

IJOSES

International
Journal of Social and Educational
Sciences

Sayı: : 16 - Issue : 16



www.ijoses.com



International Journal of Social and Educational Sciences [IJOSES]
Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi [USEBD]



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

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

IJOSES’de yayınlanan yazılarda belirtilen düşünce ve görüşlerden yazar(lar)ı sorumludur.

IJOSES’e yayınlanmak üzere gönderilen ve en az iki hakemin olumlu görüşü sonrası yayın kurulunca kabul edilen makalelerin tüm yayın hakları IJOSES dergisine aittir.

Yayınlanan yazılar izinsiz olarak kısmen veya tamamen herhangi bir şekilde çoğaltılamaz.

I



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

**Baş Editör / Chief 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. Fatih DEMİREL	Bursa Uludağ Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Gürsoy ŞAHİN	Afyon Kocatepe Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Hasan ÜNAL	Yıldız Teknik Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Mustafa Sami TOPÇU	Yıldız Teknik Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Mustafa SAĞDIÇ	Yıldız Teknik Üniversitesi	Türkiye

**Yayın ve Danışma Kurulu / Editorial Board**

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



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



Yazar Rehberi

International Journal of Social and Educational Sciences (IJOSES)'e yayımlanmak üzere gönderilen çalışmalar ilk önce editör veya bolum editörleri tarafından derginin yayın ilkelerine uyup uymadığı incelenir. Eğer çalışma derginin yayın ilkelerine uyuyor ise en az iki hakeme değerlendirilmek üzere gönderilir. Hakemlerden birisinin olumsuz görüş bildirmesi halinde üçüncü bir hakeme gönderilir. Eğer üçüncü hakeminde kararı olumsuz ise yazı yazarına iade edilir.

Değerlendirme Süreci

Dergimize makale başvurusunda bulunmayı düşünüyorsanız, Dergi dergi yayın politikasını ve yazar rehberini incelemenizi öneririz. Yazarlar dergiye gönderi yapmadan önce kayıt olmalıdır. Kaydolduktan sonra, giriş bağlantısı aracılığıyla 3 basamaklı gönderi işlemine başlayabilir. Sisteme yüklenecek yazılarda hiçbir şekilde isim ve diğer bilgiler yer almamalıdır. Bu bilgiler yayın öncesinde editor tarafından ilave edilmektedir.

Yazılarda belirtilen düşünce ve görüşlerden yazar(lar)ı sorumludur. Yayımlanmak üzere gönderilen ve yayın kurulunca kabul edilen makalelerin tüm yayın hakları IJOSES / USEBD Dergisi'ne aittir. Ulusal ve Uluslararası sempozyumlarda sunulan bildiriler belirtilmek şartı ile yayın için gönderilebilir. Sempozyumlarda sunulan bildirilerin basılmamış olması gerekmektedir.

Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi'ne gönderilen her makale, editörler tarafından iThenticate, Turnitin ve İntihal 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/veya %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.

Makaleler yalnızca açık dergi sistemi üzerinden gönderilir.

* Yazar adından yapılan yayın/atıf taramalarında isim benzerlikleri, soyadı değişikliği, Türkçe harf içeren isimler, farklı yazımlar, kurum değişiklikleri gibi durumlar sorun oluşturabilmektedir. Bu nedenle araştırmacıların tanımlayıcı

kimlik/numara (ID) edinmeleri önem taşımaktadır. Bunun için tüm yazarlarımızın ORCID kaydını gerçekleştirmeleri gerekmektedir. Standardizasyonun sağlanabilmesi ve YÖK ile birlikte yürütülecek ortak çalışmalarda ORCID kullanılacağı için, yazarlarımızın ORCID bilgilerini talep etmeleri ve dergide/makalelerde bu bilgiye yer vermeleri tavsiye edilmektedir.

* ORCID, Open Researcher ve Contributor ID'nin kısaltmasıdır. ORCID, Uluslararası Standart Ad Tanımlayıcı (ISNI) olarak da bilinen ISO Standardı (ISO 27729) ile uyumlu 16 haneli bir numaralı bir URI'dir. <http://orcid.org> adresinden bireysel ORCID için ücretsiz kayıt oluşturabilirsiniz.

* Yazarların, makalelerini dergi makale şablonuna bağlı kalarak yazdıktan ya da düzenledikten sonra sisteme yüklemeleri gerekmektedir.

* Metin içi referanslarda ve kaynakçanın yazımında APA 6 stili kullanılmalıdır. APA 6 stili hakkında bilgi edinmek için lütfen şu bağlantıyı kullanınız. <http://www.apastyle.org/learn/index.aspx>

* Dergiye yollanan çalışmaların mümkünse 10.000, kitap ve diğer tanıtımlar 1.500 kelimeyi geçmemelidir. Makaleler için ise 5.000 kelimenin altında olmamasına da dikkat edilmelidir. Ayrıca makalelere 150–200 kelime arasında Türkçe ve İngilizce öz eklenmelidir.

* Yazarlar tarafından sisteme yüklenen makaleler yayın kurulu tarafından incelenerek makalenin değerlendirilmeye alınıp alınmamasına karar verilir.



Yazım Kuralları

Metin

- 1.Makale metni Times New Roman yazı tipinde, 12 punto büyüklükte, tüm kenarlardan 2,5 cm'lik boşluk bırakılarak, tek sütün olarak, 1 satır aralığında, A4 boyutunda yazılmalıdır.
- 2.Paragraflar 0,75 cm'lik girinti ile başlamalı, paragraf aralarında boşluk bırakılmamalıdır.
- 3.Metin içerisinde vurgulama yapılması gerektiğinde italik vurgulama yapılmalıdır.
- 4.Paragraflar öncesinde ve sonrasında 6 nk boşluk bırakılmalıdır.
5. Metin içerisinde yazarla ilgili herhangi bir bilgi olmamalıdır.

Makale Başlığı

- 1.Makalenin başlığı, araştırmanın konusunu, alanını ve problemin sınırlarını açık olarak belirtmelidir.
- 2.Başlık koyu, ortalı, bağlaçları dışındaki sözcüklerde sadece ilk harfler büyük ve 14 punto (Palatino Linotype) büyüklüğünde yazılmalıdır.

Özet/Abstract-Anahtar Kelimeler/Keywords

- 1.Her makalenin başında Türkçe ve İngilizce özet bulunmalıdır.
- 2.Özet, makalenin amacını, önemli bulgularını ve sonuçlarını içermelidir.
- 3.Özet, iki yana yaslı ve 200 sözcüğü geçmeyecek şekilde yazılmalıdır.
- 4.Özet ve anahtar kelimeler, Times New Roman yazı karakterinde, 10 punto ve tek satır aralıklı yazılmalıdır.
- 5.Özetin alt kısmında makalenin içeriğini tanımlayacak en az 3, en fazla 5 anahtar kelimeye yer verilmelidir.

Başlık ve Alt Başlıklar

- 1.Tüm başlıklar Times New Roman yazı karakterinde, 12 punto büyüklüğünde yazılmalıdır.
- 2.Bölüm başlıklarında sözcüklerin ilk harfleri büyük diğerleri küçük harflerle, ortalı ve koyu yazılmalıdır.
- 3.Bölüm alt başlıklarında sözcüklerin ilk harfleri büyük diğerleri küçük harflerle, sola dayalı ve koyu yazılmalıdır.
- 4.Üçüncü ve dördüncü düzey başlıklarda başlığın ilk harfi büyük diğerleri küçük harflerle paragraf başlığı kullanılarak yazılmalıdır.
- 5.Paragraf biçimlendirmeleri şu şekildedir;

ORTA BAŞLIK

Alt Başlık

İkinci düzey alt başlık

Üçüncü düzey alt başlık (1 cm girintili)

Dördüncü düzey alt başlık (1 cm girintili)

Beşinci düzey alt başlık (1 cm girintili)

Tablo ve Şekil/Görsel Gösterimi

- 1.Tablolar ve şekiller, yayınlanmaya hazır biçimde hazırlanmalı, metin içerisinde geçtiği yerde verilmelidir.
- 2.Tablolar ve tablo başlıklarında kullanılan yazılarda Times New Roman, 10 punto, tek satır aralığı kullanılmalıdır.



- 3.Tablo başlıklarında her sözcüğün ilk harfi büyük olmalıdır.
- 4.Tablo içerisindeki metinler tek satır aralığında öncesinde ve sonrasında 0 nk boşluk bırakılarak, aynı stildeki paragrafların arasına boşluk eklemeyerek yazılmalıdır.
- 5.Tabloda dikey çizgiler kullanılmamalıdır.
- 6.Tablo çizgilerinin genişliği 1/2 nk genişliğinde ayarlanmalıdır.
- 7.Tablo öncesinde ve sonrasında 12 nk boşluk bırakılmalıdır.
- 8.Tablo başlıkları ve tablo numarasının gösteriminde Tablo numarası kalın ve sola dayalı, tablo başlığı normal ve sola dayalı şekilde yazılmalıdır. Örn; Tablo 1.Katılımcıların Cinsiyetine İlişkin Bilgiler
- 9.Şekil ve görsel başlıklarının gösteriminde şekil/görsel numarası kalın ve ortalı, şekil/görsel başlığı normal ve ortalı şekilde yazılmalıdır. Örn;
Şekil 1. Türkiye İller Haritası

Kaynakça

- 1.Kaynakça alfabetik olarak sıralanmalıdır.
- 2.Kaynakça aşağıda verilmiş olan örneğe göre düzenlenmeli ve makalenin sonuna eklenmelidir.

KAYNAKÇA BAĞLACI

Metin içinde kaynak gösterilirken kaynakça bağlacı kullanılmıdır. Kaynakça bağlacında, yazarın soyadı, eserin yayım tarihi ve doğrudan aktarmalarda da sayfa numarası verilmelidir.

Tek Yazarlı Kaynakça Bağlacı:

(Akıllı, 2013), (Akıllı, 2013, s. 61), Akıllı'ya (2013) göre, Akıllı'ya (2013, s. 61) göre

İki Yazarlı Kaynakça Bağlacı:

(Akıllı & Çalışkan 2013), (Akıllı & Çalışkan, 2013, s. 61), Akıllı ve Çalışkan'a (2013) göre, Akıllı ve Çalışkan'a (2013, s. 61) göre

Üç Yazarlı Kaynakça Bağlacı:

(Akıllı, Çalışkan & Uslu, 2013), (Akıllı, Çalışkan & Uslu, 2013, s. 61), Akıllı, Çalışkan ve Uslu'ya (2013) göre, Akıllı, Çalışkan ve Uslu'ya (2013, s. 61) göre,

Dört ve Beş Yazarlı Kaynakça Bağlacı:

Dört ve beş yazar olan kaynakçalarda, kaynakça bağlacı ilk geçtiği yerde olduğu gibi (Akıllı, Çalışkan, Uslu ve Kurnaz 2013) izleyen kısımlarda ise kısaltılarak (Akıllı vd., 2013) verilmelidir.

Altı ve Daha Fazla Yazarlı Kaynakça Bağlacı

Altı ve daha fazla yazarlı olan çalışmalar ilk geçtiği yer ve izleyen kısımlarda kısaltılarak verilmelidir.

- 1.Bir yazarın aynı yıldaki birden fazla çalışmasına atıf yapılması durumunda çalışmalar aşağıdaki gibi sıralanmalıdır: (Akıllı 2013a), (Akıllı, 2013b), (Akıllı, 2013a,2013b)
- 2.Aynı yazarın birden fazla çalışmasına atıf yapılması durumunda çalışmalar aşağıdaki gibi sıralanmalıdır; (Akıllı, 2014; Akıllı, 2015)
- 3.Aynı soyadı taşıyan yazarların çalışmalarına atıf yapılması durumunda çalışmalar aşağıdaki gibi verilmelidir. (Akıllı, 2013), (B. Akıllı,2014), Akıllı'ya (2013) göre , B. Akıllı'ya (2014) göre
- 4.Aynı konu ile ilgili birden fazla atıf yapılması durumunda kullanılan kaynakça bağlaçları tarih sırasına ve aynı tarihteki atıflar isme göre alfabetik olarak sıralanmalıdır: (Arıcı ve Ungan, 2008; Aytan, 2010; Göçer, 2010; Kurdayıoğlu ve Karadağ, 2010; Karatay, 2011; Dağtaş, 2012; Karadağ ve Kayabaşı, 2013)



5.Kurumlarla ilgili kısaltmalar ilk geçtiği yerde verilmeli ve izleyen kısımlarda kısaltma olarak kullanılmalıdır: Emniyet Genel Müdürlüğü(EGM) – (Emniyet Genel Müdürlüğü [EGM], 2012)

6.Yasal metinler şu şekilde gösterilmelidir: (Milli Eğitim Temel Kanunu, 1973)

KAYNAKÇA ÖRNEKLERİ

Tek Yazarlı Kitap

İnalçık, H. (2015). Devlet-i aliyye: Osmanlı imparatorluğu araştırmaları-1. İstanbul: İş Bankası Kültür Yayınları.

Giddens, A. (2009). Sociology. Cambridge: Polity Press.

Tek Yazarlı Çeviri Kitap

Freire, P. (2014). Ezilenlerin pedagojisi. (D. Hattaoğlu ve E. Özbek, çev.). İstanbul: Ayrıntı.

Lewis, B. (2000). Modern Türkiye'nin doğuşu (M. Kıratlı, çev.). Ankara: Türk Tarih Kurumu.

İki Yazarlı Kitap

Arıcı, A. F. & Ungan, S. (2012). Yazılı anlatım el kitabı. Ankara: Pegem Akademi.

Cook, T. D. & Campell, D. T. (1979) Quasi experimentation: Desing & analysis issues for field setting. Boston: Houghton Mifflin Company..

İki Yazarlı Çeviri Kitap

Cooper, R. & Sawaf, A. (1997). Liderlikte duygusal zekâ. (Çev: Z. Ayman & B. Sancar). İstanbul: Sistem Yayınları.

Üç Yazarlı Kitap

Köklü, N., Büyüköztürk, Ş. & Çokluk-Bökeoğlu, Ö. (2006). Sosyal bilimler için istatistik.Ankara: Pegem Akademi.

Parris, S. R., Fisher, D. & Headley, K. (2009). Adloescent literacy: Field tested effective solutions for every classroom. Newark: International Reading Association.

Editörlü Kitap

Çetin, İ. (Edt.) (2010). Dil ve edebiyat öğretim yöntemleri. İstanbul: Nobel..

Coady, N. & Lehmann, P. (Eds.) (2008). Theoretical perspectives for direct social work practice. New York: Springer.

Editörlü Kitapta Bölüm

Uzun Tulgar, Y. (2010). Edebiyat öğretiminde kullanılan teori ve yaklaşımlar. İ. Çetin (Edt.). Dil ve edebiyat öğretim yöntemleri içinde (s. 45-80). İstanbul: Nobel.

Çeviri Kitapta Bölüm

Creswell, J. (2014). Nicel Yöntemler. S. B. Demir (Ed.), Araştırma Deseni: Nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları (M. Bursal, Çev.) içinde (s. 155-182). Ankara: Eğiten Kitap.

Piaget, J. (1988). Extracts from Piaget's theory (G. Gellerier & J. Langer, Trans.). In K. Richardson & S. Sheldon (Eds.), Cognitive development to adolescence: A reader (pp. 3-18). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Türkçe Makale

Aydın, A. (2004). Psikolojide yeni arayışlar ve insan doğası tartışmaları. Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1 (1), 23–29.

**Yabancı Dilde Yayınlanmış Makale**

Winstead Fry, S. & Griffin, S. (2010). Fourth graders as models for teachers: teaching and learning 6+1 trait writing as a collaborative experience. *Literacy Research and Instruction*, 49(4), 283-298.

Bildiri Kitabında Basılan Bildiri

Yılmaz, K. (2009). Okul yöneticilerinin örgüt ve yönetime ilişkin abartılar hakkındaki görüşleri. IV. Eğitim Yönetimi Kongresi. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi & EYEDDER. 14– 15 Mayıs 2009. Denizli. ss. 496–501.

Bildiri Kitabında Basılmayan veya Özet Metin Olarak Basılan Bildiri

Turan, S. (2006). Eğitim yönetiminde paradigmatik dönüşümler (dönüşen bir şey yok). Türkiye’de Eğitim Yönetimi ve Denetimi Sorunları ve Çözüm Önerileri Toplantısı. 27–28 Nisan 2006. EYEDDER-Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi. Ankara.

Turan, S. (2001). School climate, supportive leadership behavior and faculty trust in Turkish public schools. American Educational Research Association (AERA). April 10–14, 2001. Seattle Washington, USA.

Yayınlanmamış Lisansüstü Öğretim Tezleri

Arı, G. S. (2003). İşletmelerde güven ve personel güçlendirme ilişkisi: Bankacılık sektöründe bir araştırma. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Kamer, M. (2001). Örgütsel güven, örgütsel bağlılık ve örgütsel vatandaşlık davranışlarına etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Evans, T. J. (1996). Elementary teachers’ and principals’ perceptions of principals leadership style and school social organization. Unpublished Doctoral Dissertation. Western Michigan University, Kalamazoo, Michigan.

Sözlük

Türk Dil Kurumu (2005). Türkçe sözlük. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayını.

Türk Dil Kurumu (1975). Felsefe terimleri sözlüğü. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayını.

Ansiklopedi Maddesi

Meydan Larousse (1990). Meydan Larousse ansiklopedisi. İstanbul: Meydan Yayınevi.

Rapor ya da Diğer Kurumsal Metinler

MEB (2009). Milli Eğitim Bakanlığı 2010–2014 Stratejik Planı. Ankara: MEB Yayını.

MoNE (1977). Report by the ministry of national education supervision council. Ankara: MoNE Publications.

Kanun, Yönetmelik, Tüzük Gibi Yasal Metinler

Milli Eğitim Temel Kanunu (1973). Resmi Gazete. Yayımlanma Tarihi: 24.06.1973. Sayısı: 14574. Numarası: 1739.

Web Adresi

UNESCO. (2013). World Heritage list. <http://whc.unesco.org/en/list> adresinden erişildi. (Erişim Tarihi: 01.05.2013)UNESCO. (2013).

**İÇİNDEKİLER / CONTENTS****Araştırma Makaleleri / Rresearch Articles**

- Enes Bodur & Mürşit Akbulut**1-17
Science and Social Studies Examining the Thoughts of Teacher Candidates About Concept Teaching
Fen Bilimleri ve Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Kavram Öğretimi Hakkındaki Düşüncelerinin İncelenmesi
- Taha Yasin Gülmez & İlker Kıymetli Şen** 18-40
Muhasebe Mesleğinde Etiğin Önemi ve Muhasebe Meslek Mensubu Adaylarının Etik Algılarının Ölçülmesi Üzerine İstanbul İlinde Bir Araştırma
A Study in Istanbul on the Importance of Ethics in Accounting Profession and Measuring Ethics Perceptions of Candidate Accountants
- Muhammet Sait Işıldak** 41-67
Asimetrik Garch Modellerle Riske Maruz Değer (RMD) Analizi: Altın, Bist 100 Endeksi ve Dolar'dan Oluşan Portföy Üzerinde Bir Uygulama
Value at Risk (Var) Analysis with The Asymmetric Garch Models: An Application on The Portfolio Consisting of Gold, Bist 100 Index and Dollar
- Çağlar Bulat & Durmuş Özbaşı** 68-82
Üniversite Personelinin Afet Yönetimi Hakkında Bilgi, Tutum Ve Davranışlarının İncelenmesi: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Örneği
Examination of University Personnel's Knowledge, Attitudes and Behaviors about Disaster Management: The Example of Çanakkale Onsekiz Mart University
- Mehtap Taştepe & H. Bahadır Yanık** 83-103
Kavramsal Bilginin Gelişiminin İncelenmesi: Cebirsel Kesirli İfadeleri İçeren Denklemler Bağlamında
Examining the Development of Conceptual Knowledge: In the Context of Equations Containing Algebraic Fractional Expressions
- Mevlide Türker & Erhan Tunç** 104-122
İlkokul Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okula Uyum ve Sosyal Yeterlik Düzeylerini Etkileyen Yordayıcıların İncelenmesi
An Investigation of The Predictors that Affect First-Grade Students School Adaptation and Social Competence Levels



Ramazan Gündüz	123-149
Gazâlî'nin Kimliği Üzerine Klasik ve Modern Tartışmalar <i>The Classical and Modern Debates on Ghazali's Identity</i>	
Ceylan Çınar & Ceren Utkugün & Ahmet Ali Gazel	150-170
Sosyal Bilgiler Dersinde Sanal Müze Kullanımı Hakkında Öğrenci Görüşleri <i>Student Opinions about the Use of Virtual Museum in Social Studies Lesson</i>	
Sadık Şanlı & Hilmi Demirkaya	171-189
Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarında Yenilikçi Düşünme <i>Innovative Thinking in Social Studies Textbooks</i>	
Eyyüp Korkmaz & Mustafa Şeker	190-212
Ahilik Sisteminin Sosyal Bilgiler Değerler Eğitimi Açısından İncelenmesi <i>Examining the Akhism System in Terms of Social Studies Values Education</i>	
Bahar Aygün & Hüseyin Ulak	213-230
Yükseköğretimde Uzaktan Eğitim Sürecinde Olumlu Sınıf Kültürü Yaratılmasına Yönelik Nitel Bir Araştırma <i>A Qualitative Research on Creating a Positive Classroom Culture in the Process of Distance Education in Higher Education</i>	
Gülsüm Yıldırım	231-247
Somut Olmayan Kültürel Mirasın Eğitim Programlarına Yansımaları: Hayat Bilgisi Öğretimi <i>Reflection of Intangible Cultural Heritage on Educational Programs in a Sustainable Society: Life Studies Curricula Course</i>	
Fatih Demirel	248-259
Dini İnançın Kuvvetlendirilmesi İçin Sultan II. Abdülhamid'e Sunulan Bir Rapor <i>Report Presented to Sultan Abdülhamid II to Reinforce Religious Belief</i>	
Selda Tek & Bilal Uysal	260-274
Deyimlerin Hikâyesini Bilmenin Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatımlarında Deyim Kullanımına Etkileri <i>The Effects of Knowing the Story of Idioms on the Use of Idioms in Their Written Expressions of Seventh Grade Students</i>	



Mukammet Demirkaya & Selim Selimoğlu & Ahmet Ali Gazel 275-290

Muallim Orhan Fuad Tarafından İlk Mekteplerin 5. Sınıfları İçin Yazılan “Musâhabât-ı Ahlâkiye ve Malûmât-ı Vataniye” Adlı Ders Kitabının Değerlendirilmesi

Evaluation of the Textbook “Musâhabât-ı Ahlâkiye ve Malûmât-ı Vataniye” written by Muallim Orhan Fuad for the 5th Grades of Primary Schools

Suzan Aslan & Erhan Tunç 291-314

Akademik Erteleme Davranışını Azaltmaya Yönelik Gerçeklik Terapisine Dayalı Grup Rehberliği Programının Etkisi

The Effect of The Group Guidance Program Based on Reality Therapy to Reduce Academic Procrastination Behavior



Science and Social Studies Examining the Thoughts of Teacher Candidates about Concept Teaching

Fen Bilimleri ve Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Kavram Öğretimi Hakkındaki Düşüncelerinin İncelenmesi

Enes Bodur

Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi
enesbodur014@gmail.com
ORCID ID: 0000-0001-8469-4318

Mürşit Akbulut

akbulutmursit@gmail.com
ORCID ID: 0000-0002-8638-7052



Makale Bilgisi / Article Information

Makale Türü / Article Type : Araştırma Makalesi
Geliş Tarihi / Received : 8 Haziran 2021
Kabul Tarihi / Accepted : 21 Ağustos 2021
Yayın Tarihi / Published : 15 Aralık 2021
DOI Number : 10.20860/ijos.es.949153



Kaynak Gösterme / Citation



Bodur, E. & Akbulut, M. "Science and Social Studies Examining the Thoughts of Teacher Candidates About Concept Teaching". *Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 16 (2021): 1-17.

