirme Çalışması*

The Development of the Achievement Test for 11th Graders about the "Digestive System"

Sergün Kaya** & Şeyda Gül***

Öz

Bu çalışmada on birinci sınıf öğrencilerinin "Sindirim Sistemi" konusundaki bilgilerini ölçmeye yarayan bir başarı testi geliştirilmesi amaçlanmıştır. Keşfedici karma araştırma deseni ile yürütülen çalışmanın nitel basamağında doküman incelemesi yöntemi, nicel basamağında ise tarama yöntemi kullanılmıştır. Buna göre öncelikle araştırmacılar tarafından alan yazın taranmış ve toplam 40 adet çoktan seçmeli soru hazırlanmıştır. Testin geçerlik çalışmalarında uzman görüşüne başvurulmuş, böylece hazırlanan taslak testteki sorular alanında uzman akademisyen ve öğretmenlerin görüşüne sunulmuş, dil, kapsam, anlaşılabilirlik vb. açılardan incelenmiştir. Uzman görüşü doğrultusunda düzeltilen 40 soruluk test madde analizi için 201 on birinci sınıf öğrencisine uygulanmıştır. Öğrencilerden elde edilen verilere yapılan madde analizi sonrası sorular için düzeltme/çıkarma yoluna gidilmiştir. Madde analizi sonrası 25 maddeye indirilen testin ortalama güçlüğü 0.564, ortalama ayırt ediciliği 0.343 olarak hesaplanmıştır. Daha sonra 126 kişilik farklı bir öğrenci grubuna uygulanan başarı testinin KR-20 güvenilirlik katsayısı ise 0.91 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen bulgular genel olarak değerlendirildiğinde, öğretim programında kazanımlara uygun sorular içeren, geçerli ve güvenilir bir test olduğu söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: sindirim sistemi, test geliştirme, başarı testi

Abstract

In this study, it is aimed to develop an achievement test which is used to measure the knowledge of 11th grade students about "Digestive System". In the qualitative stage of the study conducted with exploratory mixed research design, document analysis method was used, and also and survey method was used in the quantitative stage. Accordingly, researchers firstly examined the literature and prepared 40 multiple-choice questions. In the validity studies of the test, expert opinion was applied, so the questions in the draft test were presented to the opinion of the academicians and teachers who are experts in their field and examined in terms of language, scope, comprehensibility, etc. The 40-question test, which was corrected in accordance with the expert's opinion, was applied to a total of 201 eleventh grade students who had previously studied the subject for pilot applications. The data obtained from students were analyzed by item analysis and corrected / subtracted for the questions. The average difficulty of the test, which was reduced to 25 items after item analysis, was calculated as 0.564, and the mean discrimination was 0.343. Then, the KR-20 reliability coefficient of the achievement test which was applied to a different group of 126 students was calculated as 0.91. When the findings obtained are evaluated in general, it can be said that it is a valid and reliable test that includes suitable questions for the gains in the curriculum.

Keywords: digestive system, test development, achievement test

* Bu çalışma 1. yazarın doktora tezinden üretilmiştir.

** (Doktora Öğrencisi); Atatürk Üniversitesi, sergun.kaya@atauni.edu.tr, ORCID: 0000-0002-3517-1673

*** (Doç.Dr.); Atatürk Üniversitesi, seydagul@atauni.edu.tr, ORCID: 0000-0003-4005-2158

Extended Summary

Purpose and Significance:

The academic success and failure levels of the students in the learning environment are determined by the assessment and evaluation (Küçükahmet, 2004). When we consider the education process under the roof of the school, it is tried to be determined whether the students have a certain feature / quality or how much they have (Atılğan, 2013). In order for this determination to be healthy, qualified measurement tools are required. Different types of tests are generally used as a measurement tool (Çepni et al., 2009). Multiple choice tests are one of the measurement tools used in many educational institutions today (Akbulut & Çepni, 2013). It is observed that these measurement tools are used in many levels and in almost every teaching field, from teachers' classroom practices to national exams. However, it is extremely important that the achievement tests prepared as multiple choices are prepared more qualified by providing validity and reliability with appropriate analysis and methods. At this point, it is useful to follow the development stages of a standard achievement test in the development of tests. Therefore, as in many fields of science, the establishment of tests that have provided reliability and validity in the field of biology education is extremely important. In the literature, a measurement tool measuring the success of the digestive system in the biology curriculum updated since the academic year 2018-2019 has not been found by the researchers. Therefore, in the study was aimed to develop a valid and reliable achievement test for the eleventh-grade digestive system.

Methodology:

This research was carried out with the Exploratory Design, which is one of the 'Mixed Research Designs' and outlined by Creswell and Plano-Clark (2007). In this design type, as in other mixed research types, qualitative and quantitative data are collected and used especially when the researcher wants to develop a scale. Accordingly, qualitative data is first collected in the exploratory research design, and then findings from qualitative data are used to guide quantitative data (Creswell & Plano-Clark, 2007). While the qualitative step of the research was carried out by the document analysis method, the quantitative step was carried out by the survey method.

Accordingly, researchers firstly examined the literature and prepared 40 multiple-choice questions. In the validity studies of the test, expert opinion was applied, so the questions in the draft test were presented to the opinion of the academicians and teachers who are experts in their field and examined in terms of language, scope, comprehensibility, etc. The 40-question test, which was corrected in accordance with the expert's opinion, was applied to a total of 201 eleventh grade students who had previously studied the subject for pilot applications. The data obtained from students were analyzed by item analysis and corrected / subtracted for the questions. The average difficulty of the test, which was reduced to 25 items after item analysis, was calculated as 0.564, and the mean discrimination was 0.343. Then, the KR-20 reliability coefficient of the achievement test which was applied to a different group of 126 students was calculated as 0.91.

Results, discussion and conclusion:

When the findings obtained are evaluated in general, it can be said that it is a valid and reliable test that includes suitable questions for the gains in the curriculum. It was revealed that there were nineteen questions in the first gain, four questions in the second gain and three questions in the third gain. According to the findings, although the questions in the test do not seem to be distributed in a balanced way, this situation can be evaluated normally based on the topic content. Because most of the topics in

the textbook belong to the first gain, and the other two gains constitute a limited content. Therefore, having more questions in the first gain increases the scope validity of the test.

The achievement test developed in the study was examined according to the stages of the renewed taxonomy by Anderson et al. (2001) and the questions were classified according to the stages of the taxonomy. In the classification, it was seen that most of the questions related to the digestive system were included in the understanding stage. Looking at the whole of the test, the fact that the test is easy for students in general terms is interpreted as an indicator that the students are composed of questions appropriate to their level of understanding (Keçeci et al., 2019). Therefore, in this study, the fact that the average difficulty of the test is easy can be interpreted as an indicator that the questions are mostly at the level of comprehension. Finally, this test prepared by researchers can be used by teachers at the beginning of the course or in final exams as a measurement tool.

Giriş

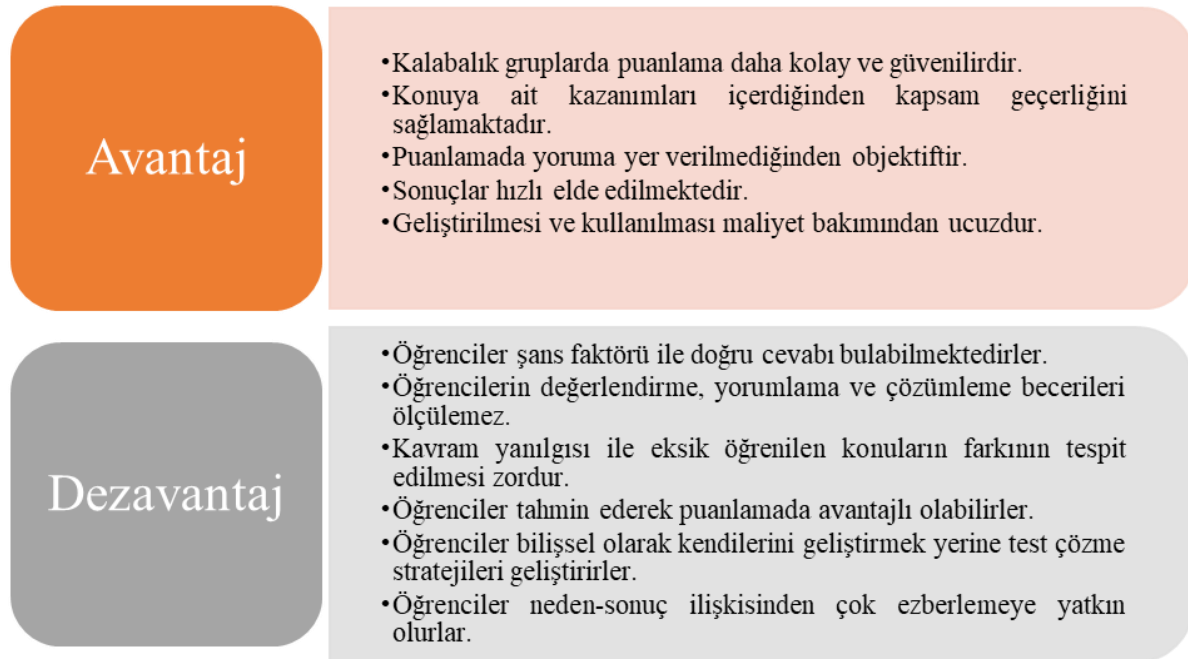
Eğitim, insanların doğumundan ölümüne kadar geçen süre içerisinde davranışlarında değişiklikler meydana getirme süreci olarak tanımlanmaktadır (Balbağ, Leblebiciler, Karaer, Sarıkahya, & Erkan, 2016). Bireyleri hayata hazırlayarak ve onların günlük hayatlarında karşılaştıkları olaylara anlam vermelerini sağlamak ise eğitimin temel amaçları arasında sayılabilir. Sözü edilen bu amaçların gerçekleştirilmesinde günlük yaşamla ilişkili olan biyoloji dersi bir yere sahiptir. Zira biyoloji, öğrencilerin içinde yaşadıkları doğayı, doğadaki diğer canlılarla ilişkilerini, vücut yapılarını, beslenme biçimlerini, nasıl sağlıklı bir hayat sürdürebileceklerini anlamalarında önemli araçlardan birini oluşturmaktadır (Özay-Köse ve Gül, 2016). Bununla beraber biyoloji dersleri özünde çok sayıda soyut ve karmaşık konuları barındırması, bu konuların öğretim programı içerisinde de yine soyut biçimde sunulması vb. birçok nedenden dolayı anlaşılması zor görünen derslerin başında gelmektedir (Diki, 2013; Gül ve Özay-Köse, 2018; Klymknovsky ve Doxas, 2008; Üstün, Yıldırğan ve Çeğiç, 2001).

Elbette günümüzde öğrencilere verilen biyoloji dahil olmak üzere fen eğitiminin temel amacı onlara mevcut bilgileri sunmak değil, aksine onların bilgiye ulaşmada izlemesi gereken yolları öğrenmelerine yardımcı olmaktır. Bu sayede yaparak ve yaşayarak bilgiyi öğrenen birey gerek bilimsel süreç becerilerini geliştirmede gerekse günlük yaşamında karşılaşmış olduğu yeni ve farklı durumlarla ilgili problemleri çözebilmekte başarılı olabilir. Aktarılan bilgilerin öğrenciler tarafından ne kadarının anlaşıldığının tespiti ise ancak öğrencilerin başarıları düzeylerinin ölçülmesi ile mümkün olabilir (Bingöl ve Halisdemir, 2017; Duruk, Akgün, Doğan ve Gülsuyu, 2017; Güngörmez ve Akgün, 2018).

Eğitimde başarı denildiğinde çoğu zaman akademik başarı kavramı kastedilmektedir. Akademik başarı, öğretim sürecinde öğrencilere kazandırılması hedeflenen beceri veya bilgilerin öğretmenler tarafından notlarla, test puanlarıyla ya da ikisi birlikte kullanılarak ifade edilmesi olarak tanımlanır (Akandere, Özyalvaç ve Duman, 2010). Öte yandan öğrenme ortamında öğrencilerin akademik başarı düzeylerinin tespiti ise ölçme değerlendirme süreçleri ile mümkün olabilir (Küçükahmet, 2004). Bu noktada özellikle ölçmenin gündelik yaşamımızda olduğu gibi eğitimde de önemli bir kavram olduğu karşımıza çıkmaktadır (Demir, Kızılay ve Bektaş, 2016). Bireyler, ölçme sürecini kullanarak pek çok karar alabilirler. Bu nedenle ölçme, amaçları arasına insanı da alan eğitim sürecinde de önemli bir paya sahiptir. Eğitim sürecini okul çatısı altında düşündüğümüzde ise öğrencilerin her birinin belli bir özellik/nitelige sahip olup olmadığı ya da ne düzeyde sahip olduğu ölçme süreci ile saptanmaya çalışılır (Atılğan, 2013). Bu süreçte öğretmenler, öncelikle derslerinde belli amaç veya hedefler belirleyerek bu hedeflere ulaşabilmek amacıyla uygun öğretim durumları/ortamları oluştururlar. Bu süreçte yapmış oldukları ölçme sonuçlarını kullanarak ise söz konusu hedeflerin gerçekleşme düzeyini saptarlar. Elbette bu saptamanın sağlıklı olabilmesinde nitelikli ve güvenilir ölçme araçlarına ihtiyaç vardır. Öğrenme ortamlarında ölçme aracı olarak farklı türlerde çeşitli testler kullanılabilir (Çepni vd., 2009). Örneğin alan yazın incelendiğinde öğrencilerin başarılarının bağımlı değişken olarak incelendiği çalışmalarda çoğunlukla

başarı testlerinin kullanıldığı ve bunların da farklı şekillerde hazırlandığı ifade edilmektedir (Çardak ve Selvi, 2018). Elbette farklı şekillerde hazırlanan bu ölçme araçlarının her biri, kullanma amacına göre üstün ya da eksi olan farklı yöntemlere sahip olabilir. Öğrencilerin başarı düzeyleri ölçülürken belirli bir ünite ya da birkaç ünitenin yer aldığı konuların öğretildiği derslerin tamamını belirli bir sürede ve fazla sayıda soru sorularak etkili bir şekilde değerlendirmeye imkan tanıyan çoktan seçmeli testler, günümüzde birçok eğitim kurumunda sıklıkla kullanılan ölçme araçlarından arasında sayılabilir (Akbulut ve Çepni, 2013). Çoktan seçmeli testler öğretmenler tarafından dönem için veya dönem sonunda sınıf uygulamalarında kullanılabilir gibi ulusal düzeyde yapılan büyük sınavlara kadar pek çok düzeyde ve öğretimin hemen her alanında sıklıkla kullanılmaktadır. Bu nedenle özellikle iyi bilinmesi gereken bir ölçme aracıdır (Atılğan, Kan ve Doğan, 2011).

Çoktan seçmeli testler Güler (2017) tarafından doğru cevapların öğrenci tarafından verilmesinden ziyade testi hazırlayanların hazırladığı seçeneklere göre verilmesinin istenildiği ölçme araçları olarak, Doğan (2007) tarafından ise öğrencilerin kendilerine verilen şıklar arasından bir tanesini doğru yanıt olarak işaretlediği soruların olduğu ölçme araçları olarak tanımlanmaktadır. Özellikle kazanımlara ne ölçüde ulaşıldığını ve öğrencilerin başarı düzeylerini belirleyebilmek için sıklıkla kullanılan çoktan seçmeli testlerin avantaj ve dezavantajları ise aşağıdaki şekilde verilmiştir (Birgili, 2014; Demirbilek, 2015; Güler, 2017; Öksüz ve Demir, 2019).



Şekil 1. Çoktan seçmeli testlerin avantaj ve dezavantajları

Öğrencilerin edinilen bilgileri hatalı veya eksik öğrenmelerinin saptanmasında kullanılan çoktan seçmeli testler, gerek zaman gerekse hazırlanma ve geliştirilme açısından diğer birçok ölçme araçlarına kıyasla çok daha kullanışlı olmanın yanı sıra öğrenme ortamında da kolaylıkla uygulanabilmektedir. Puanlama ve uygulanabilme açısından diğer ölçme araçlarına göre daha kullanışlı ve kolay olan çoktan seçmeli testler, çeldiricilerin de iyi hazırlanması halinde öğrencilerin eksik ve hatalı bilgilerinin tespiti ve sonuçlarının genellenebilmesini sağlamaktadır (Ayvacı ve Durmuş, 2016; Demirci ve Efe, 2007). Bununla beraber çoktan seçmeli olarak hazırlanan başarı testlerinin uygun analiz ve yöntemlerle geçerlik ve güvenilirliğini sağlanarak daha nitelikli hazırlanması son derece önemlidir. Bu noktada başarı testlerinin

geliştirilmesinde standart bir başarı testinin geliştirilme aşamalarının izlenmesinde fayda vardır. Özellikle eğitim araştırmalarında, geliştirilen başarı testi ile öğrencilerin öğrenme düzeyleri, başarıları ile ilgili yorumlarda bulunulacak ve özellikle eğitim bilimlerine katkı anlamında önemli sonuçlara ulaşılabilecektir. Bu noktada, başarı testi puanlarının kullanıldığı bilimsel çalışmalarda ancak geçerli ve güvenilir olduğu kanıtlanmış bir test ile bu tür çıkarımlarda bulunmak mümkün olmaktadır (Çardak ve Selvi, 2018). Dolayısıyla fen bilimlerinin birçok alanında olduğu gibi biyoloji eğitimi alanında da güvenilirliği ve geçerliği sağlanmış testlerin oluşturulması son derece önemlidir.

Ülkemizde biyoloji konularına yönelik başarı testi geliştirme çalışmalarına bakıldığında bazı çalışmalara rastlanmaktadır. Dahası söz konusu başarı testlerinin birçoğunun tez çalışması kapsamında olduğu görülmektedir. Güncellenen öğretim programı da dikkate alındığında 2013 yılından itibaren fen bilimleri dersi kapsamında biyoloji konularına yönelik çalışmalar incelendiğinde; söz konusu çalışmalarda ‘canlılar dünyasını gezelim, tanıyalım’ (Başoğlu, 2017; Çelik, 2017; Tokgöz, 2017; Yetişir, 2019), ‘hücre ve hücre bölünmeleri’ (Erdoğan-Karış, 2019; Koca, 2018; Tecimer-Altinel, 2018), ‘bitki ve hayvanlarda üreme, büyüme ve gelişme’ (Ağgöl, 2016; Doğan, 2016; Karayılan-Tunç, 2019; Kocatepe, 2017; Sinanoğlu, 2017), ‘dolaşım sistemi’ (Yalçınkaya, 2018; Yetişir, 2019; Yıldırım, 2019), ‘insan ve çevre’ (Akıncı, 2019; Barata-Aksoy, 2017; Özkurt-Öztürk, 2019; Yılmaz, 2019), ‘denetleyici ve düzenleyici sistemler’ (Altun, 2019; Aydemir, 2019), ‘çevre ve enerji dönüşümleri’ (Taş, 2020; Yapıcı, 2019), ‘boşaltım sistemi’ (Uzun, 2019) ile ‘sindirim sistemi’ (Yıldırım, 2019; Yüzüak, 2016) konularında başarı testlerinin geliştirildiği görülmektedir. Ayrıca ‘vücudumuz bilmecesini çözelim/vücudumuzdaki sistemler ve sağlığı’ ünitelerinde genel olarak tüm sistemlere hitap eden başarı testlerinin de (Aydemir, 2019; Bakır, 2018; Bakioğlu, 2017; Çevik, 2019; Ertürk, 2019; Kantar, 2019; Sirek, 2020; Uzun, 2019; Yazıcı, 2017; Yazıcı, 2019; Yurttadur, 2019) geliştirildiği tespit edilmiştir. Ortaöğretim düzeyinde yapılan tezler incelendiğinde ise çok daha sınırlı sayıda çalışmaya ulaşılmış ve bu çalışmalarda ‘güncel çevre sorunları’ (Ecemiş, 2017), ‘biyolojik çeşitlilik ve korunması’ (Kara-Ekemen, 2017), ‘dolaşım ve sindirim sistemi’ (Konu, 2017) ve ‘hücre bölünmeleri’ (Yıldırım, 2019) konularında başarı testlerinin geliştirildiği tespit edilmiştir.

Alan yazında yapılan çalışmalar makale bazında incelendiğinde yine 2013 yılından itibaren güncellenen ilköğretim fen bilimleri dersi kapsamında farklı biyoloji konularına yönelik çeşitli başarı testi geliştirme çalışmalarına rastlanmaktadır. Örneğin Yıldız, Keçeci ve Kırbağ-Zengin (2019) tarafından yapılan bir çalışmada ilköğretim düzeyinde 4. sınıf öğrencileri için “Besinlerimiz” ünitesine ait sağlıklı ve dengeli beslenme kazanımlarını içeren geçerliliği ve güvenilirliği olan bir başarı testi geliştirilmiştir. Yapılan geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları sonrası son şekli verilen testin, alan yazına besinlerimiz ünitesinin kazanım başarısını ölçme katkısının yanında öğrencilerin çoktan seçmeli sınavlar için soru çözmeye de katkı sağlayacak nitelikte olduğu düşünülmektedir. Bir başka çalışmada Sener ve Tas (2017) ilköğretim 5. sınıf öğretim programında yer alan “Vücudumuzun Bilmecesini Çözelim” ünitesi kazanımlarını içeren 46 maddelik taslak başarı testi hazırlayarak 178 öğrenciye uygulanmıştır. Maddelerin güçlük, ayırt edicilik ve toplam korelasyon katsayıları hesaplanmış, 8 madde testten çıkarıldıktan sonra geçerlik ve güvenilirlik analizleri yapılmıştır. Çoktan seçmeli olarak hazırlanan bu ölçme aracının vücudumuzun bilmecesini çözelim ünitesini öğrenen 5. sınıf öğrencilerinin hazırbulunuşluk düzeylerini ve alt konulardaki eksiklerini belirlemeye yardımcı olmasının yanında bilimsel çalışmalara da katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Yukarıdaki çalışmalara ek olarak ilköğretim düzeyinde yapılan başarı testi çalışmalarının en fazla 6. sınıf konularına yönelik olduğu dikkati çekmektedir. Bunlardan Keçeci, Yıldırım ve Kırbağ-Zengin (2019) 6. sınıf “Vücudumuzdaki Sistemler” ünitesinin alt konuları olan solunum, destek ve hareket sistemi ile dolaşım sistemi kazanımlarını içeren 30 sorudan oluşan çoktan seçmeli bir ölçme aracı geliştirmişlerdir. Geçerlik ve güvenilirlik analizleri sonrası son şekli verilen başarı testi ile öğrencilerin ilgili konulardaki başarı düzeylerinin tespit edilmesinde uygun bir ölçme aracı olduğu görülmüştür. Yine aynı yıl Bolat ve Karamustafaoglu (2019) tarafından aynı üniteye yönelik bir başka başarı testi geliştirme çalışması da yapılmış olup testin geçerlik ve güvenilirlik analizleri sonrasında ilgili ünitenin öğretimi için

uygun olduğu saptanmıştır. 6. Sınıf düzeyinde yapılan bir başka test geliştirme çalışması ise Güneş ve Serdaroğlu (2018) tarafından “Bitki ve Hayvanlarda Üreme, Büyüme ve Gelişme” ünitesine yönelik yapılmıştır. Çalışmada ilgili ünitenin kazanımlarını içeren ve 40 sorudan oluşan başarı testi 170 öğrenciye uygulanmış, geçerlik ve güvenilirlik analizleri yapılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular ışığında 40 soru olarak hazırlanan testten hiçbir madde çıkarılmadan gerekli düzeltmelerin yapılarak hazırlanan başarı testinin öğrencilerin bilgilerini ölçmesinin yanında akademik çalışmalara da katkı sağlaması amaçlanmıştır. Yine Timur, Doğan, İmer-Çetin, Timur ve Işık (2019) tarafından “Hücre” konusu ile ilgili 25 sorudan oluşan çoktan seçmeli başarı testi 62 öğrenciye uygulanmıştır. Uygulamadan sonra yapılan madde ayırt edicilik ve madde güçlük indis hesaplamalarından sonra 3 madde testten çıkarılmıştır. Araştırma sonunda elde edilen başarı testinin her ne kadar geçerli ve güvenilir olduğu ve öğrenci başarısını ölçtüğü belirtilmiş olsa da konu ile ilgili kavramların öğrenciler tarafından daha iyi anlaşılabilmesi için gelecek çalışmalarda testin çoktan seçmeli ilk aşamasından sonra açık uçlu sorulardan oluşan ikinci aşamasının olması önerilmiştir.

İlköğretimin daha üst sınıf düzeyleri açısından çalışmalar incelendiğinde Kızılkapan ve Bektaş (2018) tarafından yapılan bir çalışmaya rastlanmaktadır. Çalışmada 8. sınıf öğretim programında yer alan “Hücre Bölünmesi ve Kalıtım” ünitesi kazanımlarını içeren 20 soruluk çoktan seçmeli başarı testi 100 öğrenciye uygulanmış, yapılan analizler neticesinde geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı elde edilmiştir.

Lise biyoloji konularında geliştirilen başarı testi çalışmaları incelendiğinde ise daha önce de ifade edildiği gibi Öz (2014) ve Konu (2017) gibi bazı araştırmacılar tarafından tez kapsamında Sindirim Sistemleri konusuna yönelik başarı testlerinin geliştirildiği görülmektedir. Ancak bu tez çalışmalarında geliştirilen başarı testleri tez sürecinde 2018 yılı öncesi geliştirilmiştir. Bilindiği üzere ülkemizde Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından 2018 yılında biyoloji dersinin ders kitabı, öğretim programı ve öğretim yöntemlerinde yenilikler yapılmıştır. Biyoloji dersinin öğretiminde yasa, teori, uygulama ve kavramlar ışığında yenilik ve değişimler yapma, araştırma ve sorgulama, bilişim teknolojilerini kullanma, biyoloji ile günlük hayat arasında ilişki kurma, sosyal farkındalık oluşturma, vb. uygulamalara daha fazla yer verecek bir öğretim programı hazırlanmıştır (MEB, 2018). Bu yeni programa göre öğrenciler sindirim sistemi konusu ile ilk kez altıncı sınıfta “sindirim sistemini oluşturan yapı, organ ve yardımcı organların sindirimdeki görevleri, fiziksel (mekanik) ve kimyasal sindirim, enzimler, karaciğer, pankreas, karaciğer ve pankreasın sindirimdeki görevlerini açıklama” kazanımları ile karşılaşmaktadırlar. Öğrencilerin sindirim sistemini daha kapsamlı öğrendikleri 11. sınıfta ise sindirim sisteminin yapı, görev ve işleyişinin yanında sindirim sistemi rahatsızlıkları ve sağlığı kazanımlarını edinirler (MEB, 2018). Bu doğrultuda 2018-2019 öğretim yılından itibaren güncellenen biyoloji öğretim programında yer alan sindirim sistemi konusuna yönelik başarıyı ölçen bir ölçme aracına araştırmacılar tarafından rastlanmamıştır. Bu bağlamda yeni öğretim programının kazanımlarına uygun, öğrencilerin sindirim sistemi ile ilgili başarı düzeylerini ölçen, biyoloji öğretmenlerinin gerekse biyoloji eğitimi araştırmacılarının öğrenme ortamında ve çalışmalarında kullanabilecekleri geçerlik ve güvenilirliği olan başarı testinin geliştirilmesine ihtiyaç olduğu söylenebilir. Söz konusu ihtiyaca binaen bu çalışmada, onbirinci sınıf sindirim sistemi konusuna yönelik geçerli ve güvenilir bir başarı testinin geliştirmesi amaçlanmıştır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı on birinci sınıf biyoloji öğretim programında yer alan “Sindirim Sistemi” konusuna yönelik geçerliliği ve güvenilirliği sınanmış bir başarı testi geliştirmektir. Bu amaç doğrultusunda belirlenen araştırma soruları aşağıdaki gibidir:

1. On birinci sınıf öğrencilerinin “Sindirim Sistemi” konusundaki başarılarını belirlemek amacıyla hazırlanan çoktan seçmeli test geçerli midir?

2. On birinci sınıf öğrencilerinin “Sindirim Sistemi” konusundaki başarılarını belirlemek için hazırlanan çoktan seçmeli test güvenilir midir?

Yöntem

Araştırma Deseni ve Örneklem

Bu araştırma, ‘Karma Araştırma Desenleri’nden biri olan ve Creswell ve Plano-Clark (2007) tarafından genel çerçevesi çizilen Keşfedici Desen (Explanatory) ile yürütülmüştür. Bu desen türünde diğer karma araştırma tiplerinde olduğu gibi nitel ve nicel verilerin toplanması söz konusu olup, özellikle araştırmacının bir ölçek geliştirmek istediği durumlarda kullanılır. Buna göre keşfedici araştırma deseninde, öncelikle nitel veriler toplanır, daha sonra nitel verilerden elde edilen bulgular nicel verilere yön vermek üzere kullanılır (Creswell ve Plano-Clark, 2007). Araştırmanın nitel basamağı doküman analizi yöntemi ile yürütülürken, nicel basamağı tarama yöntemi ile yürütülmüştür.

Araştırmanın madde analizi için seçilen örneklem grubunu ise Erzurum il merkezindeki rastgele belirlenmiş ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören ve ‘Sindirim Sistemi’ konusunu dönem içinde öğrenmiş olan toplam 201 (102 kız, 99 erkek) on birinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Testin güvenilirliğini arttırmak için testteki soru sayısının beş katı öğrenci uygulamada yer almıştır. Söz konusu öğrenciler gönüllülük esasına dayalı olarak uygulamalara katılmış, uygulamalar için gerekli etik belgesi vb. izinler alınmıştır. Araştırmanın nicel basamağında ayrıca, madde analizi yapılarak nihai şekli verilen testin güvenilirlik analizi için farklı iki okuldaki 126 kişilik (66 kız, 60 erkek) öğrenci grubuna test uygulanmıştır. Sonuç olarak testin geliştirilme sürecinde madde analizi ve güvenilirlik analizi için toplamda 327 kişiden toplanan veriler değerlendirilmiştir.

Tablo 1. Araştırmaya katılan öğrencilerin okul ve cinsiyetlerine göre dağılımı

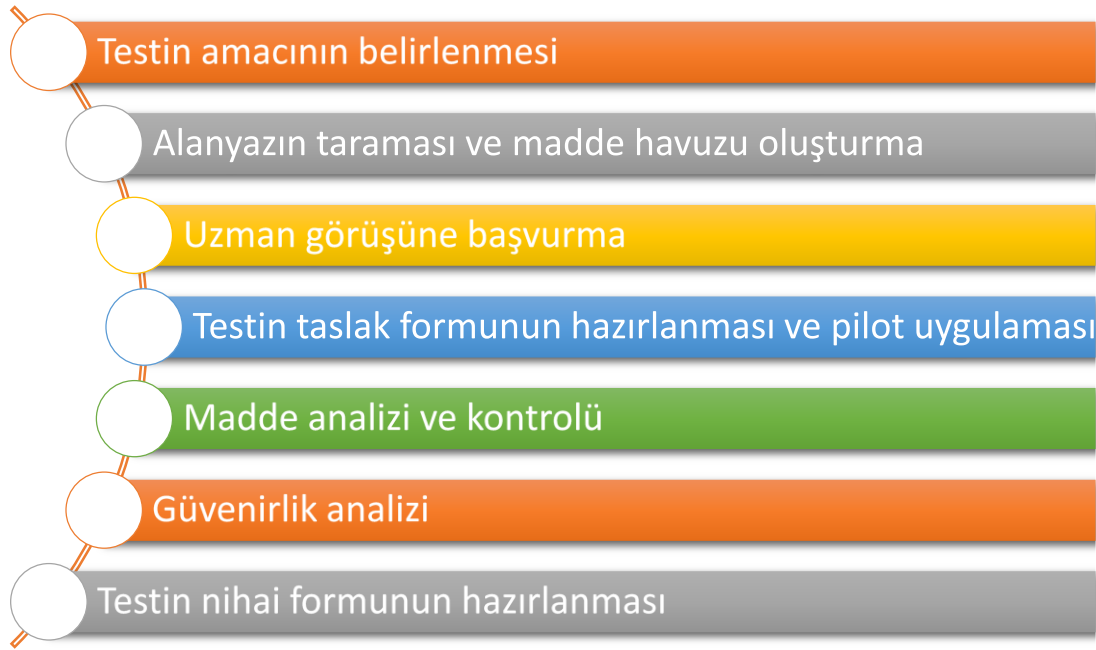
Cinsiyet	A Okulu	B Okulu	C Okulu	D Okulu	E Okulu*	F Okulu*	Toplam
Kız	23	29	25	25	24	42	168
Erkek	31	29	18	21	28	32	159
Toplam	54	58	43	46	52	74	327

* E ve F okulundan toplanan verilerle güvenilirlik analizi yapılmıştır.

Tablo 1 incelendiğinde kız öğrencilerden 168 (%51.4), erkek öğrencilerden ise 159 (%48.6) kişi araştırmaya katılmıştır. Bulgular okullara göre incelendiğinde ise A okulundan 54 (%16.5), B okulundan 58 (%17.7), C okulundan 43 (%13.2), D okulundan 46 (%14.1), E okulundan 52 (%15.9) ve F okulundan 74 (%22.6) öğrenci çalışmaya gönüllü olarak katılmıştır.

Sindirim Sistemi Başarı Testinin Geliştirilme Süreci

Alanyazında test geliştirmeye yönelik yürütülen araştırmalar, bu süreçte bazı basamakların (testin amacı ve kapsamının belirlenmesi, testte yer alan soruların geçerlik ve güvenilirlik analizlerinin yapılması vb.) dikkate alınması gerektiğine vurgu yapmaktadır. Buna göre Haladyna (1997) ile Kızılkapan ve Bekeş (2018) tarafından yapılan çalışmalarda ileri sürülen bu basamaklar da göz önüne alınarak Şekil 2’de gösterilen aşamalar izlenmiştir.



Şekil 2. SSBT'ni geliştirme aşamaları

Yukarıda ifade edilen basamaklar dikkate alındığında araştırmada öncelikle testin geliştirilme amacı ortaya konulmuştur. Bu doğrultuda bu araştırmada geliştirilecek olan SSBT'nin geliştirilme amacı, on birinci sınıf öğrencilerinin 'Sindirim Sistemi' konusuna yönelik bilgilerini ölçecek olmasıdır. Bu nedenle çalışmada geliştirilen test araştırmacılar tarafından MEB 11. sınıf biyoloji kitabı ve ünite kazanımları göz önünde bulundurularak hazırlanmıştır. Şekil 2'de gösterilen ikinci basamakta, madde havuzu oluşturmak amacıyla kapsamlı bir alanyazın taraması yapılmıştır. Yapılan alan yazın taramasında öğretmenlerin aktif olarak kullandıkları web sitelerindeki (Biyoloji Portalı, 2018; Selinhoca, 2018; Testgele, 2018; Testçöz, 2018) soru kaynakları ile halihazırda basılmış kitaplar (Reece, Urry, Cain, Wasserman, Minorsky, ve Jackson, 2011; Kantepe, 2017; Gülsar, 2018) incelenmiştir. Sorular hazırlanırken güncel biyoloji öğretim programında yer alan 'Sindirim Sistemi' konusuna ait konu, kavram ve kazanımları içermelerine dikkat edilmiştir (Tablo 2).

Tablo 2. 11. Sınıf biyoloji dersi öğretim programında yer alan 'Sindirim Sistemi' konusuna ait anahtar kavram ve kazanımlar

Konu	11.1.3. Sindirim Sistemi
Anahtar Kavramlar	Emilim, sindirim
Kazanımlar	11.1.3.1. Sindirim sisteminin yapı, görev ve işleyişini açıklar. a. Sindirim sisteminin yapısı işlenirken görsel öğeler, grafik düzenleyiciler, e-öğrenme nesnesi ve uygulamalarından yararlanır. b. Sindirime yardımcı yapı ve organların (karaciğer, pankreas ve tükürük bezleri) görevleri üzerinde durulur. Yapılarına girilmez.
Kazanımlar	11.1.3.2. Sindirim sistemi rahatsızlıklarını açıklar. Reflü, gastrit, ülser, hemoroit, kabızlık, ishal örnekleri verilir.
Kazanımlar	11.1.3.3. Sindirim sisteminin sağlıklı yapısının korunması için yapılması gerekenlere ilişkin çıkarımlarda bulunur. a. Fiziksel etkinliklerin sindirim sisteminin sağlığına olumlu etkisi belirtilir.

- b. Tüketilen besinlerin temizliği, lif açısından zengin gıdalarla doğal beslenmenin önemi vurgulanır.
- c. Asitli içecekler tüketilmesinin ve fast-food beslenmenin sindirim sistemi üzerindeki etkilerinin tartışılması sağlanır.
- ç. Antibiyotik kullanımının bağırsak florasına etkileri ve bilinçsiz antibiyotik kullanımının zararları belirtilir.

Yapılan incelemeler neticesinde on birinci sınıf öğretim programında ilgili konuya ait kazanımları içeren sorular belirlenmiş ve buna göre toplam 40 soru değerlendirme kapsamına alınmıştır. Hazırlanan sorular Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Biyoloji Eğitimi ABD’de görev yapmakta olan 2 öğretim üyesi ile MEB’de görev yapan iki biyoloji öğretmeni tarafından içerik, anlaşılabilirlik, kullanılan dil vb. kriterlere göre incelenmiştir. Yapılan inceleme sonucunda düzeltilen sorulara (Tablo 3) son şekli verilmiş, böylece 40 adet çoktan seçmeli sorudan oluşan taslak test, pilot uygulama için hazır hale getirilmiştir.

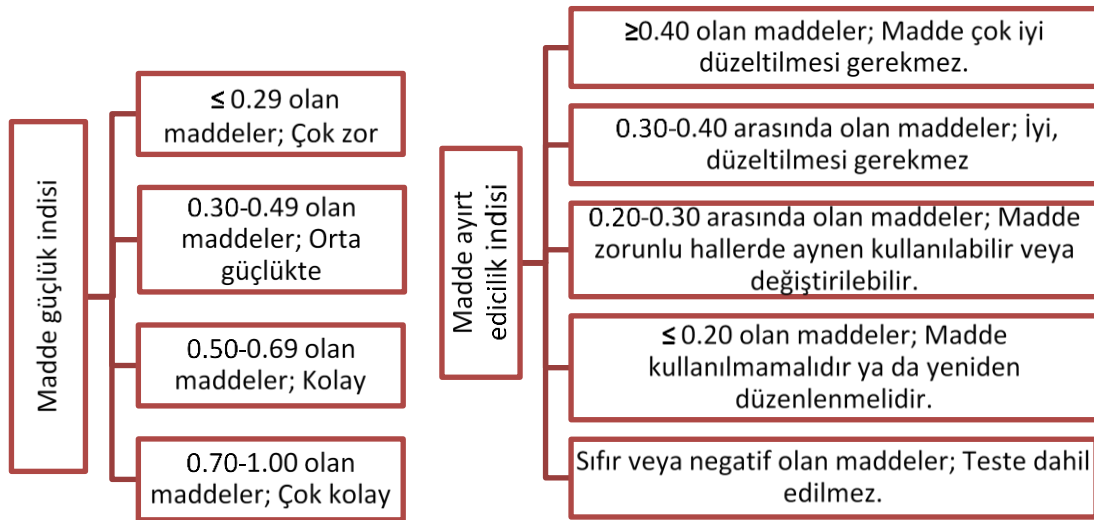
Tablo 3. Uzman görüşüne göre düzeltme yapılan sorulara ait bir örnek

Sorunun ilk hali	Sorunun düzeltilmiş hali
I. Midede salgılanan enzimler yolu ile sadece kimyasal sindirim gerçekleşir.	I. Midede <u>sadece</u> kimyasal sindirim gerçekleşir.
II. Yemek borusundan peristaltik hareket ile mideye ulaşan besinlerin sindirimi yemek borusunda olmaz.	II. Yemek borusundan peristaltik hareket ile mideye ulaşan besinlerin sindirimi yemek borusunda olmaz.
III. Ağızda, nişasta ve diğer polisakkaritlerin ve glikojen moleküllerinin bir kısmının sindirimi gerçekleşir.	III. Ağızda polisakkaritlerin bir kısmının sindirimi gerçekleşir.
IV. İnce bağırsak besinlerin sindiriminin tamamlandığı ve emilimin başladığı yerdir.	IV. İnce bağırsak, besinlerin sindiriminin tamamlandığı ve emilimin büyük bir kısmının gerçekleştiği yerdir.
Yukarıda verilenlerden hangisi yanlıştır?	Yukarıda verilenlerden hangisi/hangileri <u>yanlıştır</u> ?
A) Yalnız I	A) Yalnız I
B) Yalnız IV	B) Yalnız IV
C) I ve III	C) I ve III
D) I ve IV	D) I ve IV
E) II, III ve IV	E) II, III ve IV

Çalışmanın uygulamaları 2018-2019 bahar yarıyılında yapılmıştır. Test uygulanmadan önce öğrencilere çalışma hakkında bilgi verilmiş, gönüllülük esası gözetilmiştir. Testlerde isim yazma veya kodlama konusunda öğrenciler bilgilendirilmiş, isim yazmak istemeyen öğrenciler isimsiz olarak testi yanıtlamışlardır. Testler uygulandıktan sonra 201 öğrencinin yanıtları madde güçlük indisi ve madde ayırt edicilik kriterleri değerlendirilmek üzere analize tabii tutulmuştur. Yapılan analizde amaç, testte bulunan soruların konuya ait kazanımları ne kadar kapsadığının belirlenmesinin yanında testin konuyu bilen ve bilmeyen öğrencileri ne kadar iyi ayırt ettiğini saptayabilmektir. Madde analizi sonrasında 25 soruya indirilen SSBT, güvenilirlik analizi için 126 kişilik farklı iki okuldaki öğrencilere uygulanmıştır. Yapılan analizler neticesinde nihai şekli verilen SSBT’nin, on birinci sınıf öğrencilerinin ‘Sindirim Sistemi’ konusundaki bilgilerini ölçmede geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğuna karar verilmiştir.

Bulgular

Çalışmada SSBT'nin madde analizi sürecinde her bir soru için madde güçlük indisi ve madde ayırt edicilik indisi hesaplanmıştır. Analiz sürecinde öncelikle testi cevaplayan öğrencilerin her doğru cevabına "1" puan, her yanlış/boş cevabına "0" puan verilmiştir. Bu şekilde öğrencilerin testten aldıkları puanlar hesaplanmıştır. SPSS 20 programına işlenen bu veriler sonucunda puanlar en düşüğe en yükseğe olacak şekilde sıraya koyulmuştur. Daha sonra en düşük puana sahip öğrencilerle en yüksek puana sahip öğrencilerden 54'er kişilik (201*27/100) öğrenci grupları 201 kişilik gruptan ayrılmıştır. Madde güçlük indisi her bir soruya doğru cevap veren üst grup (Dü) ve alt grup öğrencileri (Da) sayıları belirlenip $p=(Dü+Da)/2N$ formülü kullanılarak hesaplanmıştır. Madde ayırt edicilik indisi için ise her bir soru için belirlenmiş olan üst grup (Dü) ve alt grup öğrencilerin (Da) sayıları belirlenip $d=(Dü-Da)/2N$ formülü kullanılarak hesap yapılmıştır (Çalık ve Ayas, 2003). Yapılan madde analizi sonrasında Çalık ve Ayas (2003) tarafından belirtilen kriterler dikkate alınarak hangi soruların testte bırakılacağına karar verilmiştir (Şekil 3).



Şekil 3. Madde ayırt edicilik ve madde güçlük indisi kriterleri

Madde ayırt edicilik indisi değerleri "-1" ile "+1" arasında değişmektedir. Bu değerlerin sıfıra yakın olması maddenin alt ve üst grupları ayırt etmede yetersiz olduğu, +1'e yaklaşması ise maddenin ayırt ediciliğinin yüksek olduğu anlamına gelmektedir. Öte yandan madde ayırt edicilik indisinin negatif (-) değerler alması, alt gruptakilerin ilgili maddeyi daha fazla cevapladığı anlamına gelir ki-bu durum testin amacına hizmet etmediği şeklinde yorumlanmaktadır (Kubiszyn ve Borich, 2003). Madde güçlük indisi, testte yer alan her maddenin doğru cevaplanma oranını gösterir ve bu oran "0" ile "1" arasında değer alır. Bu değerlerin sıfıra yakın olması maddenin zor, bire yakın olması ise maddenin kolay olması şeklinde yorumlanabilir (İlhan ve Hoşgören, 2017). Buna göre Şekil 3'te gösterilen kriterler dikkate alınarak SSBT'nde yer alan maddelerin teste alınıp alınmayacağına karar verilmiştir.

Çalışmada yapılan madde analizi madde analizi sonucunda; madde ayırt edicilik indisi 0.30'un altında kalan 1., 2., 3., 4., 5., 9., 10., 11., 14., 15., 26., 28., 30., 33. ve 39. sorular testten çıkarılmıştır. Geriye kalan 25 soru içinde "çok kolay" ve "çok zor" kategorilerinde soru bulunmadığından başarı testine dahil edilen ve kazanımları içeren sorular tekrar gözden geçirilerek teste son hali verilmiştir (Tablo 4).

Tablo 4. SSBT sorularının madde güçlük ve ayırt edicilik değerleri

Taslak testteki soru numarası	Nihai testteki soru numarası	Da	Dü	p	d
Soru 1	Elendi	14	42	0.518	0.259
Soru 2	Elendi	18	45	0.583	0.250
Soru 3	Elendi	22	45	0.620	0.212
Soru 4	Elendi	22	48	0.648	0.240
Soru 5	Elendi	22	46	0.629	0.222
Soru 6	Soru 1	9	43	0.481	0.314
Soru 7	Soru 2	18	51	0.638	0.305
Soru 8	Soru 3	10	49	0.546	0.361
Soru 9	Elendi	14	43	0.527	0.268
Soru 10	Elendi	24	42	0.611	0.166
Soru 11	Elendi	6	13	0.175	0.064
Soru 12	Soru 4	19	53	0.666	0.314
Soru 13	Soru 5	11	47	0.537	0.333
Soru 14	Elendi	17	47	0.592	0.277
Soru 15	Elendi	14	34	0.444	0.185
Soru 16	Soru 6	11	52	0.583	0.379
Soru 17	Soru 7	10	47	0.527	0.342
Soru 18	Soru 8	6	50	0.518	0.407
Soru 19	Soru 9	8	43	0.472	0.324
Soru 20	Soru 10	16	53	0.638	0.342
Soru 21	Soru 11	9	46	0.509	0.342
Soru 22	Soru 12	15	48	0.583	0.305
Soru 23	Soru 23	9	49	0.537	0.370
Soru 24	Soru 13	16	52	0.629	0.333
Soru 25	Soru 14	12	52	0.592	0.370
Soru 26	Elendi	8	38	0.425	0.277
Soru 27	Soru 15	7	49	0.518	0.388
Soru 28	Elendi	13	41	0.500	0.259
Soru 29	Soru 16	8	49	0.527	0.379
Soru 30	Elendi	11	29	0.370	0.166
Soru 31	Soru 17	10	49	0.546	0.361
Soru 32	Soru 18	12	48	0.555	0.333
Soru 33	Elendi	8	34	0.388	0.240
Soru 34	Soru 24	15	51	0.611	0.333
Soru 35	Soru 25	17	51	0.629	0.314
Soru 36	Soru 19	10	49	0.546	0.361
Soru 37	Soru 20	15	48	0.583	0.305
Soru 38	Soru 21	12	50	0.574	0.351
Soru 39	Elendi	12	21	0.305	0.083
Soru 40	Soru 22	14	47	0.564	0.305

p: Madde güçlük indisi, d: Madde ayırt edicilik indisi

Sonuçta madde güçlük indisi ve madde ayırt edicilik indisi göz önüne alınarak yapılan madde analizinde sindirim sistemi ünitesine ait kazanımların tümünü kapsayan ve çoktan seçmeli 25 sorudan oluşan “Sindirim Sistemi Başarı Testi (SSBT)” ortaya çıkmıştır (Ek 1). Testin ortalama güçlüğü 0.564, ortalama ayırt ediciliği ise 0.343 olarak hesaplanmıştır. Nihai testte yer alan soruların kazanımlara göre dağılımı Tablo 5’de gösterilmektedir.

Tablo 5. SSBT sorularının kazanımlara göre dağılımı

Kazanımlar	Testteki Sorular*
11.1.3.1. Sindirim sisteminin yapı, görev ve işleyişini açıklar.	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 23

11.1.3.2. Sindirim sistemi rahatsızlıklarını açıklar.	13, 21, 22, 25
11.1.3.3. Sindirim sisteminin sağlıklı yapısının korunması için yapılması gerekenlere ilişkin çıkarımlarda bulunur.	14, 22, 24

*Soru numaraları testin nihai versiyonuna göre yazılmıştır.

Çalışmada geliştirilen SSBT'nin güvenilirliğini test etmek amacıyla Erzurum il merkezindeki pilot uygulamalardan farklı bir okulda öğrenim gören ve sindirim sistemi konusunu daha önce öğrenmiş olan 126 öğrenciye test uygulanmıştır. Yapılan analizler neticesinde testin KR-20 güvenilirlik katsayısı 0.91 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen bu değer, 0.60'tan yüksek olması sebebiyle (Can, 2014) başarı testinin öğrencilerin sindirim sistemi konusundaki başarı düzeylerini belirlemede güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir.

Yukarıdakilere ek olarak testteki soruların bilişsel alan düzeyindeki yeri de irdelenmiştir. Alan yazında yapılan çalışmalarda, Bloom'un Anderson ve arkadaşları tarafından yeniden düzenlenerek 2001 yılında son şekli verilen taksonomisinin, ülkemizde sınırlı olarak kullanıldığı ifade edilmektedir (Tutkun, 2012). Bu nedenle de SSBT'nin yenilenmiş taksonomiye göre değerlendirilmesi ihtiyacı doğmuştur. Yeni taksonomide belirlenen fiil öğelerinden Hatırlama (Remember), Anlama (Understand), Uygulama (Apply), Çözümleme (Analyze), Değerlendirme (Evaluate) ve Yaratma (Create) basamaklarına göre sorular analiz edilmiştir. Hatırlama basamağı öğrencinin konuya ait edinilmiş bilgilerin uzun süreli hafızadan geri çağırılmasını; anlama basamağı öğrencinin öğrenilmiş bilgilerini grafik olarak, yazılı veya sözlü olarak ifade etmesini; uygulama basamağı öğrencinin öğrendiklerini kullanmasını; çözümleme basamağı öğrencinin verilen bilgiyi kendi arasında ve bütün ile ilişkilendirmesini; değerlendirme basamağı öğrencinin standartları göz önüne alarak çıkarımda bulunmasını; yaratma basamağı ise öğrencinin edindiği bilgiler ve çıkarımları bir araya getirerek daha önce yapılmamış özgün bir ürün ortaya koymasını içermektedir (Anderson, 2005). Buna göre yapılan incelemeler sonrası SSBT'nde yer alan soruların Anderson vd. (2001) tarafından revize edilen yeni taksonominin bilişsel süreç boyutuna ait basamaklar aşağıda sunulmuştur (Tablo 6).

Tablo 6. SSBT sorularının yenilenen taksonominin bilişsel süreç boyutundaki yeri

Bilişsel Süreç Boyutu	Soru Numaraları
Hatırlama	1-3-10-21-23-25
Anlama	2-4-5-6-7-11-12-13-14-15-17-18-19-22
Uygulama	20
Çözümleme	8-9-16-24
Değerlendirme	-
Yaratma	-

Tablo 6'da görüldüğü gibi soruların yaklaşık yarısı anlama basamağındadır. Diğer taraftan kalan soruların 6 tanesi hatırlama basamağında, 4'ü çözümleme basamağında ve 1'i ise uygulama basamağında yer almıştır. Değerlendirme ve yaratma basamağına giren herhangi bir soru testte bulunmamaktadır.

Tartışma

Milli Eğitim Bakanlığı tarafından revize edilen biyoloji dersi öğretim programında yapılan değişikliklere istinaden ölçme ve değerlendirme araçlarının da bu doğrultuda revize edilmesi önemli görülmektedir. Bu duruma istinaden çalışmada 11. Sınıf "Sindirim Sistemi" konusu için çoktan seçmeli sorulardan oluşan bir başarı testi hazırlanarak geçerlik ve güvenilirlik analizi yapılmıştır. Bu süreçte test geliştirme basamakları izlenmiştir. Alanyazında test geliştirmeye yönelik yapılan çalışmalar incelendiğinde de benzer test geliştirme basamaklarının takip edildiği görülmektedir (Keçeci vd., 2019; Sener ve Tas, 2017). Buna göre çalışmada hazırlanan 40 soru ile pilot uygulama yapılmış, her madde için hesaplanan madde gücü ve madde ayırt edicilik indisleri sonucunda ise gerekli düzeltmeler yapılarak teste 25 soruluk son hali verilmiştir. Sonrasında ise testin güvenilirliği test edilmiştir. Yapılan analizler neticesinde testin yüksek düzeyde güvenilir olduğu saptanmıştır. Ancak testin ortalama güçlük

derecesinin kolay olduğu belirlenmiştir. Alan yazındaki test geliştirme çalışmaları incelendiğinde, testlerin ortalama madde güçlük indisi değerlerinin çoğunlukla 0.55 veya üzerinde olduğuna dair bulgulara ulaşıldığı görülmektedir (Açıkgöz ve Karşı, 2015; Demir, Kızılay ve Bektaş, 2016; Keçeci vd., 2019). Dolayısıyla bu çalışmada ulaşılan sonuçlar alan yazın ile paralellik göstermektedir. Öte yandan test geliştirme çalışmalarında sadece madde güçlük indeksine bakılarak soruların testen çıkarılması yeterli değildir (Kızkapan ve Bektaş, 2018; Nacaroglu, Bektaş ve Kızkapan, 2020). Bu nedenle testteki maddelerin ayırtedicilik indislerine de bakılarak elde edilen değerlerin iyi düzeyde olduğu saptanmıştır. Testin güvenilirliğinin ise oldukça iyi olduğu belirlenmiştir.

Yapılan analizler neticesinde nihai testteki 25 sorunun kazanımlara göre dağılımı incelendiğinde birinci kazanımda ondokuz soru, ikinci kazanımda dört soru ve üçüncü kazanımda üç adet sorunun yer aldığı ortaya çıkmıştır (22 nolu soru ikinci ve üçüncü kazanımı karşılamaktadır). Bulgulara göre her ne kadar testte yer alan sorular kazanımlara dengeli bir şekilde dağılmamış gibi görünse de bu durum konu içeriği baz alındığında normal olarak değerlendirilebilir. Zira ders kitabında yer alan konuların büyük bir bölümü birinci kazanıma ait olup diğer iki kazanımdaki konular sınırlı bir içeriği oluşturmaktadır. Bu nedenle birinci kazanımda çok daha fazla sorunun yer alması testin kapsam geçerliğini artırmaktadır. Dolayısıyla testin MEB tarafından revize edilen öğretim programına uygun, tüm kazanımları ölçen güncel bir ölçme aracı olduğu söylenebilir.

Çalışmada geliştirilen SSBT, Anderson vd. (2001) tarafından yenilenen taksonominin bilişsel süreç boyutundaki basamaklarına göre irdelenmiş ve sorular taksonominin basamaklarına göre sınıflandırılmıştır. Yapılan sınıflandırmada sindirim sistemi konusuna ait soruların çoğunun anlama basamağında yer aldığı görülmüştür. Testin bütününe bakıldığında testin genel anlamıyla öğrencilere kolay gelmesi, öğrencilerin anlama düzeylerine uygun sorulardan oluştuğunun göstergesi olarak yorumlanmaktadır (Keçeci vd., 2019). Dolayısıyla bu çalışmada da testin ortalama güçlüğü kolay çıkması soruların çoğunlukla anlama düzeyinde olduğunun bir göstergesi olarak yorumlanabilir. Ayrıca sindirim olayında görev alan hormon, enzim, organ yapılarının fazla olmasının yanında birbiri ile ilişkili olmasının önemi büyüktür. Bu nedenle öğrencilerin organlar, enzimler, görevleri, salgılandıkları ve görev aldıkları yerler, hormonlar ve görevleri arasında doğru bağlantıyı kurarak ifade edebilmelerinin çoğu sorunun anlama basamağında olmasında rol oynadığı düşünülmektedir. Diğer taraftan araştırmacılar tarafından hazırlanan başarı testi çoktan seçmeli olduğu için değerlendirme ve yaratma gibi üst düzey zihinsel becerileri ölçen basamaklarda soru bulunmamaktadır. Çoktan seçmeli testlerin dezavantajlarından birinin en azından açık uçlu sorular kadar üst düzey zihinsel becerileri ölçmede yeterli olmadığı bilinmektedir. Dolayısıyla bu çalışmada da ilgili basamaklarda sorunun olmaması beklenen bir durumdur.

Araştırmacılar tarafından hazırlanan bu test öğretmenler tarafından derse başlangıç aşamasında kullanılabilmesi gibi, dönem sonu sınavlarında da kullanılacak bir ölçme aracıdır. Gerek revize edilen öğretim programındaki kazanımların hepsini içermesi gerekse güvenilirlik ve geçerlik analizlerinin yapılmış olması başarı testinin kullanılabilirliğini artırmaktadır. Diğer taraftan biyoloji dersi sindirim sistemi konusu için geliştirilen başarı testi öğretim sürecinde öğretmenler tarafından kullanılabilmesi gibi araştırmacılar tarafından da araştırmalarda kullanılacak bir ölçme değerlendirme aracıdır. Ancak geliştirilen teste yönelik ifade edilen bu olumlu özelliklerinin yanında araştırma sürecinde karşılaşılan bazı durumlardan yola çıkılarak gelecek araştırmalar için birtakım önerilerde bulunulması uygun görülmektedir. Buna göre öneriler aşağıda sunulmuştur.

1- Başarı testinin farklı araştırmalarda veya öğretim ortamında kullanılması testin ölçme gücünün kalitesine katkı sağlayacaktır. Bu nedenle testin ölçme gücünü belirlemek, her ne kadar öğretim programı aynı olsa da farklı başarı düzeyine sahip illerdeki öğrenciler için uygunluğunu anlayabilmek adına farklı bölgelerdeki okullarda kullanılabilir.

2- Ortaöğretim düzeyinde güncellenen öğretim programına uygun olarak sistemler ünitesine yönelik diğer konular için de başarı testi geliştirilebilir.

3- Çalışmada kazanımlar da dikkate alınarak öğrencilerin üst düzey zihinsel becerilerini yoklamak amacıyla teste açık uçlu sorular eklenebilir.

4- Çalışmada hazırlanan SSBT, geçerliği ve güvenilirliğinin saptanmış olması nedeniyle alan yazına katkı sağlamış olsa da, testin çoktan seçmeli sorulardan oluşması nedeniyle öğrencilerin sindirim sistemi konusundaki kavramsal anlayışlarını derinlemesine belirlemede sınırlı kalmaktadır. Dolayısıyla ileride yapılacak çalışmalarda bu konuya yönelik 2-3 aşamalı kavram testi şeklinde geliştirilmesi önerilebilir.

5- Alan yazın incelendiğinde başarı testi geliştirmeye yönelik son yıllarda yürütülen birkaç çalışmada (Demir vd., 2016; Keçeci vd., 2019; Nacaroğlu vd., 2020) faktör analizinin de yapıldığı görülmektedir. Başarı testlerinde öğrencilerin testteki sorulara vermiş olduğu doğru cevaplar 1, yanlış veya boş bırakılan cevaplar 0 şeklinde yapay olarak iki kategorili hale dönüştürülmektedir. Bu nedenle başarı testlerinde yapılan faktör analizinin Mplus, FACTOR gibi programlar aracılığıyla tetrakorik faktör analizi şeklinde yapılması gerekmektedir. Çünkü tetrakorik korelasyon katsayısı iki kategorili yapay süreksiz iki değişken arasındaki ilişkinin derecesini belirlemek için kullanılmaktadır (Baykul ve Güzeller, 2014; Dokumacı-Sütçü ve Oral, 2019). Söz konusu programların kullanımı bu çalışmayı yürüten araştırmacıların uzmanlık alanı dışında olduğundan çalışmada faktör analizi yapılmamıştır. Dolayısıyla benzer konuda yürütülecek bir çalışmada faktör analizi de yapılarak testin yapı geçerliği irdelenebilir.

Kaynakça

- Açıkgöz, M., & Karşlı, F. (2015). Alternatif ölçme-değerlendirme yaklaşımları kullanılarak iş ve enerji konusunda geliştirilen başarı testinin geçerlilik ve güvenilirlik analizi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 1-25.
- Ağgül, Ö. (2016). *Bitki ve hayvanlarda üreme, büyüme ve gelişme ünitesinin öğretiminde okuma-yazma-uygulama yönteminin öğrencilerin akademik başarıları, epistemolojik tutumları ve okuduğunu anlamaları üzerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Akandere, M., Özyalvaç, N., & Duman, S. (2010). Ortaöğretim öğrencilerinin beden eğitimi dersine yönelik tutumları ile akademik başarı motivasyonlarının incelenmesi (Konya Anadolu Lisesi örneği). *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 24, 1-10.
- Akbulut, H. İ., & Çepni, S. (2013). Bir üniteye yönelik başarı testi nasıl geliştirilir? İlköğretim 7. sınıf kuvvet ve hareket ünitesi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 18-44.
- Akıncı, K. (2019). *Ortaokul 7. Sınıf insan ve çevre ilişkileri ünitesinde bilgisayar destekli öğretimin öğrenci başarısı üzerindeki etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Altun, A. (2019). *Oyun temelli öğrenmenin altıncı sınıf öğrencilerinin fen akademik başarıları ve bilgi kalıcılığı üzerine etkisinin araştırılması*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Anderson, L. W. (2005). Objectives, evaluation and the improvement of education. *Studies in Educational Evaluation*, 31(2-3), 102-113.
- Anderson, L.W. (Ed.), Krathwohl, D.R. (Ed.), Airasian, P.W., Cruikshank, K.A., Mayer, R.E., Pintrich, P.R., Raths, J., & Wittrock, M.C. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives (Complete edition)*. New York: Longman.
- Atılgan, H., Kan, A., & Doğan, N. (2011). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme (5. Baskı)*. Editör: Hakan Atılgan. Ankara: Anı Yayıncılık.