Science and Social Studies Examining the Thoughts of Teacher Candidates about Concept Teaching

Fen Bilimleri ve Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Kavram Öğretimi Hakkındaki Düşüncelerinin İncelenmesi

Enes Bodur & Mürşit Akbulut

Öz

Anlamli ve kalici öğrenme, bilginin yapı taşı olan kavramların öğretimi ile mümkündür. Kavramların fazlaca yer aldığı Sosyal Bilgiler ve Fen Bilimleri derslerinde kavram öğretimi önemlidir. Dolayısıyla sosyal bilgiler ve fen bilimleri derslerini öğreten öğretmenlerin ilk olarak kavram öğretimi konusunda yetkin olmaları gerekmektedir. Bu hedef doğrultusunda gerçekleştirilen araştırmada bu bilimlerin öğretiminde dersin uygulayıcısı olacak olan öğretmen adaylarının kavram öğretimine yönelik görüşlerinin ne olduğu ve onların kavram öğretimiyle ilgili yapmış oldukları değerlendirmeler üzerine bir çalışma yapılmıştır. Katılımcıların görüşlerinin tespit edilmesi için bu çalışmada nitel araştırma yöntemleri kullanılmıştır. Araştırmada seçkisiz örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Ayrıca 2018-2019 eğitim-öğretim yılında bir devlet üniversitesinde öğrenim gören 50 öğretmen adayı ile yapılmıştır. Veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formuna başvurulmuştur. Elde edilen veriler daha sonra betimsel analiz yapılarak, birtakım kategoriler altında toplanmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmen adaylarının kavram öğretiminde daha çok sunuş yoluyla öğretimi tercih ettikleri belirlenmiştir. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının kavram öğretim araç-gereçlerinden en çok kavram haritasını kullandıkları ya da kullanmak istedikleri saptanmıştır. Öğretmen adaylarının kavram öğretiminde en fazla zorlandıkları kavramların somut kavramlardan daha çok soyut kavramlar olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Kavram Öğretimi, Öğretmen Adayları, Fen Eğitimi, Sosyal Bilgiler.

Abstract

Meaningful and lasting learning is possible with the teaching of concepts that are the building blocks of knowledge. It is important to teach concepts in Social Studies and Science courses where concepts are included a lot. Therefore, teachers who teach social studies and science courses should first be proficient in concept teaching. In the research carried out in line with this goal, a study was carried out on what are the opinions of the teacher candidates who will be the practitioners of the course in the teaching of these sciences and their evaluations regarding concept teaching. Qualitative research methods were used in this study to determine the opinions of the participants. In the research, unselected sampling method was used. In addition, in the 2018-2019 academic year, it was held with 50 teacher candidates studying at a public university. A semi-structured interview form was used as a data collection tool. The data obtained were then analyzed and collected under a number of categories. As a result of the research, it was determined that teacher candidates prefer to teach through presentation in concept teaching. It was determined that the teacher candidates who participated in the study used the concept map or wanted to use the concept map the most from the concept teaching tools. It has been concluded that the concepts that teacher candidates have the most difficulty in teaching concepts are more abstract concepts than concrete concepts.

Keywords: Concept Teaching, Teacher Candidates, Science Education, Social Studies

Introduction

Education, which is an indispensable requirement for societies, is the process of creating intentional and terminal behaviors in the person through his own life. Societies can reach an advanced level in all directions when they have only a good education system. We can call the age we are in the information age because in this age, knowledge is increasing. This situation directs teachers and teacher candidates from the traditional (with presentation path) method of learning information to implement different and more modern educational models. A very important function of education today is to teach how to evaluate information by showing methods of obtaining it. The continued increase in knowledge has made it impossible for students to store information, as in traditional education. In order for students to achieve certain goals, it is important that they correctly understand the concepts of various disciplines and their relationships with each other.

Instead of passing the information directly to the student, the teacher is seen as a guide that directs them to the information and helps establish the inter-concept relationship (Yılmaz & Çolak, 2012). In this way, education systems that lead to new learnings were created by restructuring the information learned by the students. As a result of this situation, the learned information is made meaningful and permanent. The most important feature of meaningful and permanent learning is to use teaching methods and techniques in accordance with the structure of the concept and to show the relationships between concepts to the students. Because it is necessary to explain the newly learned concepts by associating them with previously learned concepts. While concepts form the basis of knowledge, inter-concept relationships enable scientific principles to occur (Çolak, 2010). The concept is; it can be defined as a form of information that reflects the changing common characteristics of different facts and objects that are generally understood in the mind (Yildirim & Gazel, 2018). Since concepts are the building blocks of human thought, they consist of the sum of the observable properties of objects or events (Merrill, 1983).

Concepts are the element that organizes and combines a lot of information in a particular field. One of the methods that education is often associated with is concept teaching. It will become very difficult for us to recognize ourselves and comprehend our world without the main conceptual knowledge in geography, sociology, economics, political science, history, etc. (Memişoğlu & Tarhan, 2016). Concepts are the basic elements of knowledge as well as concept teaching within education is a fundamental element (Doğru & Cerrah Özsevgeç, 2018). Students' ability to transfer information through permanent learning can be opportunities with good application of concept teaching.

In the teaching process of concepts, the method of learning through presentation and learning through invention is generally used. Traditional concept teaching; it consists of stages such as giving the concept to the student by the teacher, giving the definition of the concept, and then giving the descriptive and differential characteristics of the concept. Ordinary methods in concept teaching are not enough for students to learn concepts. One of the techniques that is fresh in concept teaching is that generalize based on the most appropriate example that meets the concept. In this technique, the student discovers the pedivent features by examining a wide range of examples of the concept and thus has the opportunity to generalize. In the generalization part of teaching using experience, teaching is based on low age levels; the use of definitions in concept creation can work at higher education levels (Memişoğlu & Tarhan, 2016). The common problem in the teaching of concepts is due to the fact that a definitive verbal definition of the concepts has not yet been made (Çaycı, 2007).

Considering the developmental characteristics of the students in the first step of primary education, it can be commented that ordinary techniques in concept teaching will not work. According to the method of learning through invention developed by J.S. Bruner, the student's effective participation in the learning process can only be through invention. According to the method of teaching through invention, the role of the teacher is to create a system in which the student can access the information through his/her own

efforts, rather than giving the ready-made information to the student. The main elements underlying this are thinking, experimenting and finding. This depends on the teacher not directly conveying concepts and principles to the students, but using experimental methods, ensuring that he or she has access to the principles and concepts himself (Taşdemir, 2000). It is possible to tell students that concept teaching is easier through invention, which allows them to make sense of information themselves by reaching generalizations. In the modern teaching methods developed, the permanence of learning is conceptual, not transactional. If the student or individual is able to adapt the information he/she has learned to new situations, he or she has grasped the knowledge learned. (Çolak, 2010).

According to Bruner, who made a great contribution to science teaching by bringing concept teaching and the path of invention, he argues that steps such as name, definition, characteristics and understanding of the concept should be followed in concept teaching (Özmen, 2004). In the teaching of disciplines such as Social Studies and Science, it is very important to learn concepts (Doğru & Yüzbaşıoğlu, 2021). Identifying the concept as the focus of teaching positively affects the academic achievements of students, making their learning and remembering easier. In addition, it helps to distinguish misconception by personalizing teaching. Learning the concept also improves problem solving and reasoning skills (Çoban & Akşit 2018). The Social Studies course varies considerably because it includes social and humanities. Teachers should provide opportunities for the student's learning lives by taking into account their developmental processes when transferring this diversity to students (Zarrillo, 2008).

When we look at the concepts aimed at teaching in social studies, it is seen that there are approximately 91 concepts in 4th grade, 121 in 5th grades, 124 in 6th grades and 121 in 7th grades (Memişoğlu & Tarhan, 2016). The teaching of concepts is provided by following the steps of introduction, development and consolidation according to the class levels. Therefore, when teaching any concept, it is necessary to examine the preliminary information and apply it in order before the introduction phase is completed, before the development phase is completed, without going to the consolidation stage. Concept-oriented education is especially important in the teaching of memorization-oriented courses, as it prevents social studies and science courses from being taught by memorization (Doğanay, 2005).

When looking at the studies carried out in this context; studies aimed at measuring the contributions of methods such as concept puzzles, concept cartoons, concept maps to success (Yılmaz & Çolak, 2012; Aktepe et al., 2017; Tokcan & Alkan, 2013; Sidekli et al., 2014; Tokcan & Özdemir, 2018; Kısa, 2007; Aydoğdu et al., 2020). It also relates to concept puzzles, concept caricature, concept map, etc. (Novak et al., 1983; Kocaarslan, 2012; Evrekli et al., 2007; 2003; Akengin & Süer, 2011; Bektüzün & Yel, 2019). In addition, the concept teaching applied by teachers, research to identify and eliminate misconceptions (Akbaş, 2013; Aykutlu & Şen, 2011). Studies on concept teaching were carried out by (Kayacan, 2010; Bitlisli, 2014; Çepni, 2019; Sever et al., 2009; Akyol Gök, 2014; Aslan, 2012; Aycan 2010) in general. When we looked at the studies on the content of the program, it was seen that (Ciritci, 2012; Eroğlu, 2008) was doing research. Examples include the work of (Tural, 2011), which has covered the subject in terms of concept teaching. (Memişoğlu & Tarhan, 2016) study on the opinions of teachers in the teaching of concepts.

When the studies carried out are examined, it is often seen that there are studies that measure the effect of conceptual misconceptions and concept teaching methods on success. However, it is noticeable that a lot of work has been done on the use of concept teaching techniques. Most of these studies are quantitative and experimental research. When the literature was examined, it was observed that the researches involving the thoughts of the teacher candidates about concept teaching were limited. The fact that there are too many concepts in both social studies and science courses, which is a multidisciplinary course, and that these concepts often have abstract meaning, increases the burden of teachers for concept teaching. It is very important that teacher candidates have proficiency in concept teaching in their future professional lives. Conversely, the concepts that form the basis of knowledge cannot be well learned,

which leads to the outswing of educational objectives. Considering this goal, it should be considered that the study is important to unearth the thoughts and opinions of teacher candidates about concept teaching.

Purpose of the Research

In this research, it is aimed to determine the opinions of teacher candidates about concept teaching. In line with this goal, the following questions were prepared for social studies and science teacher candidates and tried to find answers to them:

1. What is the definition of concepts and their importance in teaching?
2. What are the methods they apply in concept teaching (the stage, technique and evaluation they apply)?
3. What are the reasons for benefiting from the concept teaching measurement techniques, teaching rankings and concepts they benefit from?
4. What are the concepts in which "Conceptual Misconceptions" are detected?
5. What are their thoughts about the problems they have most in concept teaching and the solutions for it?

Methods

The aim of the research is to examine the opinions of teacher candidates regarding concept teaching. The method of this study constitutes a fact science pattern from qualitative research patterns. The fact science pattern is a research pattern that studies the phenomena that have general ideas but cannot be fully assimilated and cover the study of perceptions, orientations and concepts (Memişoğlu & Tarhan, 2016). Data analysis in studies using this pattern is used to unearth lives and meanings. While the results obtained in studies carried out with this method are expressed in a descriptive way, mostly direct citations are used. In addition, it is aimed to explain and interpret the findings reached within certain systematics.

Participants

In the 2018-2019 academic year, the participants of this study were 50 (Social Studies and Science Teaching) teacher candidates who studied teaching practice at a public university in the Western Black Sea Region, studied in the 2nd grade and were in total. Participants were given an interview form and participants were selected by a selective sampling method. Participants were taken into research on a voluntary basis. Table 1 refers to the descriptive characteristics of the participants.

Table 1. Descriptive Characteristics of Teacher Candidates

		f	%
Gender	Female	29	58
	Male	21	42
Programme	Social Studies Teaching	26	52
	Science Teaching	24	48

According to table 1, 50 teacher candidates, including 29 women and 21 men, participated in the study; 26 teacher candidates from Social Studies and 24 from Science teacher candidates participated in the research program.

Data Collection

One way to access systematic and comparable information is that conduct the interview using a form with specific boundaries and content (Yıldırım & Şimşek, 2006). In the data collection phase of this

research, a two-part interview form was applied. The questions in the first part of this form find answers to the descriptive characteristics of the participants in the research, while the questions in the second part are related to concept teaching. The participants of the study were given preliminary information about the questions on the form and the participants were asked to give detailed answers to the questions. Half an hour of interviews were held with each of the Social Studies and Science teacher candidates. When creating the data of the study, the information on the interview form was taken into account. The final form was finalized by taking expert opinion.

Data Analysis

Descriptive analysis technique was used when analyzing the data obtained. This study consists of a descriptive study of social studies and science teacher candidates in Turkey on concept teaching and concept perception. Descriptive analysis is a type of qualitative data analysis that involves summarizing and interpreting the data obtained by various data collection techniques according to predetermined themes. The main purpose of this type of analysis is that present the findings to the reader in a summarized and interpreted form. The purpose of the descriptive analysis is to bring the findings to the reader by editing and interpreting them (Özen & Hendekçi 2016).

Interview forms were encoded as ÖA1, ÖA2, ÖA3 and the data obtained were analyzed. Then, the interview forms were read more than once and the information obtained was understood. The data was then classified into certain categories. Percentage calculations were made according to the frequency values of the categories created. The number of participants remained lower than the number of frequencies due to the fact that the participants of the study answered some of the problem sentences more than once. However, percentages were calculated based on the number of participants. In addition to the frequency values, the opinions given in parentt brackets are included in which of the participants. Interview forms and categories created were re-examined a week later to ensure reliability. Then, expert opinion was taken and the appropriate categories were created.

Since descriptive analysis was used in the study, it was deemed appropriate to include direct excerpts from the participants in order to increase validity. For this purpose, some of the examples that often assimilate the expressions of individuals are indicated unchanged. Memişoğlu & Tarhan's (2016) work was used when creating the tables in the study.

Findings and Comments

The opinions of the teacher candidates about concept teaching are presented in the tables below.

1. Findings on the Concept Definition, Place and Importance of Teacher Candidates in Teaching

Table 2. Concept Descriptions of Teacher Candidates

Definition of Concept	f	%
Words that coincide with facts	16	32
Keywords of the subject	15	30
General name of items	8	16
Does not make any definitions	11	22

The concept definition was expressed by 16 of the teacher candidates as "words that correspond to facts". The answer of 15 people was "keywords of the subject". In addition, 8 people described it as "the general name of the substances". The remaining 11 teacher candidates did not provide a description of the concept.

Table 3. Importance of Concept Teaching in Education according to Teacher Candidates

	f	%
It is important to make the teaching process effective.	28	56
It is important because there are a large number of concepts in the units.	8	16
Irrelevant answer	6	12
Concept teaching is important because it is the first step of learning.	4	8
It is important because it provides embodiment of abstract expressions.	4	8

According to Table 3, a significant majority of participants stated that concept teaching can be effective throughout the learning process for the importance of concept teaching in the field of education.

Some of the statements given by the participants about the importance of concept and concept teaching in education are as follows: "The concept has a very important place in the explanation of the subjects. The concept provides an objective understanding of subjective topics in particular. It should be taught as a step in the transition to embodying abstract concepts in particular. Concept teaching contributes to the readiness of students. In particular, it is very important to explain certain concepts related to the topics in order for the program to achieve its objectives."

2. Teacher Candidates' Opinions on Applications in Concept Teaching (for application steps, methods and evaluation)

2.1. What steps are given importance when teaching concepts in the application process?

Table 4. Steps of Teacher Candidates in Concept Teaching (Memişoğlu & Tarhan, 2016).

Steps of Concept Teaching	f	%
Review preliminary information	25	23,8
Making a comment	15	14,28
Defining	15	14,28
Associating and exemplifying daily life	15	14,28
Benefit from concept map, etc. techniques	12	11,42
Identification and sampling of students	8	7,61
Drawing Attention	8	7,61
I don't know the stages	3	2,85
Clue	1	0,95
Induction	1	0,95
Again	1	0,95
Assessment	1	0,95

When the applications of the participants during the course were examined, it was determined that a very high proportion preferred the presentation path in concept teaching and the invention path of all three participants. Seven participants made statements that went off the subject. The idea that the teaching method is not suitable for the level of the students has attracted attention among the participants. Table 4 shows the steps participants take when using these techniques.

When table 4 is examined, teacher candidates first mention the necessity of reviewing preliminary information in concept teaching. Then there are the stages of explaining, defining and associating with daily life. A participant mentioned tips, induction, repetition and methods of evaluating the concept. Three of the teacher candidates said they had no idea about the steps of concept teaching. Some of the participants' statements are as follows: "In courses where abstract concepts such as social studies and science are numerous, clues are needed to better understand the concepts by the students." (ÖA1). "The concept is very important in the learning of the subject. In particular, it is necessary to connect with daily life (ÖA2)."

2.2. Which of the concept teaching methods are most effective?

Table 5. Effective Methods that Teacher Candidates Consider regarding Concept Teaching

Concept Teaching Methods	f	%
Associating and exemplifying daily life	17	29,31
Concept Map, Mind Map, etc. techniques	15	25,86
Making a Comment	8	13,79
Direct Teaching	5	8,62
Discussion	4	6,89
Storytelling	3	5,17
Learning by doing	3	5,17
Grouping	2	3,44
Control of Preliminary Information	1	1,72

When table 5 is examined, it is stated that it is most effective to associate and give examples with daily life for concept teaching according to the opinions of teacher candidates. In addition, it has been stated that it is necessary to use other methods for each concept. Concept and mind map techniques have also been noted to have a significant impact by the participants. In addition, it was determined that the methods of discussion and living learning, which are the methods actively participated in by the students, were used in certain proportions compared to the participants. Some participants have the following views: "Techniques and effective methods to be applied when teaching concepts may vary from person to person. However, it is possible to sort within these techniques." (ÖA1). According to another teacher candidate; It is important that the subjects are associated with daily life and that appropriate examples are given. In addition, concept maps provide a better understanding of concepts in particular." (ÖA2). It is a very important technique especially in the teaching of abstract concepts, since mind maps reveal concept confusion and misconceptions (ÖA3)."

2.3. What are your preferred methods in the concept teaching process?

In line with the previous result, they ranked the method of associating and exemplifying the teacher candidates with daily life in concept teaching among the most preferred methods. In addition, they stated that they use methods such as concept map, mind maps, presentation and invention path, example giving, definition.

A few of the answers given by the teacher candidates are: "I can measure the level of knowledge of the students using the explaining technique and adjust the course processing path accordingly." (ÖA1). "I use the concept map. Because this method allows us to analyze by dividing the concept that is meant to be taught." (ÖA2). "I involve students in the process by using the method of learning by doing." (ÖA3). "I use the mind map, puzzles and concept caricatures (ÖA4)."

Table 6. Strategies for Examining The Concept Teaching of Teacher Candidates

	f	%
Unit At The End	24	32,43
Using Q&A Method Instantly and At The End of a Lesson	20	27,02
With Students' Descriptions	12	16,21
Fill in the Blank	8	10,81
Puzzle	4	5,40
True-False Test	3	4,05
Irrelevant Answer	2	2,70
Not Fully Evaluated	1	1,35

When table 6 is examined, 20 of the teacher candidates use the question and answer method during and after the course to evaluate concept teaching. In contrast, 24 candidates stated that they evaluated through unit evaluation tests and exams at the end of the unit. Other evaluation methods included the identification of the students and the right-to-false test. Some of the teacher candidates' opinions are as follows: "By creating the opportunity to continuously evaluate students during the teaching process, we can understand whether the student understands the subject better." (ÖA2). "I understand with the right-wrong test whether concepts are understood in the minds of students. (ÖA1)" "The concepts of the students can be understood by the filling in the gap method (ÖA3)."

3. Findings regarding The Measurement Techniques, Teaching Stage and Reasons for Benefits that Teacher Candidates Prefer or Intend to Use in Concept Teaching

3.1. Examination of the concept teaching options (measurement tools) that teacher candidates benefit from during the courses and exams

Tablo 7. Öğretmen Adaylarının Faydalandıkları Kavram Öğretim Öğeleri

Concept Teaching Elements	f	%
Concept Map	32	33,33
Mind Map	21	21,87
Fishbone	15	15,62
Matching	10	10,41
Puzzle	5	5,20
Irrelevant Answer	5	5,20
Concept Caricature	3	3,12
Word Association Test	2	2,08
Concept Networks	2	2,08
Fill in the Blank	1	1,04

It has been determined that teacher candidates use the concept map the most in the use of materials. The concept map is followed by the mind map and fishbone respectively.

3.2. Teacher candidates should use the order and concept map to explain the concepts in the concept teaching process

It is stated that more than half of the teacher candidates explain the concepts at the beginning of the course and the others explain them when necessary. 58.26% of the participants also benefit from concept maps as needed.

3.3. Reasons why teacher candidates prefer concept maps

Table 8. Reasons Why Teacher Candidates Prefer Concept Maps

	f	%
Makes topics clearer and creates active learning	38	49,35
Embodies the subject	12	15,58
Ensures that the subject is seen as a whole	12	15,58
Provides permanence in learning	8	10,38
Makes inter-concept relationships appear	3	3,89
Saves time and effort	3	3,89
Improves vocabulary	1	1,29

According to Table 8, one of the reasons for using concept maps is to make topics more understandable and create active learning with 38 people. In addition to these reasons, the fact that the subject is seen and embodied as a whole and provides permanence in learning are also reasons to benefit

from concept maps. Some of the statements of the teacher candidates are as follows: "Embodiment of the subject helps to understand the subject(ÖA1)." "It is important for students to improve their vocabulary... (ÖA2)"

4.Findings on Concepts and Topics in which Teacher Candidates Detect "Conceptual Misconceptions"

It has been stated that there are more conceptual misconceptions about history, citizenship and geography than social studies teacher candidates. Among the reasons for the occurrcursions of conceptual misconceptions are in history and citizenship issues; forms of governance, central government, law, constitution, statute, regulation, public, public opinion, organization, democracy, theocracy, written rules, legislative, executive, sovereignty, independence, majority, pluralism, principle, revolution. Geography topics include delta, basin, language of maps, shape of the world; In the subjects of science, it has been stated that conceptual misconceptions occur due to cell divisions, basic components of living things, classification, energy, strength and movement, intangibles of concepts such as heat and temperature, having aneular names and unlikely adaptation to real life. Some of the opinions of the participants are as follows: "The way students are managed in History, central administration (such as law, regulation, statutes); There are a lot of misconceptions about Citizenship such as public opinion, public opinion, written rules." (ÖA1). 'In science; like cells, divisions, electricity.' (ÖA2) 'In these subjects, the similarity of names and the presence of abstract concepts often increase misconceptions (ÖA3)."