- Atılgan, H. (2013). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme (6. Baskı)*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Aydemir, A. (2019). *Proje tabanlı öğrenme yaklaşımı ile desteklenmiş fen eğitiminin 6. Sınıf öğrencilerinin akademik başarısına ve fen dersine karşı tutumuna etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Ayvacı, H. Ş., & Durmuş, A. (2016). Bir başarı testi geliştirme çalışması: Isı ve sıcaklık başarı testi geçerlik ve güvenirlik araştırması. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(1), 87-103.
- Bakır, N. (2018). *Öğrenme kutuları destekli buluş yoluyla öğretim stratejisinin 5. sınıf öğrencilerinin akademik başarısına, fen öğrenme becerisine ve fene yönelik tutuma etkisi: Vücudumuzun bilmecesini çözelim ünitesi*. Yüksek Lisans Tezi, Dicle Üniversitesi, Diyarbakır.
- Bakioğlu, N. (2018). *5. sınıf vücudumuz bilmecesini çözelim ünitesinin okul dışı öğrenme ortamı destekli öğretiminin etkililiği*. Doktora Tezi, Amasya Üniversitesi, Amasya.
- Balbağ, Z., Leblebiciler, K., Karaer, G., Sarıkahya, E., & Erkan, Ö. (2016). Türkiye'de fen eğitimi ve öğretimi sorunları. *Journal of Research in Education and Teaching*, 5(3), 12-23.
- Barata-Aksoy, Ş. (2017). *7. Sınıf fen ve teknoloji dersi "insan ve çevre" ünitesinin işbirlikli öğrenme modeliyle öğretiminin öğrenci başarısına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Başoğlu, S. (2017). *Klasik ve teknoloji destekli tanılayıcı dallanmış ağaç tekniğinin öğrencilerin akademik başarılarına, kavram yanlışlarına ve bilişsel yüklerine etkisi*. Yüksek lisans tezi, Ordu Üniversitesi, Ordu.
- Baykul, Y., & Güzeller C. O. (2014). *Sosyal bilimler için istatistik: SPSS uygulamalı*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Bingöl, A., & Halisdemir, N. (2017). Üniversite öğrencilerinin temel bilgi teknolojileri dersine yönelik akademik başarı testi geliştirme çalışması. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 54, 541-554.
- Birgili, B. (2014). *Open ended questions as an alternative to multiple choice: Dilemma in Turkish examination system*. Master thesis, Middle East Technical University, Ankara.
- Biyoloji portalı (2018). <http://www.biyolojiportali.com/>. Erişim: <http://www.biyolojiportali.com/>
- Bolat, A., & Karamustafaoğlu, S. (2019). Vücudumuzdaki sistemler ünitesi başarı testi geliştirme: Geçerlik ve güvenirlik. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(2), 131-159.
- Can, A. (2014). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi (2. Baskı)*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Creswell, J.W., & Plano-Clark, V.L. (2007). *Designing and conducting mixed methods research. (1th Edition)*. USA: Sage Publications.
- Çalık, M., & Ayas, A. (2003). Çözeltilerde kavram başarı testi hazırlama ve uygulama. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(14), 1-17.
- Çardak, Ç. S., & Selvi, K. (2018). Öğretim ilke ve yöntemleri dersi için bir başarı testi geliştirme süreci. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 12(26), 379-407.

- Çelik, S. (2017). *Canlıları tanıyalım konusu için tasarlanan eğitsel oyunların 5. sınıf öğrencilerinin akademik başarılarına ve tutumlarına etkisi*. Yüksek lisans tezi, Erzincan Üniversitesi, Erzincan.
- Çepni, S., Bayrakçeken, S., Yılmaz, A., Yücel, C., Semerci, Ç., Köse, E., Sezgin, F., Demircioğlu, G., & Gündoğdu, K. (2009). *Ölçme ve değerlendirme (3. Baskı)*. Editör: Emin Karip. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Çevik, A. (2019). *Fen bilimleri dersinde kullanılan bellek destekleyici stratejilerin akademik başarı ve kalıcılığa etkisinin araştırılması*. Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi, Kayseri.
- Demir, N., Kızılay, E., & Bektaş, O. (2016). 7. sınıf çözeltiler konusunda başarı testi geliştirme: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 10(1), 209-237.
- Demirbilek, S. (2015). *Öğretmen adaylarının eğitimde ölçme ve değerlendirme dersindeki kavram yanılgılarının incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Demirci, N., & Efe, S. (2007). İlköğretim öğrencilerinin ses konusundaki kavram yanılgılarının belirlenmesi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 1(1), 23-56.
- Diki, D. (2013). Creativity for learning biology in higher education. *LUX: A Journal of Transdisciplinary Writing and Research from Claremont Graduate University*, 3(1), 1-13.
- Doğan, N. (2007). *Çoktan seçmeli testler. (2. baskı)*, Editör: Hakan Atılğan Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme içinde bölüm (p. 223-268): Ankara: Anı yayıncılık.
- Doğan, L. (2016). *Fen eğitiminde hikâyelendirme tekniği ile kavram öğretimine bir aksiyon örneği*. Yüksek Lisans Tezi, Erzincan Üniversitesi, Erzincan.
- Dokumacı-Sütçü, N., Oral, B. (2019). Uzamsal görselleştirme testinin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları. *Kastamonu Education Journal*, 27(3), 1179-1195.
- Duruk, U., Akgün, A., Doğan, C., & Gülsuyu, F. (2017). Examining the learning outcomes included in the Turkish science curriculum in terms of science process skills: A document analysis with standards-based assessment. *International Journal of Environmental and Science Education*, 1(2), 117-142.
- Ecemiş, Ü. (2017). *Ortaöğretim öğrencilerinde bilgisayar destekli öğretimin güncel çevre sorunları ünitesindeki başarılarına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Erdoğan-Karaş, Ö. (2019). *7. sınıf hücre ve bölünmeler ünitesinin react stratejisiyle öğretimi*. Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Ertürk, E. (2019). *CORT-1 düşünme programının ilköğretim 6. sınıf "vücudumuzdaki sistemler" ünitesinde kullanımı*. Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Gül, Ş., & Özey Köse, E. (2018). Prospective teachers' perceptions on protein synthesis: Recommended solutions versus learning difficulty. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 237-250.
- Güler, N. (2017). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme (10. Baskı)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Gülsar, Z. (2018). 11. sınıf biyoloji soru gezegeni. Ankara: Gezegen yayıncılık.


- Güneş, M. H. & Serdaroğlu, C. (2018). Bitki ve hayvanlarda üreme, büyüme ve gelişme ünitesinde geliştirilen başarı testinin geçerliliği ve güvenilirliği. *Bilim, Eğitim, Sanat ve Teknoloji Dergisi*, 2(1), 35-40.
- Güngörmez, H., & Akgün, A. (2018). Ortaokul öğrencilerinin fen bilimleri dersindeki kuvvet ve enerji ünitesine yönelik akademik başarı testi geliştirme çalışması. *Diyalektolog Ulusal Sosyal Bilimler Dergisi*, 18, 85-99.
- Haladyna, T. M. (1997). *Writing test items to evaluate higher order thinking*. London: Allyn & Bacon.
- İlhan, N., & Hoşgören, G. (2015). Fen bilimleri dersine yönelik yaşam temelli başarı testi geliştirilmesi: Asit baz konusu. *Fen Bilimleri Öğretimi Dergisi*, 5(2), 87-110.
- Kantar, N. (2019). *Alternatif ölçme ve değerlendirme etkinliklerinin 6. sınıf öğrencilerinin fen bilimleri dersindeki başarısına ve tutumuna etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Kantepe, B. (2017). *Biyoloji 11. sınıf soru bankası*. İstanbul: Karakök yayınları.
- Kara-Ekemen, D. (2017). *Biyolojik çeşitlilik ve korunması konusunun öğretilmesinde istasyon tekniği kullanımının 9. sınıf öğrencilerinin akademik başarıları ve tutumları üzerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Karayılan-Tunç, M. (2019). *Oyunlaştırma unsurlarının fen başaisına ve kalıcılığına etkisi: 'Bitki ve hayvanlarda üreme, büyüme ve gelişme' ünitesi*. Yüksek Lisans Tezi, Dicle Üniversitesi, Diyarbakır.
- Keçeci, G., Yıldırım, P., & Kırbağ-Zengin, F. (2019). Sistemler akademik başarı testi: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Ulusal Eğitim Akademisi Dergisi*, 3(1), 96-114.
- Kızıkan, O., & Bektaş, O. (2018). Fen eğitiminde başarı testi geliştirilmesi: Hücre bölünmesi ve kalıtım örneği. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(1), 1-18.
- Klymkowsky, M. W. and Doxas, K. G. (2008). Recognizing student misconceptions through ed's tools and the biology concept inventory. *Plos Biology*, 6(1), 14-17.
- Koca, M. (2018). *Altıncı sınıf fen bilimleri dersi hücre konusunun öğretiminde istasyon tekniği uygulamasının öğrencilerin akademik başarısına, kalıcılığına ve tutumlarına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Kocatepe, O. (2017). *Ortaokul 6. sınıf fen bilimleri dersi bitki ve hayvanlarda üreme, büyüme ve gelişme konusunda scamper tekniğinin akademik başarıya etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Ağrı.
- Konu, M. (2017). *Yaşam temelli probleme dayalı öğretim uygulamalarının öğrencilerin biyoloji dersindeki başarılarına, tutumlarına, motivasyonlarına ve problem çözme becerilerine etkisi*. Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Kubiszyn, T. & Borich, G. (2003). *Education testing and measurement (7th ed.)*. Hoboken: John Wiley.
- Küçükahmet, L. (2004). *Öğretimde planlama değerlendirme*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- MEB [Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı] (2018). *Ortaöğretim kurumlarında biyoloji dersi öğretim programı (9., 10., 11. ve 12. sınıflar)*. Ankara: MEB Yayınevi.

- Nacaroğlu, O., Bektaş, O., & Kızılkapan, O. (2020). Madde döngüleri ve çevre sorunları konusunda başarı testi geliştirme: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 28(1), 36-51.
- Öksüz, Y., & Güven Demir, E. (2019). Açık uçlu ve çoktan seçmeli başarı testlerinin psikometrik özellikleri ve öğrenci performansı açısından karşılaştırılması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(1), 259-282.
- Öz, S. (2014). *Biyoloji öğretiminde hazırlanan bilgisayar destekli öğretim materyallerinin başarı, kalıcılık ve bilgisayara yönelik tutuma etkisi (dolaşım ve sindirim sistemi örneği)*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Özay Köse, E. & Gül, Ş. (2016). Sınıf öğretmeni adaylarının biyoloji bilgilerini günlük yaşamla ilişkilendirme düzeyleri. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 84-103.
- Özkurt-Öztürk, B. (2019). *Fen eğitiminde senaryo temelli öğrenmenin öğrencilerin akademik başarı, tutum ve kalıcılığına etkisi: "insan ve çevre ünitesi örneği"*. Yüksek Lisans Tezi, Ömer Halisdemir Üniversitesi, Niğde.
- Reece, J. B., Urry, L. A., Cain, M. L., Wasserman, A. A., Minorsky, P.V., & Jackson, R. B. (2011). *Campbell biology (9th ed.)*. New York: Pearson Education.
- Selinhoca (2018). Erişim adresi: <https://www.selinhoca.com/ders-notlari>
- Sener, N., & Tas, E. (2017). Developing achievement test: A research for assessment of 5th grade biology subject. *Journal of Education and Learning*, 6(2), 254-271.
- Sinanoğlu, K. (2017). *Kavram karikatürleri ve kavramsal değişim metinlerinin 6. sınıf öğrencilerinin bilişsel yüküne, akademik başarısına ve kalıcılığına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Ordu Üniversitesi, Ordu.
- Sirek, M. (2020). *Üstbiliş dayalı etkinliklerin 6. sınıf öğrencilerinin başarı, tutum ve üstbilişsel becerilerine etkisi (Kars ili Kağızman ilçesi böcüklü ortaokulu örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Celal Bayar Üniversitesi, Manisa.
- Taş, N. H. (2020). *8. sınıf öğrencilerinin "enerji dönüşümleri ve çevre bilinci" ünitesinin akademik başarı ve fene karşı tutumlarına yaratıcı drama yönteminin etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Tecimer-Altınel, Z. (2018). *Fen bilimleri dersinde yavaş geçişli animasyon tekniğinin öğrencilerin akademik başarılarına ve öğrendikleri bilgilerin kalıcılığına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Ömer Halisdemir Üniversitesi, Niğde.
- Testgele (2018). Erişim adresi: <https://www.testgele.com/>
- Testçöz (2018). Erişim adresi: <https://1testcoz.com/>
- Timur, S., Doğan, F., İmer-Çetin, N., Timur, B., & Işık, R. (2019). Developing achievement test on cell subject for 6th grade: A validity and reliability study. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 48(2), 1202-1219.
- Tokgöz, E. Ö. (2017). *Oyun temelli öğrenmenin beşinci sınıf öğrencilerinin fen akademik başarıları, fene karşı tutumları ve bilgi kalıcılığı üzerine etkisinin araştırılması*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

- Tutkun, Ö. F. (2012). Bloom'un yenilenmiş taksonomisi üzerine genel bir bakış. *Sakarya University Journal of Education*, 1(3), 14-22.
- Uzun, H. (2019). *Eğitsel filmlerin vücudumuzda sistemler ünitesi'nde öğrencilerin başarısına ve fen konularına yönelik ilgi düzeyine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Üstün, P., Yıldırğan, N., & Çeğiç, E. (2001). *Fen bilgisi eğitiminde model kullanma ile öğretimin başarıya etkisi*. Yeni Bin Yılım Başında Fen Bilimleri Eğitimi Sempozyumu, Maltepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi, 7-8 Eylül, İstanbul.
- Yalçınkaya, I. (2018). *Altıncı sınıf seviyesinde argümantasyon odaklı etkinliklerle dolaşım sistemi konusunun öğretiminin akademik başarıya, kavramsal anlamaya ve argümantasyon seviyelerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Yapıcı, B. (2019). *Canlılar ve enerji ilişkileri ünitesinin öğretiminde eğitim bilişim ağının öğrencilerin akademik başarısına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Adıyaman Üniversitesi, Adıyaman.
- Yazıcı, F. (2017). *6. Sınıf görme engelli öğrencilere "vücudumuzdaki sistemler" ünitesinde yer alan kavramların öğretimi*. Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Yazıcı, S. (2019). *Fen bilimleri dersinde bilimsel tartışma odaklı öğretim modelinin öğrencilerin akademik başarısı, fen bilimleri dersine yönelik tutuma ve öğrenme kalıcılığına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Ömer Halisdemir Üniversitesi, Niğde.
- Yetişir, H. (2019). *Mobil cihazlarla artırılmış gerçeklik uygulamalarının öğrencilerin akademik başarı, tutum ve kalıcılığına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Ömer Halisdemir Üniversitesi, Niğde.
- Yıldırım, T. (2019). *Biyoloji öğretiminde hikâye destekli etkinliklerin ilköğretim öğrencilerinin akademik başarı, tutum ve kalıcılığına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Yıldız, S., Keçeci, G., & Kırbağ-Zengin, F. (2019). Dengeli beslenme akademik başarı testi: geçerlik ve güvenirlik araştırması. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1), 848-868.
- Yılmaz, F. N. (2019). *7. sınıf insan ve çevre konusuna yönelik eğitici broşür kitapçık destekli fen öğretiminin öğrencilerin akademik başarı ve algı düzeylerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Ordu Üniversitesi, Ordu.
- Yurttadur, Ş. (2019). *Fen bilimleri dersinde karikatür kullanımının öğrencilerin erişileri, sorgulayıcı öğrenme beceri algıları ve motivasyonlarına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Yüzüak, B. (2016). *İlköğretim 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin sindirim ve beslenme konusundaki kavram yanlışlarının belirlenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

EK 1. SSBT'nin nihai formu

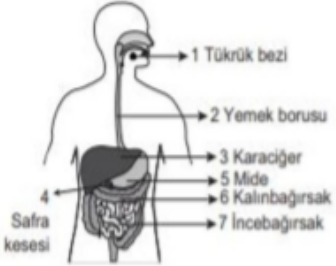
Hazırlayan:
Sergün KAYA



11. SINIF

SİNDİRİM SİSTEMİ BAŞARI TESTİ

S.1.



Yandaki şekilde numaralandırılmış sindirim organ ve yapılarının hangisi veya hangilerinde sindirim enzimi üretilir?

a) 1, 3, 4 ve 5 b) 1, 3, 5 ve 7 c) 1, 5 ve 7
d) 1, 2, 4, 5, 6 ve 7 e) 1, 4, 5 ve 6

S.2.
Aşağıdaki besin gruplarından hangisinin emilimi için hidroliz edilerek monomer haline getirilmesine gerek yoktur?

a) Yağ b) Mineral c) Karbonhidrat
d) Nükleik asit e) Protein

S.3.

I) Çiğneme ile dışların besinleri parçalayıp bölmesi
II) Kasılma ile midede besinlerin bulamaç haline getirilmesi
III) Safra salgısı sayesinde ince bağırsakta büyük yağ moleküllerinin küçük yağ damlacıklarına dönüştürülmesi

Yukarıda verilenlerden hangisi/hangileri fiziksel (mekanik) sindirimi sağlayan olaylardır?

a) Yalnız I b) I ve II c) Yalnız II
d) I ve III e) I, II ve III

www.ijoses.com

91

EK 1. SSBT'nin nihai formu (Devamı)

S.4.

Aşağıdaki tabloda sindirim sistemi organlarından olan ağız, mide ve kalın bağırsakta gerçekleşen olaylar verilmiştir.

Büyük Moleküllü Besinler	I	II	III
Protein	Sindirilmez	Sindirilir	Sindirilmez
Yağ	Sindirilmez	Sindirilmez	Sindirilmez
Niğasta	Sindirilir	Sindirilmez	Sindirilmez

Tabloya göre ağız, mide ve kalın bağırsakta gerçekleşen olaylar aşağıdakilerden hangisinde doğru olarak verilmiştir?

	Kalınbağırsak	Mide	Ağız
a)	III	II	I
b)	II	III	I
c)	I	III	II
d)	I	II	III
e)	III	I	II

S.5.

Aşağıdakilerden hangisi karaciğerin görevlerinden değildir?

- a) Yaşlanmış alyuvar hücrelerinin parçalanmasını sağlar.
- b) Kandaki toksik maddeleri etkisiz hale getirerek bu maddelerin vücuda yayılmasını önler.
- c) Ürettiği safra salgısı ile yağların sindirimine yardımcı olur.
- d) Taşıdığı bikarbonat iyonları sayesinde mideden gelen asit özellikteki kimusun nötrleşmesini sağlar.
- e) Glikozun glikoien şeklinde depolanmasını sağlar.

S.6.

I) Midede sadece kimyasal sindirim gerçekleşir.

II) Yemek borusundan peristaltik hareket ile mideye ulaşan besin sindirimi yemek borusunda olmaz.

III) Ağızda niğasta ve diğer polisakkaritlerin bir kısmının sindirimi gerçekleşir.

IV) İnce bağırsak besinlerin sindiriminin tamamlandığı ve emiliminin büyük bir kısmının gerçekleştiği yerdir.

Yukarıda verilenlerden hangisi/hangileri yanlıştır?

- a) Yalnız I
- b) Yalnız IV
- c) I ve III
- d) II ve IV
- e) II, III, IV

EK 1. SSBT'nin nihai formu (Devamı)

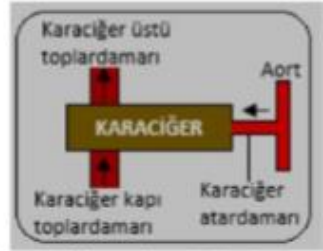
S.7. Aşağıdakilerden hangisi insanlarda tükürük sıvısının görevlerinden değildir?

- a) Ağızda karbonhidratların kimyasal sindirimini başlatır.
- b) Besinlerin eritilerek tadının alınmasını sağlar.
- c) Lizozim enzimi sayesinde ağız içindeki mikroorganizmaları etkisiz hale getirir.
- d) Besinlerin ıslatılarak yemek borusundan kolaylıkla ilerlemesine yardımcı olur.
- e) İçinde bulunan enzimler sayesinde proteinleri monomerlerine ayırarak sindirimi başlatır.

S.8. Safra kesesi ameliyatla alınan bir kişinin beslenmesinde, hangi gıdaları alırken daha dikkatli olması gerekir?

- a) Karbohidrat
- b) Protein
- c) Yağ
- d) Vitamin
- e) Su

S. 9.



Ok yönü kanın akış yönünü göstermektedir.

Yukarıdaki şekle göre insanda;

- I. Yemekten hemen önce karaciğer üstü toplardamarında,
- II. İnce bağırsakta emilimden hemen sonra kapı toplardamarında,
- III. Yemekten hemen önce kapı toplardamarında,

Taşınan kandaki glikoz miktarının büyükten küçüğe sıralanışı aşağıdakilerden hangisidir?

- a) I>II>I
- b) I>III>II
- c) I>II>III
- d) II>I>III
- e) III>II>I

S.10.

I. Kompleks yapıli organik bileşiklerin yapı birimleri arasında kurulan ester, glikozit ve peptit bağlarının yıkımını sağlayan sindirim çeşidine kimyasal sindirim denir.

II. Besinler öğütme ve sindirim yüzeyinin artırılması işlemlerine uğrarsa buna fiziksel (mekanik) sindirim denir.

III. Fiziksel sindirimde bağlar koparılırken kimyasal sindirimde hidroliz tepkimesi gerçekleşmez.

IV. Kimyasal sindirim, sindirimin gerçekleşme yerine göre iki şekildedir: Hücre içi sindirim ve hücre dışı sindirim.

Yukarıda verilen fiziksel ve kimyasal sindirim ile ilgili olarak hangisi/hangileri doğrudur?

- a) I, II ve III
- b) II, III ve IV
- c) I, II ve IV
- d) I, III ve IV
- e) I, II, III ve IV

EK 1. SSBT'nin nihai formu (Devamı)

S.11.

	Hormon Adı	Hormonun Etkisi
I.	Gastrin	Kan yoluyla mideye gelerek mide öz suyunun salgılanmasını uyarır.
II.	Kolesistokinin	Pankreastan sindirim enzimlerinin salgılanmasını sağlar.
III.	Sekretin	Karaciğerde safra üretimini uyarır.

Yukarıda verilen sindirim sisteminde görevli hormon adı-hormon etkisi eşleştirmelerinden hangisi/hangileri doğrudur?

- a) I ve II b) II ve III c) I ve III
d) Yalnız III e) I, II ve III

S.12. Yağların sindirimi ile ilgili olarak onikiparmak bağırsağında (doudenum) gerçekleşen;

- I. Safra koledok kanalıyla onikiparmak bağırsağına boşaltılır.
- II. Sindirimin önemli bir kısmı doudenumda tamamlanır.
- III. Yağlı besinler onikiparmak bağırsağına ulaştığında incebağırsaktan salgılanan kolesistokinin safra kesesinin kasılıp gevşemesini uyarır.
- IV. Safranın bileşiminde bulunan su, safra pigmenti, safra tuzları, bikarbonat iyonları ile kolesterol yağların sindirimine yardımcı olur.

Olayların sıralaması aşağıdakilerden hangisinde doğru olarak verilmiştir?

- a) I-II-III-IV b) III-I-IV-II c) III-IV-I-II
d) IV-III-II-I e) II-IV-I-III

S.13. Aşağıdaki sindirim sistemi hastalıklarından hangisi, tanımı ile yanlış eşleştirilmiştir?

- a) Gastrit: Makat bölgesinde toplardamar genişlemesiyle oluşan bir sindirim sistemi hastalığıdır.
- b) Reflü: Asitli mide içeriğinin yemek borusuna gelmesidir.
- c) Ülser: Mide veya onikiparmak bağırsağında sindirim sıvıları sonucu yara oluşması durumudur.
- d) Kabızlık: Bağırsak hareketlerinin yavaşlaması sonucu kalın bağırsakta dışkıının suyunu kaybederek çıkmasının zorlaşmasıdır.
- e) İshal: Aşırı sulu ve sık dışkılamadır.

S.14.

- I) Lifli gıdalar: Sindirim sisteminin daha aktif çalışmasını sağlayarak kabızlık ve hemoroid problemlerinin giderilmesine yardımcı olur.
- II) Asitli içecekler: Mide mukozasına zarar vererek ülser ve gastrit oluşmasına neden olur.
- III) Fast Food yiyecekler: İçerdikleri katkı maddeleri, başta mide kanseri olmak üzere sindirim sistemi kanserleri riskini artırır.
- IV) Yağlı yiyecekler: Mide mukozasını mide asitinden koruyarak sindirim sistemini sağlıklı tutmaya yardımcı olur.

Yukarıda verilen besin grupları ve bu besin gruplarının sindirim sistemi üzerindeki etkilerinden **hangisi/hangileri doğrudur?**

- a) Yalnız IV b) I ve III c) II, III ve IV
d) I, II ve III e) I, II, III ve IV

EK 1. SSBT'nin nihai formu (Devamı)

S.15. Aşağıdaki eşleşmelerden hangisi yanlıştır?

	Hormon/Enzim Adı	Salgılandığı Yer
a)	Gastrin	Mide bezlerinden salgılanarak kana verilir.
b)	Pepsin	Midenin yapısında bulunan bazı hücreler tarafından salgılanarak sindirime yardımcı olur.
c)	Sekretin	On iki parmak bağırsağından kana verilir.
d)	Kolesistokinin	On iki parmak bağırsağından kana verilir.
e)	Lipaz	On iki parmak bağırsağından pankreasa verilir.

S.16. Bir sindirim deneyinde, içinde bir miktar patates bulunan deney tüpünün içine patates sindirimini başlatan ve tamamlayan enzimlerin tümü eklenmiştir. Sıcaklık sabit tutularak deney tüpünün içinde patates, sindirilmeye kadar beklenmiştir.

Yukarıda anlatılan deneyin sonucunda deney tüpünün içinde hangi molekül gözlenir?

- a) Glukoz b) Maltoz c) Karbondioksit
d) Glukojen e) Sukroz

S.17.

- I. Kapı toplardamarı
- II. Alt ana toplardamar
- III. Karaciğer üstü toplardamar
- IV. Karaciğer

İnce bağırsaktan emilen işaretli bir amino asit molekülü kalbe gelinceye kadar yukarıda verilen yapılardan hangi sıra ile geçmektedir?

- a) I-II-III-IV b) II-I-III-IV c) I-IV-III-II
d) I-III-II-IV e) IV-III-II-I

S.18. Yağların sindirimi sonucu oluşan ve ince bağırsaktan emilen yağ asitleri ve gliserol, emilimden sonra **şilomikron** adı verilen, suda çözünebilir yapılara dönüştürülür. Bağırsaktan çıkan şilomikronlar lenf kılcallarına geçer. Şilomikronlar, buradan;

- I. Peke sarnıcına,
- II. Sol köprücük altı toplardamarına,
- III. Ana lenf damarlarından göğüs kanalına,
- IV. Kan dolaşımına geçer.

Yapılarını hangi sırayla geçerler?

- a) I-II-III-IV b) I-III-II-IV c) II-I-III-IV
d) II-III-I-IV e) IV-III-II-I

S.19. Aşağıdakilerden hangisinde pankreastan salgılanan ve sindirimde görevli olan enzimlerin parçaladıkları organik moleküller yanlış eşleştirilmiştir?

- | | | |
|----|-----------------|--------------|
| a) | Amilaz | Karbonhidrat |
| b) | Lipaz | Yağ |
| c) | Nükleaz | Nükleik Asit |
| d) | Tripsinojen | Protein |
| e) | Kimotripsinojen | Karbonhidrat |

EK 1. SSBT'nin nihai formu (Devamı)

S.20. Eğer yemekten birkaç saat sonra 1 km koşmanız gerekse, depolanmış yakıtınızda hangisini kullanırsınız?

- a) Kas proteinleri
- b) Kas ve karaciğer glikojeni
- c) Karaciğerde depolanmış yağ
- d) Yağ dokuda depolanmış yağ
- e) Kan proteinleri

S.21. "Mide kapakçıklarının (sfinkterler) bozulması sonucunda mide öz suyunun yemek borusuna kaçması" olarak tanımlanan sindirim sistemi hastalığı aşağıdakilerden hangisidir?

- a) Gastrit
- b) Siroz
- c) Sarılık
- d) Reflü
- e) Ülser

S.22. Tüketicilerin hazır gıdalara taleplerinin artması, bedensel etkinliklerin azalması ve yanlış beslenmeleri sonucu aşağıda verilen hangi hastalığa yakalanma riski azdır?

- a) Diyabet
- b) Obezite
- c) Romatod artrit
- d) Kolon kanseri
- e) Kabızlık

S.23. İnsanda sindirim organları ve sindirime yardımcı organlar birlikte hareket ederek vücuda alınan besinlerin parçalanmasını sağlar. Aşağıda sindirim organları ve sindirime yardımcı organlar verilmiştir.

- I. Ağız
- II. Mide
- III. Pankreas
- IV. İnce Bağırsak
- V. Karaciğer

Yukarıda verilenlerden hangisi/hangileri sindirime yardımcı organlardandır?

- a) Yalnız I
- b) I ve III
- c) III ve V
- d) I, II ve IV
- e) III, IV ve V

S.24. Esra midesinde yanma hissi ve şişkinlik şikâyeti ile doktora başvurmuş, yapılan tetkikler sonucunda Esra'nın gastrit rahatsızlığı olduğu tespit edilmiştir.

Buna göre; Esra aşağıdakilerden hangisini uygularsa gastrit hastalığının belirtilerini hafifletmiş olur?

- a) Kahve, kola ve çikolata gibi gıdaları daha fazla tüketmelidir.
- b) Bol miktarda antibiyotik kullanmalıdır.
- c) Yapay tatlandırıcı içeren yiyecekleri tercih etmelidir.
- d) Balık, tavuk ve hindi göğsü gibi az yağlı yiyecekleri tüketmelidir.
- e) Kızartmaların yanında baharatlı yiyecekler tercih etmelidir.

S.25. İnsanda görülen sindirim sistemi hastalıklarının bazılarına ait tanımlar aşağıda verilmiştir.

I. Bağırsaklardaki su ve elektrolitlerin emilimlerinin normalden yavaş olması durumunda dışkı fazla sulu olarak dışarı atılır.

II. Mide mukozasındaki yıpranma ve zarar görme durumudur.

III. Mide mukozasının asit salgısının artması ve *Helicobacter pylori* isimli bakterinin neden olduğu enfeksiyonlar sonucunda mide ve on iki parmak bağırsağında yaralar oluşmasıdır.

IV. Fazla alkol tüketimi, baharatlı ve acılı yiyecekler, aşırı yeme nedeni ile ortaya çıkan ve makatta kanama ve iltihap bu rahatsızlığın en yaygın belirtileridir.

Yukarıda tanımları verilen sindirim sistemi hastalıkları aşağıdakilerden hangisinde doğru verilmiştir?

	<u>I</u>	<u>II</u>	<u>III</u>	<u>IV</u>
a)	Kabızlık	Reflü	Gastrit	Ülser
b)	İshal	Gastrit	Ülser	Hemoroit
c)	İshal	Reflü	Ülser	Gastrit
d)	İshal	Ülser	Gastrit	Hemoroit
e)	Kabızlık	Gastrit	Reflü	İshal

TEST BİTTİ

BAŞARILAR...