5.Findings on the Problems Experienced by Teacher Candidates in Concept Teaching and the Solutions They Produce

5.1. Problems experienced by teacher candidates in concept teaching

Table 9. Problems Experienced by Teacher Candidates in Concept Teaching

Problems in Concept Teaching	f	%
Not allocating the time needed to exemplify and embody	12	38,70
Concepts do not overlap with the student level	8	25,80
Small number of concept maps in textbooks	5	16,12
Failure to identify pre-information and misconceptions	3	9,67
Long-term concept teaching techniques	2	6,45
Students are not interested in reading books	1	3,22

5.2. Teacher Candidates Who Participated in the Study Made the Following Recommendations:

Table 10: Teacher Candidates' Suggestions on Concept Teaching

Suggestions	f	%
Examples containing social concepts should be used a lot and visual tools should be used more and adapted to daily life.	12	33,33
It should be noted that the concepts are suitable for the student level.	10	27,77
Tools such as concept map should be more present in textbooks.	6	16,66
Preliminary information and misconceptions of concept should be checked before the new learning step.	5	13,88
Original methods for concept teaching should be created.	3	8,33

When table 9 and 10 were examined, it was determined that some basic problems such as not enough time to exemplify and embody the problems experienced in the concept teaching of teacher candidates, concepts not being directed towards the student level, and moving to new concept teaching without revealing preliminary information and conceptual misconceptions. In response to these problems, the solution methods of the teacher candidates have been such as giving the concepts according to the student level, taking the step of new learnings after the misconceptions of the concept are eliminated, and it is more appropriate to prefer techniques with many examples and visual tools for abstract concepts.

Result and Discussion

When defining the concept, 16 of the teacher candidates are words that correspond to the facts; 15 are keywords of the subject; 8 expressed as the general name of the substances. This is because the word concept can be defined in more than one way. If we define this word, objects that are similar or different from each other can be called events with a baldness or a name. To make a broad definition, it is the information structure that finds meaning in memory and indicates the variable but common characteristics of various objects and phenomena. The concept is expressed in words when it comes to human thoughts (Memişoğlu & Tarhan, 2016). Accordingly, the definition that teacher candidates refer to as 'words that correspond to facts' corresponds to the concept definition. Although the expressions mentioned in the classifications 'Keywords of the subject' and 'general name of the articles' do not meet the clear definition of the concept, it is observed that the teacher candidates have a general idea related to the concepts. The participants of the study commented that it contributes greatly to the teaching process about concept teaching and is very useful and important because concepts are frequently encountered in science and social studies education. In contrast, 11 of the teacher candidates made irrelevant statements.

When the applications in the courses were examined, 13 of the participants preferred the presentation path in the concept teaching steps, while 5 preferred the invention path. While the invention path was used in concept teaching, it started by using the most appropriate example that replaced the concept, while the majority of teacher candidates started by defining. Some of the obstacles to understanding concepts in the concept teaching process are the use of ordinary techniques including Q&A, straight narrative, starting the course without sufficient knowledge of the students and not giving enough space to new methods such as concept maps, concept networks, semantic analysis tables (Güneş et al., 2010). Social Studies teachers care 58.26% about reviewing preliminary information. Since previously acquired information relates to later knowledge, previous information is a very important factor (Dündar, 2008). Because of natural and social factors, the preliminary knowledge of the concepts that students have allows new learning to occur, so that the incomplete or inaccurate preliminary information may restrict or, more importantly, prevent new learning. (Novak, 1984).

According to the teacher candidates, the first of the concept teaching techniques is to use methods and materials such as concept map, while adaptation to daily life is in the second place and sampling in the third place. In the light of these data, it is seen that the concept map method has a lot of place among the methods used in concept teaching. Similar results were reached in the study in which Memişoğlu & Tarhan (2016) gave their opinions on the concept teaching of social studies teachers. In some studies reached (Kiliçoğlu, 2011; Çolak, 2010; Akyol Gök, 2014; Süer, 2010; Tokcan & Alkan, 2013; 2003; Çaycı, 2007) concept map, concept caricature methods have been compared with traditional education and it has been concluded that these methods have a positive effect on academic success. However, it is seen that the studies on social studies and science teacher candidates on topics such as comparison, listing, grouping, classification and interpretation, which are concept teaching techniques, are very limited.

When the effectiveness of concept teaching is examined, teacher candidates use the question and answer technique during or at the end of the course; they stated that they prefer evaluation tests and exams at the end of the unit. In order for education to benefit greatly, it is important to evaluate every step of the teaching process and to communicate feedback at that moment. In parallel, when the opinions of the

participants are examined, only 8 of them evaluate this subject during the course, at the end of the course and at the end of the unit.

Teacher candidates have benefited greatly from the concept map method during the course and throughout the exams. The concept map is followed by the mind map and fishbone method respectively. When the participants were examined for their use of concept networks, concept caricature, word association testing and gap filling techniques, it turned out that very few teacher candidates benefited from these techniques. In addition, the methods that the participants did not express include structured grids, diagnostic branched trees, semantic analysis tables, spider maps, etc. titles.

Teacher candidates prefer the beginning of the course or the most appropriate time as the time to explain the concepts. Defining concepts at the beginning of the course serves the goal of attracting attention and informing about teaching, but concepts should be conveyed at the most ideal times in order to ensure meaningful and lasting learning. In addition, teacher candidates benefit from the concept map technique as much as they find necessary. In addition, most candidates benefit from methods and materials such as concept map, concept caricature, and space filling. Among these articles, the concept map is the most preferred method. In parallel with the results of the study carried out by Coştu et al. (2003), science and classroom teachers prefer the most concept map technique in concept teaching.

Two of the most important reasons why teacher candidates benefit from the concept map method are that it makes the subjects more understandable and effectively performs learning. Some of the other reasons are that it contributes to the embodiment and understanding of the subject as a whole with the concept map. Concepts form the roots of cognitive activities, and learning cannot take place without understanding the relationships of concepts with each other (Aydın, 2005). In this regard, the concept map method helps us to understand the relationships that concepts form with each other. When some studies were examined, it was concluded that the most important factor to infer about the preliminary knowledge of the students and to increase success and permanence was the concept map (Çolakoğlu, 2006; Gündüz, 2014; Memişoğlu & Tarhan, 2016). These results coincide with the opinions of the teacher candidates about the impact of the concept map.

One of the units where teacher candidates have the most problems in the concept teaching process is units with abstract concepts. Of these, it was inferred that there were problems with biology and history at the 7th and 8th grade levels. The reasons for this situation include having wide content in terms of concept, mostly abstract concepts, not according to student level and inadequate sampling. The qualities of concepts have a great impact on learning processes. Considering the level of abstraction, its detailedness and other characteristics, the concepts grouped constitute a variety of students' learning situations and levels. Stream, plain in Social Information; In science, there is a problem at the lowest level in the learning of concrete concepts such as sun, earth and moon, while the concepts that have problems at the highest level are globalism, culture, society in social sciences; In science, cell divisions, energy transformations, etc. are concepts. Methods such as defining, exemplification and relationship building in the teaching of such concepts have great benefits (Dündar, 2008).

In line with the difficulty of teacher candidates, it has been revealed that the misconceptions of the students are mostly in biology, history and citizenship courses in the 8th grade science curriculum. From these concepts, the constitution, sovereignty and society take the first place in the teaching of Social Sciences. In addition, it was determined that students had misinformation about concepts such as cell divisions and the properties of matter and electrical energy. In parallel, most studies examined revealed the presence of students with conceptual misconceptions in such concept categories. Parallel, meridian, scale in the study conducted by Bitlisli (2014); Kılıçoğlu (2011) emphasized the concepts of scale, map and location. Population and population density in the research carried out by Çakmak (2006); As a result of the research carried out by Tural (2011), age, chronology, equality, rights, law, science, state, culture; In the research carried out by Akdağ (2010), the existence of conceptual misconceptions of students in

parallel, meridian, sketch, map, location titles was obtained. In the study carried out by Akınoğlu & Arslan (2007), it was determined that the students had difficulty learning the chronology, place-place names, forms of state administration and concepts used in ancient Turkish in the history course. In the study carried out by Bal & Gök (2011), 5. It turned out that the concepts of "Republic, reign, leadership" of the students were not learned by the students at the required level. The results of the research carried out by Aycan (2010) also stated that the concepts in T.C. Revolution History and Atatürkism course were not adequately understood, so the misconceptions of concept occurred. It is seen that the results of the studies examined are in line with the results of this research. The teacher candidates stated that the reason they had problems with these topics was because the abstract subjects were too much, the subjects were not according to the student level and they could not produce various examples.

Teacher candidates stated that the concepts are not suitable according to student levels among the obstructive factors in concept teaching. Studies that show parallels with the thoughts of the participants are included in the literature. Ulusoy & Erkuş (2015) 4. In the research carried out with the students of the class, it was determined that the students had misconceptions about the concepts of history associated with daily life within the scope of the Social Studies course and concepts with similar meanings such as "chronology, war, homeland, tradition, victory, front, liberation war and occupation". As a result of the work carried out by Ciritçi (2012), 6th and 7th. It is stated that some of the concepts related to teaching purposes are not included in the content of The Class Social Studies Course and Student Books, and the concepts included are not in line with the steps of introduction, development and consolidation.

As a result, it was inferred from the teacher candidates that those who used the presentation and invention path stages did not really succeed in concept teaching. Teacher candidates who preferred the presentation path used only definitions and explanations and various examples in the sampling stages aimed at explaining the concept, characterizing the concept, understanding and not. No conclusions have been reached about giving examples that are not covered by the concept. Participants who adopted the invention path used tips in the concept teaching application to direct the students to the targeted concept. The stages of this path consist of giving the most suitable example for the concept, using different examples that indicate the concept, discovering similar features about the concept by taking into account the examples within the scope of the concept, generalizing, using examples that are not covered by the concept and discovering the qualities that distinguish the concept from others by taking these examples into consideration. In addition, no one of the teacher candidates has made any statements about comparison, listing, grouping, classification and interpretation of other ways of teaching concepts.

In courses with a lot of understanding, such as Social Studies and Science, educators should be given extensive and important information about concept teaching using various methods such as in-service training. When giving this information, a lot of attention should be paid to the steps of concept teaching. In the same way, educators should be encouraged to use other methods such as invention path instead of traditional methods used by in-service training. Considering the research results examined on concept teaching, educators should be encouraged to use more techniques such as concept map, concept network, semantic analysis table, etc., which add students to the process and make important contributions to the realization of permanent learning. Although the concept map of these techniques is used relatively much, studies should be carried out to make the remaining techniques, materials and methods more known in education and to benefit from them.

References

- Akbaş, Y., (2013). Coğrafya ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin kavram öğretimi ve kavram yanlışları hakkındaki görüşleri. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(2), 251-278.
- Akdağ, Ş., (2010). İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersi “yeryüzünde yaşam” ünitesindeki kavram yanlışları. *Yüksek Lisans Tezi, Afyonkarahisar Kocatepe Üniversitesi, Afyonkarahisar.*
- Akengin, H., & Süer, S., (2011). An experimental research on readiness levels of students in terms of geographical concepts and development of these concepts. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29 (2), 1-19.
- Akengin, H., & Süer, S., (2013). Coğrafi kavramlar bakımından öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyleri ve bu kavramların geliştirilmesi üzerine deneysel bir araştırma. *Marmara Coğrafya Dergisi; Sayı 24.*
- Akinoğlu, O., & Arslan, Y., (2007). Türkiye’de ortaöğretim öğrencilerinin tarih kavramlarını kazanma durumu ve değerlendirilmesi. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 18, 137-154.
- Aktepe, V., Cepheci, E., Irmak, S., & Palaz, Ş. (2017). Hayat bilgisi dersinde kavram öğretimi ve kavram öğretiminde kullanılabilir teknikler üzerine kuramsal bir çalışma. *Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisi*, 3(1), 33-50.
- Akyol Gök, Ö., (2014). 6. sınıf sosyal bilgiler dersinde, ülkemizin kaynakları ünitesinde kavram haritası tekniğinin başarı, tutum ve kalıcılığa etkisinin belirlenmesi. *Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.*
- Aslan, S., (2012). 8. sınıf te inkılap tarihi ve atatürkçülük dersi kavramlarının öğretiminde bulmacaların öğrenci başarısına etkisi (Doctoral dissertation, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü).
- Aycan, Y., (2010). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin türkiye cumhuriyeti inkılap tarihi ve atatürkçülük dersinde yer alan kavramları anlama düzeyleri ve kavram yanlışları (gördes örneği). *Yüksek Lisans Tezi, Celal Bayar Üniversitesi, Manisa.*
- Aydın, M. Z., (2005). *Din Öğretiminde Yöntemler. 2.Baskı, Ankara: Nobel Yayınları.*
- Aydoğdu, M., Tutak, T., & Kaya, S., (2020). Ortaokul 7. Sınıf Rasyonel Sayılar Konusunun Öğretiminde Kavram Haritası Kullanımının Öğrencinin Akademik Başarısına ve Tutumuna Etkisi. *Turkish Journal of Educational Studies*, 7(3), 79-95.
- Aykutlu, I., & Şen, A. İ., (2011). Lise öğrencilerinin elektrik akımı konusundaki kavram yanlışlarının belirlenmesinde ve giderilmesinde analogilerin kullanılması. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 5(2), 221-250.
- Bal, M. S., & Gök, S., (2011). 5th grade primary school students’ perceptions on the notion of republic, reign, and leadership in the social studies course. *Gaziantep University Journal Of Social Sciences*, 10(3), 1183-1198.
- Bektüzün, B., & Yel, M., (2019). Canlıların sınıflandırılması ve biyolojik çeşitlilik konusunun kavram haritası ile öğretimin 9. sınıf öğrencilerinin akademik başarılarına etkisi. *Gazi University Journal of Gazi Educational Faculty (GUJGEF)*, 39(1).
- Bitlisli, N., (2014). 6. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersi yeryüzünde yaşam ünitesinde geçen coğrafi kavramları algılama düzeyleri ve kavram yanlışları (bayburt örneği). *Yüksek Lisans Tezi, Giresun Üniversitesi, Giresun.*

- Ciritçi, M., (2012). Sosyal bilgiler programında yer alan kavramların 6. ve 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarındaki metinlerde kullanılma sıklıkları ile giriş, geliştirme ve pekiştirme düzeyleri açısından değerlendirilmesi. Yüksek Lisans Tezi, Celal Bayar Üniversitesi, Manisa.
- Coştu, B., Karataş, F.Ö., & Ayas, A., (2003). Kavram öğretiminde çalışma yapraklarının kullanılması, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 14, 33-46.
- Çakmak, F., (2006). İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersi nüfus ve yerleşme konusunda geçen kavramları anlama düzeyleri ve kavram yanlışları. Yüksek Lisans Tezi, Afyonkarahisar Kocatepe Üniversitesi, Afyonkarahisar.
- Çaycı, B., (2007). Kavram değiştirme metinlerinin kavram öğrenimi üzerindeki etkisinin incelenmesi. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1, 87-102.
- Çeliköz, N., (1998). Kavram öğrenme ve öğretme ilkeleri. Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi. 2 (2), 69-76.
- Çoban, O., & Akşit, İ., (2018). 2005 ve 2017 sosyal bilgiler öğretim programlarının öğrenme alanı, kazanım, kavram, değer ve beceri boyutları açısından karşılaştırılması. Journal of History Culture and Art Research, 7(1), 479-505
- Çepni, E., (2019). Fizik öğretmenlerinin iş kavramı ve bu kavramın öğretimine ilişkin deneyimlerinin incelenmesi. (Doctoral dissertation, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü (Ortaöğretim Fen ve Matematik Alanları Eğitimi)).
- Çolak, R., (2010). Kavram haritalarının sosyal bilgiler eğitimi çerçevesinde tarihsel kavramların öğretiminde kullanılması: kavram haritası ile yapılan öğretim ile tutum, başarı ve kalıcılık arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul. Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi. Aralık 2016. Cilt:5. Özel Sayı Makale No: 02 ISSN: 2146-919919
- Çolakoğlu, R., (2006). Yenilenen ortaöğretim din kültürü ve ahlak bilgisi dersi on birinci ve on ikinci sınıf müfredat programının kavram haritası tekniğiyle işlenişi. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Doğanay, H., (2002). Coğrafya öğretim yöntemleri. Erzurum: Akif Yayın Dağıtım.
- Doğanay, A., (2005). Öğretimde kavram ve genellemelerin geliştirilmesi. Bulunduğu Eser: C. Öztürk, D. Dilek (Ed.) hayat ve sosyal bilgiler öğretimi. (ss. 266-294). Ankara: Pegem A. Yayıncılık.
- Doğru, M. S., & Özsevgeç, L. C., (2018). Biology subjects which the teacher candidates have difficulties in learning and leading reasons. *European Journal of Education Studies*.
- Doğru, M.S. & Yüzbaşıoğlu, F., (2021). Distance STEM educators' perceptions of teachers' role. *Journal of Education in Science, Environment and Health (JESEH)*, 7(4), 329-338. <https://doi.org/10.21891/jeseh.990498>
- Dündar, H., (2008). Sosyal bilgilerde kavram öğretimi. Bulunduğu Eser: Tay, B. ve Öcal, A., (Ed.) özel öğretim yöntemleriyle sosyal bilgiler öğretimi (1.Baskı) (ss. 302-331). Ankara: Pegem Akademi.
- Erden, M., (1996). Sosyal bilgiler öğretimi. Alkım Yayınları. Ankara.
- Eroğlu, C., (2008). İlköğretim sosyal bilgiler dersinde geçen kavramların içerik düzenleme stratejileri açısından değerlendirilmesi. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Evrekli, E., İnel, D., & Balım, A. G., (2007). Kavram ve zihin haritası kullanımının öğrencilerin kavramları anlama düzeyleri ile fen ve teknolojiye yönelik tutumları üzerindeki etkileri. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi.

- Gündoğdu, A. E., (2012). Türkçe dersi öğretim programı'nın kavram öğretimi açısından incelenmesi. Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 7, 31-44.
- Gündüz, M., (2014). Sınıf öğretmenlerinin kavram haritalarını kullanma gerekçeleri üzerine nitel bir araştırma. Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 27(1), 115-132.
- Güneş, T., Dilek, N., Demir, E., Hoplan, M., & Çelikoğlu, M., (2010). Öğretmenlerin kavram öğretimi, kavram yanlışlarını saptama ve giderme çalışmaları üzerine nitel bir araştırma. International Conference on New Trends in Education and Their Implications. Antalya: 11-13 November.
- Kayacan, Z., (2010). İlköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin coğrafi koordinatlarla ilgili kavram yanlışları. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Balıkesir.
- Kılıçoğlu, G., (2011). Sosyal bilgiler derslerinde kavramsal değişim metinlerinin kavram yanlışlarını giderme üzerine etkisi. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Kısa, F., (2007). İlköğretim 6. sınıf sosyal bilgiler dersinde beyin fırtınası tekniğiyle kavram öğretiminin öğrencilerin akademik başarı düzeylerine etkisi. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Kocaarslan, M., (2012). Tanılayıcı dallanmış ağaç tekniği ve ilköğretim 5. sınıf fen ve teknoloji dersi maddenin değişimi ve tanınması adlı ünite de kullanımı. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 18, 269-279.
- Memişoğlu, H., & Tarhan, E., (2016). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kavram öğretimine ilişkin görüşleri. Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 5, 6-20.
- Merrill, M. D., (1983). Component Display Theory, Instructional Design Theories And Models, Ed: C.M. Reigeluth. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi Journal of Research in Education and Teaching Aralık 2016 Cilt:5 Özel Sayı Makale No: 02 ISSN: 2146-919920
- Milli Eğitim Bakanlığı., (2005). İlköğretim sosyal bilgiler dersi 4-5. ve 6-7. sınıflar öğretim programı. Ankara: MEB Yayınları.
- Novak, J. D, Gowin, D. B., & Johansen, G. T., (1983). The use of concept mapping and knowledge vee mapping with junior high school science students. Science Education, 67 (5), pp.625-645.
- Novak, J. D., (1984). Application of advances in learning theory and philosophy of science to the improvement of chemistry teaching. Journal of Chemical Education, 61(7), 607-612.
- Özen, F., & Hendekçi, E., A., (2016). Türkiye’de Eğitim Denetimi Alanında 2005-2015 Yılları Arasında Yayımlanan Makale ve Tezlerin Betimsel Analizi, OPUS- Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi, 6(11) s.619-650.
- Özmen, H., (2004). Fen öğretiminde öğrenme teorileri ve teknoloji destekli yapılandırmacı (constructivist) öğrenme. The Turkish Online Journal of Educational Technology, 3(1), 100-111.
- Sever, R., Budak, F. M., & Yalçınkaya, E., (2009). Coğrafya eğitiminde kavram haritalarının önemi. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 13(2), 19-32.
- Sidekli, S., Harun, E. R., Yavaşer, R., & Aydın, E., (2014). Sosyal bilgiler öğretiminde alternatif bir yöntem: karikatür. Uluslararası Türk eğitim bilimleri dergisi, 2014(2), 151-163.
- Süer, S., (2010). 6. sınıf sosyal bilgiler dersinde coğrafi kavramlar bakımından öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyleri ve bu kavramların geliştirilmesi. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Taşdemir, M., (2000). Eğitimde Planlama ve Değerlendirme, s:182- 186, Ocak Yayınları, Ankara.

- Tokcan, H., & Alkan, G., (2013). Sosyal bilgiler öğretiminde kavram karikatürlerinin öğrenci başarısına etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 1-19.
- Tokcan, H., & Özdemir, S. M., (2018). İlk türk devletleri konularının öğretimine uygun alternatif etkinlik önerisi: Kavram bulmacaları. *Turkish Journal of Primary Education*, 3(1), 19-32.
- Tural, A., (2011). Sosyal bilgilerde yapılandırmacı yaklaşımla kavram öğretimine yönelik model geliştirme. *Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.*
- Tütüncü, G., (2008). Kimya öğretmen adaylarının kavram öğretimi ve önemi hakkındaki düşünceleri. *Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.*
- Ulusoy, K., & Erkuş, B., (2015). Sosyal bilgiler dördüncü sınıf ders programındaki tarih konuları ile ilgili kavramlara ilişkin öğrenci algıları. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2015(5), 147-158.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H., (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, R., & Gazel, A. A., (2018). Ortaokul öğrencilerinin din kavramına ilişkin algılarının metaforlar aracılığıyla belirlenmesi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 11(1), 30-57.
- Yılmaz, K., & Çolak, R., (2012). Sosyal bilgiler öğretiminde kavram haritaları kullanımının öğrencilerin tutum, akademik başarı ve bilgilerinin kalıcılık düzeylerine etkisi. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 1(1), 1-16.
- Zarrillo, J., (2008). *Teaching elementary social studies*. Ohio: Pearson.



Muhasebe Mesleğinde Etiğin Önemi ve Muhasebe Meslek Mensubu Adaylarının Etik Algılarının Ölçülmesi Üzerine İstanbul İlinde Bir Araştırma

A Study in Istanbul on the Importance of Ethics in Accounting Profession and Measuring Ethics Perceptions of Candidate Accountants

Taha Yasin Gülmez
Yüksek Lisans Öğrencisi
Işık Üniversitesi
tygulmez@gmail.com
ORCID ID: 0000-0003-1873-3993

İlker Kıymetli Şen
Prof. Dr.
İstanbul Ticaret Üniversitesi
ilksen@ticaret.edu.tr
ORCID ID: 0000-0001-6175-3397



Makale Bilgisi / Article Information

Makale Türü / Article Type : Araştırma Makalesi
Geliş Tarihi / Received : 29 Haziran 2021
Kabul Tarihi / Accepted : 11 Eylül 2021
Yayın Tarihi / Published : 15 Aralık 2021
DOI Number : 10.20860/ijos.959079



Bu makale, Prof.Dr. İlker KIYMETLİ ŞEN danışmanlığında “Muhasebede Meslek Etiği, Etik Eğitimi ve Bir Araştırma” adlı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.