Sosyal Bilgiler Eğitiminde Değerler Eğitimi Açısından Mehmet Akif ve Safahat*

Mehmet Akif and Safahat in terms of Values Education in Social Studies Education

Ahmet Köç** & Hilmi Demirkaya*** & Orhan Ünal****

Öz

Değer; toplumun geneli tarafından doğru ve güzel olarak kabul edilen davranışlar olarak tanımlanabilir. Değerlerin aktarılması amacıyla gösterilen çabaları ise değerler eğitimi olarak tanımlamak mümkündür. Toplum ve kendisine faydalı, sorumluluk sahibi ve değerlerine sahip çıkan vatandaşlar yetiştirmek eğitim kurumlarının temel görevleri arasındadır. Bireyselleşmenin, ben merkezci düşünce yapısının ve uyuşturucu madde bağımlılığı, savaşlar gibi olumsuz durumların yaygınlaştığı günümüzde değerlerin ve değerler eğitiminin önemi daha da artmıştır. Toplum içerikli yapısı itibarıyla sosyal bilgiler dersinin amaçlarından birisi de değerlerin aktarılmasıdır. Bununla birlikte bu dersin öğretilmesinde üç temel yaklaşımdan birisi olan “vatandaşlık aktarımı olarak sosyal bilgiler öğretimi” toplumun değer ve inançlarının öğrencilere aktarılmasını amaç edinmektedir. Değerlerin aktarılmasında farklı yöntemler kullanılmaktadır. Bu yaklaşımlardan birisi de yaptıkları ve yaşantularıyla topluma örnek olmuş kahramanların bu süreçte örnek olarak kullanılmasıdır. Bundan dolayı değerler eğitiminde tarihi şahsiyetlerin ve eserlerinin kullanılması değerlerin kazandırılmasına katkı sağlayacaktır. Bu araştırma sosyal bilgiler dersinde değerler eğitimi açısından Mehmet Akif’in ve Safahat’ın incelenmesi amacıyla hazırlanmıştır. Araştırma nitel araştırma yöntemine uygun olarak durum çalışması deseninde kurgulanmıştır. Araştırmada veri kaynağı olarak Mehmet Akif Ersoy’un Safahat isimli eseri kullanılmıştır. Verilerin toplanmasında doküman analizi yöntemi, verilerin analiz edilmesinde ise betimsel analiz tekniği işe koşulmuştur. Verilerin analiz edilmesi sonucunda Safahat’ta yer alan değerler dokuz başlık altında sunulmuş ve doğrudan alıntılarla örneklendirilmiştir. Bu başlıklar ise şunlardır: Adalet, sorumluluk, bilimsellik, estetik, vatanseverlik, çalışkanlık, yardımlaşma, aile birliği, duyarlılık ve yardımseverlik. Araştırma sonucunda Mehmet Akif’in Safahat’ının değerler eğitimi açısından oldukça zengin bir kaynak olduğu beirlenmiş ve sosyal bilgiler dersi kapsamında kullanılmasının faydalı olacağı önerisinde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Sosyal bilgiler, Değer, Değerler eğitimi, Mehmet Akif Ersoy, Safahat.

Abstract

Value; It can be defined as behaviors that are accepted as true and beautiful by the society in general. It is possible to define the efforts made for the transfer of values as values education. Raising citizens who are beneficial, responsible and aware of their values is among the basic duties of educational institutions In today's world where individualization, self-centered mindset and negative situations such as drug addiction and wars are becoming more common, the importance of values and education of values has increased even more. Also, “teaching social studies as citizenship transfer”, which is one of the three basic approaches in teaching this course, aims to convey the values and beliefs of the society to students. Different methods are used in the transfers of values. One of these approaches is the use of heroes that have been an example to the society with their lives and experiences in this process. Therefore, the use of historical figures and his works in the education of values will contribute to the acquisition of values. This research was prepared in order to examine Mehmet Akif and Safahat in terms of values education in social studies lesson. The research was designed in a case study pattern in accordance with the qualitative research method. The data source of the research is Mehmet Akif Ersoy's work named Safahat. Document analysis method was used for data collection, and descriptive analysis was preferred for data analysis. As a result of analyzing the data, the values in Safahat was presented under nine fish and was exemplified by direct quotations. These topics are: Justice, responsibility, scientificness, aesthetics, patriotism, diligence, solidarity, family unity, sensitivity and helpfulness. According to the research results, Akif's Safahat is a very rich resource in terms of values education and it will be useful to use it within the scope of social studies lesson.

Keywords: Social studies, Value, Values education, Mehmet Akif Ersoy, Safahat

* Bu çalışma 3. Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Kongresinde (ICOESS, Muğla/Bodrum, 2019) özet bildiri olarak sunulmuştur.

** (Prof. Dr.); Akdeniz Üniversitesi, ahmetkoc@akdeniz.edu.tr, ORCID: 0000-0002-8819-8095

*** (Prof. Dr.); Akdeniz Üniversitesi, hilmi.demirkaya@gmail.com, ORCID: 0000-0002-4456-580X

**** (Arş. Görv); Ondokuz Mayıs Üniversitesi, orhanunal07@hotmail.com, ORCID: 0000-0002-4604-6210

Extended Summary

Introduction

Value; It can be defined as behaviors that are accepted as true and beautiful by the society in general. According to another definition, value; is the meaning we place on something instead of something of the same type. Therefore, something that is very valuable to us may not make sense for another person (Ekşi & Katılmış, 2014). Mental phenomena affecting and directing one's thoughts and actions within the affective domain are considered as values, but they are also important parts of culture (Doğan, 2004; Hökelekli, 2006). Since the concept of value is a concept that all social sciences are concerned with, different studies have been carried out on what is included in this concept and how to define them (Rokeach, 1973; Ülken, 1965; Ekşi & Katılmış;2014).

Values education is the common name of the process of adding value that we encountered in the form of moral education and character education in the past. It is possible to define the efforts made for the transfer of values as values education. Date of values education in Turkey is based on very old. Nevertheless, values education has not been directly involved in the curriculum until recently. Especially when the social studies course curricula are taken into consideration, values are for the first time directly included in the Social Studies Course Curriculum published in 2004 (Keskin, 2008). Similarly, values are also directly included in the Social Studies Curriculum published in 2018 (MEB, 2018). "Teaching social studies as citizenship transfer", which is one of the three basic approaches in teaching this course, aims to convey the values and beliefs of the society to students. Different methods are used in the transfers of values. One of these approaches is the use of heroes that have been an example to the society with their lives and experiences in this process. Therefore, the use of historical figures and his works in the education of values will contribute to the acquisition of values. The main characters can be either male or female, old or young, but the essential point is that they show the moral standards and values of the society they live. Hence, the use of historical personages and main characters is significant for the value to be taught. This study was conducted to examine what Mehmet Akif and Safahat means from various aspects in terms of values education in Social Studies Course. Considering the importance of Mehmet Akif in terms of Turkish national culture and history, his life, his works and the values he includes in his works will help to convey the values in the social studies course which is rich in national culture, citizenship education and historical subjects.

Methodology:

In this study, which is based on the examination of Mehmet Akif and Safahat in terms of values education in social studies education, a case study pattern, one of the qualitative research methods, was used. Document analysis was used to collect data. Document analysis; It can be defined as the analysis of materials that contain information about the facts or events that are to be investigated. Materials referred to herein may be written materials or visual materials such as film and video (Yıldırım and Şimşek, 2013). The research data were obtained from the examination of Mehmet Akif Ersoy's Safahat. Safahat is actually a collection of poems with seven chapters created by bringing together seven books. The chapters names are in Safahat as follows: Safahat, Süleymaniye Kürsüsünde, Hakkın Sesleri, Fatih Kürsüsünde, Hatıralar, Asım ve Gölgele. Descriptive analysis was used to analyse the data. The aim of the descriptive analysis is to present the data obtained from the related form to the concerned persons in an edited and interpreted form. The data obtained are classified, summarized and interpreted according to the identified themes. The cause-effect relationship is established between the findings and, when necessary, the cases are compared with each other. (Bogdan and Biklen, 1992). Descriptive analysis is the analysis of data according to predetermined themes. Within the scope of the research, firstly themes were determined. As a second step, the data obtained as a result of the examination of the document is presented under the identified themes. In the last step, the data presented under the themes were sampled and interpreted with direct quotations.

Findings:

Mehmet Akif Ersoy's Safahat was examined in terms of values education and the values in Safahat were collected under nine themes. These nine themes are as follows: Justice, responsibility, scientific, aesthetics,

patriotism, diligence, solidarity (helping each other), family unity, sensitivity and helpfulness. According to Mehmet Akif, justice is the head and most important of all virtues. Because it is not possible to maintain human and social order without justice and to keep it alive for a long time. Akif stated that the members of the society should have a sense of responsibility and that managers should act with responsibility. Akif, who realized the bad progress of social life and the state, stated that the necessity of capturing the sciences of the era and that our salvation depends on it. Mehmet Akif also explained the social situation necessary for scientific studies. In order to conduct scientific studies as a nation, first of all, it is necessary to show the necessary interest and respect to science and then to create a suitable environment in which scientific studies can be carried out. According to Akif, everyone living in a particular country is responsible for saving that country and moving it forward. He states that our main duty is to protect our homeland in the most difficult days of the country. Akif, expressed diligence as an effort to reach the goal set by one. On the other hand, Akif states that the person who wants to walk to the target should work non-stop and reach the desired location. When we examine Safahat, Akif explained the concept of solidarity through spiritual values such as country integrity, unity and compassion. Mehmet Akif wanted the Islamic geography, which was complicated during his time, to take care of each other and to be in harmony with each other's problems. The poet believes that only in this way can Muslims rise. In his work, the priority of the family institution for the society, the importance of the family in the upbringing of the family, the responsibilities of the man in the family and the right of the woman, the function of the mother in the family and the sensitivity of the children are given priority. Mehmet Akif has tried to transfer socially sensitive and helpful to the public by combining it with responsibility value. Mehmet Akif is a citizen who is sensitive to the events that happen to him as well as to the events that happen to others. Mehmet Akif is not only sensitive to his own nation. He also showed sensitivity to people who have been persecuted and wronged all over the world, and he has written this feeling in his works. Another feature of the Interim Report of the Turkish Affairs Commission is that it is one of the official documents that the Turkish Cypriot community has submitted to the British Colonial Administration, setting forth the problems of the society during the relevant period. The fact that the British Colonial Administration has taken initiatives to solve the social problems stated in the Interim Report during the following periods implies that it has agreed with the Turkish Affairs Commission with regards to the issues mentioned in the report. This report reveals the struggle of Turkish Cypriots to preserve their national and spiritual identity during the process starting from the preparation stage until the decision making stage.

Conclusion and Discussion:

As a result of the research, the values that Mehmet Akif highlighted in his life and his works and are important for the social studies course were presented and exemplified under nine themes. All of these themes are also included in the curriculum of social studies courses published by the Ministry of National Education. Therefore, the data obtained show that Mehmet Akif's Safahat is an important resource for values education in social studies course. In terms of similarity with the findings of this study, there are various studies emphasizing the importance of Mehmet Akif Ersoy and Safahat in terms of values education (Barut, 2009; Biçer, 2013; Moğul, 2013; Emer, 2014; Yılmaz, 2017). Akif, who does not remain indifferent to the problems of his time, conveys the importance of adherence to national and spiritual values in reaching his prosperity in both verse and prose. Safahat is also worth at this point. Mehmet Akif with his poet, educator, journalist, teacher, translator and interpreter personality; It has a structure that advocates the cause it believes in and envies, and is not tolerant of persecution. The poet, in his poetry's touched on issues such as ignorance, poverty, helplessness, livelihood, and damages of coffehouses. In his works, Mehmet Akif also frequently included issues of justice, responsibility, scientific, aesthetics, patriotism, hardworking, solidarity, family unity, sensitivity, and helpfulness. Akif, who was not indifferent to the problems of the time he lived, conveyed the importance of adhering to national and moral values in the achievement of the welfare of the society, both in the form of verse and prose. Safahat is of value at this point. Research findings showed that Akif's Safahat is a rich resource for values education. At the same time, it is thought to be useful to use the works of Mehmet Akif and Safahat especially as a tool for transferring values in social studies education.

Giriş

Değer, kullanıldığı alanlara göre tanımlanması farklılık gösteren bir kavram olmakla birlikte; “Bir şeyin önemini belirlemeye yarayan soyut ölçü, bir şeyin değdiği karşılık, kıymet ya da bir şeyin para ile ölçülebilen karşılığı, kıymet, paha olarak ifade edilmektedir. Bundan başka değer, “arzu edilen, arzu edilebilen şey, olaylarla ilgili insan tavrı” olarak da nitelendirilmektedir. Değerlerde genel olarak doğru, iyi ve güzel şeklinde üç esas ön plandadır (Bolay, 1996, 82). Kişinin ahlaki, toplumsal, ruhi veya estetik yönünden sahip olduğu düşünülen yüksek ya da faydalı niteliğe değer denmektedir. Farklı bir tanıma göre ise değer; bir şeyin aynı türden şeyler arasındaki yerine konumuna bizim yüklediğimiz anlamdır. Bundan dolayı bizim için çok değerli olan bir şey başka biri için anlam ifade etmeyebilmektedir (Ekşi & Katılmış, 2014). Örneğin sevdiğimiz bir kişinin hediye ettiği kurşun kalem, başkası için hiçbir anlam ifade etmeyebilir. Bu durumda değerler; davranışı yön veren ancak davranışı zorunlu kılmayan, nesnelere, fikirler, davranışlar hakkındaki düşüncelerdir. Doğal olarak kişinin duyuşsal alan içerisinde yer alan düşünce ve eylemlerini etkileyen, onlara yön veren bilişsel olgular değer sayılmakla birlikte bunlar kültürün önemli parçalarıdır (Doğan, 2004; Hökelekli, 2006).

Değer insan faaliyetlerinin temelinde bulunur ve onların hedeflerini belirler. Farkında olunsun veya olunmasın her insanın hayatını değerler belirlemektedir. Daha da ileri gitmek gerekirse değer tanımadığını ya da hiçbir değere bağlı olmadığını hissettiğini söyleyen kişinin dâhi hayatı değerden bağımsız olarak tasavvur edilemez (Bayraktar, 2014). Geçmiş dönemlerde karakter ve ahlâk eğitimi olarak bilinen değer kazandırma işleminin günümüzdeki yaygın ismi değerler eğitimidir. Değerler eğitiminin toplumsal, siyasi, ahlaki, etik, estetik, bilimsel, ekonomik ve evrensel değerler olarak ayrıldığı çağımızda, meslek disiplinleriyle ilgili maddî değerlerin tamamı etik değerler olarak ifade edilmektedir.

Değer kavramı bütün sosyal bilimlerin ilgilendiği bir kavram olduğuna göre, söz konusu mefhumun içerisinde nelerin girdiği ve bunların nasıl tanımlanacağı konusunda farklı çalışmalar yapılmıştır. Rokeach (1973), yaptığı araştırmalarda değerlerin göreceli, her insanın bir değere farklı oranlarda sahip olduğu sonucuna varmıştır. Öte yandan Ülken (1965), toplum değerlerini; aşkın, içkin ve normatif değerler olmak üzere tasnif etmiştir. Buna göre eşya ile ilgili bilgi ağırlıklı olan değerler içkin, sosyal ilişkilerde kendini gösteren daha çok inanç dünyası ile ilgili olanlar aşkın, kaynağı kişi olan söz ve eylemlerin değişiminden doğan değerler ise normatif değerler olarak isimlendirilirler (Ekşi & Katılmış, 2014).

Değerler eğitimi ise, en basit şekliyle değerleri öğretebilmek için gösterilen çaba olarak tanımlanabilir. Bu bağlamda ahlakın değişmeyen değerleri olarak; saygı, sevgi, sorumluluğun yanında; he zaman ve her yerde geçerliliğini koruyan adalet, alçakgönüllülük, arkadaşlık, anlayış, bağlılık, bağışlayıcılık, barış, cömertlik, cesaret, disiplin, dostluk, doğruluk, düşünceli olma, empati, güvenilirlik, hoşgörü, işbirliği, istikrarlı olma, iyilikseverlik, itaat, kanaatkârlık, liderlik, manevilik, merhamet, namusluluk, nezaket, özgüven, paylaşma, sadakat, sabır, saygı, sorumluluk, sevgi, şükran, tutumluluk, vefa, yardımseverlik, yaşama sevinci, söz ve davranışlarda tutarlılık gibi değerler öne çıkmaktadır (Aydın, 2010).

Türkiye’de okullarda değerler eğitiminin tarihi çok eskilere dayanmasına rağmen yakın döneme kadar öğretim programlarında değerler eğitime doğrudan yer verilmediği bilinmektedir. Ortaokul seviyesinde değerler eğitimi açısından en önemli derslerden olan sosyal bilgiler dersi öğretim programları dikkate alındığında değerlerin doğrudan öğretim programında yer alması 2004 yılında yayınlanan Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı ile mümkün olmuştur (Keskin, 2008). Benzer şekilde 2018 yılında yayınlanan Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında da değerlere doğrudan yer verilmiştir (MEB, 2018).

Beane’e (1990) göre; değerler eğitimi, sosyal ilişkiler ve kişisel çıkarların bir araya getirilmesiyle ilgili bilgi, beceri ve değerleri içermektedir. Ona göre benlik algısı, değerler, ahlak, etik, inançlar, sosyal eğilimler, takdir duyguları, beklentiler ve tutumlar duyuşsal eğitim içindedir (Akbaş, 2008). Değerler eğitiminde aileden okula uzanan geniş bir süreç söz konusudur. Kişinin ailede başlayan değer kazanım süreci okulda devam eder. Okulların bilişsel hedeflerinin yanı sıra; vatansever olmak, saygılı olmak, dürüst olmak ve adil olmak gibi birçok duyuşsal hedefleri de vardır. Dolayısıyla okulların üzerine düşen görevlerden birisi, okul programında doğrudan

belirtilen veya belirtilmeyen değerleri öğrencilere aktarmak, öğrencileri belirlenen kurallara uygun şekilde disipline etmek, onların ahlaki gelişimine katkı sağlamak ve karakterini olumlu yönde etkilemektir.

Eğitim kurumlarının temel işlevlerinden birisi, bireyi kendisine ve topluma faydalı iyi bir vatandaş olarak yetiştirmektir. Bu anlamda Lickona (1992), karakter eğitiminin verilmesi sorumluluğunun yalnızca okullara ait olmadığını, bütün toplumun bu konuda sorumlu olduğunu belirtmiştir. Diğer taraftan Phillips (2003), toplumların sorumluluklarını beş maddede toplamıştır. Bunlar; a) Sadece erdemli insanlar özgür ve demokratik hükümete destek olabilirler. b) İyi karakter kendiliğinden şekillenmez. Öğretim sürecine destek verilerek ve örnek öğrenme uygulamalarıyla uzun bir süreç içinde şekillenir. c) Çocuğun iyi karakter gelişiminde ilk sorumluluk aileye aittir. d) İyi vatandaş yetiştirme yalnızca faydalı akademik öğretim ve karakter geliştirmekle sağlanabilir. e) Etkili karakter eğitimi sayesinde akademik başarı artar, olumsuz öğrenci davranışları azalır ve gençler sorumluluklarının farkında olan vatandaşlar haline gelirler (Akt. Demircioğlu & Tokdemir, 2008).

Özellikle hızla artan savaşlar, terör, uyuşturucu ve zararlı alışkanlıklarla gün geçtikçe boğuşmaya başladığımız bu çağda, değerleri hatırlatmaya daha fazla ihtiyaç vardır. Buna ilave olarak cemiyet fertlerinin giderek yalnızlaşması ve sadece kendi menfaatlerini düşünür hale gelmesi benzer sorunların tezahürüdür (Kan, 2010). Bu ruh halinden çıkış yollarını arayan insanlık çareyi, kültür değerlerini topluma daha iyi anlatarak bulacaktır (Tatlı, Dilek & Görmez, 2017)). Bunun için aile ve eğitim kurumlarının çocuğun sağlıklı, tutarlı ve dengeli bir kişilik oluşturması, her öğrenciyi ilgi ve yeteneklerine göre yetiştirerek bir sonraki eğitim kademesine ve hayata hazırlaması ve iyi insan olmasını sağlamak amacıyla gerekli olan alışkanlık, beceri, bilgi, tutum ve davranışları kazandırıp, onu kendi ahlak anlayışına uygun olarak yetiştirmesi noktalarında üzerlerine düşen sorumlulukları yerine getirmeleri gerekmektedir (Ayдын, 2010).

Eğitimin en temel amacı bireyde sağlıklı, tutarlı ve dengeli bir kişilik oluşturmak olduğuna göre değerler eğitimine daha fazla yoğunlaşmak gerekmektedir. Nitekim Milli Eğitim Bakanlığı'nın hazırlamış olduğu Sosyal Bilgiler Öğretim Programı belgesinin değerlerimiz başlığı altında da değerlerin sahip olduğu öneme temas edilmiştir. Öğretim programında değerler; ayrı bir öğrenme alanı, ünite, konu vb. Olarak görülmemiş tam aksine bütün eğitim sürecinin nihai gayesi ve ruhu olarak ifade edilmiş ve bütün öğretim programlarının her birinde ve her biriminde yer aldığı belirtilmiştir (MEB, 2018). Sosyal bilgiler dersi, toplum içerikli bir ders olması sebebiyle değerlerin aktarılmasını zorunlu kılar. Aslında sahip olduğu tarih ve vatandaşlık eğitimi gibi ders içerikleri göz önünde tutulduğunda sosyal bilgiler dersi değerler eğitimi ve değerlerin aktarılması açısından oldukça önemlidir. Tablo 1.'de MEB Sosyal Bilgiler Öğretim Programında (MEB, 2018) yer alan değerler sunulmuştur.

Tablo 1: Sosyal Bilgiler Dersi Programında Yer Alan Değerler

1- Adalet	7- Dayanışma	13- Saygı
2- Aile birliğine önem verme	8- Duyarlılık	14- Sevgi
3- Bağımsızlık	9- Dürüstlük	15- Sorumluluk
4- Barış	10- Estetik	16- Tasarruf
5- Bilimsellik	11- Eşitlik	17- Vatansızlık
6- Çalışkanlık	12- Özgürlük	18- Yardımseverlik

Sosyal bilgiler dersinin öğretilmesinde üç temel yaklaşımdan birisi olan “vatandaşlık aktarımı olarak sosyal bilgiler eğitimi”, öğrencilere toplumun değer ve inançlarının aktarılmasını amaçlamaktadır. Eğitim-öğretim sürecinde değer ve inançların aktarılması noktasında ise çeşitli yol ve yöntemler izlenmektedir. Toplum değerlerini yansıtan örnek kişilerin biyografilerini incelemek, öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal anlamda gelişimi için yönlendirici etkiye sahiptir. Çünkü karakter eğitiminin kendiliğinden biçimlenmediği, daha çok okulda kazanıldığı varsayılırsa; toplum liderlerinin, başarılı kişilerin ve tarihi öneme sahip öğrencilerin benimsediği, kendinden bir parça bulduğu şahsiyetlerin biyografileri değer öğretimini kolaylaştırmaktadır.

Osmanlı devrinde bir kişinin yaşam öyküsünü anlatan eserlere, *tercüme-i hal* denirdi. Tercüme-i haller kişilerin biyografileri demek olduğuna göre, toplumun başarılı, örnek şahsiyetlerinin biyografilerini yeni nesillere aktarmak, karakter ve değerler eğitimi açısından çok önemlidir. Çalışmada ele alınan şair Mehmet Akif; din, bilim, felsefe, sanat ve ahlakın değerlerle ilişkili olduğunu ifade ederek, değerlerin bir tabiat varlığı olmadığını belirtmiştir.

Toplum Değerlerinin Savunucusu Mehmet Akif

İstiklâl şairi Mehmet Akif; şiirleri, yazıları ve düşünceleriyle daima hakkın ve haklının yanında yer aldığını vurgulamıştır. Onun şairliği, bilim ve düşünce adamlığı, yazarlığı, eğitimciliği, dergiciliği, öğretmenliği, vatanseverliği, Kurâ'n-ı Kerim mütercim ve müfessirliği, hatipliği, kendisini çok yönlü yetiştirdiğinin kanıtlarıdır. Ayrıca, XIX. yüzyılın bilim dili olan Arapça, Farsça ve Fransızca'yı konuşup yazabilen Mehmet Akif, aynı zamanda bu dillerden yaptığı manzum ve mensur çevirileriyle Türk çeviri edebiyatına da katkı yapmıştır.

Babasının vefatı ve Fatih semtindeki evlerinin yangında kül olması sebebiyle hayata erken yaşta başlamak zorunda kalan milli şair, Ziraat Nezaret'nde göreve başlamıştır. Görev yeri İstanbul olmakla birlikte önce Edirne'de, daha sonra Anadolu ve Rumeli'nin çeşitli bölgelerinde dolaşarak bulaşıcı hayvan hastalıklarıyla ilgili çalışmalar yapmıştır. Bir ara ordunun ihtiyacını karşılamak için gerekli alımları yapmak üzere Şam ve civarında dolaşmış ve bu seyahatlerde köylüyü de yakından tanıma imkanı elde etmiştir. Toplum meseleleri hakkında doğrudan bilgi sahibi olan Mehmet Akif'in tesbit ve tahlilleri şiirlerine realist ve canlı tablolar halinde aksetmiş, çözüm tekliflerinin isabetli olmasını sağlamıştır.

İstanbul'a bulunduğu dönemde okullarda dersler veren gazetelerde yazılar yazan Mehmet Akif'in ilim ve fikir hayatına katkı yaptığı Albülhak Hamid, Hüseyin Cahit, Cebab Şehabeddin, Süleyman Nazif, Mehmet Emin ve Rezaizade Mahmud Ekrem'in ifadelerinden anlaşılmaktadır. Balkan savaşları sonunda memleketin içine düştüğü vahim durum karşısında yeise düşmemek, birlikten ayrılmamak ve orduya yardım gibi konularda Fatih, Beyazıt ve Süleymaniye camilerinde vaazlar vermiş şiirler yazmıştır. Mısır sonrasında gittiği Almanya seyahatinde Almanlara esir düşmüş İngiliz, Fransız ve Rus tebasından müslümanları ziyaret etti (Ongun 1947).

I. Dünya Savaşı'ndan Osmanlı Devleti'nin yenik olarak ayrılması, ağır mütareke şartları sonrasında Yunan ordusunun İzmir'den karaya çıkması üzerine İstiklâl şairi Mehmet Akif, Millî Mücadele hareketine fiilen katılma kararıyla Balıkesir'e giderek orada Kuva-yi Milliyecilerle görüşmüştür. İstanbul'da yüksek maaşlı bir görevde bulunmasına rağmen Balıkesir dönüşünde Milli Mücadeleye katılmak üzere Ankara'ya gitmeye karar veren halkın şairi, vatan severliğini göstererek; "Millî Mücadele'nin manevi lideri" sıfatı verilmiştir. Ankara'dan Hey'et-i Temsiliye adına gelen davet üzerine on iki yaşındaki büyük oğlu Emin'i de yanına alarak 10 Nisan 1920'de gılice yola çıktı.

Ankara'da Milli Mücadeleyi takip eden Mehme Akif; Eskişehir, Burdur, Sandıklı, Dinar, Afyon, Antalya, Konya ve Kastamonu'yu ziyaret ederek mebuslara, halka ve cephedeki askerlere hitaben Milli Mücadele'yi teşvik eden konuşmalar ve vaazlar vermiştir. Bunlardan en önemlisi meclis kararıyla gittiği Kastamonu'da Nasrullah Camii'ndeki ünlü vaazıdır (Okay-Düzdağ, 2003).

1920 yılı Aralık ayında Maarif Vekaleti milli marş güftesi için bir yarışma açtı. Yarışmaya 700'den fazla şiir gelmesine rağmen nitelikli bir manzume bulunamayınca konulan ödül sebebiyle yarışmaya katılmayan Mehmet Akif'in de bir marş yazması ısrarla istenmiştir. İstiklâl şairi ödül konusunda ikna edilemeyince mükâfat şartı kaldırılarak şairle orta yol bulundu. Türkiye Büyük Millet Meclisi'nin 12 Mart 1921 tarihli oturumunda okunan şiir ittifakla İstiklâl Marşı güftesi olarak kabul edilmiştir.

1908-1922 yılları arası Mehmet Akif'in en verimli olduğu yıllardır. Osmanlı Devleti'nin buhranlı, siyasi istikrarsızlığın ve savaşların yoğun olduğu bir dönemde yazar şiirlerini kaleme almıştır. Aslında sanatkar ruhlu, şair yaratılışlı bir insan olan Mehmet Akif, yaşadığı toplumun bir ölüm kalım savaşı içinde bulunduğu gerçeğinden hareketle toplumdaki, ahlakçı ve idealist bir yolu seçmiştir. Bu ikilem dikkate alındığında en

toplumsal özellikteki şiirlerinde bile yer yer lirizme ve bir çeşit mistisizme yükseldiği görülmektedir (Okay-Düzdağ, 2003). Değerlerin, insanla ve kültürle beraber açığa çıktığını, onlarla varlığını sürdürdüğünü söyleyen Mehmet Akif değer, insanın yeryüzünde neyi gerçekleştirmek için var olduğu ve insan olmanın anlamını sorguladığı andan itibaren oluşmaya başladığını söylemiştir. Toplumunu eğitmek, toplum değerlerini yeni nesillere anlatmak söz konusu olduğunda örnek davranışlarıyla İstiklal şairimiz Mehmet Akif'in ayrı bir yeri vardır. Şiirlerinde; adalet, sorumluluk, bilimsellik, estetik, vatanseverlik, çalışkanlık, aile birliği, duyarlılık ve yardımseverlik konularındaki şiirleri onun değerlerini haykırdığı alanlardır.

Bu çalışma istiklal şairimiz Mehmet Akif'in sosyal bilgiler eğitiminde değerler eğitimi açısından ne ifade ettiğini ortaya koymak amacıyla hazırlanmıştır. Mehmet Akif'in Türk milli kültürü ve tarihi açısından sahip olduğu önem düşünüldüğünde onun hayatı, eserleri ve eserlerinde yer verdiği değerler; milli kültür, vatandaşlık eğitimi ve tarih içerikli konular bakımından zengin olan sosyal bilgiler dersinde değerlerin aktarılmasında yardımcı olacaktır.

Yöntem

Araştırma Modeli

Sosyal bilgiler eğitiminde değerler eğitimi açısından Mehmet Akif ve Safahatın incelenmesini esas alan bu çalışmada nitel araştırma yöntemleri arasında yer alan durum çalışması tercih edilmiştir. Nitel araştırmalar gözlem, görüşme, doküman analizi gibi çeşitli veri toplama yöntemlerinin kullanılmasıyla incelenen durumu doğal ortamında var olduğu şekliyle, gerçekçi olarak ortaya koymayı amaçlar (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Durum çalışması ise gerçek yaşamın, güncel bağlam ya da ortamın içindeki bir durumun araştırılmasını gerektirmektedir (Yin, 2009). Durum çalışması, araştırmacının gerçek yaşam, güncel sınırlı bir sistem ya da belli bir zaman içerisindeki çoklu sınırlanmış sistemler hakkında çoklu bilgi kaynakları aracılığıyla detaylı ve derinlemesine bilgi topladığı, bir durum betimlemesi ya da durum temaları ortaya koyduğu nitel bir yaklaşımdır (Creswell, 2014).