Kaynak Gösterme / Citation



Gülmez, T. Y. & Kıymetli Şen İ. “Muhasebe Mesleğinde Etiğin Önemi ve Muhasebe Meslek Mensubu Adaylarının Etik Algılarının Ölçülmesi Üzerine İstanbul İlinde Bir Araştırma”. *Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 16 (2021): 18-40.

Muhasebe Mesleğinde Etiğin Önemi ve Muhasebe Meslek Mensubu Adaylarının Etik Algılarının Ölçülmesi Üzerine İstanbul İlinde Bir Araştırma

A Study in Istanbul on the Importance of Ethics in Accounting Profession and Measuring Ethics Perceptions of Candidate Accountants

Taha Yasin Gülmez & İlker Kıymetli Şen

Öz

Bu çalışmada İstanbul ilinde Ticaret Meslek Lisesi, Lise, Ön lisans, Lisans ve Yüksek Lisans seviyelerinde eğitim ve öğretimine devam eden muhasebe meslek mensubu aday öğrencilerin muhasebe meslek etiği algılarını belirlenmesi ve oluşum düzeylerinin tespit edilmesi ve eğitim görülen kademe ve daha önce etik eğitimi alıp almama durumu ile etik algıları arasındaki ilişkilerin belirlenmesine yönelik nicel araştırma yöntemlerinden anket tekniği kullanılarak bir araştırma yapılmış ve sonuçları değerlendirilmiştir.

Sakarya ve Kara (2010) tarafından geliştirilen, Dürüstlük, Tarafsızlık, Mesleki Yeterlilik ve Gerekli Özen, Gizlilik ve Mesleki Davranış ilkeleri olmak üzere 5 alt boyut, toplam 25 ifadeden oluşan "Etik Algısı Ölçeği Anketi" veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Muhasebe meslek etiği ölçeği kapsamında katılımcılardan veriler 5'li likert ölçek ile toplanmıştır.

IBM SPSS 25.0 programı ile katılımcıların sosyo-demografik bilgileri arasındaki ilişkinin tespitinde Bağımsız Örneklem T Testi, Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ve Pearson Korelasyon Analizi kullanılmıştır. Anlamli çıkan sonuçlar için farklılığın hangi gruplar arasında olduğu varyans homejenliği varsayımına göre "LSD" Post-Hoc Testleri uygulanmıştır. Çalışma sonucunda muhasebe meslek mensubu adaylarının eğitim hayatları boyunca etik algılarının ne derecede olacağı ve nasıl yönetileceği konusunda öneriler sunulması ve çeşitli kademelerde eğitim gören muhasebe meslek mensubu adaylarından elde edilecek olan verilerden hareketle ulaşılabilecek sonuçların farklı araştırmacılara yol gösterici bir nitelik taşıması amaçlanmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Meslek, Muhasebe, Etik.

Abstract

In this study, in Istanbul province at Trade Vocational High School, High School, Associate Degree, Bachelor Degree, Graduate Degree levels, a research was carried out using questionnaire technique, one of the quantitative research method, to determine the professional ethical perceptions of candidate students of accountancy attending their education and training, and find out the occurrence levels and determine the state of having or not having ethics classes at education level before and for the time being, and review the relations between their ethical perceptions.

"Ethical Perception Scale Questionnaire", developed by Sakarya and Kara (2010), consisting of a total of 25 statements 5 of which are sub-scale of such principles as Integrity, Objectivity, Professional Competence and Due Diligence, Confidentiality and Professional Conduct, was used as data collection tool. The data were collected from the participants within the framework of accounting professional ethics scale.

Independent Sampling T Test, One-Way Analysis of Variance (ANOVA) and Pearson Correlation Analysis were used with IBM SPSS 25.0 program in determining the relations between the socio-demographic information of the participants. "LSD" Post-Hoc Tests were applied according to variance homogeneity hypothesis to find in which groups the differences are for significant results. At the end of the study, it is aimed to provide suggestions about what level the ethical perceptions of accounting profession candidates will see throughout their education life and how this will be managed, and to have a pathfinder property with the obtained results for various researchers setting out the data that will be achieved from the accounting profession candidates having education at different levels.

Keywords: Profession, Accounting, Ethics.

Extended Summary

Purpose and Importance of Research:

The phenomenon of ethics can vary in the context of cultural differences in today's conditions. It is also broadly evaluated as positive and negative behaviours that are valid for all times. Ethical norms consist of norms approved by the social structure and abstractly related to perception. When business ethics of the matter is investigated, it is seen that all these rules are embodied by behaviours. Events in the professional field, as a reflection of work ethics, cause positive or negative results to occur according to attitudes. Within the scope of the study, some concept-oriented explanations in the context of ethics and morality are mentioned. In summary, when we look at the common points of morality and ethical elements, morality is a concept that reflects a certain field, while ethics is considered as the prominent principles and ideas about the field in question.

When today's conditions are examined, moral and ethical rules have gained importance as a result of the emergence of public interest and the loss of validity of the traditional structure of the accounting profession, which is handled within the framework of bookkeeping and taxation. As a result, competition conditions, profit-oriented thinking, changes in market and customer attitudes and flexible structure cause some risk of misinterpretation in moral and ethical attitudes of professional accountants. It can be said that in the transactions made by the member of the profession, it has a great importance in terms of meeting customer expectations, primarily by observing the public interest regarding the profession the accountant performs.

Methodology:

The subject of this research, which is intended to be carried out, is to determine the perceptions of professional accounting ethics of students who continue their education at various levels and to determine their level of formation. In addition, the sub-objectives of the research are to determine the relationships between the level of education that constitutes the independent variables of the research, whether they have received ethics training before or not, and their perceptions of ethics. The information to be obtained in this direction, reveals the importance of the research by presenting suggestions about how the ethical perceptions of the professional accountant candidates will be throughout their education life and how they will be managed.

In this respect, within the scope of the effects and importance of the concept of ethics on the accounting profession, it is aimed to measure the awareness of professional accountant candidates and students who continue their education at different levels, and to develop suggestions in this direction.

In this study, which was carried out to measure the professional ethics perceptions of the candidate accounting professionals, it was decided to use the questionnaire technique, which is one of the quantitative research methods. The most important reason for choosing the questionnaire technique is that it is easy to implement and provides reliable results.

The accessible universe of the research consists of 383 trade vocational high school, associate degree, undergraduate and graduate students studying in the field of professional accountant candidate selected by simple random method. The Ethics Perception Scale Questionnaire, which was used as a data collection tool in the research, consists of a total of 25 statements.

Results, Discussion and Conclusion:

Evaluating the data obtained as a result of the answers given by the professional accountant candidates participating in the research to the statements in the accounting profession ethics scale, it was concluded that the vocational courses given to the professional accountant candidates should be supported by ethics training programs. In addition, with the results obtained, it was determined that the ethical

perceptions of the candidates were high, but still not at a sufficient level. In order to improve the application area of ethical values and increase the applicability of ethical training given to professional accountant candidates, it is necessary to work with professionals in ethics education. Professionals who reflect professional knowledge and skills with ethical values should be role models for candidate professionals.

In the light of the data obtained as a result of the research, some suggestions have been developed and presented in order to contribute to the development of ethical attitudes in the accounting profession.

Attempts should be made to plan training programs and monitor the process under a joint protocol with Higher Education Institutions and Professional Associations in the field of integrating ethics education into theoretical courses during the teaching phase of professional accountancy students.

It is suggested that it would be appropriate for legislators to enact more clear and penal sanction-based deterrent laws that prioritize professional accounting ethics, in order to ensure that the prospective accounting professionals, who are the future representatives of the accounting profession, can work in real and safe conditions in the light of social values by prioritizing professional ethics.

In order to improve the application area of ethical values and to increase the applicability of the ethical training given to professional accountant candidates, it is necessary to work with professionals in ethics education. Professionals who reflect professional knowledge and skills with ethical values should be role models for candidate professionals.

Although compliance with ethical rules is important in many sectors, its importance in the accounting profession is much higher. In this context, in order for professional accountant candidates to be reliable and respected professionals, their compliance with ethical rules should be instilled as early as possible, in their education life. In this research, it is very important to measure the awareness of professional accountant candidates and students who continue their education at different levels about professional accounting ethics and hence develop suggestions.

The most important difference between the accounting profession and other professions arises from the fact that the public interest is taken into account rather than customer satisfaction. The basis of this difference is the compliance and commitment of the professional accountant to ethical principles rather than customer satisfaction-based behaviours. In this context, the basic rules to be adhered to at every stage of professional decisions and transactions should be professional ethics rules and conceptual framework. Within the scope of compliance with ethical principles, another important issue is to determine the possible threats that the professional accountant may encounter and to determine the precautions to be taken in order to reduce the risk level to an acceptable level.

Giriş

Etik olgusu bugünün koşullarında kültürel alanda yaşanan farklılıklar bağlamında değişkenlik arz edebilmektedir. Geniş kapsamlı olarak tüm zamanlara göre geçerli olan olumlu ve olumsuz davranışlar şeklinde de değerlendirilmektedir.

Etik normlar sosyal yapının onayladığı ve soyut olarak algı ile ilgili olan normlardan oluşmaktadır. İş etiğine bakıldığında tüm bu kuralların davranışlarla somutlaştırıldığı görülmektedir. Mesleki alanda yaşanan olaylar iş etiğinin yansıması olarak tutumlara göre olumlu ya da olumsuz sonuçların doğmasına sebep olmaktadır. Etik ve ahlak bağlamında çalışma kapsamında kavram odaklı birtakım açıklamalara değinilmektedir. Özetle ahlak ve etik unsurlarının ortak noktalarına bakıldığında ahlak belirli bir alanı yansıtan kavramken, etik ise söz konusu alana dair öne çıkan esaslar ve fikirler olarak ele alınmaktadır.

Herhangi bir meslek branşının uygulanması konusunda sosyal açıdan yarar gözetilerek entegre olunması beklenen tutumları içeren normlar meslek etiği şeklinde değerlendirilmektedir. Meslek etiğinin

önde gelen yararları arasında öngörülen alan ya da konum gözetilmeksizin bireylerin en elverişli tutumlar sergilemeleri esası yer almaktadır. Bireylerin karşılıklı etkileşimleri ve kişilikleri meslek etiğinin çıkış noktasını oluşturmaktadır. Muhasebe meslek etiği de kanunlara duyarlı olarak, sosyal değerlerin de ışığında gerçek ve güvenilir düzeyde sosyal fayda yaratacak şekilde görevlerin yerine getirilmesi olarak bilinmektedir.

Etik imajın etkisi işletmelerin finansal başarısı ve sürekliliği kapsamında oldukça önemli bir yere sahip olmuştur. Meslek etiğine uygun olmayan davranışlardan dolayı ulusal ve uluslararası sektörde tanınmış birçok işletmenin hayatta kalamadığı ve etik olarak çöküşe neden olan bir sürece girdiği söylenebilmektedir (Doğan, 2009:197).

Muhasebe mesleğinin de farklı branşlara göre kendine özgü nitelikleri bulunduğu bilinmektedir. Özellikle objektif, yalın ve toplumsal yükümlülük konularında yasal dayanak söz konusu olmamaktadır. Yasaların kesinlikle eğitim aracılığı ile kazanılarak ahlaki olarak bağdaşması beklenmektedir.

Muhasebe mesleğinde etik, ruhsatlı meslek mensuplarının yeterlilik, güvenilirlik, tarafsızlık, bağımsız karar alabilme, kendi kendilerini denetlemelerinin ve dürüstlüğünün simgesi olmaktadır. Diğer bir ifadeyle muhasebe mesleğinde etik, kanunlara uygun işlemlerin yanı sıra toplumun güncel değer yargılarını da dikkate alarak güvenilir bilgilerin sunulması için uyulması gereken kurallar bütünü şeklinde de ifade edilebilmektedir (Daştan, 2009:285).

Günümüz koşulları incelendiğinde muhasebe mesleğinin defter tutmak ve vergi çerçevesinde ele alındığı geleneksel yapısının geçerliliğini kaybetmesi ve kamu yararı sağlanmasının ön plana çıkması sonucunda ahlak ve etik kurallar önem kazanmaktadır. Bunun sonucunda rekabet koşulları, kâr odaklı düşünme, piyasa ve müşteri tutumlarındaki değişim ve esnek yapı muhasebe meslek mensuplarının da ahlak ve etik tutumlarında bazı yanlış yorumlama risklerine sebep olmaktadır. Meslek mensuplarının yapmış olduğu işlemlerde müşteri beklentilerinin karşılanması konusunda öncelikle icra ettiği mesleğe ilişkin kamu yararını gözetmesinin büyük bir öneme sahip olduğu söylenebilmektedir.

Muhasebe mesleği ile diğer meslekler arasındaki temel farklardan en önemlisi müşteri memnuniyetinden daha çok kamu yararı gözetilerek hareket ediliyor olmasından kaynaklanmaktadır. Bu farkın temelinde muhasebe meslek mensuplarının müşteri memnuniyeti temelli davranışlarından çok etik ilkelere uyum ve bağlılığı yer almaktadır. Bu bağlamda mesleki karar ve işlemlerin her aşamasında bağlı olunması gereken temel kuralların meslek etiği kuralları ve kavramsal çerçevesi olması gerekmektedir. Etik ilkelere uyum kapsamında muhasebe meslek mensuplarının karşılaşması muhtemel tehditlerin belirlenmesi ve risk seviyesinin kabul edilebilir düzeye düşürülmesinde önceden alınacak önlemlerin tespit edilmesi önemli olan diğer bir husus olmaktadır (Topçu, 2015:3).

Literatür Taraması ve Yapılan Araştırmalar

Ülkemizde muhasebe meslek mensupları ve adaylarının muhasebe meslek etik eğitimi ve etiğe ilişkin algılarını konu alan çalışmalar gerçekleştirilmiştir. Aşağıda konuya ilişkin ulusal ve uluslararası bazı çalışmalara ait yapılan araştırmalar sonucunda elde edilen bulgulardan kısaca bahsedilmiştir:

Hiltebeitel ve Jones (1992) çalışmalarında, muhasebe dersleri ile etik eğitiminin birbiri ardına iki dönem eşgüdümlü olarak öğretilmesi sonucu öğrencilerin etik algılarındaki değişikliklerin saptanması amacıyla nicel araştırma yöntemlerinden anket uygulamasını kullanarak bir araştırma gerçekleştirmişlerdir. Araştırma sonucunda etik eğitiminin akademik yılda öğretilen muhasebe dersleriyle birlikte uygulanması gerektiği sonucunu saptamışlardır.

Cohen vd. (2000) çalışmalarında, muhasebe meslek mensuplarının ve muhasebe eğitimi alan işletme bölümündeki öğrencilerin etik kararlarındaki davranışları üzerinde bir araştırma gerçekleştirmişlerdir. Yapmış oldukları araştırma sonucunda muhasebe meslek mensuplarının ve muhasebe eğitimi alan işletme bölümündeki öğrencilerin etik kararlarındaki davranışların farklı olduğunu saptamışlardır.

Armstrong vd. (2003) çalışmalarında, öğrenciler üzerinde etkili olan etik tutumların kaynağının tespit edilmesi konusunda bir araştırma gerçekleştirmişlerdir. Yapılan araştırma sonucunda öğrencilerin sergiledikleri etik tutumların yükseköğretim kurumlarında kazanılan davranışlarla bağlantısının bulunduğu, yükseköğretim kurumlarında verilen eğitimlerin etik tutumlar doğrultusunda oluşturulması gerektiği sonucunu saptamışlardır.

Bennie ve Mladenovic (2007) yapmış oldukları çalışmalarında, Avustralya’da eğitim-öğretim faaliyeti sürdüren üniversite öğrencilerinin etik konusuna olan farkındalıklarının geliştirilmesi hakkında etik tutumları içeren eğitim programlarının uygulanabilirliğinin tespiti amacıyla nicel araştırma yöntemlerinden anket tekniği uygulamasını kullanarak bir araştırma gerçekleştirmişlerdir. Araştırma 193 muhasebe öğrencisinin iki gruba ayrılması ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin karar alma aşamasında etik unsurlara başvurduğu, eğitim-öğretim aşamasında etik konulu derslerin müfredata dâhil edilmesinin öğrencilerde pozitif yönlü bir etki oluşturacağı sonuçları saptanmıştır.

Uçma (2007) yapmış olduğu çalışmada, Muğla Üniversitesi bünyesinde 400 öğrenciden oluşan bir örneklem grubuna üniversitelerde verilen muhasebe eğitimin yeterliliği ve ayrıca ahlak eğitiminin üniversiteler bünyesinde icra edilebilirliği amacıyla nicel araştırma yöntemlerinden anket uygulamasını kullanarak bir araştırma gerçekleştirmiştir. Araştırma sonucunda muhasebe meslek etiğinin zorunlu olup olmaması konusunu yordalayan anket sorusuna katılımcıların %80’i olumlu yanıt vermişlerdir. Olumlu yanıtın gerekçesine bakıldığında katılımcıların %32,2’sinin ulusal ve uluslararası ticaret sektöründe genel iş kuralları çerçevesinde etik eğitiminin önemli bir yeri olmasından kaynaklandığı görüşünden hareketle ortaya çıktığı saptanmıştır.

Cooper vd. (2008) çalışmalarında, etik eğitimlerinde görsel görüntü öğeleri içeren bilgisayar destekli eğitim yönteminin öğrencilere etkilerini saptamak amacıyla bir araştırma gerçekleştirmişlerdir. Yazılımda etik hakkında temel bilgiler, etik tutumlar ve etik tutumların geliştirilmesi konuları işlenmiştir. Etik eğitimi öğrencilere bu yöntemle ve diğer derslerine benzer şekilde aktarılmıştır. Araştırma sonucunda yazılım destekli etik eğitimine olan talebin daha fazla olduğu saptanmıştır.

Ghaffari vd. (2008) çalışmalarında, etik eğitiminin dönemlik ders planlamasına dâhil edilmesi ya da bağımsız olarak eğitim faaliyetlerinde yer alması gerekliliği konusunda İngiltere’de 36 üniversite üzerinde bir araştırma gerçekleştirmişlerdir. Bu araştırma sonucunda etik eğitimin dönemlik ders takviminde diğer derslerin içerisinde öğretilmesi gerektiği, bunun mümkün olmaması durumunda ise ayrı olarak ilk yılın dışında daha sonraki eğitim-öğretim dönemlerinde zorunlu olmamak koşuluyla eğitim-öğretim programına dâhil edilmesi gerektiği sonucunu saptamışlardır.

Hurt ve Thomas (2008) çalışmalarında, üniversiteler bünyesinde uygulanan etik eğitimlerine ait müfredatlar hakkında veri elde etmek amacıyla 36 akademisyen ve 63 yükseköğretim kurumu üzerinde nicel araştırma yöntemlerinden anket uygulamasını kullanarak bir araştırma gerçekleştirmişlerdir. Bu araştırma sonucunda akademisyen katılımcıların etik eğitime olumlu yaklaşımlarına karşın yalnızca birkaç kurumun etik ve etik eğitimiyle ilişkili kavramlar doğrultusunda eğitim programları uyguladıkları sonucunu saptamışlardır.

Ay ve Güler (2011) çalışmalarında, muhasebe konusunda eğitim alan öğrencilerin etik davranışlarının bazı değişkenlere bağlı olup olmadığının tespit edilmesi amacıyla Selçuk Üniversitesinde muhasebe dersi konusunda eğitim-öğretime devam eden 159 üniversite öğrencisi üzerinde nicel araştırma yöntemlerinden anket uygulamasını kullanarak bir araştırma gerçekleştirmişlerdir. Katılımcılara ahlaki yargı ölçümleri yapılması amacıyla Rest (1979) Değerlerin Belirlenmesi çalışması yöneltilmiştir. Yapmış oldukları araştırma sonucunda katılımcıların ahlaki farklılıklarında çevresel unsurlar ve cinsiyetin etkin olduğunu saptamışlardır.

Çubukçu (2012) çalışmada, işletme fakültesinde eğitim-öğretime devam eden öğrencilerle ilgili etik derslerin mevcut durumunu tespit etmek amacıyla IES vasıtasıyla yayımlanan 4’üncü standart olan

Mesleki Değerler ve Tutum ile IEPS'nin birinci standardı olan Mesleki Değerler, Etik ve Tutumları Geliştirme konularında bir araştırma gerçekleştirmiştir. Bu araştırma sonucunda dünya çapında önemi giderek artan etik eğitiminin ülkemizde de etik eğitimi dersi olarak eğitim programlarına dâhil edilmesi gerektiği ve eğitim düzeylerinde erken dönemlerde uygulamaya konularak yaygınlaştırılması gerektiği sonucunu saptamıştır.

Fidan ve Subaşı (2014) çalışmalarında, muhasebe meslek mensubu adayları arasında meslek eğitimine tabi tutulan ve tutulmayan muhasebe meslek mensupları arasında farklılık olup olmadığı konusunu saptamak amacıyla bir araştırma gerçekleştirmişlerdir. Araştırma sonucunda muhasebe meslek eğitimi alan adayların tabi olunan mevzuattaki karmaşıklık, etnik yapı ve benzeri faktörler üzerinde yoğunlaşırken; meslek eğitimi almayan meslek mensuplarının ise tecrübeye dayalı etkenler ve tabi olunan kanunların yetersizliğine dayalı çıkarımlar öne sürdükleri sonucunu saptamışlardır.

Uyar vd. (2015) çalışmalarında, muhasebe alanında eğitim-öğretim gören ALTSO MYO birinci ve ikinci dönem öğrencilerinin etik tutumlarına ilişkin algıları üzerine bir araştırma gerçekleştirmişlerdir. Yapılan araştırma sonucunda öğrencilerde muhasebe mesleğinde etik dışı davranışların bulunduğu konusunda genel bir yargının hâkim olduğu ve bu düşüncenin öğrencilerin etik eğitimi alıp almamaları ile ilgili olmadığını saptamışlardır.

Özbirecikli ve Kıymetli Şen (2018) çalışmalarında Türkiye'de mesleki eğitim ve etik eğitiminin ana unsurlarını vurgulamak amacıyla ilk olarak Ahilik ve Lonca sisteminin kurallarını, ikinci olarak etik eğitiminin ilkokuldan itibaren muhasebeyle ilgili mesleki eğitime kadarki sürecini, üçüncü olarak da etik eğitiminin hangi noktada olduğunu belirlemek amacıyla 4 nolu Muhasebeciler İçin Uluslararası Eğitim Standardını incelemişlerdir. Çalışma sonucunda muhasebe mesleğinde etik eğitiminin sağlanamamasına etki eden önemli eksiklikler ve hususlar vurgulanmıştır.

Muhasebe Meslek Etiği Kapsamında Uluslararası ve Ulusal Düzenlemeler

Mesleki ahlaka yönelik önde gelen yapılandırmalar ABD bünyesinde bulunan meslek kuruluşları tarafından ortaya konmuştur. Türkiye kapsamında bu durum Türkiye Serbest Muhasebeci Mali Müşavirler ve Yeminli Mali Müşavirler Odaları Birliği (TÜRMOB)'nce "Serbest Muhasebecilik, Serbest Muhasebeci Mali Müşavirlik ve Yeminli Mali Müşavirlik Meslek Ahlak Kuralları ile İlgili Mecburi Meslek Kararı" adı altında bulunan belirtilmektedir (Civelek, & Durukan, 1998:132).