Verilerin Toplanması ve Veri Kaynağı

Verilerin toplanmasında nitel araştırma desenlerinden olan doküman analizi kullanılmıştır. Doküman analizi kitap, makale, gazete, dergi vb. yazılı dokümanların incelenmesini esas alan nitel araştırma desenlerindedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bununla birlikte doküman analizi araştırmanın hedeflerine yönelik verilere ulaşmada dokümanların incelenmesi ile gerçekleşir (Çepni, 2010). Araştırma verileri Mehmet Akif Ersoy'un Safahat isimli eserinin incelenmesi sonucunda elde edilmiştir. Bu eser aslında Safahat, Süleymaniye Kürsüsünde, Hakkın Sesleri, Fatih Kürsüsünde, Hatıralar, Asım ve Gölgeler adlı yedi kitabın bir araya getirilmesi ile oluşturulmuş yedi bölümü olan bir şiir külliyatıdır. Mehmet Akif'in ve Safahat isimli eserinin veri kaynağı olarak seçilmesinde şairin ve belirtilen eserinin değerler eğitimi bağlamında taşıdığı önemden kaynaklanmaktadır.

Verilerin Analizi

Verilerin analiz edilmesinde betimsel analiz kullanılmıştır. Betimsel analiz verilerin önceden belirlenen temalara göre analizidir. Betimsel analiz, içerik analizine nazaran daha yüzeysel bir yöntem olup, veriler ilgili kaynaklardan elde edildiği şekliyle değiştirilmeden alıntılar yapılarak aktarılır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Araştırma kapsamında öncelikle elde edilen verilerin hangi tema altında toplanacağı belirlenmiş ve anlamlı temalar oluşturulmuştur. İkinci basamak olarak dokümanın incelenmesi sonucunda ulaşılan veriler ilgili temalar altında sunulmuştur. Son basamakta ise temalar altında sunulan veriler doğrudan alıntılarla örneklendirilmiş ve yorumlanmıştır. Verilerin geçerliliğini sağlayabilmek amacıyla elde edilen verilerin araştırmanın amacıyla uyumuna, temalar ve temalara ilişkin verilerin ilişkileri kontrol edilerek aralarındaki bütünlüğün sağlanmasına dikkat edilmiştir. Yine iç geçerliliği sağlayabilmek amacıyla alanyazında konu ile benzerlik gösteren çalışmalar incelenmiş, bu çalışmada elde edilen bulgular ile benzer çalışmaların bulguları karşılaştırılmıştır. Ayrıca çalışmada elde edilen veriler ve ilgili temalar araştırmacılar tarafından fikir birliğine varılarak düzenlenmiştir.

Güvenirliği artırmak amacıyla araştırma süreci detaylı olarak aktarılmış ve veri kaynağının seçimindeki nedenler belirtilmiştir.

Bulgular

Mehmet Akif'in Safahat'ı değerler eğitimi açısından incelendiğinde bu değerler dokuz tema altında toplanmıştır. Bu temalar ve temalara uygun doğrudan alıntılar ve değerlendirmeler aşağıda sunulmuştur.

1- Adalet:

Mehmet Akif, kendinden çok başkalarını, toplumu düşünen, iyi ahlâklı, örnek bir Müslüman olarak hayatını sürdürmüştür. Aldığı eğitim Akif'in Doğu ve Batı kültürleriyle temasa geçmesini gerektirmiştir. Ona göre adalet, bütün erdemlerin başı ve en önemlisidir. Çünkü insanı ve toplumsal düzeni adalet olmadan sağlamak uzun süre ayakta tutmak mümkün değildir.

*“Kenâr-ı Dicle'de bir kurt aşırsa bir koyunu,
Gelir de adl-i İlâhî sorar Ömer'den onu!”*

Mehmet Akif “Koca Karı ile Ömer” isimli şiirinde yöneticiler başta olmak üzere herkesin adil olması gerektiğini ve adaletin tesis edilmesi gerektiğini vurgulamıştır. Adaletten şaşılması durumunda bunun da bir hesabının olduğunu ayrıca belirtmiştir. Bu mısralarda adaleti ile bilinen Hz. Ömer'in örnek verilmesi adalet terazisinin ne kadar keskin olduğuna ve adaletten bir an bile uzaklaşmaması gerektiğine vurgu yapması bakımından önemlidir.

2- Sorumluluk:

Mehmet Akif sadece kültürel anlamda düşük seviyede olan bireylerin değil, bireylerle birlikte devlet idarecilerinin de üzerine düşen önemli sorumluluklar olduğunu vurgulamış ve bu sorumlulukları yerine getirmek için var güçleri ile çalışmalarını gerektiğini belirtmiştir. Yazar, bu mısralarda devlet yöneticileri üzerinden vatandaşın da sorumluluk duygularını uyandırmaya çalışmıştır.

*“Ey cema 'at, yeter Allah için olsun, uyanın
Sesi pek müdhiş, öter sonra kulaklarda çanın”*

Mehmet Akif, sadece o gün var olan sorunların çözümünde kendisini sorumlu hissetmemiş, geçmişte vatan için şehit olanları görünce de kendisini vatana ve o şehitlere karşı sorumlu hissetmiştir. Bu noktada “Nasıl yerlere geçmez insan?” sözü onun bu konudaki sorumluluk hissiyatını ortaya koymaktadır.

Milli şaire göre, bütün milletin refah seviyesinin artması ve bunun devamının sağlanabilmesi için birlik duygusu içinde hareket etmek, bir olmak gerekmektedir¹.

*“Cema 'at, elverir artık, bu uykudan uyanın,
Huda rızası için, dünkü hadisatı anın!
Kimıldamaz yine gelmezsek intibaha bugün
İkinci uyku ne dehşetli bir ölüm, düşünün!
Ölüm kolay... Diyebilsek sonunda: 'kurtulduk'
Bu intihar, öteden, üç yüz elli milyonluk
Zavallı Âlem-i İslam için elim olacak!
Biz olmasak bu kadar hanüman yetim olacak
Gıcırdamakla beraber serir-i şevketimiz,
Bu dini kurtaran ancak bizim hükümetimiz”*

¹ Benzer açıklamalar için bkz. Musa Duman, “Akif'in Allah'tan İsteddiği”, *İstiklâl Marşı İstikbal Marşı 41 Dize 41 Yorum*, İstanbul 2016, s. 413.

Kürsülerden yaptığı konuşmalarda, halkı sorumluluk almaya yönlendiren Mehmet Akif, tarihten ders çıkarılması gerektiğini, geçmişte yapılan hatalara tekrar düşülmemesini ve eğer aynı hatalara tekrar düşülürse bu defa sonuçların çok daha ağır olacağını belirtmiştir. İstiklal şairi kendi devletimizin bekası konusunda bizlere sorumluluk yüklediği gibi, aynı inanca mensup diğer devlet ve milletlerin bekası konusunda da bizlere sorumluluk yüklemekte ve bu sorumluluk bilinci ile hareket etmemiz gerektiğini belirtmektedir.

*“Hüsrana rıza verme... Çalış... Azmi bırakma
Kendin yanacaksan bile evladını yakma”*

Yazara göre Müslümanlar karşılaştıkları sıkıntılardan dolayı ümitsizlik ve çaresizlik hissine düşmeden çalışmalıdırlar. Nitekim bizler kendi geleceklerimizden mes’ul olduğumuz gibi bizden sonra gelecek neslin de geleceğinden mesulüz. Bu noktada yaşadığımız memlekete bir emanetmişçesine sarılıp sahip çıkmamız gerektiği milli şair tarafından şu mısralarla ifade edilmiştir.

*“Sahipsiz olan memleketin batması haktır;
Sen sahip olursan bu vatan batmayacaktır”*

Mehmet Akif vatan müdafasında sorumluluğumuzun gereği olarak etkin şekilde çalışmamız gerektiği gibi çağın istediği bilgi, beceri ve donanıma sahip olarak vatana ve millete hizmet etmemizi arzulamaktadır. Ayrıca Mehmet Akif, halkın tarihten gerekli dersleri alması gerektiğini, çağın gerektirdiği özellikle sanayi ve teknoloji başta olmak üzere farklı alanlardaki gelişme ve yeniliklere mesafeli durmak yerine bu yenilik ve gelişmeleri takip ederek vatan ve milletin faydası için kullanmamızı istemektedir.

*“Karşı durulmaz, cereyan sine-çak
Varsa duranlar olur elbet helak
Dalgaların anlamadan seyrini
Göz göre girdaba nedir inhimak”*

Toplumsal sorumluluklara önem veren Mehmet Akif, sadece şartların zor ve ağır olduğu zamanlarda değil, her zaman kendisini sorumlu hissetmiştir. Yazar, toplum gidişatını etkileyen meseleleri tespit etmeyi de kendine dert edinmiştir.

“Sade siz derdi bulun, sonra kolaydır derman”

3- Bilimsellik:

Mehmet Akif’in, Safahatında üzerinde çokça durulan konulardan birisi de bilimselliktir. Sosyal yaşamın ve devletin içinde bulunduğu durumun ve gidişatın kötü olduğunu çok önceden fark eden Mehmet Akif, çağın gelişmelerini ve bilgi birikimini öğrenmenin gerekliliğini, vatanın ve milletin kurtuluşunun bu şekilde sağlanabileceğini belirtmiştir. Mehmet Akif, Batı dünyasının bilimsel alanda kendisini geliştirdiğini ifade etmiştir. Bundan dolayı batının faydalı olabilecek gelişmelerini takip etmenin ve bunları ülkemize getirmenin öneminden bahsetmiştir.

Eserinde, nasihat verdiği Asım karakterine zaman kaybetmeden Avrupa’ya gitmesini ve Avrupa’daki bilimsel ve teknolojik yenilikleri öğrenmesini ve tüm mesaisini buna harcamasını istemiştir. Safahat’taki benzer bilimsellik örnekleri:

*“Bu cehalet yürümez; asra bakın: Asr-ı zulüm!
Başlasın terbiyeniz, ailelerden oğlum.
Sade hürriyeti i’lan ile bir şey çıkmaz;
Fikr-i hürriyeti hazm ettiriniz halka biraz”*

“Bu cehaletle bir yere varmamız mümkün müdür? Görmez misin ilim, teknik çağında yaşıyoruz. Asrımız bilgi asrıdır. Artık oğlum aile ocaklarından başlayıp milletimize bilgi ve terbiye vermemiz gerekiyor. Sadece özgürlüğü ilan etmekle sorunu çözmüş olmayız. Özgürlüğü getirmeden önce halkı hazırlayıp onu hazmedecek seviyeye yükseltmek şarttır” der. İsmail Hakkı Şengüler (1992) tarafından yukarıdaki gibi çözümlenen mısralara

bakıldığı zaman özgürlük için devletin bağımsızlık ilan etmesi yeterli değildir. Özgürlük gerçekte bilimin ürettiği bilgiye kolayca erişme imkanına sahip olan halkın düşünce özgürlüğüne sahip olmasıdır. Bu noktaya da bilim ışığında üretilen bilginin öğretilip onun içselleştirilmesiyle ulaşılabilir. Mehmet Akif, Kurân-ı Kerim eksenli tefekkürünü, günümüz İslam dünyasını uyandırmak için kullanıyordu:

*“Doğrudan Kur’an’dan alıp ilhâmı
Asrın idrakine söyletmeliyiz İslâm’ı”*

diyerek asrın idrakini temel aldıktan sonra bu yolda ne kadar bayrak varsa onları yardıma çağırılmaktadır (Baydar, 2008).

Mehmet Akif’e göre, kişilerin bilimin ve bilimsel bilginin peşinden koşması elbette önemlidir. Ancak önemli olan bir konu daha vardır ki o da bireyin kendi kapasitesinin farkında olmasıdır. Mehmet Akif, bir kişinin bütün bilim dallarında yetkin olamayacağını, kişilerin bu bilinçle hareket etmesi gerektiğini ve bu tutumun bilimsellik açısından çok önemli olduğunu belirterek itiraflarda bulunmuştur.

*“Evet, lakin varıp ser-hadd-i ma’lûmata bir insan,
O gayetten demek lazım ki: ‘Yok irfan için imkân!’
Hakiki i’tiraf altında parlar zilli irfanın;
Budur insanlığın ma’nası, en son zevki vicdanın”*

Mehmet Akif, içinde bulunulan sosyal durumun bilimsel çalışmaların yapılabilmesi için önemli olduğunu belirtmiş ve bilimsel çalışmalar için uygun olan sosyal durumun tarifini de yapmıştır. Millet olarak bilimsel çalışmalar yapabilmek için her şeyden önce bilime gereken önemi, saygıyı ve değeri göstermek ve ardından bilimsel çalışmaların yapılabileceği uygun çalışma ortamı oluşturmak gerekmektedir. Böyle ortamları oluşturma noktasında ise herkes eşit sorumluluğa sahiptir (Yılmaz, 2017).

*“Niye ilmin adı yok koskoca millette bugün?
Çünkü efkâr-ı umumiyye aleyhinde bütün;
Çünkü yerleşmek için gezdiği yerlerde funun,
Önce gayetle büyük hürmet arar sonra sükûn.
Asr-ı hazırda geçen fenlere sahip denecek,
Bir adam var mı yetişmiş içinizden, bir tek?”*

Mehmet Akif, bilime ve bilimsel bilgiye ulaşmak için taklidin terkedilmesi gerektiğini deneysel çalışmaların yapılması gerektiğini belirtmiştir. Bilgi üreten deneysel çalışmaların da sayılarının artmasının gerekliliğinden bahsetmiştir.

*“Mütefennin tanınan üç kişinin kıymeti de,
Münhasır anlamadan, dinlemeden taklide,
Kim mesaisini bir gayeye vardırı, hani?
Gösterin paye-i tahkike teali edeni”*

Milli şair, teorik bilgilerle çokça vakit kaybetmemenin, pratikte işe koşulabilecek bilgiye ulaşabilmek için gayret göstermek gerektiğinin önemli olduğunu ifade etmiş, etkin sonuç odaklı bilimsel bilgiye önem verilmesi ve bu doğrultuda çalışılması gerektiğini söylemiştir.

*“Nazariyata boğulmakla geçen ömre yazık;
Ameli kıymetidir kıymeti ilmin artık”*

Mehmet Akif, bilimsel bilgiden arı olan bir ömrün artık sürdürülemeyeceğini görmüştür. Devamlı bir değişim halinde olan dünyada bizim de çağın gerektirdiği bilimsel adımları daha fazla vakit kaybetmeden atmamız gerektiğini ifade etmiştir. Aynı zamanda şair bilginin sahipsiz kalmayacağını, onu elbet birisinin sahiplenip kullanacağını ve bilginin bir kişinin ya da bir milletin tekelinde olmadığını belirtmiştir.

*“Ey millet, uyan! Cehline kurban gidiyorsun!
İslam’ı da ‘batsın’ diye tutmuş, yediyorsun!
Allah’tan utan! Bari bırak dini elinden...
Gir leş gibi topraklara kendin, gireceksen!
Lakin ne demek bizleri Allah ile ıskat?
Allah’tan utanmak da olur ilm ile... Heyhat”*

Mehmet Akif, döneminde sıkça dillendirilen din ve bilginin birlikte olamayacağı düşüncesine karşı durmuş, hatta dinin korunmasının sadece ilim ile mümkün olduğunu ve dinin bilgi ile değil cehaletle bir arada olamayacağını vurgulamıştır. Mehmet Akif’e göre dinin yüceliğinin korunması için çocukların bilimsel bir alt yapıyla erken yaşta başlamak üzere yetiştirilmesi gerekmektedir.

*“Unutmayın şunu lakin: ‘Zaman: Zaman-ı ulum!’
Zaman zaman-ı ulum olmasaydı böyle, yine
-Kemal-i şevk ile madem atılmışız dine-
Okur- yazar olacaktık sıyaneten dini:
Onun ma’arife vabeste, çünkü te’mini.
Zavallının yüzü yok cehle, anlaşılma mı?
Demek ki: Atmalıyız ilme doğru ilk adımı”*

Mehmet Akif, gençlere içinde bulunulan dönemin gerektirdiği bütün bilimsel bilgilerin öğretilmesini istemektedir. Ancak Mehmet Akif, milli, manevi ve dini değerlerin de bu süreçte unutulmamasını ve bu değerlerin de mutlaka gençlere aktarılması gerektiğini ifade etmiştir.

*“Evet, ulûmunu asrın şebaba öğretelim;
Mukaddesata, fakat çokça ihtiram edelim”*

Mehmet Akif, inancımız doğrultusunda bilimsel anlayışla hareket edilmesi gerektiğini ve ilim ve irfan peşinde gidilmesi gerektiğini önemle vurgulamıştır.

*“O iman, farz-ı kat’idir diyor tahsili irfanın...
Ne cahil kavmiyiz biz Müslümanlar, şimdi, dünyanın”*

İstiklal Marşı’nın yazarı Mehmet Akif, modern dünyanın bir gereği olarak bilimsellik değerini incelediğimizde toplum olarak kalkınma hamlelerimizin tamamı eğitim ve öğretimin; “fenni buluşları takip etmeyi, inanmanın bir cüzü mesabesinde tutmaktadır. Yerler ve göklerde yaratılmış olanlar bütün insanların tetkikine açılmış bir kitaptır. Her topluluk ilmi kabiliyetince bu kitaptan nasiplenir” diyerek halka ümit aşılamıştır (Baydar, 2008).

4- Estetik:

Tarihine ve geçmişine her zaman sahip çıkan ve bunlarla her zaman övünen Mehmet Akif, estetik anlamda gelişmiş olan ve içinden sayısız sanatçı çıkaran Doğu medeniyetinin eski ihtişamlı günlerine dönüp o estetiği yakalaması gerektiğini bununla birlikte Doğu’nun bu gerekliliğe karşılık veremediğinden yakınır.

*“Bütün heyakil-i san’at yetiştiren Şark’ın,
Zemin-i feyzi nasıl şure-zara döndü bakın”*

Mehmet Akif, nadide eserlerin estetiğinin korunamadığından dert yanmaktadır. Fatih Camisi’ni örnek göstererek dönemde yaşayan insanların bu estetik değerlerden bihaber olduğunu ve bu eserlere uygun fikir ve estetik duygularına sahip olmadıklarından yakınmaktadır. Şairi dertlendiren diğer bir mesele ise atalarımızın bin bir emekle ve zor şartlar altında yaptığı bu nadide sanat eserlerine karşı sorumsuzca, dikkatsizce ve umursamazca davranmamızdır (Yılmaz, 2017).

*“Görüp bu cuşîş-i san’atte ruh-i ecdadı,
Biraz sıkılmı şehrîn sıkılmaz evladı!”*

Mehmet Akif, “Fatih Kürsüsünde” başlıklı bölümde yakınıyla birlikte gezerken rastladıkları bir mimari yapıya estetik açıdan bakmış ve bir sanat eserinin kendi milletinin değerlerini taşıması gerektiğini ve asil durması gerektiğini belirtmiştir.

*“Asalet olmalı san’atte evvela... Bu: Melez!
Hayır, melez de değil... Belki birçok üslubun
Halita hali ki, tahlile kalkışılrsa: Uzun!
Necib eser arıyorsan: Sebil’e bak, işte...
Taşıp taşıp dökülürken o şi’r-i berceste,
Safa-yı fitratı şahid ki: Tertemiz aslı;
Damarlarında yüzen kan da can da Osmanlı!”*

Mehmet Akif, dini duyguları ile estetik anlayışını birleştirmiş ve hayranlık duyduğu bir esere bu hayranlığının ifadesi olarak “âşık olmak” tabirini kullanmıştır.

*“Aman, şu ma’bed-i feyyazın ihtişamına bak:
Bakar bakar doyamam: Âşık olmuşum mutlak”*

Mehmet Akif, derin duygularla baktığı camiye ve onun taşıdığı estetik güzelliğe ilişkin sayfalarca kitap yazılabileceğini ve bu güzelliğin de sayfalarca kitaptan daha etkili ve anlamlı olduğunu vurgulamıştır.

*“Sahifeler yazıyor, belki, fenn-i mi’mari,
O, meyl-i naz ile mahmur dideler-vari”*

5- Vatanseverlik:

Bir toplumun, devletin ve o devlette yaşayan vatandaşların varlıklarını sürdürebilmesi için vatanseverlik değeri hayati öneme sahiptir. Bununla birlikte toplumun refaha ulaşması ve yaşam kalitesinin artmış olduğu bir devlette yaşamak için de toplumu oluşturan her bireyin yaşadığı vatana karşı sevgi ve sorumluluk duygusuyla hareket etmesi elzemdir.

Vatanseverlik kavramı çalışkanlık ve sorumluluk değerleri ile yakın ilişki içindedir. Zira bir kimsenin işini doğru bir şekilde yapması ve sorumluluklarının bilinciyle hareket etmesi için öncelikle kendi vatanını sevmesi gerektiği de unutulmamalıdır. Vatanını sevmek cephede düşmanla göğüs göğse çarpışabilmektir. Hakimiyet-i Milliye Gazetesi’nin 28 Mart 1915 tarihli nüshasında birinci sayfanın sol alt köşesinde, üç sütun üzerine “Cephelerde Kahraman Mücahidlerimize” başlığı altında Mehmet Akif’in *Berlin Hatıraları* şiirinin bir bölümü yayınlanmıştır. Bu şiiri şair, Çanakkale Muharebeleri devam ederken yazmıştır. Şiirde “alınları dine son istihkam” ve “korkma” diye başlayan kısım savaşan askerlere mücahitlerin cevabı şiirleştirilmiştir (Doğan, 2010). Mehmet Akif için kendisi için de kıymetli bir yere sahip olan vatanseverlik değerini Safahat’ta ve İstiklal Marşı’nda aktarmıştır.

“Verme, dünyaları alsan da bu cennet vatanı”

Mehmet Akif’e göre, bütün bireyler, vatanına sahip çıkmalı, o benim demeli, onun derdiyle hemhal olmalı ve onun bekası için gayret etmelidir. Düşman bir “cehennem olarak” gelse de göğsümüzü vatana siper etmeliyiz.

Şaire göre herkes yaşadığı vatani her ne şartta olursa olsun savunmak, korumak ve onu daha ileriye götürmekle mükelleftir. Bu her vatandaşın üzerine düşen asli görevlerden birisidir.

*“Sahipsiz olan memleketin batması haktır;
Sen sahip olursan bu vatan batmayacaktır”*

İstiklal şairimiz, şiirlerinde memleketin içinde bulunduğu durumla alakalı bütün fertleri uyarmış, bu durumun ehemmiyeti konusunda herkesi bilinçlendirmek istemiş ve gerekirse vatanın birliği, bütünlüğü ve bekası için ölümün bile göze alınması gerektiğini önemle vurgulamıştır. Milli şairimiz aynı vatanın düşmüş olduğu müşkül durumların kabullenilmemesi gerektiğini şu şekilde ifade etmiştir:

*“Fakat, sen öyle değilsin: Senin yanar ciğerin:
Vatan! deyip öleceksin semada olsa yerin.
Nasıl tahammül eder hür olan esaretine?
Kör olsun ağlamayan, ey vatan, felaketine!”*

Mehmet Akif, Fatih Kürsüsünde bir vaiz diliyle anlattığı vatan sevgisinin ciddiyetsizliğe ve umursamazlığa kurban edilemeyecek kadar değerli ve vatan sevgisinin vatanın geleceği için olmazsa olmaz olduğunu ifade etmektedir. Bu hassasiyetten uzak olanları ise sert bir dille eleştirmektedir.

*“O tasmazsızlara insan demekte ma’zurum.
Vatan muhabbeti, millet yolunda bezl-i hayat;
Hülasa, aile hissiyle cümle hissiyat;
Mukaddesatı için çırpınan yürekte olur”*

6- Çalışkanlık:

İstiklal şairimiz, çalışkanlığı bir kimsenin koyduğu hedefe yürümesi olarak ifade etmiştir. Bununla birlikte Mehmet Akif, hedefe ulaşmak için durmadan çalışmanın ve bıkkınlıktan uzak durmanın öneminden bahseder.

*“Varmak istersen – diyor Sa’di- eğer bir maksada?
Tuttuğun yollar tükenmekten muarra olsa da;
Şedd-i rahl et, durmayıp git, yolda kalmaktan sakın!
Merd-i sahib-azm için neymiş uzak, neymiş yakın?”*

Mehmet Akif, yaratılan şeyin durmaksızın çalıştığını ve bu kadar yaratılmışın sürekli çalışıyor olmasına karşın yalnızca bir tanesinin oturmasını yani çalışmamasını utanç duyulacak bir durum olarak görmektedir.

*“Asumani, hakdani cümle mevcudat için
Kurtuluş yok sa’y-i daimden, terakkiden bugün.
Yer çalışsın, gök çalışsın, sen sıkılmazsan otur!
Bunların hakkında bilmem bir bahanen var mı? Dur!”*

Büyük şaire göre, hedefe ulaşmak için çalışıp çabalayan bir insan yılmadan, zorluklar karşısında pes etmeden, azim, sebat göstererek çalışmaya devam ederse hedefine mutlaka varacaktır. Nitekim Mehmet Akif, başarının çalışmaya, çalışmanın da başarıya âşık olduğuna inanmaktadır. Başarı ve çalışkanlığı birbirlerinin olmazsa olmazları olarak gören Mehmet Akif, amaç için çalışma ve gayret bir araya gelmişse başarının mutlaka elde edileceğine inanmıştır.

*“Bir gaye-i maksuda şitab eyleyen adem,
Tutmuşsa bidayette eğer azmini muhkem
Er geç bulacak sa’y ile dil-hahını elbet.
Zira bu şu’un-zar-ı tecellide, hakikat,
Tevfik, taharriye, taharri ona aşık;
Azmin de emel lazımdır, gayr-ı müfarık.
Olsun da emel azm ü taharriye mukarin;
Tevfik zuhur eylemesin sonra... Ne mümkün!”*

Mehmet Akif’e göre hedefe ulaşmak için çalışan insan asla önüne çıkan engeller karşısında geri durmaz. Engellerden kasıt başaramama korkusudur. Mehmet Akif, bu korkunun ilacının yalnızca çalışkanlık olduğunu söylemektedir.

*“Emel, meş’al-keşin, bir reh-nüma hem-rahın olmuşken,
Tehaşi eylemezsin sine-i deyruca girmekten”*

Mehmet Akif’in 3 Ekim 1918 tarihli *Alınlar Terlemeli* isimli manzumesinde de görüldüğü üzere, Birinci Dünya Savaşını en acı şekilde yaşamış ve işgallere giden bir süreçteki yaşanan tecrübelerin sebeplerini ifade

ederek duyduğu ıstırabı dile getirmiştir. Kendisinin “gençlik yıllarını ilerlemeye ant içmiş bir kervan” gibi akıp gittiğini ifade ederek koyduğu hedefler doğrultusunda durmadan çalışmayı tavsiye etmiştir.

*“Evet, ilerlemek isterse karvan-ı şebab,
Yolunda durmaya gelmez. O, çünkü durmayarak,
Sabah-ı sermed-i atıye eylemekte şıtab,
O çünkü isteyemez hale katlanıp durmak!”*

Mehmet Akif’e göre insan, yaratılışı gereği tembellikle bir araya gelemez ve tembellik insan fitratına aykırıdır. Bundan dolayı insan hayatı boyunca hedeflerine ulaşmak için gayret etmeli ve çalışmalıdır.

*“Atalet fitratın ahkâmına madem ki isyandır;
Çalışsın, durmasın her kim ki da’vasında insandır”*

İstiklal şairimiz, döneminde Batı dünyasında gördüğü çalışkanlığın aslında daha önceleri kendi atalarında var olduğunu söylemekle birlikte döneminde yaşayan insanların çalışkanlıktan çok uzak olmalarına sitem ederek onları ölümlere benzetmiştir.

*“Bana sor sevgili kari, sana ben söyleyeyim,
Ne hüviyyette şu karşında duran eş’arım:
Bir yığın söz ki, samimiyyetti ancak hüneri;
Ne tasannu’ bilirim, çünkü ne san’atkarım.
Şi’r için “gözyaşı” derler; onu bilmem yalnız,
Aczimin giryesidir bence bütün asarım!”*

Mehmet Akif, yaptığı her şeyin sorumluluğunu kabul etmiş, bu konuda sadece kendisini suçlamış ve kaçak dövüşmekten uzak durarak bir dürüstlük örneği sergilemiştir.

*“Bir failin icbarı bütün gördüğüm asar!
Cebri değilim... Olsam İlahi ne suçum var?”*

Hayatı boyunca adalet duygusu ile hareket eden Mehmet Akif, zaman zaman adil olmadığını düşündüğü durumlar karşısında Yaratıcısına yakarıшта bulunmuştur. Mehmet Akif’e göre Allah’ın adaleti her çeşit kusur ve hatadan arınmıştır. Ancak zulüm ile abat olan yöneticilerin adaletsiz uygulamalarından duyduğu memnuniyetsizliği ifade etmiştir.

*“Zalimlere kahrın o kadar verdi ki meydan:
Yok adil-i mutlak! diyecek ye’s ile vicdan!”*

Mehmet Akif’e göre başarı zulüm ile elde edilmişse hiçbir kıymeti ve değeri yoktur. O daima zulmün karşısında ve adaletin safında olmuş özellikle kendi milletine karşı adaletin bir gereklilik olduğuna inanmıştır.

*“Zafer- yab olduğun kimdir? Düşün bir kerre millet mi?
Adalet isteyen bir kavmi vurmak galibiyet mi?”*

Mehmet Akif, adaletli olmayı insanlara adil davranmak, bütün haksızlıkların karşısında olmak ve haklıların haklarını savunmak noktasında şehitlik derecesinde bir erdem olarak görmüştür.

*“Bir adam dursa da bir zalim imamin yüzüne,
Adli emretse, bu zalim de onun hak sözüne,
İnkıyad eyleyecek yerde tutup kıysa ona,
O mücahid yazılır ta şühedanın başına.
Hamza’dan sonra gelen şanlı şehid ancak odur.
Hak için can verenin payesi elbet bu olur.
Hakkı bir zalime ihtar, o ne şahane cihad!
En büyüktür” Peygamber-i pakize-nihad,
Hak zelil oldu mu millet de hükümet de zelil.*

*Hangi ümmette ki müşkildir edilmek tahsil,
Acizin hakkı kavilerden... O, kuvvetlenemez”*

Mehmet Akif, zulüm, adaletsizlik ve hürriyetsizlik nereden gelirse gelsin karşı çıkılarak müdahale edilmelidir fikrini savunur. Mehmet Akif, halife Hz. Ömer tarafından verilen bir hutbeden hareketle adalet kavramını açıklamış ve bu hutbenin adil olma konusundaki önemine değinmiştir.

*“Ömer’in hutbesi aklında mı bilmem
--Bilmem...
-- Eyyühe'n-nas, ederim taptığım Allah'a kasem,
Yoktur asla şu cema'atte ki hiçbir aciz,
Benim indimde sizin olmaya en kadiriniz,
Bir kavinizde olan hakkını kurtarmam için.
Bir kavi kimse yoktur ki bu ümmette, bilin,
En zaif olmaya nezdimde, tutup kendinden,
Acizin hakkını ısrar ile isterken ben”*

Mehmet Akif, devlet tarafından belirlenen kanun ve kurallara uyulmasını istemekte ve adil bir toplum ortamı sağlamak için kanun ve kurallara herkesin saygı göstermesini öğütlemektedir. *Asım* başlığı taşıyan bölümde verdiği nasihat de bu yöndedir.

*“Bize, Asım ne şunun yumruğu lazım ne bunun;
Birinin pençesi ister yalnız: Kanunun,
Ver bütün kudreti kanuna ki vahdet yürüsün...
Yoksa millet değil ancak dağınık bir sürüsün...”*

Mehmet Akif'e göre adaletli olmanın diğer bir ifadesi hükmederken ya da karar verirken tarafsız olmaktır. Durumun karmaşık olduğu zamanlarda tarafların dikkatlice dinlenmesi ve verilecek kararın tam bir tarafsızlık içerisinde alınması adalet duygusunun tesisi için elzemdir. Bu sayede verilecek kararın doğruluğu büyük oranda sağlanabilir.

7- Yardımlaşma:

Safahat'ı incelediğimiz zaman Mehmet Akif, bu kavramı ülke bütünlüğü, birliktelik, merhamet gibi manevi değerler üzerinden bizlere anlatmıştır. Mehmet Akif, yaşadığı dönemde karmaşa içerisinde olan İslam coğrafyasının birbirine sahip çıkmasını ve birbirinin dertleri ile hem- hal olmasını istemiştir. Şair ancak bu sayede Müslümanların ayağa kalkabileceğine inanmaktadır.

Mehmet Akif, mensubu olduğu milleti düşündüğü gibi tüm insanlığı da düşünen ve onlar için de dertlenen bir fikir adamıydı. İnsanların yoksullukla mücadele ettiği dönemde zengin olanların çeşitli dertler ve sıkıntılarla boğuşan insanlara karşı duyarsız kalmaları, onları görmezden gelmeleri durumunda varlıklarının eriyip tükeneceğini ifade etmiştir.

*“Gelelim cünbüşe insaf ediniz vakti midir?
Yahud insan gibi eğlense herifler ne denir?
Muhtekir kafilesiymiş ne edeb var ne haya.
Aç, sefil inleyerek can veredursun dünya,
Yine siz dinlemeyin, anlamayın matemini,
Sürün artık serilen yurdunuzun son demini!”*

Mehmet Akif, yardıma muhtaçlara gücü yettiğince yardım etmeye çalışmış elinden bir şey gelmediği zamanlarda ise yaratıcısına dua edip muhtaçlara yardım etmesini ve bütün dünyada ne kadar ihtiyaç sahibi varsa onların da ihtiyaçlarının giderilmesini istemektedir.

*“Mü’minlere imdada yetiş merhametinle,
Mülhidlere lakin daha çok merhamet eyle”*

Mehmet Akif, harp döneminde kavmiyetçilik güdülmemesi gerektiği tavsiyesinde bulunmuş aksi takdirde hüsrânın kaçınılmaz olduğunu vurgulamıştır. Irk ayrımı gözetmeksizin yardımlaşmanın yaygınlaşmasını da kurtuluş reçetesi olarak sunmuştur.

*“Türk Arapsız yaşamaz. Kim ki “yaşar” der, delidir!
Arabın, Türk ise hem sağ gözü hem sağ elidir.
Veriniz baş başa... Zira sonu hüsrân-ı mübin” söylenebilir.”*

8- Aile Birliği:

Türk kültürünün aile birliğine verdiği değer her dönemde yüksek seviyededir. İslam alemine yazdığı şiirler, nesirler, verdiği dersler vaaz ve nasihatlerle rehberlik eden Mehmet Akif, kendisini hakkı söylemeye vakfetmiştir. Bu büyük şahsiyet Safahat'ını da bir terbiye kitabı olarak kaleme almıştır. Eserinde, aile kurumunun toplum için lüzumu, ailenin çocuk terbiyesindeki önemi, ailede erkeğe düşen sorumluluklar ve kadının hukuku, ailede annenin fonksiyonu ve evlat hassasiyeti konularına öncelik vermiştir. Böylece Mehmet Akif'in bugün de geçerli olan aile kavramı ortaya çıkmıştır.

*“Koşar koşar duramaz, akıbet denir âmin
Namaz biter. O zaman kalkarak pir-i güzin
Alır çocukları, oğlan fener çeker önde.
Gelir düşer eve yorgun, dalar pek asude”*

Toplumu ayakta tutan aile birliği de Mehmet Akif için çok önemlidir. Bireyin terbiyesi ailede başladığından şair, ailenin zarar görmesini İslami değerlerin bozulması anlamında anlamasına yol açmıştır. Nitekim o; *“Yıkılmadı sade bir şey, sade o aile”* demektedir.

Ailenin toplumun sağlığı ve sürekliliğinin temeli olduğunu düşünen Mehmet Akif çocukların dini eğitimlerinin öncelikle ailede başlaması gerektiğini ifade etmiştir. Aile kurumu yıkılan bir toplumun perişan hale düşeceğini ifade eden Mehmet Akif bu bilinçle hareket edilmesini tavsiye etmiştir.

*“Bükmüş oradan boynunu binlerce yetiman,
Me'va arıyor aileler lane-perişan”*

İstiklal şairi bu satırlarda, dünyada çok fazla öksüz ve yetimin bulunduğunu ve bunların sığınacak bir limana ihtiyaç duyduklarını ifade etmiştir.

*“Çıplaktır o, ister ki soğuklarda ısınsın;
Bir dam çatarak her gece altında barınsın”*

Mehmet Akif'e göre ailenin üzerine düşen en büyük sorumluluk çocuklarının eğitimidir. Tüten her ocak vatanına faydalı bir gencin yetişmesi için bir ümittir. Gelecek ona ulaşmak için bir ideale sahip olan bir neslin varlığı ile sağlanabilirdi. Öte yandan ailenin tutarlı bir ebeveyn tavrı ortaya koymadığında çocukların heba olacağına dikkat çeken şair, ulaşılabilir hedefler belirlenmediğinde de ayrıca hüsrân yaşanacağını ifade eder.

9- Duyarlılık ve Yardımseverlik:

Mehmet Akif, toplumsal anlamda duyarlı ve yardımsever olmayı sorumluluk değeri ile bir araya getirerek halka iletmeye gayret etmiştir. Yaşadığı döneme ve halka karşı sorumlu olduğunu düşünen Mehmet Akif, yozlaştığını veya değiştiğini düşündüğü bazı sosyal konulara gerektiği kadar müdahale edilmediğini düşünerek, gücünün yetmediği konuları eserinin başında okuyucularına aktarmıştır.

*“Ağlarım, ağlatamam; hissederim, söyleyemem;
Dili yok kalbimin, ondan ne kadar bizarım”*

Mehmet Akif, topluma iletmek istediği tarihî mesajı bir kıssayla anlattığı Kocakarı ile Ömer hikâyesi sorumluluk bilincinin bir örneğidir.

*“Kenar-ı Dicle’de bir kurt aşırır bir koyunu
Gelir de adl-i İlahi sorar Ömer’den onu!
Bir ihtiyar karı bi-kes kalır, Ömer mes’ul
Yetimi, girye-i hüsrân alır, Ömer mes’ul”*

Mehmet Akif gerek eliyle gerekse kalemiyle yaşadığı dönemde şahit olduğu her türlü aksaklığa duyarlı bir vatandaş olarak müdahale etmiş ve kendisini bu meselelerin düzeltilmesi konusunda sorumlu hissetmiştir. Bu konuda Safahat’ta şöyle demektedir;

*“Adam aldırma da geç git diyemem, aldırırım,
Çiğnerim, çiğnenirim, hakkı tutar kaldırım,
Zalimin hasmıyım amma severim mazlum...”*

Mehmet Akif’in bu mısraları onun kendi başına gelen bir olaya karşı ne kadar duyarlı ise başkalarının başına gelen olaylara karşı da o kadar duyarlı bir vatandaş olduğunu ortaya koymaktadır. Gerekliğinde çiğnerim ve çiğnenirim gibi ifadelerle bu konuda ne kadar hassas olduğunu ve herkesin de bu sorumluluk bilinciyle hareket etmesi gerektiğini güçlü şekilde ifade etmiştir.

*“Ey şair-i razdan-ı mülhem,
Ben razına olmasam da mahrem,
Hayran-ı kemalinim... Beyanın
Güya ki hitabıdır Huda’nın!”*

Mehmet Akif, yalnızca kendi milletine karşı duyarlı değildir. O aynı zamanda bütün dünyada zulme uğramış, haksızlığa maruz kalmış kim varsa onlara karşı da duyarlılık göstermiş ve bu hissiyatını eserlerinde yazıya dökmüştür. Mehmet Akif, dini bilgilerin yalnızca aileden edinildiğini ve araştırmaya gerek duyulmaksızın kabul edildiğini belirtir. Bu durumlara karşı da duyarlı davranmış ve eserinde buna şu şekilde yer vermiştir.

*“Getirin Mağrib-i Aksa’daki bir Müslümanı;
Bir de Çin Suru’nun altında uzanmış yatana;
Dinleyin her birinin ruhunu: mutlak gelecek,
Böyle gördük dedemizden” sesi titrek, titrek!”*

Bir toplumda aydınların büyük sorumluluğu vardır. Ama onlar bu sorumluluğun pek farkında değildirler. Ona göre aydınlar, milletimizin, ümmetin dertleriyle yakından ilgilenmeli, onların çektikleri ıstırapı duymalıdır. Aksi takdirde onların toplumun bir parçası olduğu düşünülemez.

Sonuç ve Tartışma

Araştırma verilerinin incelenmesi sonucunda Mehmet Akif’in Safahat isimli eserinde üzerinde durduğu ve yer verdiği değerler dokuz tema altında toplanmıştır. Bu temalar şu şekildedir: Adalet, sorumluluk, bilimsellik, estetik, vatanseverlik, çalışkanlık, yardımlaşma, aile birliği, duyarlılık ve yardımseverlik. Ulaşılan bu temaların tamamı MEB tarafında yayınlanan sosyal bilgiler dersi öğretim programında da yer almaktadır. Bu sonuçlara göre; içeriği ve amacı dikkate alındığında ortaokul düzeyinde değerler eğitimi açısından en önemli derslerden birisi olan sosyal bilgiler dersinde örnek bir kişilik olarak Mehmet Akif’in anlatılması, örnek bir eser olarak ise Safaha’nın kullanılması uygun olacaktır. Ayrıca; çalışma kapsamında elde edilen adalet, sorumluluk, vatanseverlik ve yardımlaşma (yardımseverlik) değerleri MEB (2018) tarafından tüm öğretim programlarında yer alan “kök değerler” olarak tanımlanmıştır. Dolayısıyla elde edilen veriler Mehmet Akif’in Safahat’ının

sosyal bilgiler dersinde değerler eğitimi açısından önemli olduğunu gösterdiği gibi diğer dersler için de önemli bir kaynak olduğunu göstermektedir.

Bu çalışmanın bulguları ile benzerlik göstermesi bakımından alanyazında Mehmet Akif'in ve Safahat isimli eserinin değerler eğitimi açısından taşıdığı önemi vurgulayan çeşitli çalışmalar mevcuttur. Yılmaz (2017) tarafından hazırlanan "Ortaokul Sosyal Bilgiler Eğitiminde Safahat'ın Değerler Eğitimi Açısından İncelenmesi." başlıklı yüksek lisans tezi Safahat'ın sosyal bilgiler eğitiminde değerlerin aktarılması noktasında faydalı bir kaynak olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Fırat (2015) tarafından hazırlanan "Safahat ve Aile Eğitimi" başlıklı çalışma sonuçlarına göre Safahat'ta toplumsal değerlerin korunması için ailenin sağlam temeller üzerine kurulması gerektiği, aile kurumunun yıkılmasına neden olan durumların aktarıldığı vurgulanmıştır. Çalışmaya göre Mehmet Akif'in Safahat'ında aile kurumunun yıkılma nedeni olarak öncelikle içki, kumar ve meyhane gibi olumsuz alışkanlıklar gösterilmiştir. Yine Emer (2014) tarafından hazırlanan "Safahatta Değerler Eğitimi Unsurları" adlı çalışmada Safahat'ın kültürel değerler bakımından çok zengin bir kaynak olduğu ortaya koyulmuştur. Çalışmada Safahat değerler eğitimi açısından incelenmiş ve Safahat'ta yer alan değerler 36 başlık altında verilmiştir. Biçer (2013) "Değerler Eğitimi Açısından Mehmet Akif Ersoy'a Ait Olan Safahat'ın İncelenmesi" adlı çalışmasında Safahat'ta yer alan değerleri 20 başlık altında toplamış bu değerlerin doğrudan ya da dolaylı olarak 607 farklı yerde geçtiğini belirtmiştir. Çalışma sonucunda Safahat'ın Türkçe öğretiminde kullanılacak yararlı bir kaynak olduğu belirtilmiştir. Belirtilen çalışmalara ek olarak Yeniterzi'nin (1997) "Safahat'ta İnsani Değerler" başlıklı çalışması, Barut'un (2009) "Mehmet Akif Ersoy ve Safahat Adlı Eserinde Eğitim ve Kültür" adlı çalışması ve Moğul'un (2013) "Mehmet Akif Ersoy'un Safahat İsimli Eserinin Türkçe Eğitimi ve Değerler Eğitimi Açısından İncelenmesi" adlı çalışması da bu çalışmanın sonuçları ile benzerlik göstermesi açısından önem taşımaktadır.

Bu çalışmaların yanında alanyazında Safahat'ın farklı konular bakımından incelendiği çeşitli çalışmalar da yer almaktadır. Bu çalışmalarda doğrudan olmasa da dolaylı olarak Safahat ve değerler eğitimi ilişkisi ele alınmıştır. Şeyda (2017), "Çok Sesli Bir Başyapıt: Safahat" başlıklı çalışmasında Safahat'ı dil ve içerik bi çeşitli yönleriyle incelemiştir. Demirtaş ve Nacar (2018), çalışmalarında Safahat'ta yer öğretmen modelini incelemiştir. Güler (2020), "Safahat'tan Seçmeler Ahlak" başlıklı çalışmasında Safahat'ı ahlak ve ahlak felsefesi açısından incelemiştir. Anar (2013), Öz (2013), Fırat (2016), Türk (2016), Bayatlı (2017), Paksoy (2017) ve Kop (2019) tarafından hazırlanan çalışmalar konu ile benzerlik taşıması açısından önemlidir.

Şair, eğitimci, dergici, öğretmen, çevirmen, müfessir kişiliğiyle Mehmet Akif; zulme karşı tahammülü olmayan, inandığı davasını sonuna kadar savunan, şiirlerinde cehalet, fakirlik, acizlik, geçim sıkıntısı, kahvehanelerin zararlarının yanı sıra; adalet, sorumluluk, bilimsellik, estetik, vatanseverlik, çalışkanlık, yardımlaşma, aile birliği, duyarlılık, yardımseverlik konularına yoğunlaşmıştır.

Halkçı ve idealist duruşuyla şiirlerinde toplumu eğitmeye odaklanan şair, onları içinde buldukları çıkmazdan çıkarmaya çalışmıştır. Bu nedenle toplum değerlerini yeni nesillere aktarma görevi çerçevesinde şiirlerinde başa kalkmadan, kendisini yüksekte görmeden topluma değerlerini hatırlatmayı bir borç bilmiştir. Yaşadığı dönemin sorunlarına kayıtsız kalmayan Akif toplumun refaha ulaşmasında milli ve manevi değerlere bağlı kalmanın önemini eserlerinde gerek nazım gerekse nesir şeklinde aktarmıştır. Safahat da bu noktada değer taşımaktadır. Araştırma bulguları göstermiştir ki Akif'in Safahat'ı değerler eğitimi açısından oldukça zengin bir kaynaktır. Aynı zamanda sosyal bilgiler eğitiminde değerlerin aktarılmasında Mehmet Akif'in ve Safahat başta olmak üzere eserlerinin bir araç olarak kullanılmasının faydalı olacağı düşünülmektedir.

Kaynakça

- Akbaş, O. (2008). Değer eğitimi akımlarına genel bir bakış. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 6(16), 9-27.
- Anar, T., (2013). Mehmet Âkif Ersoy'un Safahat'ta medeniyet kavramına bakışı ve batı medeniyetine yönelttiği eleştiriler. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6, 47-61.
- Aydın, M. Z. (2010). Okulda değerler eğitimi. *Eğitime Bakış*. 6(18), 16-19.
- Bayatlı, H. (2015). Mehmet Akif'in Safahat Adlı Eserinde Ahlaksızlık Eleştirileri. *Electronic Turkish Studies*, 10(16), 331-340.
- Baydar, M. Ç. (2008). Mehmet Akif'de ilm-ü fen telakkisi. *Mehmet Âkif Dönemi ve Çevresi içinde*, 84- 91. Ankara: Türkiye Yazarlar Birliği.
- Bayraktar, L. (2014). Değerler buhranı karşısında Mehmet Âkif Ersoy. *Bizim Külliye*. 15(59), 52-55.
- Beane, A. J. (1990). Affective dimensions of effective middle schools. *Educational Horizons*, 68(2), 109-112.
- Bıçer, S. (2013). *Değerler eğitimi açısından Mehmet Akif Ersoy'a ait "Safahat" adlı eserin incelenmesi.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Uşak Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.
- Bogdan, R. C. ve Biklen, S. K. (1992). *Qualitative Research for Education to Theory and Methods*. Boston: Allyn and Bacon A Division of Simon & Schuster Inc.
- Bolay, S. H. (1996) *Felsefi Doktrinler ve Terimler Sözlüğü*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Bolay, S. H. (2008). Akif'in insana bakışı. *Mehmet Âkif Dönemi ve Çevresi içinde*. 148- 163. Ankara: Türkiye Yazarlar Birliği.
- Creswell, J. W. (2014). *Nitel Araştırma Yöntemleri* (Çev. Edt: Bütün, M. ve Demir, S. B). 2. Baskı, Ankara: Siyasal Kitap.
- Ceyhan, N. (2010). Mehmet Âkif'in şiirlerinde ve hanesinde aile. *Mehmed Âkif Edebiyat ve Düşünce*. 67- 77.
- Çepni, S. (2018). *Araştırma ve Proje Çalışmalarına Giriş*. 8. Baskı. Trabzon: Yazarın kendi yayınevi.
- Dağ, M. (2014). Mehmet Âkif'in yeisten azme, çalışmaktan tevekküle uzanan hayat telakkisi. *Mehmet Âkif ve Gölgeler*. 229- 242.
- Demircioğlu, İ. H. ve Tokdemir, M. A. (2008). Değerlerin oluşturulma sürecinde tarih eğitimi: Amaç, işlev ve içerik. *Değerler Eğitimi Dergisi*. 6(15), 69-88.
- Demirtaş, Z. ve Nacar, D. (2018). Mehmet Akif Ersoy'un Safahat eserinde öğretmen modeli. *Electronic Journal of Education Sciences*, 7(13), 97-109.
- Doğan, D. M. (2010). İki Hayatî Savaş, İki Büyük Şair: Çanakkale Şehitlerine ve Sakarya Türküsü. *Mehmed Âkif Edebiyat ve Düşünce*. 168- 186.
- Doğan, İ. (2004). *Sosyoloji Kavramlar ve Sorunlar*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Duman, M. (2016). Akif'in Allah'tan İsteddiği. *İstiklâl Marşı İstikbal Marşı 41 Dize 41 Yorum*. 407- 416.
- Ekşi, H. ve A. Katılmış. (2014). *Karakter Eğitimi El Kitabı*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Emer, M. A. (2014). *Safahat'ta Değerler Eğitimi Unsurları*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yıldırım Beyazıt Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- Fırat, H. (2015). Safahat ve aile eğitimi. *Journal of Türklük Bilimi Arastirmalari*, 20(37), 169–188.
- Fırat, H. (2016). Safahat'ta içki-kumar çıkmazındaki erkeklerin kadına bakışı ve Akif'in çözüm önerisi: Eğitim. *Selçuk Üniversitesi Türkiyat Arastirmalari Dergisi*, (40), 221-23.
- Güler, Z. (2020). Safahat'tan seçmeler ahlak. *Littera Turca Journal of Turkish Language and Literature*, 6(1), 37-50.
- Hökelekli, H. (2006). Değerler odaklı eğitim. *Değerler Eğitimi Merkezi Bülteni*. 1, 50-55.
- Işık, İ. (2008). Mehmet Âkif'in şiirinde temalar. *Mehmet Âkif Dönemi ve Çevresi*. 128- 139.
- Kan, Ç. (2010). Sosyal bilgiler dersi ve değerler eğitimi. *Milli Eğitim* 39(187), 138-145.
- Keskin, Y. (2008). *Türkiye'de sosyal bilgiler öğretim programlarında değerler eğitimi: Tarihsel gelişim, 1998 ve 2004 programlarının etkililiğinin araştırılması*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kop, Y. (2019). Safahat'a göre Mehmet Akif'in eğitim anlayışı. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(41), 363-377.
- Lickona, T. (1992). *Educating for character (How our schools can teach respect and responsibility)*. New York: Bantam Books
- MEB. (2018). Sosyal bilgiler dersi öğretim programı. Ankara.
- Moğul, S. (2012). *Mehmet Akif Ersoy'un Safahat İsimli Eserinin Türkçe Eğitimi ve Değerler Eğitimi Açısından İncelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Erciyes Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
- Okay M. O ve Düzdağ, M. E. (2003). "Mehmed Akif", *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi XXVIII*, 432-439.
- Ongun, C. S. (1947) *Mehmed Âkif: Hayatı, Eserleri ve İdealleri*, İstanbul.
- Orçan, M. (2014). Toplumsal ve kültürel değerinin aydını olarak Mehmet Âkif Ersoy. *Mehmet Âkif ve Gölgeleler*. 202- 208.
- Öz, S. (2013). Mehmet Akif Ersoy'da geri kalmışlık ve kalkınma problemi (Safahat örneği). *Harran Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 30(30), 140-16.
- Paksoy, H. (2017). Mehmet Akif Ersoy'un Safahat'ında isyan ahlakı. *Electronic Turkish Studies*, 12(15), 525–544.
- Rokeach, M. (1973). *Nature of Human Values*. The Free Press, New York.
- Şeyda, A. (2017). Çok sesli bir başyapıt: Safahat. *Electronic Turkish Studies*, 12(30), 719–734.
- Şengüler, İ. H. (1992). *Mehmed Akif Külliyyatı*. İstanbul: Hikmet Neşriyat.
- Taştan, Z. (2014). Âkif'in Gölgeleler'de yükselen feryadı. *Mehmet Âkif ve Gölgeleler*. 170-178.
- Tatlı, A., Dilek, M. ve Görmez, İ. (2017). *Etik ve İnsanî Değerler*, Antalya.
- Tonga, D. ve Uslu, S. (2015). Sosyal bilgiler dersinde kazanım değer ilişkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*. 16(1), 91-110.

- Türk, O. (2016). Mehmet Akif Ersoy'un "Safahat" adli eserinde sosyal eğitim unsurları. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4(26), 443-457.
- Ülken, H. Z. (1965). *Değerler, Kültür ve Sanat*. İstanbul Teknik Üniversitesi Rektörlük Konferansları Serisi, (ss.5-25 içinde) İstanbul: İstanbul Üniversitesi Matbaası.
- Yeniterzi, E. (1997). Safahat'ta insanî değerler. *Selçuk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 1(4), 263-277.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.
- Yılmaz, R. (2017). *Ortaokul Sosyal Bilgiler Eğitiminde Safahat'ın Değerler Eğitimi Açısından İncelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Yin, R. K. (2009). *Case study research: Design and methods* (4th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.



Sosyal Bilgiler Öğretmenleri ve 7. Sınıf Öğrencilerinin Müze Kullanımına İlişkin Görüşleri: Manisa İli Örneği*

The Opinions of Social Studies Teachers and 7th Grade Students on the Use of a Museum: Manisa Sample

Mürvet Şentürk** & M. Kürşat Koca*** & Ahmet Ali Gazel****

Öz

Bu araştırmada sosyal bilgiler öğretmenlerinin ve 7. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler derslerinde müze kullanımına yönelik görüş ve düşüncelerini ortaya koymak amaçlanmıştır. Betimsel tarama modeline göre desenlenen araştırmanın örneklemini Manisa Büyükşehir Merkez Şehzadeler ve Yunusemre ilçelerindeki 1397 ortaokul 7. sınıf öğrencisi ile 85 sosyal bilgiler öğretmeni oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak müze eğitiminde öğretmen ve öğrencilerin görüşlerini belirlemeye yarayan derecelendirilmiş bilgi toplama formu kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, sosyal bilgiler öğretmenleri ve 7. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersinde müzelerden faydalanmaya ilişkin görüşlerinin olumlu olduğu görülmüştür. Müze eğitiminin öğrencilerin tarih bilincini artırdığı ve öğrencilerde tarihi eserleri koruma bilinci geliştirdiği hem sosyal bilgiler öğretmenleri hem de öğrenciler tarafından vurgulanmıştır. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin ve öğrencilerin müze gezileri sürecinde çok fazla sıkıntı yaşamadıkları ve dersleri müzelerde işlemeye istekli oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte maliyet, öğrenci sayısının fazlalığı, planlama ve organizasyon zorlukları ve ailenin okul dışı etkinliklere izin vermemesi müze eğitimi uygulamasında karşılaşılan sorunlar arasındadır. Araştırmaya katılan hem öğretmen hem öğrenci görüşlerine göre müze gezisi sonrası eğitsel etkinliklere yeterince yer verilmemektedir.

Anahtar Kelimeler: Sosyal Bilgiler, Müze Eğitimi, Ortaokul Öğrencileri, Sosyal Bilgiler Öğretmenleri

Abstract

In this study, it is aimed to reveal the opinions and thoughts of social studies teachers and 7th grade students regarding the use of museum visits in social studies lessons. The sample of the study, which was designed according to the descriptive screening model, was composed of 1397 middle school 7th grade students and 85 social studies teachers in Manisa Metropolitan Şehzadeler and Yunusemre districts. As a data collection tool, graded information collection form was used to determine the opinions of teachers and students in museum education. According to the results of the research, social studies teachers and 7th grade students both agree on the fact that museum education increases the awareness of history and develops awareness of preserving historical artifacts. In addition, teachers and students stated that they did not encounter significant problems during the museum visits and they were willing to teach the lessons in museums. However, the cost, the high number of students, the planning difficulties, and the family's failure to allow out-of-school activities are among the problems encountered in museum education practice. According to the opinions of both teachers and students participating in the research, educational activities are not sufficiently included after the museum visit.

Keywords: Social Studies, Museum Education, Middle School Students, Social Studies Teachers

* Bu araştırma Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü'nde tamamlanmış olan yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

** (YL Öğrencisi); Gölarmara İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü, senturk84@hotmail.com, ORCID: [0000-0003-2807-8689](https://orcid.org/0000-0003-2807-8689)

*** (Dr.); Afyon Kocatepe Üniversitesi, mkkoca@gmail.com, ORCID: [0000-0002-1410-0411](https://orcid.org/0000-0002-1410-0411)

**** (Prof. Dr.); Afyon Kocatepe Üniversitesi, agazel@aku.edu.tr, ORCID: [0000-0002-7211-6032](https://orcid.org/0000-0002-7211-6032)

Extended Summary

Introduction

Individual experiences and experiences are important in an active learning process. This means that educational activities are out of school and integrated with real life (Açıkgöz, 2003; Tokcan, 2015).

Out-of-school education is a very comprehensive activity that includes structured teaching activities in different places such as society and environment outside the school. The goal of out-of-school education is to assist students in their individual development in line with their achievements in the curriculum outside of school in line with their age, interests, needs and wishes (Şimşek & Kaymakçı, 2015). Based on experience, it can be shown as the qualities of out-of-school education that it enables children to learn by living, to enforce all senses and to deal with the relationship between the person and the natural space (Priest, acting from 1986, Çengelci, 2013).

Museum education as part of out-of-school education; It is an alternative to teacher, textbook, television and many more resources. The real objects that museums exhibit can help us achieve many achievements of the social studies curriculum by spending less time and energy (Ata, 2013). However, when the researches in the literature are examined, it is seen that secondary school students do not have sufficient information about the museums or historical places of the city they live in. In this study, it was aimed to determine the opinions and thoughts of social studies teachers and 7th grade students on the use of museums in social studies lessons. At the same time, based on these views, it was tried to identify the opinions of teachers and students about the effective use of museum education, as well as the problems and obstacles they encounter in museum education.

Method

In this study; The screening model, which enables to describe the current situation and conditions as they are, was used. 1397 secondary school 7th grade students and 85 social studies teachers who participated in the study were selected through appropriate sampling in 19 public schools in Şehzadeler and Yunusemre districts of Manisa. In the research, a "graded information collection form" was used to determine the opinions of teachers and students in the museum education, which was developed by Koçak (2010) and adapted to the context of social studies teaching by Kısa (2012).

Findings

Most of the students in the sample (63%) stated that they visited the museum at least once. However, the proportion of students (37%) who have never visited a museum in their lives is quite high. 93% of the teachers participating in the research stated that they take their students to the museum once a year, but 73% of the teachers do not have a museum card, which is free and provides access to museums.

It is seen that the teachers in the sample responded to the items that showed the importance and value of museum education with a high average. Again, almost all teachers explain the museum visit and the rules of behavior in the museum to their students in detail. On the other hand, it has been determined that teachers do not carry out educational activities such as research assignments and projects, organizing exhibitions, preparing collections that are necessary for a museum education to be effective. Notable problems faced by teachers during museum visits are related to crowded classes, cost, planning and organization.

The positive opinions of the students participating in the research on museum education focus on the importance of museum education and its contributions to them. The students stated that they had received detailed information from their teachers before the museum visit. According to the students, there are no activities for evaluation purposes after the museum visit. These views of the students coincide with the findings obtained from the teacher questionnaire. Students think that there is no serious obstacle preventing participating in museum visits. However, some students, though few in number, addressed the cost, the family's refusal and the fear that they would lose their precious belongings.

Results

According to the research findings, social studies teachers think that it is necessary and important to make use of museums educationally. It was emphasized by social studies teachers that museums increase students' awareness of history and develop awareness of preserving historical artifacts in students.

In the surveys conducted with both teachers and students, activities such as writing stories after the museum visit, preparing project or research assignments (reports), and exhibiting the documents collected during the visit (photographs, brochures, postcards etc.) are the least applied educational activities. The factors that prevent participation in museum visits come to the fore as planning and organizational difficulties, cost and not allowing the family to allow out-of-school activities.

Giriş

Bilgi çağıyla birlikte öğretim etkinlikleri her açıdan yenilenmekte ve kendini değiştirmektedir. Öğrencilerin bilgiyi kendi iç dünyalarında yapılandırdıkları, işbirlikçi öğrenme ve problem çözme metotlarının uygulandığı etkinlikler çağdaş öğretim yaklaşımının esaslarını meydana getirmektedir. Aktif bir öğrenme sürecinde bireysel deneyimler ve yaşantılar önemlidir. Bu durum eğitim-öğretim etkinliklerinin okulun dışına çıkarak gerçek yaşamla bütünleşerek iç içe olması anlamına gelmektedir (Açıkgöz, 2003; Tokcan, 2015).