Bu süreçteki en önemi hedef, etik öğrenme kapsamında gönüllülük esasını geliştirerek, ahlaki tutum ve donanım kazanmak adına muhasebecilerin ait oldukları birlikler bünyesinde oluşturulması gereken anlaşmanın belirlenmesidir. Aynı zamanda muhasebe meslek mensuplarının tabi tutulacakları ilke ve metotların saptanması şeklinde de olmaktadır (TÜRMOB, Muhasebe Meslek Mensuplarının Etik Eğitimi ve Etik Sözleşme Yapılması Hakkında Mecburi Meslek Kararı).

Muhasebe alanında ve faaliyet hususunda optimum yapıdaki sistemler ABD kapsamında geliştirilmektedir. İş etiğine yönelik ilk uygulamalar Amerikan Sertifikalı Kamu Muhasebecileri Enstitüsü (AICPA- The American Institute of Certified Public Accountants) aracılığı ile geliştirilen Muhasebe Mesleğinde Meslek Etiği Standartları adı altında uygulanmaktadır. Öngörülen kriterler 1988 yılında oluşturularak "Mesleki Standartlarda Yeniden Yapılanma Planı" şeklinde ve "Mesleki Davranış Yasası İlkeleri ve Kurallarını" içerecek bütünlükte sunulmaktadır (AICPA, <http://www.aicpa.org> 15.03.2017).

AICPA kapsamında 2009 yılında güncel hale getirilen ve meslek mensuplarına, mükelleflere ve sosyal yapıya olan yükümlülükler dair kılavuzluk eden altı önemli esas ve 11 normu içeren Mesleki Davranış ve Kuralları aşağıdaki gibidir (AICPA, <http://www.aicpa.org>, 15.03.2017):

Yükümlülükler Dair Kılavuzluk Eden Altı Önemli Esas:

- Tarafsız ve bağımsız faaliyet yürütme,
- Sorumluluk bilinci taşıma,
- Dürüst eylemler gerçekleştirme,
- Kamu menfaatinin gözetilmesi,
- Mesleğe itinalı olarak çalışma,
- Sunulan hizmetlerin sınır ve özellikleridir.

Mesleki Davranış Normları (Çiftçi, & Çiftçi, 2003:84):

- Muhasebe esasları,
- Bağımsız hareket etme,
- Dürüst faaliyetler ve taraf tutmama,
- Genel kriterler,
- Müşteri verilerinin gizli tutulması,
- Elverişsiz biçimdeki tutumlardan kaçınma,
- Koşula bağlanan bedeller,
- Komisyon ve danışma bedelleri,
- Tanıtım yapma ve farklı beklenti şekilleri,
- Muhasebe esasları,
- Organizasyon oluşturma ve ad,

Tüm bu normlara bütün çalışanların uyması mecburi olmakla birlikte esaslar açısından bir zorunluluk bulunmamaktadır.

3568 sayılı Kanun bünyesinde TÜRMOB aracılığı ile 19 Kasım 2007 yılında Resmî Gazete kapsamında yayımlanan “Serbest Muhasebeciler, Serbest Muhasebeci Mali Müşavirler ve Yeminli Mali Müşavirlerin Mesleki Faaliyetlerinde Uyacakları Etik İlkeler Hakkında Yönetmelik” ile muhasebe meslek mensuplarının uyması gereken temel etik davranışlar ifade edilmektedir.

Dürüstlük: Mesleğe yönelik etkileşim ve faaliyetlerde gerçek veri ve emniyetli olarak bir alan yaratma yükümlülüğünü içermektedir. Eşit biçimde hareket ederek şeffaf davranma şeklinde değerlendirilerek yanılığa düşürebilecek verilerden uzak durmayı öngören bir ilke olmaktadır.

Tarafsızlık: Menfaat gözetilmesi ve taraf tutulması konularında başkaları için etik olmayan ve zorlayıcı eylemlerde bulunulmamasını kapsayan bir esas olmaktadır. Mesleği icra edenlerin bu yöndeki faaliyetlerden uzak durmaları gerekmektedir. Ancak baskılayıcı durumları gelişmeden evvel saptamanın imkânı bulunmamaktadır.

Mesleki Yeterlilik ve Özen: Bu esas görevi yerine getiren muhasebe meslek mensuplarına dair verimli bir işlev yürütebilmek adına meslek çerçevesinde gereken yetkinlikleri taşımak anlamını içermektedir.

Gizlilik: Mükelleflerle veya işverenlerle alakalı sağlanan tüm verilerin güvence altına alınmasını öngören bir esas olarak bilinmektedir. Açıklamaya dair herhangi bir zorunluluğun bulunmaması durumunda bilgilerin ifşa edilmesi kabul edilmemektedir. Müşteri ya da işverenle ilgili edinilen bilgilerin korunmasını ifade etmektedir (Resmî Gazete, Sayı: 2007-26675).

Mesleki Davranış: Yerine getirilen işlevin onuruna zarar verici nitelikteki tutumlardan uzak durmaya dair tüm yasalar ve yapılandırmalara entegre olma mecburiyetini kapsamaktadır. Mesleğin imajına zarar verebilecek tüm faaliyetlerin kabul edilemez olduğunu ifade etmektedir (Çukacı, 2006:99).

Bu alanda yapılan diğer bir yasal düzenleme olan “Muhasebe Meslek Mensuplarının Etik Eğitimi ve Etik Sözleşme Yapılması Hakkında Tebliğ” 2014 Mart ayında yayımlanarak, etik öğrenme kapsamında gönüllülük esasını geliştirmek, ahlaki tutum ve donanım kazanmak adına muhasebecilerin ait oldukları birliklerin kapsamında oluşturulması gereken anlaşmanın ve öncesinde muhasebe meslek mensuplarının tabi tutulacakları ilke ve metotların saptanması, bu süreçteki en önemli amaç olarak yer almaktadır.

Yöntem

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Etik kurallara uymanın birçok sektörde önemli olmasına karşın; muhasebe mesleği içerisindeki önemi çok daha yüksektir. Bu kapsamda muhasebe meslek mensubu adaylarının güvenilir ve saygın birer meslek mensubu olabilmesi için etik kurallara uymaları daha eğitim hayatlarında aşılmalıdır. Bu araştırmada muhasebe meslek mensubu adayları ve farklı kademelerde eğitimlerine devam eden öğrencilerin muhasebe meslek etiği konusundaki bilinçlerinin ölçülmesi ve bu doğrultuda önerilerin geliştirilmesi oldukça önemlidir.

Gerçekleştirilmek istenen bu araştırmanın amacı muhasebe meslek mensubu adayları çeşitli kademelerde eğitimlerine devam eden öğrencilerin muhasebe meslek etiği algılarını belirlemek ve oluşum düzeylerinin tespit edilmesidir. Ayrıca araştırma kapsamında araştırmanın bağımsız değişkenlerini oluşturan eğitim görülen kademe ve daha önce etik eğitimi alıp almama durumu ile etik algıları arasındaki ilişkilerin belirlenmesi araştırmanın alt amaçlarını oluşturmaktadır. Bu kapsamda elde edilecek bilgiler ile muhasebe meslek mensubu adaylarının eğitim hayatları boyunca etik algılarının ne derecede olacağı ve nasıl yönetileceği konusunda öneriler sunulması araştırmanın önemini ortaya koymaktadır.

Literatür incelendiğinde muhasebe meslek etiği ile ilgili çalışmaların olmasına karşılık muhasebe meslek mensubu adayları öğrencilerin etik algıları üzerine yapılan araştırmaların birçoğunun lisans düzeyinde eğitim gören muhasebe meslek mensubu adaylarını kapsamı nedeniyle yeterli olmadığı ve yapılan araştırmaların güncel veriler içermediği sonucuna rastlanmıştır. Bu durum araştırmanın önemini artırmaktadır. Bu kapsamda çeşitli kademelerde eğitim gören muhasebe meslek mensubu adaylarından elde edilecek olan verilerden hareketle ulaşılabilecek sonuçların farklı araştırmacılara da yol gösterici bir nitelik taşıması amaçlanmaktadır.

Araştırmanın Sınırlılıkları ve Varsayımları

Muhasebe meslek mensubu adayları öğrenciler üzerinde gerçekleştirilmiş olan bu araştırma öncesinde araştırmaya bazı sınırlılıklar getirilmiştir ve ayrıca bazı varsayımlar geliştirilmiştir. Belirlenen sınırlılık ve varsayımlar aşağıda maddeler halinde sıralandığı gibidir:

- Gerçekleştirilen araştırma sadece muhasebe meslek mensubu adayları öğrenciler ile sınırlandırılmıştır.
- Araştırma kapsamına veriler sadece İstanbul’da eğitimlerine devam eden muhasebe meslek mensubu adaylarından elde edilmiştir.
- Veriler 2020-2021 eğitim ve öğretim yılında aktif olarak muhasebe alanlarında ticaret meslek lisesi, ön lisans, lisans ve yüksek lisans seviyelerinde eğitimlerine devam eden öğrencilerden toplanmıştır.
- Araştırma kapsamında belirlenen örneklemin İstanbul evrenini temsil ettiği varsayılmıştır.
- Araştırma kapsamında muhasebe meslek mensubu adayları öğrencilere yönlendirilmiş olan ve toplamda 25 ifadeden oluşan ölçeğin etik algıları ölçmek için yeterli olduğu varsayılmıştır.
- Araştırmaya katılım gösteren muhasebe meslek mensubu adayları öğrencilerin anket formunda yer alan tüm ifadelerle doğru ve güvenilir yanıtlar verdikleri varsayımı kabul edilmiştir.

Araştırmanın Yönetimi

Muhasebe meslek mensubu adayı öğrencilerin meslek etik algılarını ölçmek amacıyla gerçekleştirilmiş olan bu araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden olan anket tekniğinin kullanılmasına karar verilmiştir. Anket tekniğinin seçilmesindeki en önemli neden uygulanabilirliğinin kolay ve güvenilir sonuçlar ortaya koymasındandır.

Araştırmanın ulaşılabilir evrenini basit tesadüfü yöntemle seçilen muhasebe meslek mensubu adayı alanında eğitim alan 383 ticaret meslek lisesi, ön lisans, lisans ve yüksek lisans öğrencisi oluşturmaktadır.

Araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılan Etik Algısı Ölçeği Anketi toplam 25 ifadeden oluşmaktadır. Sakarya ve Kara toplamda 35 maddelik bir ölçek geliştirmişlerdir. Ancak geçerlilik ve güvenilirlikleri yapıldıktan sonra anket formu 25 ifadeye düşürülmüştür. Bu araştırmada ölçeğin son hali olan 25 ifadelik ölçek kullanılmıştır. Muhasebe meslek etiği ölçeği toplamda 5 alt boyuttan oluşmaktadır. Bu boyutlar; Dürüstlük, Tarafsızlık, Mesleki Yeterlilik ve Gerekli Özen, Gizlilik ve Mesleki Davranış ilkeleri şeklindedir. Her bir boyut 5'er ifadeden oluşmaktadır. Muhasebe meslek etiği ölçeği kapsamında katılımcılardan veriler 5'li likert ölçek yardımı ile toplanmıştır.

Hipotezler

Muhasebe meslek mensubu adayı öğrencilerin muhasebe meslek etiği algılarını ölçmek için gerçekleştirilen bu araştırma kapsamında aşağıda maddeler halinde belirtilmiş olan hipotezler belirlenmiş ve test edilmiştir:

• Hipotez 1

H0: Katılımcıların muhasebe meslek etiği algıları ve alt boyutları cinsiyete göre farklılık göstermemektedir.

H1: Katılımcıların muhasebe meslek etiği algıları ve alt boyutları cinsiyete göre farklılık göstermektedir.

• Hipotez 2

H0: Katılımcıların muhasebe meslek etiği algıları ve alt boyutları eğitim durumuna göre farklılık göstermemektedir.

H2: Katılımcıların muhasebe meslek etiği algıları ve alt boyutları eğitim durumuna göre farklılık göstermektedir.

• Hipotez 3

H0: Katılımcıların muhasebe meslek etiği algıları ve alt boyutları etik eğitimi durumuna göre farklılık göstermemektedir.

H3: Katılımcıların muhasebe meslek etiği algıları ve alt boyutları etik eğitimi durumuna göre farklılık göstermektedir.

• Hipotez 4

H0: Katılımcıların muhasebe meslek etiği algıları ile Dürüstlük, Tarafsızlık, Mesleki Yeterlilik ve Özen, Gizlilik ve Mesleki Davranış düzeyleri arasında ilişki yoktur.

H4: Katılımcıların muhasebe meslek etiği algıları ile Dürüstlük, Tarafsızlık, Mesleki Yeterlilik ve Özen, Gizlilik ve Mesleki Davranış düzeyleri arasında ilişki vardır.

Verilerin Analizi

Tüm istatistiksel analizler IBM SPSS 25.0 programı ile yapılmıştır. Araştırmada ilk olarak veri toplama araçlarının normal dağılım hipotezine uyup uymadığı çarpıklık ve basıklık katsayılarına bakılmak suretiyle tespit edilmiş ve parametrik test yöntemleri tercih edilmiştir (Tablo 4.2.). Ardından veri toplama araçlarının güvenilirliği değerlendirilmiş ve daha sonrasında tanımlayıcı istatistikler verilmiştir. Son olarak da hipotez değerlendirmesi yapılmıştır. Hipotez değerlendirmesi yapılırken üç yöntem seçilmiştir. Bunlar;

- Katılımcıların sosyo-demografik bilgileri arasındaki ilişkinin tespiti “Ki Kare” analizi ile değerlendirilmiştir.
- Katılımcıların Etik Algısı düzeylerinin demografik bilgilere göre karşılaştırılmasında normal dağılım varsayımını sağlayan değişkenlerin iki grup karşılaştırması “Bağımsız Örneklem T Testi” ile değerlendirilmiştir.
- Katılımcıların Etik Algısı düzeylerinin demografik bilgilere göre karşılaştırılmasında normal dağılım varsayımını sağlayan değişkenlerin üç ve daha fazla grup karşılaştırması “Tek Yönlü Varyans Analizi” ile değerlendirilmiştir. Anlamli çıkan sonuçlar için farklılığın hangi gruplar arasında olduğu varyans homejenliği varsayımına göre “LSD” Post-Hoc Testleri uygulanmıştır.
- Katılımcıların etik algısı ile alt boyutları arasında ilişki olup olmadığı, ilişki varsa büyüklüğü ve derecesi “Pearson Korelasyon Analizi” ile değerlendirilmiştir.
- Ulaşılan bütün sonuçlarda istatistiki anlamlılık düzeyleri $p < 0,05$ seviyesinde olduğu değerlendirilmiştir.

Tablo 1. Ölçeğin KMO ve Barlett Testi Sonuçları

Ölçeğin KMO ve Barlett Testi Sonuçları		1. Boyut
	KMO	0.958
Barlett Testi	X ²	8521.957
	Sd	300
	P	.000

Tablo 1.'de görüldüğü gibi Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) değeri 0.958 olarak bulunmuştur. Bu test veri setinin faktör analizi için uygunluğunu göstermektedir. KMO değerleri 0,90 Mükemmel, 0,80 Çok İyi, 0,70 İyi, 0,60 Orta, 0,50 Zayıf ve 0,50'nin altı ise Kabul Edilemez olarak yorumlanmaktadır (Sharma, 1996). Araştırmanın faktör analizi sonuçlarına göre KMO değeri 0,958 bulunmuştur. Bu sonuç KMO değerinin mükemmel olduğunu göstermektedir. Değişkenler arasında ilişki olup olmadığını test eden Barlett Testi de anlamlı bulunmuştur ($X^2 = 8521.957$, $p = 0,000$). Eldeki veriler ve sonuçlar değişkenler arasında yüksek korelasyonlar olduğunu göstermektedir. Diğer bir ifade ile veri seti faktör analizi için uygundur.

Veri setinin faktör analizi için uygun olup olmadığının değerlendirilmesinde yukarıdaki yöntemlerin yanı sıra Korelasyon Matrisine de bakılmaktadır. Ebel (1965)'e göre değişkenler arasındaki korelasyon katsayılarına bakıldığında; madde-toplam korelasyon katsayıları 0,20 ve altındaysa pozitif bile olsa maddenin çıkarılması, 0,20-0,30 arasındaysa düzeltilmesi, 0,30-0,40 arasındaysa iyi, 0,40 üstü ise çok iyi ayırt edici olduğunu göstermektedir (akt., Erkuş, 2016). Araştırmada korelasyon matrisi incelendiğinde en düşük değer 0.585 olduğu görülmektedir. Bu da yine değişkenler arasındaki ilişkinin yüksek olduğunu doğrulamaktadır.

Bulgular

Tablo 2. Katılımcılara İlişkin Demografik Bulgular

Cinsiyet	Frekans	Yüzde
Kadın	218	56,9
Erkek	165	43,1
Eğitim		
Ticaret Meslek Lisesi	30	7,8
Ön lisans	59	15,4
Lisans	162	42,3
Yüksek Lisans	122	31,9
Etik Eğitimi		
Evet	210	54,8
Hayır	172	44,9
Toplam	383	100

Tablo 2’de yer alan Demografik Bulgularda görüldüğü üzere;

Araştırmaya dâhil olan öğrencilerin 218 (%56,9)’i kadın, 165 (%43,1)’i erkektir.

Katılımcıların 30 (%7,8)’u ticaret meslek lisesi, 59 (%15,4)’u önlisans, 162 (%42,3)’si lisans ve 122 (%31,9)’si yüksek lisans eğitim düzeyindedir.

Katılımcıların 210 (54,8)’u etik eğitimi almış, 172 (%44,9)’si ise etik eğitimi almamıştır.

Tablo 3. Etik Algısı Değişkenine Yönelik Betimsel Bulgular

Ölçek	n	Min.	Maks.	Ort.	Std.Sapma
Etik Algısı	359	25	125	73,6407	23,6348
Dürüstlük	378	5	25	13,8175	4,60319
Tarafsızlık	383	5	25	14,5091	4,94094
Mesleki Yeterlilik ve Özen	383	5	25	14,6971	5,03986
Gizlilik	383	5	25	14,9791	5,57994
Mesleki Davranış	383	5	25	15,5117	5,44888

Tablo 3’de yer alan betimsel bulgularda görüldüğü üzere araştırmaya dâhil olan katılımcıların etik algısı ölçeğine verdiği yanıtların toplamı 73.64 ± 23.63 , en az puanı 25 ve en fazla puanı 125 olduğu belirlenmiştir.

Tablo 4. Katılımcıların Etik Algısı Puanlarının Cinsiyet Değişkeni İçin Farklılıklarına Ait Bulgular

Ölçek	Cinsiyet	N	Ortalama	S.S	Sd	t	p
Etik	Kadın	218	2,9428	0,8782	381	-0,105	*0,916
	Erkek	165	2,9534	1,0413			
Dürüstlük	Kadın	218	2,7312	0,81814	381	-0,914	*0,377
	Erkek	165	2,8179	1,03857			
Tarafsızlık	Kadın	218	2,9092	0,92037	381	-0,059	*0,954
	Erkek	165	2,9152	1,06951			
Mesleki Yeterlilik ve Özen	Kadın	218	2,9275	0,94624	381	-0,405	*0,691
	Erkek	165	2,9697	1,08439			
Gizlilik	Kadın	218	3,0197	1,07455	381	0,281	*0,782
	Erkek	165	2,9873	1,17939			
Mesleki Davranış	Kadın	218	3,1241	1,03172	381	0,425	*0,676
	Erkek	165	3,0764	1,15979			

Katılımcıların etik algısı düzeylerinin ve alt boyutları puanlarının cinsiyet değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için bağımsız örneklem t testi yapılmıştır. Araştırma sonucuna göre katılımcıların etik algısı düzeylerinin ve alt boyutlarının cinsiyet durumuna göre farklılığı istatistiksel olarak %95 güven düzeyinde anlamlı olmadığı belirlenmiştir ($t=-0.105$; $p=.916$; $p<.05$).

Tablo 5. Katılımcıların Etik Algısı Puanlarının Eğitim Düzeyi Değişkeni İçin Farklılıklarına Ait Bulgular

		N	Mean	Std. Dev.	F	p	LSD
Etik Algısı	Ticaret Meslek Lisesi	30	2,88	0,86584	3,53	*0,015	3-4
	Ön lisans	59	2,9667	0,99018			
	Lisans	162	2,8001	0,92046			
	Yüksek Lisans	122	3,1639	0,96175			
	Total	373	2,9519	0,95083			
Dürüstlük	Ticaret Meslek Lisesi	30	2,9	0,76968	1,785	*0,15	3-4
	Ön lisans	59	2,8585	1,0149			
	Lisans	162	2,6481	0,88656			
	Yüksek Lisans	122	2,868	0,95121			
	Total	373	2,7736	0,92383			
Tarafsızlık	Ticaret Meslek Lisesi	30	2,9667	0,92189	2,628	*0,049	3-4
	Ön lisans	59	2,9898	1,02414			
	Lisans	162	2,7617	0,94344			

	Yüksek Lisans	122	3,0803	1,01374			
	Total	373	2,9185	0,98466			
	Ticaret Meslek Lisesi	30	2,9267	1,00273	3,27	*0,021	3-4
	Ön lisans	59	2,9186	1,05119			
Mesleki Yeterlilik ve Özen	Lisans	162	2,7988	0,95032			
	Yüksek Lisans	122	3,1721	1,03615			
	Total	373	2,9501	1,0085			
	Ticaret	30	2,6733	1,10857	6,184	*0,000	3-4
	Meslek Lisesi						
Gizlilik	Ön lisans	59	2,9085	1,14067			
	Lisans	162	2,8469	1,07719			
	Yüksek Lisans	122	3,3492	1,10066			
	Total	373	3,007	1,12026			
	Ticaret Meslek Lisesi	30	2,9333	0,99007	3,556	*0,017	3-4
	Ön lisans	59	3,1559	1,07708			
Mesleki Davranış	Lisans	162	2,9444	1,09686			
	Yüksek Lisans	122	3,3463	1,06185			
	Total	373	3,1084	1,08528			

Katılımcıların etik algıları düzeylerinin eğitim durumu değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan tek yönlü Anova testi sonucuna göre; katılımcıların “Etik Algıları” düzeylerinin eğitim durumlarına göre farklılığı istatistiksel olarak %95 güven düzeyinde anlamlı olduğu belirlenmiştir ($F= 3.53$, $p=.015$, $p<.05$). Eğitim durumu yüksek lisans ($\bar{x}=3.16$) olan katılımcıların etik algıları eğitim durumu lisans ($\bar{x}=2.80$) olanlara göre daha yüksektir. Anlamlı farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını belirlemek için post hoc testlerinden LSD testi yapılmıştır.

Tablo 5.’de görüldüğü gibi katılımcıların eğitim durumu “Tarafsızlık” alt boyutunda anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur ($F=2.628$, $p<.05$). Eğitim durumu yüksek lisans ($\bar{x}=3.08$) olan katılımcıların tarafsızlık düzeyleri eğitim durumu lisans ($\bar{x}=2.76$) olanlara göre daha yüksektir.

Anlamlı farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını belirlemek için post hoc testlerinden LSD testi yapılmıştır.

Katılımcıların eğitim durumu “Mesleki Yeterlilik ve Özen” alt boyutunda anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur ($F=3.27$, $p=.021$, $p<.05$). Eğitim durumu yüksek lisans ($\bar{x}=3.17$) olan katılımcıların özen düzeyleri eğitim durumu lisans ($\bar{x}=2.79$) olanlara göre daha yüksektir.

Anlamlı farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını belirlemek için post hoc testlerinden LSD testi yapılmıştır.

Katılımcıların eğitim durumu “Gizlilik” alt boyutunda anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur ($F=6.184$, $p=.000$, $p<.05$). Eğitim durumu yüksek lisans ($\bar{x}=3.34$) olan katılımcıların gizlilik düzeyleri eğitim durumu lisans ($\bar{x}=2.84$) olanlara göre daha yüksektir. Anlamlı farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını belirlemek için post hoc testlerinden LSD testi yapılmıştır.

Katılımcıların eğitim durumu “Mesleki Davranış” alt boyutunda anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur ($F=3.556$, $p=.017$, $p<.05$). Eğitim durumu yüksek lisans ($\bar{x}=3.34$) olan katılımcıların mesleki davranış düzeyleri eğitim durumu lisans ($\bar{x}=2.94$) olanlara göre daha yüksektir. Anlamlı farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını belirlemek için post hoc testlerinden LSD testi yapılmıştır.

Katılımcıların eğitim durumu “Dürüstlük” alt boyutunun puanlarında anlamlı bir farklılaşmaya neden olmadığı belirlenmiştir ($F=1.785$ ve $p<.05$).

Tablo 6. Katılımcıların Etik Algısı Puanlarının Etik Eğitimi İçin Farklılıklarına Ait Bulgular

Ölçek	Etik Eğitimi	N	Ortalama	S.S	Sd	t	p
Etik Algısı	Evet	210	2,8774	0,9631	380	-1,588	*0,113
	Hayır	172	3,0325	0,9336			
Dürüstlük	Evet	210	2,9055	0,9063	380	-2,659	*0,008
	Hayır	172	2,6552	0,9215			
Tarafsızlık	Evet	210	2,841	1,0122	380	-1,546	*0,123
	Hayır	172	2,9977	0,9518			
Mesleki Yeterlilik ve Özen	Evet	210	2,9	1,0073	380	-0,976	*0,33
	Hayır	172	3,0012	1,0094			
Gizlilik	Evet	210	2,9538	1,1687	380	-1,001	*0,318
	Hayır	172	3,0692	1,0597			
Mesleki Davranış	Evet	210	3,0355	1,0867	380	-1,356	*0,176
	Hayır	172	3,1872	1,0890			

Katılımcıların etik algısı düzeylerinin ve alt boyutlarının etik eğitimi değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için bağımsız örneklem t testi yapılmıştır. Araştırma sonucuna göre katılımcıların “Etik Algısı” düzeylerinin etik eğitimi alıp almama durumuna göre farklılığı istatistiksel olarak %95 güven düzeyinde anlamlı olmadığı belirlenmiştir ($t=-1.588$; $p=.113$; $p<.05$).

Katılımcıların etik eğitimi değişkenine göre “Dürüstlük” alt boyut puanlarında istatistiksel olarak %95 güven düzeyinde anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu belirlenmiştir ($t=-2.659$; $p=.008$; $p<.05$). Etik eğitimi alan ($\bar{x}=2.90$) katılımcıların Dürüstlük puanlarının etik eğitimi almayanlara ($\bar{x}=2.65$) göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Katılımcıların “Tarafsızlık, Mesleki Yeterlilik ve Özen, Gizlilik, Mesleki Davranış” alt boyutlarının etik eğitimi alıp almama durumuna göre farklılığı istatistiksel olarak %95 güven düzeyinde anlamlı olmadığı belirlenmiştir ($p>.05$).

Tablo 7. Katılımcıların Etik Algısı Düzeyleri ile Alt Boyutları Arasındaki İlişkiye Ait Korelasyon Analizi Sonuçları

	Dürüstlük	Tarafsızlık	Mesleki Yeterlilik ve Özen	Gizlilik	Mesleki Davranış
Etik Algısı r	,877**	,941**	,958**	,941**	,920**
p	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
N	383	383	383	383	383

Katılımcıların etik algısı düzeyleri ile “Dürüstlük, Tarafsızlık, Mesleki Yeterlilik ve Özen, Gizlilik ve Mesleki Davranış” düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemek için pearson korelasyon katsayısı incelenmiştir. Yapılan korelasyon analizi sonucuna göre Etik Algısı Düzeyleri ile Dürüstlük Düzeyleri arasında istatistiksel olarak %99 güven düzeyinde pozitif yönlü yüksek kuvvette anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir ($r=.877$, $p=.000$, $p<.01$).

Katılımcıların Etik Algısı Düzeyleri ile Tarafsızlık Düzeyleri arasında istatistiksel olarak %99 güven düzeyinde pozitif yönlü yüksek kuvvette anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir ($r=.941$, $p=.000$, $p<.01$).

Katılımcıların Etik Algısı Düzeyleri ile Mesleki Yeterlilik ve Özen Düzeyleri arasında istatistiksel olarak %99 güven düzeyinde pozitif yönlü yüksek kuvvette anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir ($r=.958$, $p=.000$, $p<.01$).

Katılımcıların Etik Algısı Düzeyleri ile Gizlilik Düzeyleri arasında istatistiksel olarak %99 güven düzeyinde pozitif yönlü yüksek kuvvette anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir ($r=.941$, $p=.000$, $p<.01$).

Katılımcıların Etik Algısı Düzeyleri ile Mesleki Davranış Düzeyleri arasında istatistiksel olarak %99 güven düzeyinde pozitif yönlü yüksek kuvvette anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir ($r=.920$, $p=.000$, $p<.01$).

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Etik kurallara uymanın birçok sektörde önemli olmasına karşılık muhasebe mesleği içerisindeki önemi çok daha yüksektir. Bu kapsamda muhasebe meslek mensubu adaylarının güvenilir ve saygın birer meslek mensubu olabilmesi için etik kurallara uymaları daha eğitim hayatlarında aşılmalıdır. Bu araştırma sonucunda elde edilen veriler ışığında muhasebe meslek mensubu adayları ve farklı kademelerde eğitimlerine devam eden öğrencilerin muhasebe meslek etiği konusundaki bilinçlerinin ölçülmesi ve bu doğrultuda önerilerin geliştirilmesi oldukça önemlidir.

İstanbul ilinde Ticaret Meslek Lisesi, Lise, Ön lisans, Lisans ve Yüksek Lisans seviyelerinde eğitim ve öğretimine devam eden muhasebe meslek mensubu adayları öğrencilerin muhasebe meslek etiği algılarının belirlenmesi ve oluşum düzeylerinin tespit edilmesi, muhasebe meslek mensubu adaylarının eğitim hayatları boyunca etik algılarının ne derecede olacağı ve nasıl yönetileceği konusunda öneriler sunulması ve elde edilecek olan verilerden hareketle ulaşılabilecek sonuçların farklı araştırmacılara da yol gösterici bir nitelik taşıması amacıyla yapılan araştırma sonucunda katılımcıların vermiş olduğu yanıtlar doğrultusunda elde edilen bulgulardan kısaca bahsetmek gerekirse;

Etik Algısı Ölçeğine ait betimsel istatistikler incelendiğinde, katılımcıların etik algısı düzeylerinin orta seviyede olduğu,

Etik Algısı Ölçeğinde yer alan “Meslek mensuplarının meslekleri ile ilgili hem yasal hem de etik ilkelere uymalarının önemli olduğunu düşünüyorum.” ifadesinin 3,37 ortalama ile en yüksek düzeye sahip ifade olduğu,

Etik Algısı Ölçeğinde yer alan “Mükelleflerin meslek etiğine yeterli saygıyı gösterdiğini düşünüyorum.” ifadesinin ise 2,52 ortalama ile en düşük düzeye sahip ifade olduğu,

Katılımcıların etik algıları düzeylerinin eğitim durumu değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan tek yönlü Anova testi sonucuna göre katılımcıların etik algısı düzeylerinin eğitim durumlarına göre farklılığının istatistiksel olarak %95 güven düzeyinde anlamlı olduğu,

Eğitim durumu yüksek lisans ($\bar{x}=3.16$) olan katılımcıların etik algılarının eğitim durumu lisans ($\bar{x}=2.80$) olanlara göre daha yüksek olduğu,

Katılımcıların etik algısı düzeylerinin ve alt boyutlarının etik eğitimi değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan bağımsız örneklem t testi sonucuna göre katılımcıların etik algısı düzeylerinin etik eğitimi alıp almama durumuna göre farklılığının istatistiksel olarak %95 güven düzeyinde anlamlı olmadığı,

Katılımcıların etik algısı düzeyleri ile “Dürüstlük, Tarafsızlık, Mesleki Yeterlilik ve Özen, Gizlilik, Mesleki Davranış” düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemek için yapılan Korelasyon Analizi sonucuna göre katılımcıların etik algısı düzeyleri ile “Dürüstlük, Tarafsızlık, Mesleki Yeterlilik ve Özen, Gizlilik, Mesleki Davranış” düzeyleri arasında istatistiksel olarak %99 güven düzeyinde pozitif yönlü yüksek kuvvette anlamlı bir ilişki olduğu, tespit edilen önemli bulgular arasındadır.

Araştırmaya katılan muhasebe meslek mensubu adaylarının muhasebe meslek etiği ölçeğinde yer alan ifadelerle verdikleri yanıtlar sonucu elde edilen verilerin değerlendirilmesi ile muhasebe meslek mensubu adaylara verilen mesleki derslerin etik eğitim programları ile desteklenmesi gerektiği sonucuna varılmıştır. Ayrıca elde edilen sonuçlar ile adayların etik algılarının yüksek olduğu ancak yine de yeterli seviyede olmadığı saptanmıştır. Etik değerlerin uygulama alanı geliştirilerek muhasebe meslek mensubu adaylara verilen etik eğitimlerin uygulanabilirliğinin artırılması maksadıyla etik eğitimi

konusunda profesyonel meslek mensupları ile çalışılması yoluna gidilmelidir. Mesleki bilgi ve beceriyi etik değerlerle yansıtan meslek mensupları aday meslek mensupları için rol model olmalıdır.

Yapılan araştırma sonucunda elde edilen veriler ışığında muhasebe mesleğinde etik tutumların gelişimine katkı sağlamak amacıyla bazı öneriler geliştirilerek aşağıda sunulmuştur.

Muhasebe meslek mensubu aday öğrencilere etik eğitiminin öğrenim aşamasında teorik derslere entegre edilerek yükseköğrenim kurumları ve mesleki faaliyet sürdüren meslek birlikleri ile ortak protokol altında eğitim programları planlanması ve sürecin takip edilmesi ile ilgili girişimlerde bulunulması önerilmektedir.

Muhasebe mesleğinin gelecekteki temsilcileri olan muhasebe meslek mensubu aday öğrencilerin daha güvenli ve emniyetli koşullarda meslek etiğini ön planda tutarak görev almasını sağlamak amacıyla kanun koyucular tarafından konuya ilişkin daha net ve cezai yaptırım niteliği ağır basan caydırıcı yasaların uygulamaya konulmasının uygun olacağı önerilmektedir.

Muhasebe meslek mensubu adaylarının teorik eğitiminin yanı sıra görevin icrasına yönelik saha tecrübelerine de katkı sağlanması amacıyla meslek mensupları ile birlikte çalışma koşullarında daha aktif rol almalarının ön planda tutularak mesleki staj eğitimlerinin artırılması önerilmektedir.

Toplumsal çıkar gruplarının beklenti ve ihtiyaçlarının her geçen gün artması sonucu meydana gelen değişimlere adapte olunması ve mesleğin icrasında uyulması gereken etik ilkeler konusunda düzenlenen konferans, seminer vb. faaliyetlere katılımlarda muhasebe meslek mensubu adaylarının da planlanması önerilmektedir.

Muhasebe meslek mensubu adaylarının güvenilir ve saygın birer meslek mensubu olabilmesi için etik kurallara uymaları maksadıyla bundan sonra yapılacak çalışmalarda şeffaflık, ticaret kültürü, rekabet koşulları ve çevrenin muhasebe meslek mensubu adaylarının etik davranışlarındaki etkileri üzerinde durulması önerilmektedir.

Kaynakça

- Armstrong, M. B., Ketz, J. E., & Owsen, D. (2003). Ethics education in accounting: Moving toward ethical motivation and ethical behavior. *Journal of Accounting education*, 21(1), 1-16.
- Ay, M., & Güler, E. (2011). Öğrencilerin etik değerleri: meslek yüksekokulu öğrencilerine yönelik bir araştırma. III. Ulusal Kurumsal Yönetim, Yolsuzluk, Etik ve Sosyal Sorumluluk Konferansı, Nevşehir, 14.
- Civelek, M. A., & Durukan, M. B. (1997). Günümüz Koşullarında Muhasebe Mesleği ve Meslek Ahlakı. III. Muhasebe Denetimi Sempozyumu Bildiri Kitabı (İSMMM Yay., No: 20, 30 Nisan-4 Mayıs).
- Cohen, J. R., Pant, L. W., & Sharp, D. J. (2001). An examination of differences in ethical decision-making between Canadian business students and accounting professionals. *Journal of Business Ethics*, 30(4), 319-336.
- Cooper, B. J., Leung, P., Dellaportas, S., Jackling, B., & Wong, G. (2008). Ethics education for accounting students—A toolkit approach. *Accounting Education: an international journal*, 17(4), 405-430.
- Çiftçi, Y., & Çiftçi, B. (2003). Muhasebe Mesleğinde Meslek Etiği (Türkiye'deki Düzenlemeler ve Uluslararası Düzenlemelerle Karşılaştırılması). *Muhasebe ve Denetime Bakış*, Eylül, 79-96.
- Çubukçu, S. (2012). Uluslararası muhasebe eğitimi standartları komitesi düzenlemeleri çerçevesinde etik eğitime ilişkin durum analizi.
- Çukacı, Y. (2006). Kamuyu Aydınlatmada Muhasebe Meslek Elemanının Etik Anlayışı ve İzmir İlinde Bir Uygulama. *Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(1), 89-111
- Daştan, A. (2009). Etik eğitiminin muhasebe eğitimindeki yeri ve önemi: Türkiye değerlendirmesi. *Marmara Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 26(1), 281-311.
- Doğan, N. (2009). İş etiği ve işletmelerde etik çöküş. *Sosyal Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 8(16), 179-200.
- Fidan, M. E., & SUBAŞI, Ş. (2014). Muhasebe Meslek Mensubu Adaylarının Etik Algıları: İstanbul İli Örneği. *Muhasebe ve Finansman Dergisi*, (64), 111-130.
- Ghaffari, F., Kyriacou, O., & Brennan, R. (2008). Exploring the implementation of ethics in UK accounting programs. *Issues in Accounting Education*, 23(2), 183-198.
- Hiltebeitel, K. M., & Jones, S. K. (1992). An assessment of ethics instruction in accounting education. *Journal of Business Ethics*, 11(1), 37-46.
- Hurt, R. K., & Thomas, C. W. (2008). Implementing a required ethics class for students in accounting: The Texas experience. *Issues in Accounting Education*, 23(1), 31-51.
- Özbirecikli, M. & Kıymetli Şen, İ. (2018). "Ethics Education And Vocational Training Process of Accounting and Auditing Professions In Turkey: A Historical Perspective", *Muhasebe Bilim Dünyası Dergisi*, (20)1, 116-143.
- Resmî Gazete, Serbest Muhasebeci Mali Müşavirler ve Yeminli Mali Müşavirlerin Mesleki Faaliyetlerinde Uyacakları Etik İlkeler Hakkında Yönetmelik, 26675, 19.10.2007.
- Sakarya, Ş. ve Kara, S. (2010), "Türkiye'de Muhasebe Meslek Etiğine Yönelik Düzenlemeler ve Meslek Mensupları Tarafından Algılanması Üzerine Bir Alan Araştırması", *KMÜ Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, Cilt: 12, Sayı: 18, 57-72. *Dergisi*, 26(2), 91-106.
- SM ve SMMM ve YMM Meslek Ahlak Kuralları ile İlgili Mecburi Meslek Kararı, 18.10.2001, Sayı: 24557

- Strong, P., Martinov-Bennie, N., & Mladenovic, R. (2007). An Investigation Into The Impact Of Integrated Educational Interventions on First Year Accounting Students' Ethical Sensitivity and Conflict Resolution Processes. In Australasian Centre for Social and Environmental Accounting Research Conference (pp. 1-16). University of Sydney.
- Topçu, F. (2015). İşletme Stratejisinin Bir Unsuru Olarak Etik: Planlamadan Uygulama. 6.Türkiye Etik Kongresi (s. 3). İstanbul: TÜRMOB Yayınları-488
- Uçma, T. (2007). Muhasebe Meslek Mensubu Olmak İsteyenlerin Etik Değer Anlayışlarının Belirlenmesi ve Muğla Üniversitesi Uygulaması, Yüksek Lisans Tezi, Muğla Üniversitesi. Muğla.
- Uyar, S. (2005). “Muhasebe Mesleğinde Etik İlgili Düzenlemeler”, <http://www.muhasabetr.com/yazarlarimiz/suleyman/001>, [Erişim Tarihi: 19.04.2011].

Ekler

Ek 1. Anket Formu

1. Cinsiyetiniz?
 Erkek
 Kadın
2. Şu anda görmekte olduğunuz Eğitim?
 Ticaret Meslek Lisesi Öğrencisi
 Ön Lisans Öğrencisi
 Lisans Öğrencisi
 Yüksek Lisans Öğrencisi
3. Eğitim sürecinizde etik eğitimi aldınız mı?
 Evet
 Hayır

Muhasebe Meslek Etiği

Soru No	İfadeler	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1	Türkiye’de meslek mensuplarının etik ilkelere uymada yeterli özeni gösterdiğini düşünüyorum.					
2	Meslek mensuplarının yasaların yetersiz kaldığı durumlar olsa bile etik ilkelerine bağlı kaldığını düşünüyorum.					
3	Meslek mensuplarının mükelleflerin ve kamunun çıkarlarını eşit şekilde koruduğunu düşünüyorum.					
4	Meslek mensuplarının etik ilkelerine bağlılığının mesleğe olan güveni ve saygınlığını arttıracığını düşünüyorum.					
5	Mükelleflerin meslek etiğine yeterli saygıyı gösterdiğini düşünüyorum.					
6	Meslek mensuplarının mesleki kararlarını alırken dış etkenlerden etkilenmediğini düşünüyorum.					
7	Meslek mensuplarının yasalar çerçevesinde mükelleflerin hakkını koruduğunu düşünüyorum.					

8	Meslek mensuplarının kamu ve mükellef baskısı olmadan karar verdiklerini düşünüyorum.					
9	Meslek mensuplarının yasaları mümkün olduğunca mükellef lehine yorumladığını düşünüyorum.					
10	Ülkemizde etik ilkelerin yerleşmesi için firmaların üst yönetimlerinin de etik ilkeleri desteklemesi gerektiğini düşünüyorum.					
11	Etik konusunda eğitim ve öğretim sürecinde daha fazla yer verilmesi gerektiğini düşünüyorum.					
12	Türkiye’de meslek öncesi etik ilkeleri ile ilgili yeterli eğitimin verildiğini düşünüyorum.					
13	Meslek mensuplarının muhasebe ilke ve standartlarını tam, doğru ve eksiksiz bir şekilde uyguladıklarını düşünüyorum.					
14	Meslek mensuplarına yönelik meslek içi eğitim ve seminerlerin artırılmasının etik ilkelerinin daha iyi algılanmasını sağlayacağını düşünüyorum.					
15	Meslek mensuplarının kendilerini mesleki alanda yeterince geliştirdiklerini düşünüyorum.					
16	Meslek mensuplarının mükelleflere ait bilgileri üçüncü şahıslarla paylaşmadığını düşünüyorum.					
17	Meslek mensuplarının mükelleflerin isteği doğrultusunda yasalarca uygun görülen bilgileri verdiğini düşünüyorum.					
18	Meslek mensuplarının ilgili taraflara doğru ve yeterli bilgileri verdiğini düşünüyorum.					
19	Yasal bir zorunluluğun olmadığı durumlarda meslek mensuplarının ilgisiz kişi ve kurumlara mükellef ile ilgili bilgileri vermediğini düşünüyorum.					

20	Meslek mensuplarının ilgili taraflara gerektiğinde bilgi verdiğini düşünüyorum.					
21	Meslek mensuplarının meslekleri ile ilgili hem yasal hem de etik ilkelere uymalarının önemli olduğunu düşünüyorum.					
22	Ülkemizde muhasebe meslek etiğiyle ilgili yeterli yasal düzenlemelerin olmadığını düşünüyorum.					
23	Meslek mensupları ile mükellefler arasındaki ilişkilerin zaman içerisinde etik davranışları etkilediğini düşünüyorum.					
24	Ahlaki değerlerin yasalara bağlanmasının zor olduğunu düşünüyorum.					
25	Meslek mensuplarının gelir düzeyinin etik davranışlarının etkilemediğini düşünüyorum.					



Asimetrik Garch Modellerle Riske Maruz Değer (RMD) Analizi: Altın, Bist 100 Endeksi ve Dolar'dan Oluşan Portföy Üzerinde Bir Uygulama

Value at Risk (Var) Analysis with The Asymmetric Garch Models: An Application on The Portfolio Consisting of Gold, Bist 100 Index and Dollar

Muhammet Sait Işıldak

Dr. Öğretim Üyesi

Tokat Gazi Osman Paşa Üniversitesi

muhammetsait.isildak@gop.edu.tr

ORCID ID: 0000-0001-5715-7090



Makale Bilgisi / Article Information

Makale Türü / Article Type : Araştırma Makalesi
Geliş Tarihi / Received : 2 Ağustos 2021
Kabul Tarihi / Accepted : 8 Eylül 2021
Yayın Tarihi / Published : 15 Aralık 2021
DOI Number : 10.20860/ijoses.977206



Kaynak Gösterme / Citation



Işıldak, M. S. "Asimetrik Garch Modellerle Riske Maruz Değer (RMD) Analizi: Altın, Bist 100 Endeksi ve Dolar'dan Oluşan Portföy Üzerinde Bir Uygulama". *Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 16 (2021): 41-67.

Asimetrik Garch Modellerle Riske Maruz Değer (RMD) Analizi: Altın, Bist 100 Endeksi ve Dolar'dan Oluşan Portföy Üzerinde Bir Uygulama

Value at Risk (Var) Analysis with The Asymmetric Garch Models: An Application on The Portfolio Consisting of Gold, Bist 100 Index and Dollar

Muhammet Sait Işıldak

Öz

Finansal varlıkların risklerinin zamanla değiştiği bilinmektedir. Riskler, iyi haber veya kötü haberlere bağlı olarak daha fazla artmakta veya azalmaktadır. Riski azaltmanın bir yolu da bir portföy oluşturmaktır. Bu çalışmada, riski azaltıp azaltmadığını ölçmek için Altın, Bist 100 endeksi ve Dolar'dan oluşan bir portföy oluşturulmuştur. Bu portföy üzerinde asimetrik GARCH modeller kullanarak Altın, Bist 100 endeksi ve Dolar serileri üzerinde koşullu RMD değerler ile portföy RMD değerleri karşılaştırılarak riske ölçümü yapılması amaçlanmıştır. RMD ve volatilitiyi birlikte ele alan birçok çalışma vardır. Ancak, volatilitiyi analizinde uygun model seçiminin yapılması ve sağlanan volatilitiyi değerleriyle RMD analizi yapılması bu çalışmayı diğerlerinden ayıran özelliğidir. Yapılan istatistik analizler sonucunda, serilerin normal dağılmaması ve değişen varyansa sahip olması nedeniyle genelleştirilmiş otoregresif koşullu değişen varyans (GARCH) yöntemlerine başvurulmuştur. ARMA süreci çalıştırılarak uygun GARCH yöntemi bulunmuştur. Bulunan uygun GARCH (1,1) modele göre volatilitiyi değerleri ile %95 ve %99 güven düzeylerinde 1, 10 ve 252 gün için RMD analizi yapılmıştır. Çalışmanın sonucu olarak, Altın, Bist 100 endeksi ve Dolar serilerinde güven düzeyi düştükçe riskin arttığı bulgusuna ulaşılmıştır. Gün sayısı arttıkça risk daha fazla artış göstermektedir. Ayrıca, tek tek RMD değerleri ile RMD portföy değerleri karşılaştırılmıştır. RMD portföy değerlerinin RMD değerlerinden daha düşük çıkmıştır. Dolayısıyla, serilerde portföy etkisi olduğu açıkça görülmüştür.