Okul dışı eğitim, yapılandırılmış öğretim etkinliklerinin okul dışındaki toplum ve çevre gibi değişik yerlerde çalışılmasını barındıran çok kapsamlı bir faaliyettir. Okul dışı eğitimin hedefi, okul dışında öğretim programındaki kazanımlara uygun bir biçimde öğrencilerin yaş, ilgi, ihtiyaç ve istekleri doğrultusunda bireysel gelişimlerine yardımcı olmaktır (Şimşek ve Kaymakçı, 2015). Deneyimlere dayanarak çocukların yaparak-yaşayarak öğrenmesine olanak sunması, tüm duyuuları aktif kullanmayı mecbur kılması ve kişiyle tabii mekan arasındaki münasebetleri ele alması, okul dışı öğretimin nitelikleri olarak gösterilebilir (Priest, 1986'dan akt., Çengelci, 2013). Öğrencilerde merak duygusu, yaratıcılık, eleştirel düşünme, duyuusal farkındalık gibi özelliklerin sadece sınıf içi etkinliklerle kazandırılması oldukça güçtür. Bu tür özellikler geçmiş, bugün ve gelecek boyutunda öğrencilere kazandırılmak istendiğinde sınıf dışı etkinliklerden müze ziyaretleri ön plana çıkmaktadır.

Müzeler; öğretmene, ders kitabına, televizyona ve daha pek çok kaynağa alternatif bir kaynaktır. Müzeler, yaşamın hemen her alanında insanlığın geçmişten günümüze birikimlerini yansıtan, bireylerin nereden başlayıp nereye geldiğini gösteren fakat ana parçaların birkaçının olmadığı bir yapboz gibidir (Ata, 2013). Müzeler ile eğitimin temel hedeflerinden biri öğrencilerin hayal gücünü uyararak onların duyuusal farkındalığını geliştirmektir. Sergiledikleri eserler eleştirel düşünmeyi, merak duygusunu ve yaratıcılığı teşvik eder. Geçmişte yaşamış insanlarla duyuusal bağlar kurarak gerçeğe yakın olma ve tarihle tanışma fırsatını çocuklara sunarak öğrencilerin ilgisini tarihe çeker (Epik, 2004; Silier, 2002). Müze nesnelere görsel açıdan uyarıcı ve etkileyici olması, çocukların hayal gücünü harekete geçirmektedir (Gartenhaus, 2000). Müze gezilerinin değerli taraflarından biri, çocukların alternatif öğrenme şekillerini tanıma ve maddi kanıtlarla aktif bir biçimde çalışma fırsatıdır. Öğrencilerin büyük bir kısmı için değişik bir mekâna gitmek, değişik kişilerle arkadaş olmak, bilgi toplamada değişik anlayışları deneyimlemek ve hakiki nesnelere yüzleşmek onlar üzerinde uyarıcı ve güdüleyici etkiler bırakabilir (Hooper-Greenhill, 1999).

Klasik tarih öğretimi kitap ve öğretmen merkezli olarak gerçekleştirilir. Bu durumda öğretmenler kitaptaki bilgileri tekrarlamakta ve diğer sosyal bilim disiplinleri ile ilişkiler sağlanamamakta ve tarih dersleri sıkıcı ve sevilmeyen derslerin arasında yer almaktadır (Doğan, 2007; Tekeli, 1998). Tarih eğitimindeki bu sorunların giderilmesinde ilk akla gelen çözümlerden biri de müze ziyaretleridir. Zaman, tarih biliminin ana temalarından biridir. Müzeler de tarih sürecinde insanlığın ortaya koyduğu gelişmeleri somutlaştıran bir zaman kapsülü özelliğindedir. Bu yüzden yerli literatürde tarih eğitimi üzerine çalışma yapan bilim insanları müze

eğitimine daha fazla önem vermektedir. Dolayısıyla müze eğitimi hakkında yapılan akademik çalışmaların önemli bir kısmı tarih eğitimi üzerinedir. Öğrencilerin müze gezilerinde nesnelere bireysel anlam yüklemeleri, onlara tarihi kendi düşünce yapılarına göre yapılandırma olanağı sağlar. Bu durum öğrencilerin tarihsel empati kurarak geçmiş-günümüz karşılaştırması yapmalarına yardımcı olur. Bununla birlikte tarihi nesnelere çalışmak, öğrencilerin gördükleri eserlere çeşitli anlamlar yüklemeleri için de önemlidir (Özbaş, 2015). Dilek (2007), öğrencilerin siyasi tarihi anlamada zorlandıklarını bununla birlikte kültürel tarih konularını daha fazla önemsediklerini belirtmiştir. Öğrenciler kendilerini ilgilendirmeyen ve büyük ihtimalle hiç göremeyecekleri yerleri ve soyut konuları sınıf içerisinde ders kitabından okuyarak işlemekten memnun değildirler (Şimşek, 2003).

Sosyal bilgiler dersinde de önemli bir yeri olan zaman boyutu genç bireylerin geçmiş ile günümüz ve gelecek arasındaki bağlantıyı kurmalarını amaçlar (Safran, 2011). Müzeler geçmiş, bugün ve gelecek bağlamında kişinin fiziki ve toplumsal çevresiyle etkileşimini konu alan sosyal bilgiler dersinin, geçmiş ve bugün bağlamındaki birey etkinlikleriyle ilgili kazanımlarına ulaşılmasını sağlayabilir. Müzelerde sergilenen gerçek nesnelere, daha az zaman ve enerji harcayarak öğretim programlarının pek çok kazanımını gerçekleştirmemize yardımcı olabilir (Ata, 2013). Dinç ve Üztemur'a (2017: 214) göre, tarihi olayların günümüzdeki insanların hayat biçimini ve toplum yapısını nasıl etkilediğini anlamayan öğrenciler için sosyal bilgiler sıkıcı bir derstir. Böylesi bir durumun önüne geçmek için sosyal bilgiler eğitiminde müzelerin kullanımının artması gerekmektedir. Tarih ile ilgili konuların öğretiminde öğrenciler, ders kitabı yerine müzeler ve tarihi mekânlara yapılan ziyaretleri, belgeselleri, belge ve kaynak kişileri ve tarihi filmleri kullanmayı tercih etmektedir (Tekeli, 1998). Bu durum öğrencilerin tarih konularını ilgi çekici ve güvenilir olarak algılamalarında tarihi bilginin somut ve ilk elden bilgilerle yansıtılmasının önemini gösterir (Utkugün ve Koca, 2020). Tekeli'ye (1998) göre müze gezileri tarih eğitiminin güvenilirliğini ve çekiciliğini arttırdığı gibi genç nesillerde tarih bilincinin gelişmesinde de etkilidir.

Sosyal bilgiler dersine gerek bilgi içeriği gerekse beceriler ve değerler açısından en çok katkı sağlayan disiplinlerden biri de tarihtir. Dolayısıyla bu disiplin içinde yer alan şahsiyetlerin nerelerde ve nasıl yaşadıklarını, günlük yaşamlarının nasıl geçtiğini, nasıl bir sanat ve estetik anlayışına sahip olduklarını göstermeleri, özellikle de kültür ve medeniyetin zaman içerisinde nasıl oluştuğunu ve birbirlerini etkileyerek geliştiğini örneklemesi bakımından müzeler ve tarihi mekânlar önemli birer kaynaktır. Müzeler sosyal bilgiler dersi öğretim programının öngördüğü öğrencide geliştirilmesi gereken pek çok genel amaç, beceri, kavram ve değer kazanılmasına yardımcı olabilir (Ata, 2015). Sosyal bilgiler öğretim programında da kendine yer bulan bu becerilerin öğrencilere kazandırılması okul sınırları içerisinde yalnızca klasik eğitim yöntemleriyle kolay görünmemektedir (Ata, 2015). Bununla birlikte ilgili araştırmalar incelendiğinde öğrencilerin yaşadıkları şehrin müzeleri ve tarihi mekânları hakkında pek fazla bilgi sahibi olmadıkları görülmektedir (Aktın, Karakuş ve Sağlam, 2013; Dikyol, İnce ve Usta, 2011; Dinç, vd., 2011).

Bu bağlamda bu araştırmanın amacı, sosyal bilgiler derslerinde müze kullanımına yönelik sosyal bilgiler öğretmenlerinin ve 7. sınıf öğrencilerinin görüş ve düşüncelerini ortaya koymaktır.

Araştırmanın amacı doğrultusunda problem cümlesi şu şekilde oluşturulmuştur:

“Sosyal bilgiler öğretmenleri ve 7. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler öğretiminde müzelerin kullanımına yönelik görüşleri nelerdir?”

Araştırmanın amacı doğrultusunda aşağıdaki sorulara (alt amaçlar) cevap aranmıştır:

1. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin, sosyal bilgiler öğretiminde müzelerin etkin kullanımına ilişkin görüşleri nelerdir?
2. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin, sosyal bilgiler öğretiminde müzelerden faydalanma sürecinde yaşanan zorluklara yönelik görüşleri nelerdir?

3. 7. Sınıf öğrencilerinin, sosyal bilgiler öğretiminde müzelerden etkin faydalanmaya ilişkin görüşleri nelerdir?
4. 7. sınıf öğrencilerinin, müze gezilerinden kaçınma nedenleri nelerdir?

Yöntem

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin ve 7. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler derslerinde müze kullanımına yönelik görüş ve düşüncelerini ortaya koymak amacıyla yapılan bu çalışmada nicel araştırma yaklaşımından faydalanılmıştır. Mevcut durum ve koşullar olduğu gibi betimlenmeye çalışıldığı çalışmada tarama modelinden yararlanılmıştır. Tarama modelleri, geçmişte veya halen var olan bir durumu var olduğu biçimiyle betimlemeyi hedefleyen araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan olay, kişi veya nesne, kendi şartları içinde ve var olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Tarama araştırmaları nerede, ne, ne zaman, hangi sıklıkla, hangi düzeyde ve nasıl sorularına yanıt aramaktadır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2018; Karasar, 2011).

Araştırmanın çalışma evrenini 2017-2018 öğretim yılında Manisa'nın Şehzadeler ve Yunusemre ilçelerinde görev yapan sosyal bilgiler öğretmenleri ile ortaokul 7. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntem, katılımcı sayısının fazla olması, örnekleme kolay ulaşılabilirlik ve kısıtlı zaman söz konusu olduğunda kullanılan bir örnekleme yöntemidir (Fraenkel ve Wallen, 1996; Şahin ve Karakuş, 2019). Araştırmanın örneklemini belirlenen evrende yer alan 19 ayrı devlet okulundaki 1397 ortaokul 7. sınıf öğrencisi ile 85 sosyal bilgiler öğretmeni oluşturmuştur. Örnekleme yer alan öğrencilerin % 46'sı kız, %54'ü ise erkek öğrencilerden oluşmaktadır. Öğretmenlerin ise % 45'i kadın, % 55'i ise erkektir.

Araştırmada veri toplama aracı olarak Koçak (2010) tarafından geliştirilip Kısa (2012) tarafından sosyal bilgiler öğretimi bağlamına uyarlanan müze eğitiminde öğretmen ve öğrencilerin görüşlerini belirlemeye yönelik "derecelendirilmiş bilgi toplama formu" kullanılmıştır. Veri toplama aracı öğretmen ve öğrenci anketi olmak üzere iki bölümden oluşmaktadır. Her iki bölümün başında hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin demografik özellikleriyle ilgili gerekli kısımlar yer almaktadır. Öğretmen anketi "müzelerden etkin faydalanmaya ilişkin öğretmen görüşleri anketi" ve "müze eğitimi sürecinde yaşanan zorluklar öğretmen anketi" olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Bu çalışmada bu anketlerden elde edilen verilerin iç tutarlılık katsayıları sırasıyla .87 ve .84 olarak tespit edilmiştir.

Öğrenci anketi müze gezilerine katılan öğrenciler için "müzelerden etkin faydalanmaya ilişkin öğrenci görüşleri anketi" ve müze gezilerine katılmayan öğrenciler için "öğrencilerin müze gezilerinden kaçınma sebepleri anketi" olmak üzere iki ayrı bölümden oluşmaktadır. "Müzelerden etkin faydalanmaya ilişkin öğrenci görüşleri anketi" iç tutarlılık katsayısı .87 olarak hesaplanırken müze gezilerine katılmayan öğrencilerin görüşlerini tespit etmek amacıyla kullanılan "öğrencilerin müze gezilerinden kaçınma sebepleri anketi" ile elde edilen verilerin iç tutarlılık katsayısının ise .89 olduğu belirlenmiştir.

Verilerin toplanması aşamasından sonra elde edilen veriler kontrol edilip gerekli düzenlemeler yapıldıktan sonra bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Verileri analize hazır hale getirmek için kayıp değer analizi yapılmıştır. Eksik doldurulan 42 form veri toplama aracından çıkarılmıştır. Veri toplama aracının hem öğretmen hem de öğrenci bölümlerini oluşturan bütün maddelere verilen cevaplar; hiç katılmıyorum 1, katılmıyorum 2, biraz katılıyorum 3, katılıyorum 4 ve tamamen katılıyorum 5 şeklinde puanlanmıştır. Ortalama puanların yorumlanmasında kullanılan beşli derecelendirme şu şekildedir.

- 1.00-1.80 = hiç katılmıyorum,
- 1.81-2.60 = katılmıyorum,
- 2.61-3.40 = biraz katılıyorum,
- 3.41-4.20 = katılıyorum,
- 4.21-5.00 = tamamen katılıyorum.

Verilerin çözümlenmesinde istatistik paket programı kullanılmıştır. Betimsel analizler için frekans (f), aritmetik ortalama (\bar{X}) ve yüzde (%) değerlerinden faydalanılmıştır.

Bulgular

Öğretmenler ve 7. Sınıf Öğrencilerinin Müze Ziyaretleri Katılım Düzeyleri

Tablo 1. Öğretmenlerin ve 7. Sınıf Öğrencilerinin Müze Ziyaretleri Katılım Düzeyleri ile İlgili İstatistik Veriler

	Değişken	Kategori	f	%
ÖĞRENCİ	Müze Ziyareti Sıklığı	Hiç gitmedim	525	37,6
		Yılda bir kez	579	41,4
		Yılda iki kez	211	15,1
		Yılda 3 veya daha fazla	82	5,9
ÖĞRETMEN	Müze Kartı Bulundurma	Müze kartı var	62	72,9
		Müze kartı yok	23	27,1
	Öğrencileri Müzelere Götürme Sıklığı	Hiç götürmüyor	6	7,1
		Yılda bir kez	68	80,0
		Yılda iki kez	6	7,1
		Yılda üç ve üstü	5	5,9

Tablo 1'e göre örneklemdaki öğrencilerin önemli 579'u (%41.4) yılda bir kez, 211'i (%15.1) yılda iki kez ve 82'si ise yılda üç ve ya daha fazla sayıda müze ziyareti gerçekleştirdiklerini belirtmişlerdir. Bir başka ifade ile öğrencilerin yaklaşık yüzde 62.4'ü son bir yılda en az bir kez müzeye gittiğini ifade etmiştir. Bu yüksek bir oran olmakla birlikte 525 öğrencinin (%37.6) hayatlarında hiçbir müzeyi ziyaret etmemesi oldukça ilginç bir bulgu olarak karşımıza çıkmaktadır.

Örnekleme yer alan öğretmenlerin % 7'si (6 öğretmen) öğrencilerini müzeye götürmediğini belirtmiştir. Yılda en az bir kez öğrencileriyle müze ziyareti yapan öğretmenlerin oranı ise %93'tür. Yılda en az bir kez öğrencilerini müze ziyaretine götüren öğretmen oranı bir hayli yüksek olmasına rağmen araştırmaya katılan öğretmenlerin yaklaşık %73'ü müze karta sahipken, % 27'sinin ise müze kart sahibi olmaması dikkati çekmektedir (Tablo 1).

Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Müzelerden Etkin Faydalanmaya İlişkin Görüşleri

Sosyal bilgiler öğretiminde müzelerden etkin faydalanmaya ilişkin sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşleri Tablo 2'de verilmiştir. Tablo incelendiğinde öğretmenlerin müzelerden faydalanma ile ilgili dikkati çeken bazı görüşleri şunlardır.

Öğretmenler müze gezisi sonrası müzede yapılan gözlem ve faaliyetler ile ilgili; araştırma görevi vermek (madde 13, =3.38), projeler hazırlamak (madde 15, =3.16), sergi düzenlemek (madde 16, =3.16) gibi değerlendirmeye dönük eğitsel faaliyetleri orta düzeyde gerçekleştirdiklerini belirtmektedirler (Tablo 2). Benzer şekilde öğretmenlerin anketin ondördüncü maddesi olan "Müze gezisi sonrası öğrenciler müzede bulunan eserlerden yola çıkarak kartpostal, fotoğraf ve benzeri materyallerden yararlanarak koleksiyon hazırlarlar" ifadesine verdikleri cevapların aritmetik ortalaması incelendiğinde (=3.05) "biraz katılıyorum" düzeyinde görüş belirttikleri tespit edilmiştir (Tablo 2). Bu bulgulara göre sosyal bilgiler öğretmenlerinin müze gezileri sonrasında öğrencileriyle eğitsel etkinlikler yapma konusunda eksiklikleri olduğu söylenebilir.

Tablo 2. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Müzelerden Etkin Faydalanmaya İlişkin Görüşlerine Dair Bulgular

Maddeler	Cevap Seçenekleri										\bar{X}	SS
	Hiç Katılmıyorum		Katılmıyorum		Biraz Katılıyorum		Katılıyorum		Tamamen Katılıyorum			
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
1	2	2.4	6	7.1	4	4.7	54	63.5	19	22.4	3.60	.87
2	-	-	2	2.4	4	4.7	55	64.7	24	28.2	4.18	.62
3	5	5.9	12	14.1	14	16.5	38	44.7	16	18.8	3.56	1.12
4	-	-	2	2.4	8	9.4	36	42.4	39	45.9	4.31	.74
5	2	2.4	4	4.7	10	11.8	44	51.8	25	29.4	4.01	.90
6	-	-	3	3.5	5	5.9	32	37.6	45	52.9	4.40	.75
7	-	-	2	2.4	6	7.1	32	37.6	45	52.9	4.41	.72
8	2	2.4	15	17.6	19	22.4	21	24.7	28	32.9	3.68	1.17
9	2	2.4	3	3.5	25	29.4	33	38.8	22	25.9	3.82	.94
10	6	7.1	5	5.9	14	16.5	41	48.2	19	22.4	3.72	1.09
11	-	-	3	3.5	24	28.2	40	47.1	18	21.2	3.85	.78
12	15	17.6	11	12.9	16	18.8	31	36.5	12	14.1	3.16	1.32
13	9	10.6	10	11.8	17	20	37	43.5	12	14.1	3.38	1.18
14	14	16.5	17	20	17	20	24	28.2	13	15.3	3.05	1.33
15	18	21.2	13	15.3	10	11.8	25	29.4	19	22.4	3.16	1.47
16	11	12.9	18	21.2	17	20	24	28.2	15	17.6	3.16	1.3
17	3	3.5	3	3.5	11	12.9	36	42.4	32	37.6	4.07	.98
18	2	2.4	1	1.2	9	10.6	33	38.8	40	47.1	4.27	.87
19	-	-	2	2.4	7	8.2	18	21.2	58	68.2	4.55	.74
20	3	3.5	1	1.2	24	28.2	26	30.6	31	36.5	3.95	1.01

Anketin dördüncü maddesi olan “Öğrencilere, müzeyi gezmeden önce, müze içinde uyulacak kuralları hatırlatırım” ifadesine verilen cevapların aritmetik ortalaması (\bar{X} =4.31) incelendiğinde sosyal bilgiler öğretmenlerinin “tamamen katılıyorum” düzeyinde görüş belirttikleri görülmektedir (Tablo 2). Bu bulguya göre sosyal bilgiler öğretmenleri öğrencilerine müze kurallarını öğretme konusunda hassas olduklarını düşünmektedir.

“Öğrencilerin müze gezisi öncesinde müzelerle ilgili ön bilgilerini sorgularım” ifadesine öğretmenlerin “katılıyorum” düzeyinde (madde 1, \bar{X} =3.60) görüş belirttikleri görülmektedir. Örnekte yer alan öğretmenler “öğrencilere müze gezisinden önce gezilecek müze ile ilgili bilgi veririm” ifadesine ise yine katılıyorum düzeyinde (madde 2, \bar{X} =4.18) cevap vermiştir. Bir başka ifade ile katılımcılar gezi öncesi hazırlık çalışması olarak öğrencilerin ön bilgilerini sorgulama ve öğrencileri müze eğitimine hazırlama konularında etkili olduklarını düşünmektedirler. Benzer şekilde öğretmenler müze ziyaretleri öncesinde öğrencilere araştırma ödevi hazırlama (madde 3, \bar{X} =3.56), müzede yapılacak gözlem notları, not tutma, fotoğraf çekme ve benzeri etkinlikler hakkında bilgi verme (madde 5, \bar{X} =4.01) konularında da yüksek katılım göstermektedirler (Tablo 2).

Anketin altıncı maddesi olan “Öğrencilerle müze gezisini, müzede görevli bir rehber ya da yetkili eşliğinde yaparız” maddesine verilen cevapların aritmetik ortalaması (\bar{X} =4.40) incelendiğinde sosyal bilgiler öğretmenlerinin “tamamen katılıyorum” düzeyinde görüş belirttikleri görülmektedir (Tablo 2). Bu bulgudan hareketle müzelerin pek çoğunda müze eğitimcisi ve rehberlerinin okul gruplarına yardımcı oldukları söylenebilir.

Anketin yedinci maddesi olan “Gezi sırasında müze rehberi öğrencilere bilgilendirici açıklamalar yapar” maddesine verilen cevapların aritmetik ortalaması ($=4.41$) incelendiğinde sosyal bilgiler öğretmenlerinin “tamamen katılıyorum” düzeyinde görüş belirttikleri görülmektedir (Tablo 2). Bu bulgudan hareketle katılımcıların müze rehberlerinin okul gruplarına gerekli bilgilendirmeyi yaptığı görüşünde oldukları söylenebilir.

Anketin onsekizinci maddesi olan “Yapılan müze gezileri öğrencilerin sosyal bilgiler dersine yönelik, yeni ve farklı bilgiler kazanmalarına katkı sağlar” ifadesine verilen cevapların aritmetik ortalaması ($=4.27$) incelendiğinde sosyal bilgiler öğretmenlerinin “tamamen katılıyorum” düzeyinde görüş belirttikleri görülmektedir (Tablo 2). Bu bulguya göre öğretmenlerin, müze ziyaretlerinin öğrencilerin yeni bilgiler kazandırdığını düşündükleri söylenebilir.

Anketin ondokuzuncu maddesi olan “Yapılan müze gezileri öğrencilerde tarihi eserlerin ve müzelerin korunması gerektiği bilincini artırır” ifadesine verilen cevapların aritmetik ortalaması ($=4.55$) incelendiğinde sosyal bilgiler öğretmenlerinin “tamamen katılıyorum” düzeyinde görüş belirttikleri görülmektedir (Tablo 2). Bu noktadan hareketle katılımcıların müze gezilerinin ortaokul öğrencilerinde kültürel miras bilincinin gelişmesine katkıda bulunduğunu düşündükleri söylenebilir.

Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Müzelerden Faydalanma Sürecinde Yaşanılan Zorluklara Yönelik Görüşleri

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin sosyal bilgiler öğretiminde müzelerden faydalanma sürecinde yaşanan zorluklara yönelik görüşleri Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Müzelerden Faydalanma Sürecinde Yaşadıkları Zorluklar

Maddeler	Cevap Seçenekleri										\bar{X}	SS
	Hiç Katılmıyorum		Katılmıyorum		Biraz Katılıyorum		Katılıyorum		Tamamen Katılıyorum			
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
1	26	30.6	20	23.5	15	17.6	21	24.7	3	3.5	2.47	1.25
2	27	31.8	14	16.5	13	15.3	24	28.2	7	8.2	2.64	1.39
3	21	24.7	29	34.1	10	11.8	22	25.9	3	3.5	2.49	1.22
4	23	27.1	25	29.4	16	18.8	12	14.1	9	10.6	2.51	1.31
5	17	20	18	21.2	14	16.5	22	25.9	14	16.5	2.97	1.39
6	18	21.2	30	35.3	17	20.0	16	18.8	4	4.7	2.50	1.16
7	18	21.2	27	31.8	21	24.7	12	14.1	7	8.2	2.56	1.20
8	10	11.8	32	37.6	18	21.2	18	21.2	7	8.2	2.76	1.16
9	15	17.6	26	30.6	20	23.5	14	16.5	10	11.8	2.74	1.26
10	21	24.7	20	23.5	21	24.7	10	11.8	13	15.3	2.69	1.37
11	33	38.8	25	29.4	8	9.4	14	16.5	5	5.9	2.21	1.28
12	16	18.8	25	29.4	25	29.4	14	16.5	5	5.9	2.61	1.14
13	15	17.6	28	32.9	21	24.7	16	18.8	5	5.9	2.62	1.15
14	5	5.9	18	21.2	27	31.8	24	28.2	11	12.9	3.21	1.10
15	14	16.5	21	24.7	17	20.0	19	22.4	14	16.5	2.97	1.34

Öğretmenlerin müze ziyaretlerinde yaşadıkları sorunlara ilişkin en yüksek ortalamaya sahip cevap anketin onördüncü maddesidir. Bu maddeye göre öğrencilerin sosyoekonomik düzeyleri müze ziyaretlerine katılımda az da olsa olumsuz etki yapmaktadır (=3.21). Bir başka ifade ile maliyet öğretmenlerin müze gezilerini organize etmekte en sık karşılaştıkları sorundur. Örneklemde yer alan öğretmenlerin bu maliyeti arttıran sebeplerden en önemlileri olarak ulaşım masraflarını (madde 8, =2.76) ve müzelerin okulun uzağında olmasını (madde 9, =2.74) düşünmeleri de bu bulguyu destekler niteliktedir (Tablo 3).

Anketin beşinci maddesi olan “Müze gezisi hakkında deneyimi olmayan birisi için gezi organizasyonu yapmak kolay değildir.” ifadesine verilen cevapların aritmetik ortalaması (=2.97) incelendiğinde sosyal bilgiler öğretmenlerinin “biraz katılıyorum” düzeyinde görüş belirttikleri görülmektedir (Tablo 3). Bu bulgulardan hareketle sosyal bilgiler öğretmenlerinin müze gezisi düzenleme konusunda organizasyon deneyimini bir sorun olarak gördükleri söylenebilir.

Müze eğitimi sürecinde yaşanan zorluklar öğretmen anketinde yer alan “Müze gezilerini planlamak çok zamanımı alır” ifadesine (madde 1) verilen cevapların aritmetik ortalaması (=2.47) incelendiğinde sosyal bilgiler öğretmenlerinin “katılmıyorum” düzeyinde görüş belirttikleri görülmektedir (Tablo 3). Bu bulguya göre sosyal bilgiler öğretmenleri müze gezilerini planlama konusunda ciddi bir zaman sıkıntısı yaşamamaktadır.

Anketin ikinci maddesi olan “Sınıf mevcutlarının kalabalık olması nedeniyle müze gezilerini organize etmekte zorlanırım” ifadesine verilen cevapların aritmetik ortalaması (=2.64) incelendiğinde sosyal bilgiler öğretmenlerinin “biraz katılıyorum” düzeyinde görüş belirttikleri görülmektedir (Tablo 3). Bu bulgudan hareketle sosyal bilgiler öğretmenlerinin kalabalık sınıflarla yapılan müze ziyaretlerinde sıkıntı yaşadıkları söylenebilir.

Örneklemdeki sosyal bilgiler öğretmenleri “Müze gezileri sırasında, öğrencileri kontrol altında tutmakta zorlanırım” ifadesine (madde 3) “katılmıyorum” düzeyinde (=2.49) görüş belirtmişlerdir (Tablo 3). Buna göre sosyal bilgiler öğretmenleri müze gezileri esnasında öğrencileri kontrol ederek güvenliği sağlama konusunda sıkıntı yaşamadıklarını ifade etmektedirler.

Anketin onbirinci maddesi olan “Müze gezisi sırasında müze rehberiyle sıkıntı yaşarım.” ifadesine verilen cevapların aritmetik ortalaması (=2.21) incelendiğinde sosyal bilgiler öğretmenlerinin “katılmıyorum” düzeyinde görüş belirttikleri görülmektedir (Tablo 3). Bu bulgulardan hareketle sosyal bilgiler öğretmenlerinin müze gezilerinde müze rehberleriyle pek fazla sıkıntı yaşamadıkları yorumu yapılabilir.

7. Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Öğretiminde Müzelerden Etkin Faydalanmaya İlişkin Görüşleri

7. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler öğretiminde müzelerden etkin faydalanmaya ilişkin görüşleri Tablo 4’te verilmiştir.

Örneklemdeki 7. sınıf öğrencileri, müzelerden etkin faydalanmaya ilişkin öğretmen görüşleri anketinde yer alan maddeler arasında sadece “Öğretmenimiz müzeyi gezmeden önce bize, müze içinde uyulacak kuralları hatırlatır” ifadesine (madde 5) “tamamen katılıyorum” düzeyinde (= 4.36) görüş bildirmişlerdir (Tablo 4). Bu maddeden hareketle sosyal bilgiler öğretmenlerinin müze gezileri öncesinde öğrencilere gerekli açıklamaları yapma ve gezi kurallarını hatırlatma konusunda oldukça titiz davrandıkları söylenebilir.

Anketin ondokuzuncu maddesi olan “Müze gezileri, bizde tarihi eserlerin ve müzelerin korunması gerektiği bilincini artırır” ifadesine verilen cevaplar “katılıyorum” (= 4.13) düzeyindedir (Tablo 4). Bu bulgudan yola çıkarak öğrencilerin müze gezilerinin, tarihi eserlere yönelik farkındalık ve bilinç düzeylerini arttırdığını düşündükleri söylenebilir.