Anahtar kelimeler: GARCH, RMD, volatilitiyi, portföy, zaman serisi modelleri.

Abstract

It is known that the risks of financial assets change over time. Risks more increase or decrease depending on the good news or bad news. One way to reduce risk is to create a portfolio. In this study, a portfolio consisting of Bist 100 index and Dollar was created to measure whether it reduces risk. By using asymmetric GARCH models on this portfolio, it is aimed to measure risk by comparing conditional VaR values on Gold, Bist 100 index and Dollar series with portfolio VaR values. There are many studies that deal with VaR and volatility together. However, choosing the appropriate model in volatility analysis and performing VaR analysis with the provided volatility values are the features that distinguish this study from others. As a result of the statistical analysis, generalized autoregressive conditional variable variance (GARCH) methods were used because the series were not normally distributed and had varying variance. The appropriate GARCH method was found by running the ARMA process. VaR (Value at Risk) analysis was performed for 1, 10 and 252 days at 95% and 99% confidence levels with volatility values according to the appropriate GARCH (1,1) model found. As a result of the study, it was found that the risk increased as the confidence level decreased in Gold, BIST 100 index and Dollar series. The risk increases as the number of days increases. In addition, on one VaR compared values and VaR portfolio values. VaR portfolio values are lower than VaR values. Therefore, it is clearly seen that there is a portfolio effect in the series.

Keywords: GARCH, value at risk, volatility, portfolio, time series models.

Extended Summary

Purpose and Significance:

It is known that the risks of financial assets change over time. Depending on good news or bad news risks increase or decrease more. One way to reduce risk is to build a portfolio. In this study, a portfolio consisting of Gold, Bist 100 index and Dollar was created to measure whether it reduced risk.

It is aimed to measure risk by comparing conditional VaR values and portfolio VaR values by using asymmetric GARCH models on a portfolio consisting of Gold, Bist 100 index and Dollar. However, choosing the appropriate model in volatility analysis and performing VaR analysis with the provided volatility values are the features that distinguish this study from others.

Methodology:

The scope of the study is a hypothetical portfolio with an equal share of gold (TL/Kg), Bist 100 index and USD. The aim of the study is to measure risk on a portfolio with RMD analysis. Using asymmetric GARCH models, conditional RMD values and RMD portfolio values were compared on gold, Bist 100 index and Dollar series. Data for assets in the portfolio between 05/01/2010-10/06/2021 were used. The Bist 100 index and the closing data for 2875 working days of the Dollar were obtained from the Electronic Data Distribution System of the Central Bank of the Republic of Turkey. The closing data for 2875 working days of gold were obtained from Borsa İstanbul database. Eviews12 and Excel software were used in the calculations.

In order to be worked with financial time series, the necessary statistical analyses must be made. The data used in parametric methods should be independent, normally distributed, with constant variance and equally spaced. The correct results of parametric tests depend on the stable series. For stationarity testing, is usually used unit root testing. Goldfeld–Quandt test, Park test, Glejser test, Breusch–Pagan test, White test and Similarity Ratio test are usually used to determine whether there is heteroskedasticity. Tests such as graphic method, Durbin-Watson d-statistics, Breusch-Godfrey LM test can usually be performed to determine whether the data is autocorrelation.

VaR calculations are an analysis made under the assumption that the returns on financial assets are normally distributed. Jarque-Bera test and Kolmogorov-Smirnov tests are generally used together to measure normality. If the financial data do not show a normal distribution, conditional VaR is used instead of VaR. Conditional VaR measures the expected loss (Expected Shortfall) due to non-normal distribution of data. The expected loss is the average of losses exceeding VaR and is higher than normal VaR. Conditional VaR is the average of 5% expected losses at a 95% confidence level. Contingent VaR is also known as average value-at-risk, tail value-at-risk, and expected loss. Contingent VaR is considered a more consistent measure of risk than VaR. In financial asset risk measurement, volatility is used as a criterion. Volatility is a statistical measure of price changes of a financial asset. Many GARCH models are used to measure the volatility of financial assets that do not have normal distribution. The most commonly used GARCH models are Threshold GARCH, Exponential GARCH and Asymmetric Power ARCH models.

Volatility calculated according to GARCH models can be used in RMD calculation. Thus, the lowest return or maximum loss to be endured on the financial asset can be calculated by RMD. Therefore, statistical analyses it is necessary to do were made for gold, Bist 100 index and dollar series. As a result of the analyses, it was decided to perform conditional RMD analysis. The risk exposure values as a result of the VaR analysis of the Gold, Bist 100 and Dollar series are as follows.

The portfolio of gold, Bist 100 and Dollar series has a confidence level of $Z=0.95$ and the maximum probability of losses for $T=1$ day is 0.04%.

The portfolio of gold, Bist 100 and Dollar series has a confidence level of $Z=0.95$ and the maximum probability of loss for $T=10$ days is 0.12%.

The portfolio of gold, Bist 100 and Dollar series has a confidence level of $Z=0.95$ and the maximum probability of loss for $T=252$ days is 0.63%.

The portfolio of gold, Bist 100 and Dollar series has a confidence level of $Z=0.99$ and the maximum probability of losses for $T=1$ day is 0.06%.

The portfolio of gold, Bist 100 and Dollar series has a confidence level of $Z=0.99$ and the maximum probability of losses for $T=10$ days is 0.18%.

The portfolio of gold, Bist 100 and Dollar series has a confidence level of $Z=0.99$ and the maximum probability of loss for $T=252$ days is 0.89%.

First, necessary analyzes were made to use the GARCH model, and ARMA (3.1) for Gold and Dollar and ARMA (1.1) for Bist 100 were determined as the appropriate model. For these ARMA models was tested whether or not ARCH effect. It was found appropriate to perform GARCH analysis for these series, which were determined to have ARCH effect.

Secondly, GARCH, TARCH, EGARCH and PARCH models were compared according to the criteria used in GARCH model selection. TARCH model was chosen for gold and dollar. It has been determined that the PARCH model is the appropriate model for the Bist 100 index. According to the established TARCH and PARCH models, it was analyzed whether the ARCH effect was eliminated or not.

Third, VaR analysis was performed with the volatility values found for these series, which were found to have no ARCH effect. By creating an equally weighted portfolio for 1, 10, 252 days for each series separately 95% and 99% confidence levels value-at-risk analysis was performed.

As a result, as the confidence level drops in the Gold, Bist 100 and Dollar series, the higher the risk. The risk increases as the more of days increases. It is clearly seen that there is a portfolio effect in the portfolio consisting of Gold, Bist 100 and Dollar series. For other studies, analyzes with portfolios consisting of different series, time intervals or weights can be suggested.

Giriş

Finansal piyasaların en önemli konusu risk ve getiridir (Sotic ve Rajic, 2015:18). Risk gelecekte öngörülemeyen belirsizliklerdir (Treasury, 2004:9). Risk beklenmeyen (getiriler, öz kaynak veya aktiflerin net değerinde oluşan) sonuçların volatilitesidir (Jorion, 2007:3). Risk, istenmeyen bir sonucun olma olasılığıdır (Baas, Ramamasy, Dey de Pryck, ve Battista, 2008:6). Olası alternatiflerin bilindiğini varsayarak, gelecekteki alternatiflerinin öngörülmesidir. Belirsizlik ise, gelecekteki olası alternatiflerin ve bunların gerçekleşme olasılıklarının bilinmediği bir durumdur (Bitaraf ve Shahriari, 2012:66) Risk ve belirsizlik hem nicel hem de nitel olarak ölçülebilir ancak risk için bir oluşma olasılığı atanarak anlaşılabilirken, belirsizlik için daha fazla olasılığı içeren bulanık metodoloji kullanılarak anlaşılabilir (Toma, Chiriță ve Şarpe 2012:979). Risk, yönetilebilir ve en aza indirilebilir ancak belirsizlik, yatırımcının kontrolü dışındadır (Echaust, 2019:35).

Risk ölçümünde nominal değer yaklaşımı, standart sapma, duyarlılık katsayıları ve riske maruz değer gibi çeşitli yöntemler kullanılmaktadır (Altay 2015:20). RMD, belirli bir güven düzeyi ve sürede yatırımda oluşacak değer kaybını gösteren bir risk ölçüsüdür (Altay 2015:75). RMD, belirli bir sürede belirlenmiş bir güven aralığında oluşabilecek en yüksek zararı ifade eden istatistiksel bir yöntemdir (Altıntaş, 2006:21). RMD, Varyans-Kovaryans yöntemi, tarihi simülasyon yöntemi ve Monte Carlo Simülasyonu yöntemiyle hesaplanabilmektedir. Geçmiş verileri kullanan RMD yöntemlerinin

temelinde geçmiş geleceğin bir göstergesi olduğu varsayımı vardır (Altay, 2015:3). Varyans-kovaryans yöntemi parametrik yöntemdir. RMD hesaplamasında en az bir yıllık veri kullanılması Basel Komitesi tarafından tavsiye edilmektedir (Altıntaş, 2006:22).

Risk ölçülebilir olmalıdır. Sayısal olmayan risk ölçülemez. Dolayısıyla riski sayısal değerler olarak ölçmek onu yönetebilmek için gereklidir. RMD yöntemi riski sayısallaştırdığı ve varlık üzerindeki değer kaybını ölçtüğü için kabul görmüştür. Bu yöntemin de eksik tarafları vardır. Yöntemin eksiklikleri stres testleri ile desteklenmeye çalışılmıştır. Bu bağlamda, Basel 2.5’da strese tabi riske maruz değer hesaplanması ve bunun riske maruz değere eklenmesi istenmektedir (Cangürel vd., 2012:15).

Çalışmada, Altın, Bist 100 ve Dolar serilerinden oluşan portföyün riske maruz değer hesaplaması, genelleştirilmiş otoregresif koşullu değişen varyans (GARCH) modellerin analizi yapılmıştır. GARCH modeller ile genelde volatilité hesaplaması yapılmaktadır. RMD analizinde de volatilité kullanılmaktadır. Finansal zaman serileri normal dağılım göstermediklerinden dolayı volatilitenin hesaplanması daha uygun olacaktır. İlk önce volatilité hesaplaması yapıp daha sonra RMD analizi yapmak daha doğru olacaktır. Dolayısıyla, çalışmada kullanılan zaman serilerinin volatilitesi bulunmuş, daha sonra parametrik yöntem olan varyans-kovaryans yöntemi kullanılarak RMD hesaplamaları yapılmıştır. Literatürde RMD ve volatilité hesaplamaları çoğunlukla ayrı ayrı ele alınmaktadır. RMD ve volatilitenin birlikte ele alan birçok çalışma vardır. Ancak, volatilité analizinde uygun model seçiminin yapılması ve sağlanan volatilité değerleriyle RMD analizi yapılması bu çalışmayı diğerlerinden ayıran özelliktir.

Literatür Taraması

Yapılan literatür taramasında hem volatilité hem de RMD analizi için bazı çalışmalar aşağıda sunulmuştur.

Angelidis, Benos ve Degiannakis (2004) çalışmalarında, beş hisse senedinden oluşan portföy üzerinde ARCH model ile riske maruz değer analizi yapmışlardır. İlk olarak, leptokurtik dağıtımların daha iyi RMD tahminleri üretebildiğini, ikinci olarak, örneklem büyüklüğünün seçiminin tahminin doğruluğu için önemli olduğunu ve üçüncü olarak, en doğru tahminleri üreten ARCH yapısı her portföy için farklı ve her hisse senedi endeksine özel olduğunu bulmuşlardır.

Altaylıgil (2008) çalışmasında, 18 Kasım 2005-28 Mart 2008 dönemi altın verilerini kullanarak değişen varyansı EWMA ve GARCH yöntemleriyle analiz etmiş ve RMD değerlerini karşılaştırmıştır. Sonuç olarak, Monte Carlo yönteminin Varyans Kovaryans yöntemine göre daha güvenilir olduğunu ve GARCH modelinin dönem boyunca değişen varyansı daha güvenilir tahmin etmesine karşın EWMA modelinin son dönemde altın fiyatlarında meydana gelen değişimlere karşı daha duyarlı davrandığını belirtmiştir.

Atakan (2009) çalışmasında, volatilitenin modellenmesinde İMKB-Bileşik 100 Endeksinin 1987-2008 dönemi günlük kapanış değerlerini kullanarak en uygun ARCH ailesi modeli araştırmıştır. Sonuç olarak, en uygun yöntemin GARCH (1,1) modelin olduğunu ve kriz zamanlarında değişkenliğin arttığı ve volatilité kümelenmelerinin oluştuğunu belirtmiştir.

Kendirli ve Karadeniz (2012) çalışmalarında, İMKB 30 endeksinde ARCH tipi değişen varyans modellerinden GARCH (1,1) modeli kullanarak analiz etmiştir. Çalışma sonucunda, varyans kırılmalarının dikkate alan yatırımcı için katkı sağlayacağı bulgusuna ulaşmışlardır.

Cera, Cera ve Lito (2013) çalışmalarında, GARCH modeli kullanarak diğer para birimlerinin sabit kalması koşuluyla Euro para biriminin 1 Ocak 2002-20 Haziran 2013 dönemini içeren RMD analizi yapmışlardır. GARCH modelin uygun model olduğuna ve döviz kuru volatilité lere maruz kalan bireylere ve işletmelere hizmet edebileceği sonucuna ulaşmışlardır.

Avşarlıgil, Demir ve Doğru (2015) çalışmalarında, riske maruz değeri hesaplamada varyans-kovaryans, tarihsel simülasyon ve EWMA yöntemlerini kullanarak, BIST'teki spor kulübü hisselerinden iki farklı sanal portföy oluşturularak incelemiştirlerdir. Analiz sonucunda sabit varyans ve normal dağılımı için en etkili tahminlemeyi varyans-kovaryans yönteminin yaptığı sonucuna ulaşmışlardır.

Koima, Mwita ve Nassiuma (2015) çalışmalarında, Kenya hisse senedi piyasalarının borsa volatilitelerini GARCH modellerini kullanarak incelemiştirlerdir. Sonuç olarak, bir mali krizde negatif getiri şokların, pozitif getiri şoklarından daha yüksek volatilitelere sahip olacağını belirtmişlerdir.

Işıklar (2016) çalışmasında, XU100 endeksi üzerinde volatilitate analizinde kullanılan koşullu varyans modellemesi ve model öngörü performans analizi yapmıştır. Sonuç olarak, ekonomideki şoklardan İMKB'nin de etkilendiğini ve şokların volatilitate neden olduğunu belirtmiştir.

Babacan (2017) çalışmasında, devlet tahvili, hisse senedi, hazine bonosu ve vadeli mevduatı içeren sermaye araçlarıyla oluşturulan portföyle varyans-kovaryans yöntemi ve standart riske maruz değer yöntemi karşılaştırması analizi yapmıştır. Sonuç olarak, varyans-kovaryans yöntemi ile oluşturulan portföyün, varlıkların tekil olarak değerlendirildiği standart riske maruz değer yöntemine göre daha az riskli olduğunu belirtmiştir.

Belasri ve Ellaia (2017) çalışmalarında, Fas hisse senedi piyasalarında 10 yıllık günlük hisse senedi fiyatlarıyla varyans kovaryans matrislerini tahmin etmek için çok değişkenli GARCH modellerinin performansını dinamik koşullu korelasyon (DCC) ve Baba, Engle, Kraft ve Kroner (BEKK) modelleri aracılığıyla incelemiştirlerdir. Sonuç olarak, BEKK modelinin varyans kovaryans matrislerini modellemede DCC'den daha iyi performans gösterdiğini ve her iki modelin de RMD'yi yeterince tahmin edemediğini belirtmişlerdir.

Cihangir ve Uğurlu, (2017) çalışmalarında, İstanbul Altın Piyasası (ABD Doları/Ons) 01.01.2010-28.10.2016 dönemi günlük verileri üzerinde APARCH, TARARCH ve EGARCH ve GARCH modellerini kullanarak volatilitate analizi yapmışlardır. Sonuç olarak, en uygun modelin APARCH model olduğu ve altın fiyatlarındaki volatilitenin olumlu şoklardan daha fazla etkilendiği belirtmişlerdir.

Çekici (2017) çalışmasında, Borsa İstanbul'daki 5 sigorta şirketinin 253 günlük veri kullanarak delta normal/varyans kovaryans yöntemiyle RMD ölçümlemesi yapmıştır. Çalışma sonucunda, %1 olasılıkla 1 yılda en fazla %33,9 oranında 1694,47 TL değer kaybedeceğini ve yüksek risk taşıdıkları bulgusuna ulaşmıştır.

Dalbudak vd. (2017) çalışmalarında, İMKB 30'da farklı kriterlere göre oluşturulan portföy üzerinde Tarihsel Simülasyon, Varyans-Kovaryans ve Monte Carlo Simülasyonu Yöntemleri kullanarak RMD analizi yapmışlardır. Sonuç olarak, volatilitate kriterine göre portföy-2 en düşük RMD değerini vermiştir. Varyans-Kovaryans ve Monte Carlo Simülasyonu Yöntemleri aynı sonuçları verirken Tarihsel Simülasyon yöntemi yüksek sonuç vermiştir. Yatırımcıların tercih sıralamasında Tarihsel Simülasyon yöntemini üst sırada tutmaları önerilmiştir.

Şencan (2017) çalışmasında, 2012-2015 tarihlerinde BIST altın endeks getiri volatilitesi için en uygun koşullu değişen varyans modelini belirlemeye çalışmıştır. En iyi yöntemin GARCH (1,1) model olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Uğur ve Bingöl (2017) çalışmalarında, 2003- 2016 yıllarında Borsa İstanbul imalat sanayi hisse senetlerinden oluşan 6 adet portföyün 1 günlük, 10 günlük ve 21 günlük riske maruz değerini Varyans-Kovaryans yöntemiyle karşılaştırmışlardır. Sonuç olarak, farklı sektörlerin hisse senetlerinden oluşan portföyün kaybının daha düşük olduğunu belirtmişlerdir.

Akbulaev ve Aliyeva (2018) çalışmalarında, vadeli işlemler ve opsiyon borsasında EURO/TL, USD/TL ve altın sözleşme fiyatları kullanarak oluşturdukları portföy üzerinde riske maruz değer analizi

yapmışlardır. Sonuç olarak, portföy oluşturmanın riski en aza indirebileceğini ve sürenin uzamasıyla RMD değerinde de yüksek olacağını belirtmişlerdir.

Aridi, Cheong ve Hooi (2018) çalışmalarında, Malezya'daki hem geleneksel hem de İslami borsalar için RMD değerlendirmesinde GARCH modellerle volatilitenin doğru olup olmadığını araştırmışlardır. Borsa getirilerinde koşullu varyansı modellemesi için normal ve -t dağılımlı GARCH (1,1), TGARCH (1,1) ve CGARCH (1,1) volatilitenin modellerini kullanmışlardır. Akaike Bilgi Kriterine (AIC) göre, en iyi modelin TGARCH (1,1) modeli olduğunu ve geriye dönük test sonuçlarında da normal dağılımın student-t dağılımına göre daha iyi sonuçlar verdiğini belirtmişlerdir.

Bilir ve Aslan (2019) çalışmalarında, BIST-100 Endeksinde 30 adet hisse senedinden oluşturdukları hipotetik portföy ile yatırımcıların karşılaşılabilecekleri riskler ve bileşenlerini sıralayarak göstermeye çalışmışlardır. Sonuç olarak, sistematik olmayan risklerin daha fazla oranda yer aldığı ve aynı sektör içindeki işletmelerin benzer riskler taşıdıklarını ama sektörel bazda farklılaşan bir risk ayrımının olmadığını belirtmişlerdir.

Bayçelebi ve Ertuğrul (2020) çalışmalarında, 2010-2016 arası BIST Banka (XBANK) endeks volatilitelerini GARCH, TGARCH ve EGARCH koşullu varyans modelleri kullanarak modellemişlerdir. Sonuç olarak, uygun modelin GARCH (1,1) modeli olduğunu belirterek çözümlenmişlerdir.

Yöntem

Çalışmanın Kapsam ve Amacı

Çalışmanın kapsamı, altın (TL/Kg), Bist 100 endeksi ve Amerikan Doları'ndan oluşan eşit paya sahip hipotetik bir portföydür. Çalışmanın amacı, bir portföy üzerinde RMD analiziyle portföy riskini ölçmektir. Asimetrik GARCH modelleri kullanarak Altın, Bist 100 endeksi ve Dolar serileri üzerinde koşullu RMD değerleri ile RMD portföy değerleri karşılaştırılarak risk ölçümü gerçekleştirilmiştir.

Veriler ve Değişkenler

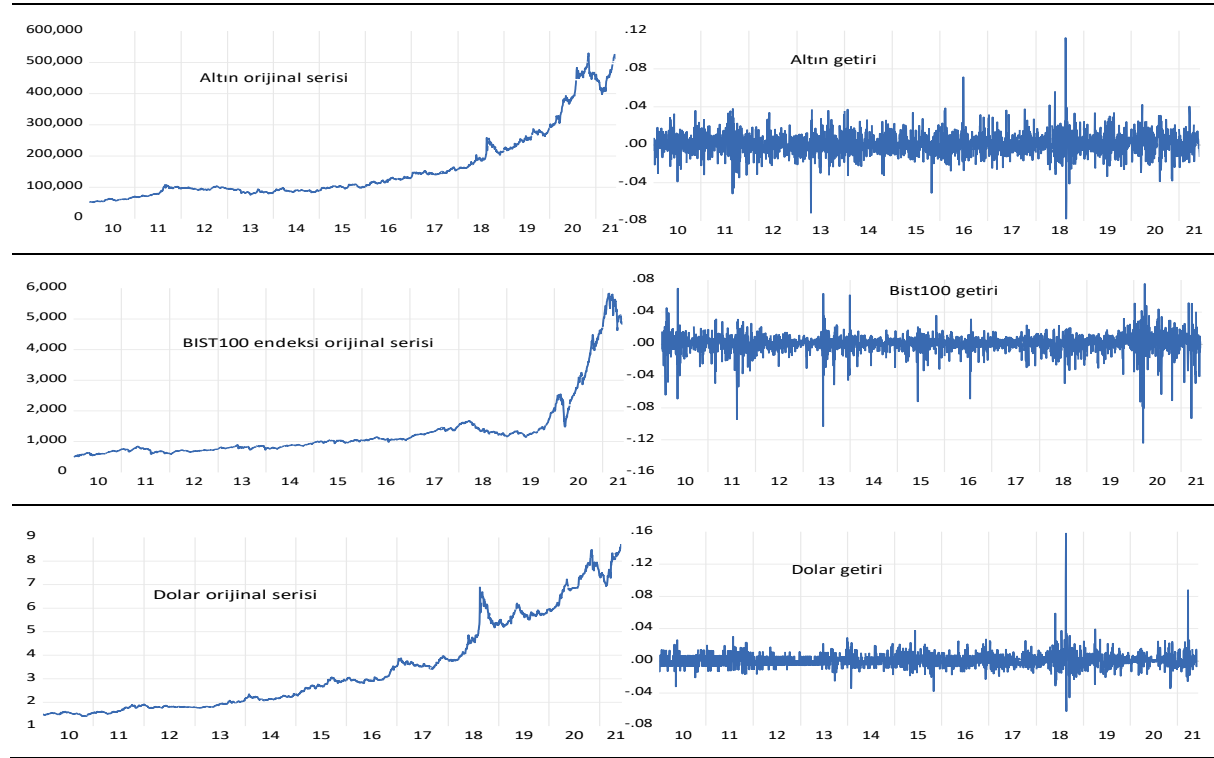
Portföydeki varlıklara ait 05/01/2010-10/06/2021 tarihler arası veriler kullanılmıştır. Bist 100 endeksi ve Dolar'a ait 2875 iş günü kapanış verileri Türkiye Cumhuriyet Merkez Bankası Elektronik Veri Dağıtım Sistemi'nden (EVDS) elde edilmiştir. Altına ait 2875 iş günü kapanış verileri ise, Borsa İstanbul veri tabanından elde edilmiştir. Hesaplamalarda Eviews12 ve Excel yazılımı kullanılmıştır.