Tablo 4. Sosyal Bilgiler Derslerinde Müzelerden Faydalanmaya Yönelik Öğrenci Görüşleri

Maddeler	Cevap Seçenekleri											
	Hiç Katılmıyorum		Katılmıyorum		Biraz Katılmıyorum		Katıyorum		Tamamen Katılmıyorum		\bar{X}	SS
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
1	60	7	106	12.4	230	27	299	35.1	157	18.40	3.45	1.13
2	24	2.8	75	8.8	114	13.4	343	40.3	296	34.70	3.95	1.04
3	235	27.6	220	25.8	192	22.5	121	14.2	84	9.90	2.52	1.29
4	117	13.7	165	19.4	176	20.7	225	26.4	169	19.80	3.19	.132
5	21	2.5	29	3.4	57	6.7	252	29.6	493	57.90	4.36	.93
6	45	5.3	55	6.5	101	11.9	258	30.3	393	46.10	4.05	1.14
7	36	4.2	45	5.3	99	11.6	282	33.1	390	45.80	4.10	1.07
8	176	20.7	179	21	223	26.2	173	20.3	101	11.90	2.81	1.29
9	95	11.2	120	14.1	191	22.4	249	29.2	197	23.10	3.39	1.28
10	76	8.9	106	12.4	209	24.5	257	30.2	204	23.90	3.47	1.23
11	144	16.9	132	15.5	225	26.4	216	25.4	135	15.80	3.07	1.30
12	211	24.8	224	26.3	195	22.9	135	15.8	87	10.20	2.60	1.29
13	251	29.5	254	29.8	145	17	121	14.2	81	9.50	2.44	1.30
14	278	32.6	240	28.2	165	19.4	101	11.9	68	8.00	2.34	1.26
15	269	31.6	241	28.3	151	17.7	113	13.3	78	9.20	2.40	1.29
16	258	30.3	205	24.1	168	19.7	113	13.3	108	12.70	2.53	1.30
17	42	4.9	63	7.4	146	17.1	263	30.9	338	39.70	3.92	1.14
18	50	2.9	59	6.9	202	23.7	260	30.5	281	33.00	3.77	1.15
19	39	4.6	38	4.5	104	12.2	263	30.9	408	47.90	4.13	1.08
20	45	5.3	41	4.8	118	13.8	250	29.3	398	46.70	4.07	1.12

Anketin yedinci maddesi olan “Gezi sırasında müze rehberi bizlere, bilgilendirici açıklamalar yapar” ifadesine verilen cevaplardan ($\bar{X} = 4.10$) öğrencilerin müze görevlilerinin rehberlik faaliyetlerinden faydalandıklarını düşündükleri söylenebilir (Tablo 4).

“Müze gezileri bizim uygarlık tarihi, sanat tarihi, arkeoloji gibi bilim dallarına olan ilgimizi arttırmaktadır” ifadesine (madde 20) “katılıyorum” düzeyinde ($\bar{X} = 4.07$) cevap veren öğrenciler müze gezilerinin öğrencilerin sosyal bilimlerin disiplinlerine yönelik farkındalıklarını arttırdığını düşündükleri söylenebilir (Tablo 4).

Anketin 17 numaralı maddesi olan “Müze gezisi, sosyal bilgiler dersine yönelik yeni ve farklı bilgiler kazanmamıza katkı sağlar” ifadesine örneklemde yer alan 7. sınıf öğrencilerinin “katılıyorum” düzeyinde ($\bar{X} = 3.92$) görüş bildirdikleri görülmektedir (Tablo 4). Bu bulguya göre, öğrencilerin müze gezilerinde sosyal bilgiler dersinin amaç ve kazanımlarına yönelik yeni bilgiler edindikleri yorumu yapılabilir.

Örneklemdeki öğrenciler “Öğretmenimiz gezi öncesinde müze hakkında bizi bilgilendirir” ifadesine (madde 2) “katılıyorum” düzeyinde ($\bar{X} = 3.95$) görüş belirtmiştir (Tablo 4). Bu bulguya göre sosyal bilgiler öğretmenlerinin gezilerden önce gidilecek müzeyle ilgili öğrencilere gerekli açıklamaları sıklıkla yaptıkları söylenebilir.

Müzelerden etkin faydalanmaya ilişkin öğrenci görüşleri anketinin en düşük ortalamaya sahip maddesi “Müze gezisi sonrasında müzede yaptığımız etkinliklerden oluşan bir sergi hazırlarız” ifadesidir (madde 14). Bu maddeye öğrenciler “katılmıyorum” düzeyinde cevap vermişlerdir ($\bar{X} = 2,34$). Bu bulgu neticesinde sosyal

bilgiler öğretmenlerinin müze gezileri sonrasında okulda gerçekleştirilebilecek etkinliklerden önemli birini yerine getirmediği söylenebilir. Benzer şekilde müze gezisi sonrası yapılan eğitimsel faaliyetleri değerlendirmek amaçlı hikâye yazma (madde 13, = 2.44), proje görevleri (madde 16, = 2.40) ve müze gezisinde elde edilen fotoğraf, broşür, kartpostal gibi materyallerin koleksiyonunu yapma (madde 15, = 2.53) gibi etkinliklerin de nadiren yapıldığı görülmektedir (Tablo 4).

7. Sınıf Öğrencilerinin Müze Gezilerinden Kaçınma Sebeplerine Yönelik Bulgular

Örnekleme yer alan ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin müze gezilerinden kaçınma sebepleri anketine verdikleri cevapların frekans, yüzde, aritmetik ortalamaları ve standart sapma değerleri Tablo 5'te görülmektedir. Bu bölümde yalnızca en az bir kez müze ziyareti yapmış öğrenciler ankete katılmıştır.

Tablo 5. Öğrencilerin Müze Gezilerine Katılmama Nedenlerine Yönelik Betimsel İstatistikler

Maddeler	Cevap Seçenekleri											
	Hiç Katılmıyorum		Katılmıyorum		Biraz Katılıyorum		Katılıyorum		Tamamen Katılıyorum		\bar{X}	SS
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
1	171	34	91	18	131	26	66	13	44	8.7	2.44	1.31
2	222	44.1	131	26	88	17.5	42	8.3	20	4.0	2.01	1.14
3	205	40.8	138	27.4	73	14.5	55	10.9	32	6.4	2.14	1.24
4	146	29.0	125	24.9	122	24.3	62	12.3	48	9.5	2.48	1.28
5	226	44.9	122	24.3	74	14.7	49	9.7	32	6.4	2.08	1.24
6	209	41.6	128	25.4	85	16.9	52	10.3	29	5.8	2.13	1.22
7	230	45.7	101	20.1	77	15.3	51	10.1	44	8.7	2.16	1.33
8	209	41.6	100	19.9	81	16.1	64	12.7	49	9.7	2.29	1.37
9	200	39.8	117	23.3	83	16.5	71	14.1	32	6.4	2.24	1.28
10	207	41.2	124	24.7	75	14.9	61	12.1	36	7.2	2.19	1.28
11	254	50.5	108	21.5	65	12.9	53	10.5	23	4.6	1.97	1.21
12	219	43.5	122	24.3	81	16.1	49	9.7	32	6.4	2.11	1.24
13	232	46.1	130	25.8	66	13.1	50	9.9	25	5.0	2.01	1.19
14	254	50.5	99	19.7	70	13.9	42	8.3	38	7.6	2.02	1.28

Örnekleme öğrencileri anketin bu bölümündeki 14 sorunun tamamına “katılmıyorum” düzeyinde cevap vermişlerdir (Tablo 5). Bu bulgu öğrencilerin müze gezilerine katılmalarını engelleyecek ciddi bir çekincelerinin olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 5 incelendiğinde öğrencilerin müze gezilerine katılmalarını engelleyen en önemli sebepler ise müze gezileri düzenlenmesi için ücret talep edilmesi (madde 4, %21,8, = 2.48) ve gezi esnasında değerli eşyalarının kaybolacağı düşüncesidir (madde 1, %21,7, = 2.44). Bununla birlikte her iki maddeye verilen cevapların ortalamasının “katılmıyorum” düzeyinde olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin müze gezilerinden kaçınma sebepleri anketinde yer alan 11. maddedeki “Müze gezisi sırasında öğretmenimle ve müze rehberleriyle sıkıntı yaşadığım için müze gezilerine katılmak istemem.” ifadesi en az ortalamaya (=1.97) sahiptir (Tablo 5). Bu maddeye öğrencilerin %72’si “katılmıyorum” veya “hiç katılmıyorum” düzeyinde cevap vermiştir. Bu bulgulara göre öğrencilerin müze gezileri esnasında öğretmenleri ve müze rehberleriyle olan etkileşimleri onların müze gezisine katılım motivasyonlarını olumsuz etkilememektedir.

Sonuç

Bu çalışmada sosyal bilgiler öğretmenleri ve 7. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler derslerinde müzelerden yararlanma hakkındaki görüşleri tespit edilmeye çalışılmıştır. Araştırma bulgularına göre, sosyal bilgiler öğretmenleri müzelerden eğitsel olarak faydalanmanın gerekli ve önemli olduğunu düşünmektedirler. Müzelerin öğrencilerin tarih bilincini artırdığı ve öğrencilerde tarihi eserleri koruma bilinci geliştirdiği sosyal bilgiler öğretmenlerince vurgulanmıştır. Sönmez (2011) tarafından sosyal bilgiler öğretmenleriyle yapılan araştırmada mevcut araştırmamızın sonuçlarıyla uyumlu bir şekilde müzelerin sosyal bilgiler derslerinde etkin kullanımının faydalı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ata (2002) tarafından tarih ve sosyal bilgiler öğretmenleriyle yapılan bir diğer araştırmada da benzer şekilde tarih ve sosyal bilgiler öğretiminde müzelerden etkin faydalanmaya yönelik öğretmenlerin olumlu yönde görüş belirttikleri ve müzelerin derslerde kalıcılığı sağladığı yönünde düşünceye sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde Kısa (2012) tarafından yapılan araştırmada da sosyal bilgiler öğretmenlerinin çok büyük bir kısmının derslerde müzelerden etkin faydalanmanın önemini kavradıklarını belirtilmektedir. Ekmekci (2015) tarafından Trabzon'da görev yapan tarih öğretmenleriyle yapılan nitel araştırmada tarih öğretmenlerinin müzelerin tarih öğretiminde kullanımına ilişkin olumlu bir tutuma sahip oldukları tespit edilmiştir. Bu çalışmada da örneklemdaki öğretmenler sosyal bilgiler öğretiminde müzelerden faydalanma konusunda olumlu bakış açısına sahiptirler.

Araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğretmenleri müze gezileri öncesindeki hazırlıklar kapsamında gidilecek müze hakkında bilgi verme, araştırma ödevi hazırlatma, müzede yapılacak etkinlikler (gözlem notları, not tutma, fotoğraf çekme vb.) hakkında bilgi verdiklerini belirtmektedirler. Egüz (2011) müze ziyaretleri öncesinde öğretmenlerin öğrencilere daha çok müzedeki eserlere ilişkin, onlarda merak uyandırıcı, müzeye gittiklerinde onları sorgulamaya yönlendiren bilgiler vermesinin önemini vurgulamıştır. Özellikle etkinlik öncesi müze ziyareti kurallarının öğrencilere kazandırılması örneklemdaki öğretmenlerin en çok üzerinde durdukları konudur. Öğrenci anketinden elde edilen veriler de bu bulguları desteklemektedir. Kısa (2012) tarafından yapılan araştırmada da sosyal bilgiler öğretmenlerinin müze ziyaretleri öncesinde gerekli hazırlıkları yaptıkları ve öğrencileri bilgilendirdikleri görülmüştür.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük bölümü her ne kadar zaman ve hazırlık açısından sıkıntı yaşamadıklarını belirtse de müze ziyaretinin eğitimsel değerini ortaya çıkaracak etkinliklerin yapılmasına yeterince başvurmadığı görülmüştür. Hem öğretmen hem de öğrencilerle yapılan anketlerde müze ziyareti sonrasında hikâye yazma, proje ya da araştırma ödevleri (raporları) hazırlama, ziyaret sırasında toplanan belgelerin (fotoğraf, broşür, kartpostal vb.) sergilenmesi gibi etkinlikler en az başvurulan eğitsel aktivitelerdir. Demir (2015) tarafından sosyal bilgiler öğretmenleriyle yapılan araştırmada; öğretmenlerin büyük bir kısmının müzelerin etkin kullanımına yönelik gerekli bilgi ve beceriden yoksun oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde Ekmekci (2015) tarafından tarih öğretmenleriyle yapılan araştırmada da öğretmenlerinin müzelerin derslerde etkin kullanımına yönelik bilgi ve hazırlık düzeylerinin yeterli olmadığı bildirilmiştir.

Sosyal bilgiler öğretmenleri müzelerden etkin faydalanma sürecinde büyük sorunlarla karşılaşmadıkları görüşündedirler. Katılımcılara göre müze eğitimi konusunda öğretmenlerin en fazla karşılaştıkları sorunlar planlama ve organizasyon deneyiminin yetersizliği, müze ziyaretinin finansmanı, öğrenci sayısının fazlalığıdır. Egüz (2011) tarafından yapılan araştırmada da benzer şekilde sosyal bilgiler öğretmenleri maddi sıkıntılardan ve planlama zorluğundan bahsetmişlerdir.

Örnekleme yer alan 7. sınıf öğrencileri öğretimde müzelerden faydalanmaya ilişkin olarak genellikle olumlu görüşlere sahiptir. Bu konuda en çok tarihi bilinç, kültürel mirasın korunması, farklı bilim alanlarına ait bilgi ve becerilerin kazanılması ön plana çıkmaktadır. Araştırmaya katılan ve son bir yıl içinde müze ziyareti yapan öğrenciler müze ziyaretlerinde bu tür etkinliklere katılmalarını engelleyecek sorunlarla karşılaşmadıkları görüşündedir. Bununla birlikte az sayıda öğrenci müze ziyaretlerine katılımı engelleyen unsur olarak maliyet ve ailenin okul dışı etkinliklere izin vermemesini göstermiştir. Kısa'nın (2012) çalışmasında da benzer bulgulara rastlanmaktadır. Sonuç olarak ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler eğitiminde müze kullanımına yönelik olumlu bir görüş geliştirdikleri ve müzelere gitmekten hoşlandıkları söylenebilir. Yeter ve Kurtdede Fidan'ın (2018) çalışmasına göre öğrenciler genel olarak müze ziyaretleri

içeren etkinliklere karşı olumlu algıya sahiptirler. Bununla birlikte hemen her öğrencinin okul dışı eğitime katılım motivasyonunun yüksek olduğu ve bunun uygulamada sorunlar çıkartabileceği unutulmamalıdır. Öğrenciler okul dışı etkinliği sadece okuldan uzaklaşmanın bir yolu olarak görebilmekte ve okul dışı etkinlik sırasındaki görevlerini yerine getirmeyebilmektedir. (Koca, 2014). Araştırma sonuçlarından hareketle aşağıda bazı önerilere yer verilmiştir:

- Sosyal bilgiler öğretmenlerinin görev yaptıkları yerdeki müzeleri ve tarihi mekânları birer eğitim ortamına dönüştürebilmeleri için onlara hizmet içi eğitim verilmelidir.
- Söz konusu hizmet içi eğitim için öğretmenlerin seminer dönemlerinde müze ziyaretleri içeren uygulamalar yapmaları ve dönem içindeki ziyaretleri planlamaları sağlanmalıdır.
- Sosyal bilgiler öğretmenlerinin müzelerde sosyal bilgiler derslerini tam anlamıyla etkili bir şekilde işleyebilmeleri için kendilerini geliştirmeleri ve buldukları bölgenin kültürel ve turistik özelliklerini sosyal bilgiler dersi kazanımlarına uyarlamaları sağlanmalıdır.
- Sosyal bilgiler öğretmen yetiştirme programlarında müze eğitimi derslerine gereken önemin verilmesi ve bu dersin uygulamalı bir şekilde işlenmesi sağlanmalıdır.
- Müze ziyareti sonrasında sosyal bilgiler öğretmenleri okulda müze eğitimini destekleyici etkinlikler yapmalıdır.
- Sosyal bilgiler öğretmenlerinin müze ziyaretleri yapmalarına yönelik finansal açıdan okul idarecileri, veliler, yerel yönetimler ve MEB yöneticileri tarafından desteklenmelidir
- Öğretmen ve öğrenciler üzerinde farkındalık oluşturması ve müze eğitimi ve müze kültürünün gelişmesi için her okula ait müzeler oluşturulmalıdır.

Kaynakça

- Açıkgoz, K. Ü. (2003). Aktif öğrenme. (5. baskı). İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.
- Aktın, K., Karakuş, H. ve Sağlam, H. (2013). Sinop üniversitesi öğretmen adaylarının Sinop iline ait tarihi ve kültürel eserler hakkındaki ilgi ve farkındalık düzeyleri. International Journal of Social Science. Volume 6 Issue 7, p. 37-59, Doi number: <http://dx.doi.org/10.9761/JASSS1860> Erişim Tarihi: 23.06.2019
- Ata, B. (2002). Müzelerle ve tarihi mekânlarla tarih öğretimi: Tarih öğretmenlerinin “müze eğitime” ilişkin görüşleri. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Ata, B. (2013). Sosyal bilgiler eğitiminde müzelerin önemi. (edt. Turan, R. ve Ulusoy, K.). Sosyal Bilgilerin Temelleri. (s. 342-355). Ankara: Pegem Akademi.
- Ata, B. (2015). Okul dışı Sosyal bilgiler öğretiminde müzeler. (edt. Şimşek, A. ve Kaymakçı, S.). Okul Dışı Sosyal Bilgiler Öğretimi. (s.171-188). Ankara: Pegem Akademi.
- Büyükoztürk, Ş., Çakmak, E., K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2018). Bilimsel araştırma yöntemleri. (25. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Çengelci, T. (2013). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin sınıf dışı öğrenmeye ilişkin görüşleri. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 13(3), 1823-1841.
- Demir, A. (2015). Sosyal bilgiler öğretim programında müze eğitimiyle ilişkilendirilen kazanımların gerçekleştirilmesine yönelik sosyal bilgiler öğretmenlerinin yaklaşımları (Tokat ili örneği). (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tokat.
- Dikyol, Ç. D., İnce, E. ve Usta. (2011). Öğretmen adaylarının tarihi mekânlara ve eserlere ilişkin görüşlerinin incelenmesi. Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi, 16, 57-68.
- Dilek, D. (2007). Tarih derslerinde öğrenme ve düşünce gelişimi. (3. Basım). Ankara: Nobel Kitap.

Dinç, E., Erdil, M. ve Keçe, M. (2011). Uşak üniversitesi öğrencilerinin tarihi ve kültürel eserler hakkındaki ilgi ve farkındalıklarının incelenmesi. Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 4(2), 267-285.

Dinç, E. ve Üztemur, S. (2017). Türkiye’de sosyal bilgiler ve tarih eğitiminde müzeler ve tarihi mekânlardan yararlanmaya yönelik araştırmaların içerik analizi. Milli Eğitim, 214, 61-84.

Doğan, Y. (2007). Sosyal bilgiler öğretiminde tarihsel yazılı kanıtların kullanımı. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Egüz, Ş. (2011). İlköğretim sosyal bilgiler dersinde müze ile eğitimin öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi: Samsun ili örneği. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.

Ekmekci, S. (2015). Tarih öğretmenlerinin müze ziyaretleri hakkındaki görüşleri: Trabzon örneği. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon

Epik, C. (2004). Müzelerin lise öğrencilerinin tarih dersi başarıları ve hatırd tutma becerileri üzerindeki etkileri. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Fraenkel, J. R. ve Wallen, N.E. (1996). How to design and evaluate research in education, New York: Mc Graw Hill.

Gartenhaus, A. R. (2000). Yaratıcı düşünme ve müzeler. (Çeviri: Ruhiser Mergenci, Bekir Onur), Ankara Üniversitesi Basımevi.

Hooper Greenhill, E. (1999). Müze ve galeri eğitimi. (Çev. Meltem Ö. Evren ve Emine G. Kapçı Yay. Haz. Bekir ONUR). Ankara: Ankara Üniversitesi Çocuk Kültürü Araştırma ve Uygulama Merkezi Yayınları.

Karasar, N. (2011). Bilimsel araştırma yöntemi. 22. baskı. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Kısa, Y. (2012). Sosyal bilgiler öğretiminde müze kullanımına ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşlerinin incelenmesi: Afyonkarahisar müzeleri. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyonkarahisar.

Koca, M. K. (2014). Arazi çalışması temelli öğretim etkinliklerinin sosyal bilgiler dersine uygulanabilirliği. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Ankara.

Koçak, K. S. (2010). İlköğretim Görsel sanatlar eğitimi dersindeki müze etkinliklerine yönelik, öğrenci, öğretmen ve müze yetkililerinin görüşleri. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.

Özbaş, B. (2015). Okul dışı sosyal bilgiler öğretiminde tarihi alanlar. (edt. Şimşek, A. ve Kaymakçı, S.). Okul dışı sosyal bilgiler eğitimi, (s. 205-224). Ankara: Pegem Akademi.

Safran, M. (2011). Sosyal bilgiler öğretimine bakış. (edt. Tay, B. ve Öcal, A.). Özel öğretim yöntemleriyle sosyal bilgiler eğitimi, (s. 1-18). Ankara: Pegem Akademi.

Silier, O. (2002). Açılış Konuşması. (yayına hazırlayan Köymen, O.). Tarih Eğitime Eleştirel Yaklaşımlar. (s. 1-27). İstanbul: Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı Yayınları.

Sönmez, E. (2011). İlköğretim II. kademe 6. sınıf sosyal bilgiler dersi eskiçağ tarihi konularının işlenmesinde müzelerin önemi, karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri (Şanlıurfa il merkezi örneği). (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Şahin, Ç. ve Karakuş, G. (2019). Katılımcıları seçme: Evren ve örneklem. (edt. Ocak, G.). Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri, (179-216). Ankara: Pegem Akademi.

Şimşek, A. (2003). Tarih öğretiminde çevre incelemeleri kapsamında tarihi yapılardan faydalanmaya bir model: Cacabey medresesi, I. Kırşehir Kültür Araştırmaları Bilgi Şöleni, 8-10 Ekim, Kırşehir, 563-578.

Şimşek, A. ve Kaymakçı, S. (2015). Okul dışı sosyal bilgiler öğretiminin amacı ve kapsamı. (edt. Şimşek, A. ve Kaymakçı, S.). Okul dışı sosyal bilgiler öğretimi. (s. 1-13). Ankara: Pegem Akademi.

Tekeli, İ. (1998). Tarih bilinci ve gençlik, karşılaştırmalı Avrupa ve Türkiye araştırması. İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları.

Tokcan, H. (2015). Okul dışı sosyal bilgiler öğretimi ve öğrenme teorileri. (edt. Şimşek, A. ve Kaymakçı, S.). Okul dışı sosyal bilgiler öğretimi. (s. 15-42). Ankara: Pegem Akademi.

Utkugün, C. ve Koca, M., K. (2020). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının tarih bilinci ve tarih derslerindeki ilgi alanları. SDU International Journal of Educational Studies, 7(1), 114-134.

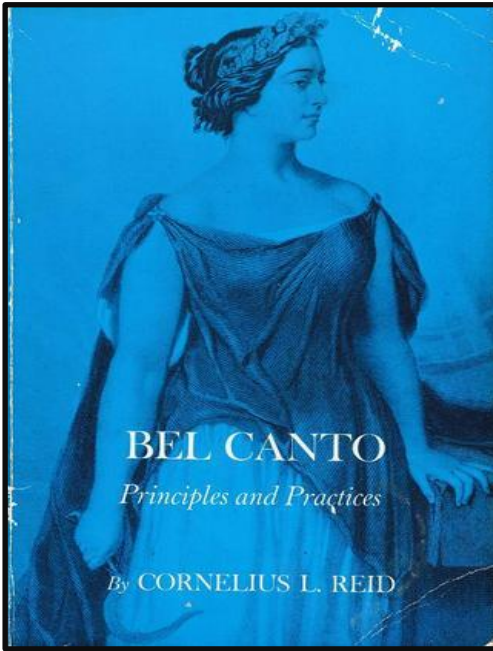
Yeter, F. ve Kurtdebe Fidan, (2018). İlkokul 4. Sınıf öğrencilerinin müze metaforları. Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 16(1), 173-194.

Yılmaz, K. ve Şeker, M. (2011). İlköğretim öğrencilerinin müze gezilerine ve müzelerin sosyal bilgiler öğretiminde kullanılmasına ilişkin görüşlerinin incelenmesi. İstanbul Aydın Üniversitesi Dergisi, 1(3), 21-39.



Sibel Çelik*

Reid, Cornelius L. (2006). *Bel Canto Principles and Practices*. New York: Joseph Patelson Music House, 211 s. ISBN: 9780915282012



Bel Canto Principles and Practices adlı kitap ünlü şan pedagogu Cornelius L. Reid (1911-2008) tarafından *Bel Canto* sanatının teknik ilkeleri ve uygulamaları üzerine yazılmıştır. Kitap ilk kez 1950'de Coleman-Ross Company Yayınları tarafından yayınlanmıştır. Lirik sanata tarihsel bir yolculuk yaparak; ses, nefes alma, vibrato gibi ses eğitiminde de sıklıkla kullanılan başlıca konuları ele alarak, zamanının fonolojik keşiflerine değinmiştir. *Bel Canto* dönemi bugün genellikle, bilinen en büyük vokalizm dönemi olarak kabul edilmektedir. Avrupa genelinde edinilen bilgilere göre *Bel Canto* dönemi; 17. ve 18. yüzyıllardaki İtalyan şarkı ustaları ve öğrencilerinin, hem ton güzelliği hem de sıradışı, erdem sergileyen icracılıklarıyla bir döneme damgasını vurmuştur.

Cornelius Reid, *Bel Canto* sanatının kanıtlanmış ilkelerini, tekrar geri hatırlanması amacıyla yazmıştır. Bu önemli ilkelerin, şan pedagojisi için gerekli olduğunun altını çizmiştir. *Bel Canto* döneminden bu yana; modern vokal tekniklerinin eski vokal tekniklerini bozduğuna ilişkin görüşlerini belirtmiştir. İlk olarak, Bel Cantonun tarihsel geçmişine değinmiştir. 1594'de *Camarata* entelektüellerinin Yunan dramasını örnek alarak devam ettirme düşüncesinden yola çıktığı ve bu sayede bir çok tiyatrunun ortaya çıkmasıyla birlikte, *Bel Canto* sanatının filizlenmesini tarihsel bir boyutla ele almıştır.

* (Öğr. Gör.); Dicle Üniversitesi, Devlet Konservatuvarı Ses Eğitimi Bölümü, sibel.celik@dicle.edu.tr, ORCID: [0000-0002-8177-9946](https://orcid.org/0000-0002-8177-9946)

Kitabın ikinci bölümünde, ses eğitiminin erken tarihsel süreci ele alınmıştır. Papa Sylvester'in IV. yüzyılda kilise koroları için dokuz yıllık müfredatı olan bir konservatuvar inşa etme sürecinden bahsetmektedir. Bu bölümde *Bel Canto* sanatının tarihsel sürecine ilişkin bilgilere yer verirken, bu sanata öncülük eden bestecilere ve önemli kaynak eserlerine de değinmiştir. *Bel Canto* tekniğinin en belirgin kaynağı olarak; Mancini'nin, 1776'da yazdığı "Practical Reflections" isimdeki kitabı olduğunu altını çizmektedir. Caccini'nin "Nuove Musiche" (1601) ve Tosi'nin "Observations on the Florid Song" (1723) isimli kitaplarının da önemine değinmiştir.

O dönemden bu yana büyük şarkıcıların oluşmasında bu dönemin ve sanatın önemine vurgu yapan Reid; Bel canto ilkelerinin giderek yanlış yorumlandığını ve uygulandığının altını çizerek, yeni bilimsel yaklaşımların kafa karışıklığı yarattığını ileri sürmektedir. Diğer yandan, *Bel Canto'nun* "kayıp sırlarının" olmadığını düşünmektedir. Bu tekniğin prensipleri -her ne kadar erişimi kolay olmasa bile- dönemin büyük ustaları tarafından yayınlanmıştır. Bel Canto'nun İlkeleri ve Uygulamaları'nın anlatıldığı bu kitap, şan pedagoglarının ve daha sonra gelen uzman kişilerin diğer ilgili materyallerin yazılarını inceleyerek otantik *Bel Canto* tekniğinin özünü tekrar teyit etmeye çalışmaktadır.

Kitabın diğer bölümünde ise, Bel Canto'nun teknik konularına değinmiştir. Burada, *dizi* ve *egzersizlere* değinmektedir. Şan öğrencilerinin kendini özeleştirme yapabilmesini, farkındalığının olması gerektiğine dikkat çekmektedir. Hız çalışmalarından kesinlikle kaçınılması gerektiğini ve bunun yerine öğrencinin ağır tempoda, legato üzerine yoğunlaşması gerektiğini belirtmektedir. Legato uygulamasında iki nota kullanılmaya başlanmalı sonra yavaş yavaş üç ve dört notaya geçmelidir. Sonuç olarak aşamalı şekilde *register* geçişleri arasında kopukluk olmadan bunu sağlanması gerektiğinin üzerinde durmaktadır.

Ton üretim ilkelerinde, istenen sonuçları elde etmek için ayrıntılı yöntemlerden bahsetmiştir. Reid, *Bel Canto* eğitim prosedürünün teknik hedefini güç (rezonans), tonlamanın saflığı, berraklığı ve esnekliği olarak tanımlamaktadır. Gerekli teknik koşullar olarak ise; ses organlarının otomatik bir şekilde ayarlanması ve doğru *register* konumuna göre düzenlenmesi, aynı zamanda *ünlü harflerin* kullanımına ilişkin açıklamalarını içermektedir. Tüm ses türleri için *göğüs* ve *kafa* olmak üzere iki *register* olarak ayrıldığını belirtmektedir. *Registerlar* münferit olarak geliştirilir, daha sonra birleştirilir, böylece her biri diğerinin karakteristik kalitesine sahip olur ve aralarında bir kesinti olmaz. Akustik, fizyoloji ve ilgili bilimlerden habersiz olan *Bel Canto* dönemi şan pedagogları psikolojik bir yaklaşım kullanmışlardır. Reid, şarkı söyleme ile ilgili önemli kas hareketlerinin istemsiz olduğunu ve bu nedenle doğrudan kontrole tabi olmadığını düşünerek bunun hala geçerli olduğuna inanmaktadır. Bel Canto'nun bir yöntemden ziyade uygun tekniğin sonucunun bir açıklaması olarak kabul etmektedir. Mevcut ses eğitimi tekniklerinin eleştirisi, *Bel canto* tekniğinin tartışılmasında örtüktür. Ayrıca kitabın sonunda da ayrıntılı olarak bahsedilmektedir.

Nefesin anlatıldığı bölümde ise, Reid'in ilginç ve ezber bozan bir yaklaşımı vardır. Nefes kontrolünün önemsiz bir etkiye sahip olduğuna vurgu yapmıştır. Nefesin, vokal problemlerinin iyileştirilmesiyle ilişkili olmadığını belirtmektedir. Şarkı söyleme becerisinin direkt olarak solunum sistemine bağlı olmadığını söylemiş, vokal tekniğinin bununla ilişkili olmadığını belirtmiştir.

Son bölümde, *Bel Canto* sanatının azalmasından bahsetmektedir. Bu sanatın hemen hemen tükenmiş olduğunu, ancak 17. ve 18. yüzyıllarda iyi kullanıldığını altını çizer. Reid, "Bel Canto" olarak adlandırılan, iyi şarkı söyleme ile ilişkili olan *vibrato* deneyimlerini tanımlayarak, ton üretiminin temel ilkelerini vermeye çalışan "yüzeysel" yöntemi kullanmaktadır. Doğrudan kontrole duyarlı olmayan fonksiyonlar da dahil olmak üzere, vokal tekniğinin tüm aşamaları üzerinde doğrudan kontrol kurmak isteyen bilimsel yöntemlerdir. Bu eleştiriler, sesi inceleyen birçok kişiye tanınmış gelen kısımları kapsamaktadır. Kitabın incelenmesinden, kapsamlı çalışmanın olduğu açıktır. *Bel Canto* tekniğinin temel prensipleri ve uygulamalarının anlatıldığı bu kitap; ses eğitiminin tarihsel süreçte nasıl geliştiğine dair hem teorik hem de uygulama kısmında önemli sayılabilecek temel kitaplardan biridir.