Finansal zaman verileri durağan olmayan ve trend içeren verilerdir (Yıldız, 2017:243). Trendi gidermek için basit aritmetik getiri veya logaritmik getiri oranları kullanılmaktadır. Basit aritmetik getiri oranı aşağıdaki 4 nolu formül ile hesaplanabilir (Campbell, Lo ve MacKinlay, 1998:9; Hung, Yang, Zhao, ve Lee 2018:360).

$$R_t = \frac{p_t}{p_{t-1}} - 1 \quad (1)$$

Burada R_t endeksin aritmetik getirisini, p_t endeksin t günündeki değerini ve p_{t-1} endeksin önceki gün değerini göstermektedir. Orijinal veriler trend içerdikleri için basit aritmetik getiri oranları hesaplanarak trendden kurtarılmıştır. Getiri oranlarının hesaplanmasıyla trendin giderildiği Grafik 1'de görülmektedir.

Grafik 1: Portföydeki Serilerin Orijinal ve Getiri Grafikleri



Kullanılan Yöntemler

RMD, Basel komitesi tarafından piyasa riskinin ölçülmesinde gelişmiş bir yöntem olarak önerilmekte ve risk ölçümünde yaygın olarak kullanılmaktadır (Basel Committee on Banking Supervision, 2016:17). RMD, portföyün beklenen minimum kâr seviyesini koruyarak maksimum zarar seviyesini ölçer (Babat, Vera ve Zuluaga 2018:305). RMD, belirli bir süre ve güven düzeyinde finansal varlıkların karşılaşacakları kazanç veya kayıpları ölçer (Fernandez, 2009:464). Dolayısıyla karşılaşılabilecek en fazla zararın ne olacağını bir tahminini verir. Kesin bir kayıp tutarı sunmamaktadır. RMD, Varyans-Kovaryans Yöntemi (Parametrik Yöntem), Tarihi simülasyon Yöntemi ve Monte Carlo Simülasyonu yöntemi olarak üç temel yöntemle ölçülmektedir (Munniksma, 2006:14; Echaust, 2019:45; Altıntaş, 2006:220).

RMD, tarihi verileri kullanan parametrik bir yöntemdir (Echaust, 2019:45). Parametrik yöntemler ana kütle hakkında fazla bilgi olmadığında kullanılırlar. Parametrik yöntemlerde kullanılan veriler, bağımsız (rassal seçilmiş) olmalı, normal dağılımalı, sabit varyanslı ve eşit aralıklı olmalıdır (Karagöz, 2016:351; Wiplinger, 2007:122).

Parametrik testlerin doğru sonuçlar üretmesi serilerin durağan olmasına bağlıdır (Gujarati, 2015:233). Durağan olmayan zaman serileriyle analiz yapıldığında sahte regresyonla karşılaşılabılır. Bu durumda, F ve t istatistikleri gibi temel istatistiklere güvenilmez (Boğa, 2020:46). Durağanlık testi için genellikle Augmented Dickey Fuller (ADF) birim kök testi yapılabilir (Gujarati, 2015:266).

Parametrik testlerin bir diğeri varsayımı da varyansın sabit olmasıdır. Sabit varyans, gözlemlerin varyansının değişmemesi aynı kalmasıdır (Güriş, Çağlayan ve Güriş 2013:255). Varyanslar değişkenliğe sahipse, gerçek değerlerinden sürekli uzaklaşacaktır. Bu durumda, varyans sapmalı

olduğundan değerler daha büyük veya küçük tahmin edilirler. Varyansın değişmesi heteroskedastisite olarak adlandırılmaktadır. Finansal zaman serileri çoğunlukla heteroskedastisite ve otokorelasyon özelliğine sahiptirler (Kellner ve Rösch, 2016:45). Heteroskedastisite olup olmadığının belirlenmesinde genellikle Goldfeld–Quandt test, Park test, Glejser test, Breusch–Pagan test, White test ve Benzerlik Oranı testi kullanılmaktadır.

Parametrik testlerin bir diğer varsayımı da değişkenler arasında otokorelasyon olmamasıdır. Otokorelasyon, değişkenler arasındaki ilişkiyi gösterir (Güriş vd., 2013:199). Verilerde otokorelasyon olup olmadığının belirlenmesinde genellikle grafik yöntem, Durbin-Watson d-istatistiği, Breusch-Godfrey LM testi gibi testler yapılabilmektedir.

Parametrik testlerin en önemli varsayımı verilerin normal dağılım göstermesidir. Normal dağılım, sürekli ve simetrik dağılım gösterir (Karagöz, 2016:91; Çil Yavuz, 2015:34). RMD hesaplamaları, finansal varlıkların getirilerinin normal dağıldığı varsayımı altında yapılan bir istatistiktir (Çil Yavuz, 2015:28). Verilerin normal dağılıp dağılmadığının ölçülmesinde genellikle Jarque-Bera testi ve Kolmogorov-Smirnov testleri birlikte kullanılmaktadır (Ghasemi ve Zahediasl, 2012:487).

Ancak finansal zaman serileri kalın kuyruk ve aşırı sivri (leptokörtis) özelliklerinden dolayı normal dağılım eğilimi göstermezler (Çil Yavuz, 2015:39; Krokmal, Palmquist ve Uryasev 2002:44). Finansal verilerin normal dağılım göstermemesi durumunda RMD yerine koşullu RMD kullanılmaktadır (Rockafellar ve Uryasev, 2000:21). Koşullu RMD, verilerin normal dağılmamasından kaynaklanan beklenen kaybı (Expected Shortfall) ölçer. Beklenen kayıp, RMD'yi aşan zararların ortalamasıdır ve normal RMD değerinden yüksektir (Türker, 2009:10). Koşullu RMD, %95 güven düzeyinde %5'lik beklenen kayıpların ortalamasıdır (Andersson, Mausser, Rosen ve Uryasev, 2001:274). Koşullu RMD, ortalama riske maruz değer (average value-at-risk), kuyruk değerli riske maruz değer (tail value-at-risk) ve beklenen kayıp olarak da bilinmektedir (Elçi ve Noyan, 2018:61). Sonuç olarak, koşullu RMD, RMD'den daha tutarlı bir risk ölçüsü olarak kabul edilmektedir.

Finansal varlık risk ölçümünde, volatilité bir ölçüt olarak kullanılmaktadır (Berggren, 2014:1). Volatilité, bir finansal varlığın fiyat değişikliklerinin istatistiksel ölçütüdür (Butler, 1999: 190). Volatilitenin hesaplanmasında, standart sapma veya varyans kullanılmaktadır (Çil Yavuz, 2015:424). Varyans standart sapmanın karesidir. Standart sapma, verilerin ortalamadan sapmalarının karesinin ortalamasıdır. Volatilitenin doğru hesaplanabilmesi için Basel Komitesi tarafından önerilen en az 250 iş günü değerinin hesaplanması gerekmektedir (Longerstaey, 1996:250). Standart sapmanın güvenilirliği verilerin büyüklüğüyle doğru orantılıdır. Örneklem veri sayısı arttıkça standart sapma küçülür ve ana kütle güvenilirliği artar. Dolayısıyla finansal varlık riskin hesaplanmasında örneklem sayısı önem arz etmektedir (Karagöz, 2016:79).

Finansal zaman serilerinde zamanla değişen volatilité kümelenmeleri oluşabilir. Bu volatilité kümelenmelerini yakalamak için Engle (1982) ardışık bağımlı koşullu değişen varyans (Autoregressive Conditional Heteroscedastic-ARCH) modelini geliştirmiştir. ARCH model, 2 nolu formül ile hesaplanmaktadır.

$$h_t = \omega + \sum_{i=1}^p \alpha_i \varepsilon_{t-1}^2 \quad (2)$$

ARCH model, Bollerslev (1986) tarafından geliştirilerek GARCH model oluşturulmuştur. GARCH modeline ait koşullu varyans (h_t) 3 nolu formül ile aşağıda gösterilmiştir

$$h_t = \omega + \sum_{i=1}^q \alpha_i \varepsilon_{t-1}^2 + \sum_{j=1}^p \beta_j h_{t-1} \quad (3)$$

Burada $\alpha_0 > 0$, $\alpha_i \geq 0$, $\beta_i \geq 0$, ve $\alpha_1 + \beta_1 < 1$ olmalıdır. GARCH modelde negatif olmama ve 1'den büyük olmama kısıtı vardır.

$p \geq 0, q > 0, \omega > 0, \alpha_i \geq 0, i = 1, \dots, q, \beta \geq 0, i = 1, \dots, p$ olmalıdır. $P=0$ olursa, formül sadece ARCH sürecini ($h_t = \omega + \sum_{i=1}^q \alpha_i \varepsilon_{t-1}^2$) içerir (Poon 2005:38).

Normal dağılım göstermeyen finansal varlıkların volatilitenin ölçümünde birçok GARCH model kullanılmaktadır. Türetilmiş GARCH modellerinden en çok kullanılanları şunlardır.

Bu GARCH modellerinden birisi, Zakoian'ın (1994) kaldıraç etkisi ekleyerek geliştirdiği iyi ve kötü haber etkisini ayırıştırıcı parametrelerin kullanıldığı TGARCH (Threshold GARCH) modelidir. TGARCH asimetrik bir model olup, aşağıdaki 4 nolu formül kullanılarak hesaplanabilir.

$$h_t = \omega + \sum_{i=1}^p (\alpha_i + \gamma_i I_{t-1}) \alpha_{t-1}^2 + \sum_{i=1}^p \beta_j h_{t-1} \quad I_{t-1} = \begin{cases} 1, & \alpha_{t-1} < 0 \text{ kötü haber} \\ 0, & \alpha_{t-1} \geq 0 \text{ iyi haber} \end{cases} \quad (4)$$

Formüle, α_i, γ_i ve β_j benzer koşulları sağlayan negatif olmayan parametrelerdir. γ_i kaldıraç parametresidir. γ_i parametresi $\gamma_i \neq 0$ olması durumunda asimetriklik söz konusu olur ve sıfıra eşit olması durumunda model, GARCH model olur (Babaşova, 2012:51). Model, geçmiş şokların etkilerini ayırmak için eşik değer olarak sıfırı kullanır. Pozitif α_{t-i}, α_i 'ya katkıda bulunurken negatif α_{t-i} ise, $(\alpha_i + \gamma_i) \alpha_{t-i}^2$ üzerinde daha büyük bir etkiye sahiptir. Eğer $\gamma_i > 0$ ise, kötü haberlerin etkisi daha da büyük olacaktır. Buna kaldıraç etkisi denilmektedir (Cihangir ve Uğurlu, 2017:289).

Diğer bir GARCH model Nelson (1991) tarafından geliştirilen EGARCH (Exponential GARCH) modelidir. Negatif olmama ve büyüklük kısıtlarını sağlayacak şekilde oluşturulan EGARCH modelinin genel kullanımını aşağıdaki 5 nolu formül ile gösterilmiştir.

$$\ln h_t = \omega + \sum_{j=1}^p \beta_j \ln h_{t-1} + \sum_{i=1}^p \alpha_i \left| \frac{\varepsilon_{t-1}}{h_{t-1}} \right| + \sum_{i=1}^p \gamma_i \frac{\varepsilon_{t-1}}{h_{t-1}} \quad (5)$$

Koşullu varyansın logaritması alınarak oluşturulan EGARCH modeli asimetrik bir modeldir. Katsayının anlamlı olması asimetrikliğin varlığını ve $\gamma_i \neq 0$ olması asimetrik etkinin olduğunu gösterir (Çil Yavuz, 2015:463). Logaritmik dönüşüm yapıldığı için parametreler negatif olsa bile koşullu varyans pozitif olacaktır. β parametresi volatilitenin sürekliliği ölçer. α etkinin yönünü belirlerken γ etkinin boyutunu ölçer. γ parametresi $\gamma > 0$ ise, ortalamanın üzerindeki şoklar volatilitiyi artıracaktır. γ parametresi $\gamma < 0$ ise, pozitif şokların etkisi negatif şokların etkisinden daha az olacaktır.

Diğer bir GARCH modeli ise, Ding, Granger ve Engle (1993) tarafından tanımlanan standart sapma modeli Asimetrik Power ARCH (APARCH) modelidir. APARCH model aşağıdaki 6 nolu formülle hesaplanabilir.

$$\sigma_t^\delta = \omega + \sum_{j=1}^q \beta_j \sigma_{t-j}^\delta + \sum_{i=1}^p \alpha_i (|\varepsilon_{t-i}| - \gamma_i \varepsilon_{t-i})^\delta \quad (6)$$

Burada, γ , kaldıraç ve δ ise, güç parametresidir. $\gamma=0$ durumunda simetrik etki ve $\gamma \neq 0$ durumunda asimetrik etki görülür. APARCH modelde $\alpha_0 > 0, \alpha_i \geq 0, \beta \geq 0$ ve $1 \geq \alpha + \beta \geq 0$ kısıtları sağlanmalıdır.

GARCH modeline göre hesaplanan volatilitenin RMD hesaplamasında kullanılabilir. RMD ile finansal varlık üzerinden sağlanacak en düşük getiri veya katlanılacak en fazla zarar hesaplanmış olur. Finansal varlığın RMD değerinin hesaplanmasında 7 nolu denklem kullanılmaktadır (Best 2000:23; Terzioğlu, 2018:50).

$$RMD = Z_\alpha * \sigma * \sqrt{T} \quad (7)$$

$Z_\alpha = Z$ değeri (standart normal dağılım tablosu değeri)

$\sigma =$ Getirinin standart sapması (Volatilitenin)

$\sqrt{T} =$ Elde bulundurma süresini göstermektedir.

Finansal varlıklardan oluşan portföyün riske maruz değerinin (RMD_p) hesaplanmasında ise (8) nolu formül kullanılmaktadır (Engle, 2002:341; Best 2000:23; Moran, 2017:410; Lebo, 2008:694; Dowd 1999:47).

$$RMD_p = \sqrt{V * C * V^T} \quad (8)$$

V = Her bir varlık için ayrı ayrı hesaplanan RMD değerinin yatay matrisi

C = Portföydeki varlıkların korelasyon matrisi

V^T = Her bir varlık için ayrı ayrı hesaplanan RMD değerinin transpose (dikey) matrisini ifade etmektedir.

Bulgular

Finansal zaman serileriyle RMD analizi yapılabilmesi için bazı varsayımların sağlanması gerekir. Bu varsayımlara adım adım aşağıda yer verilmiştir:

Finansal zaman serileri durağan olmalıdır (Gujarati, 2016:319). Finansal zaman serisinin durağan olup olmadığının belirlenmesinde Augmented Dickey-Fuller (ADF) birim test istatistiği, Kwiatkowski-Phillips-Schmidt-Shin (KPSS) test ve grafik gibi yöntemler kullanılmaktadır (Sarıkovanlık, Koy, Akkaya, Yıldırım ve Kantar 2018:111). ADF test istatistiğine ait sonuçlar Tablo 1’de verilmiştir.

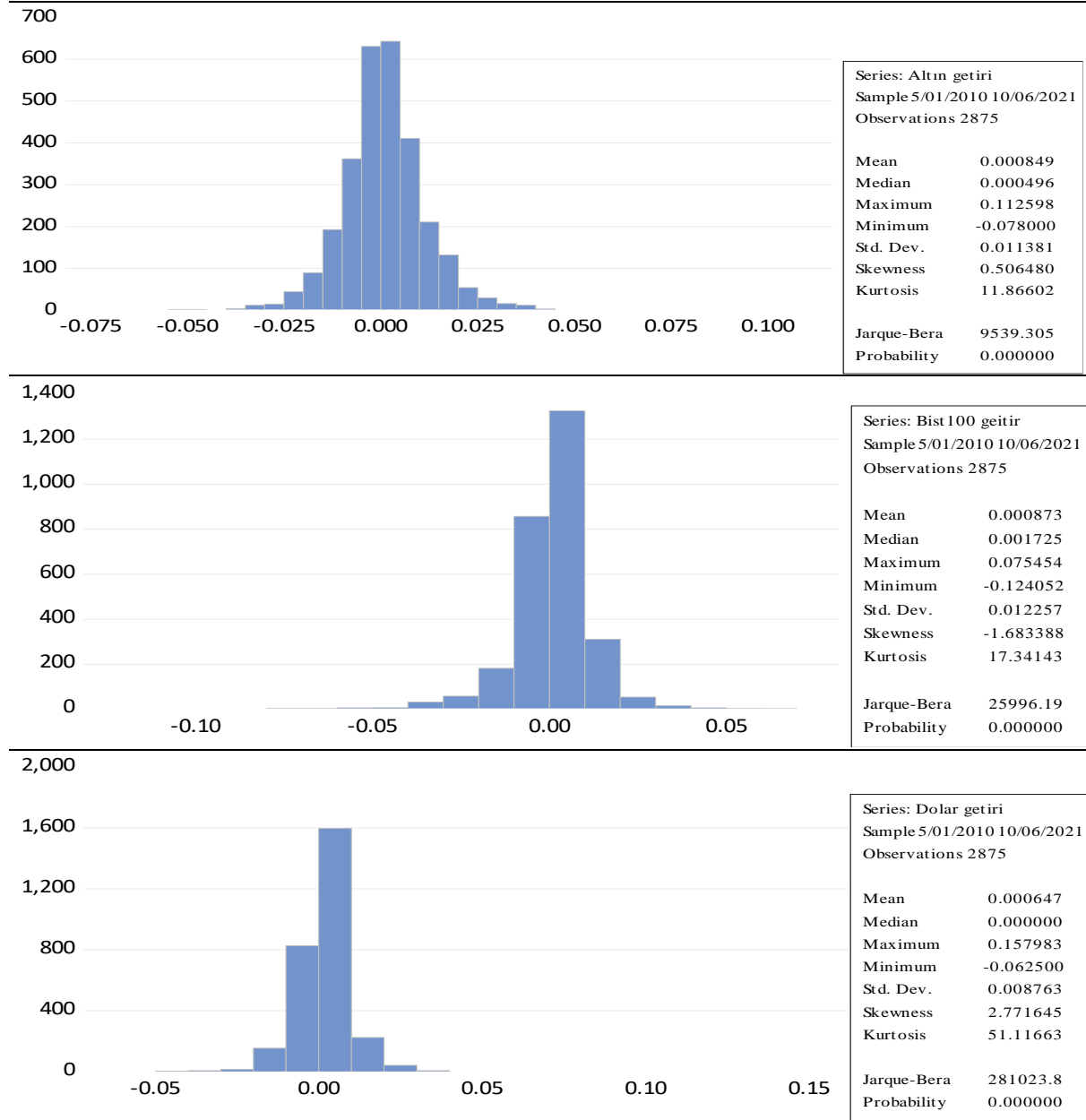
Tablo 1: Augmented Dickey-Fuller Test Statistic (Durağanlık Testi)

		Altın	Bist 100	Dolar
Sabit ve trendsiz	ADF test değeri	-48.98194	-26.93239	-33.15104
	%1 düzey	-2.565767	-2.565767	-2.565767
	%5 düzey	-1.940934	-1.940934	-1.940934
	%10 düzey	-1.616625	-1.616625	-1.616625
	Sabit	ADF test değeri	-38.30619	-27.13971
Sabit ve trendli	%1 düzey	-3.432435	-3.432436	-3.432436
	%5 düzey	-2.862347	-2.862347	-2.862347
	%10 düzey	-2.567244	-2.567244	-2.567244
	ADF test değeri	-38.32996	-27.18981	-33.52832
	%1 düzey	-3.961236	-3.961238	-3.961238
%5 düzey	-3.411371	-3.411372	-3.411372	
%10 düzey	-3.127533	-3.127534	-3.127534	

Serilerin sabit ve trendsiz, sabit ve sabit ve trendli test değerlerine göre ADF test değeri %1, %5 ve %10 düzey değerlerinden daha küçük olduğu için durağandır. Yani, birim kök içermediği görülmüştür.

Finansal zaman serileri aynı zamanda normal dağılım göstermelidir. Serilerin normal dağılım gösterip göstermediğinin belirlenmesinde Jarque-Bera, Skewness ve Kurtosis değerleri kullanılmaktadır (Güriş vd., 2013:298). Portföyde kullanılan finansal zaman serisi istatistik bilgileri ve normal dağılım değerleri Grafik 2’de sunulmuştur.

Grafik 2: Betimsel İstatistikler, Jarque-Bera, Skewness ve Kurtosis Değerleri.



Jarque-Bera testi değeri 5,99’un altında olmalıdır. Altın, Bist 100 ve Dolar değerleri 5,99’un çok üzerindedir. Skewness ve Kurtosis değerleri ± 1 sınırları içinde olmalıdır. Altın, Bist 100 ve Dolar serileri istatistiksel olarak anlamsız ve Kurtosis değerleri ± 1 sınırları dışındadır. Bu seriler normal dağılım göstermemekte olup doğrusal olmayan bir yapıdadır. Normal dağılım göstermeyen bu serilerle analiz yapmak riskin dağıtılmasında ve kayıpların düzeyinin belirlenmesinde doğru sonuçlar vermeyecektir.

Finansal zaman serilerinin normal dağılım göstermemesi çoğu yayında genel kabul görmüştür. Normal dağılım göstermeyen finansal varlıkların volatilitésinin ölçümünde Engle (1982), sakıncaları kısmen bertaraf eden doğrusal olmayan ARCH modelini geliştirmiştir. ARCH modellerle sadece hatalar arasındaki ardışık bağımlılık değil aynı zamanda hata varyanslarındaki değişimler de test edilmektedir.

Finansal zaman serilerinde otokorelasyon olmamalıdır. Altın, Bist 100 ve Dolar serilerinin otokorelasyonlu olup olmadığını belirleyebilmek için Breusch-Godfrey Serial Correlation LM test yapılarak Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2: Breusch-Godfrey Serial Correlation LM Testi

	Altın	Bist 100	Dolar
F-statistic	14,84554	18,34382	13,45164
Prob. F	(0,0000)	(0,8871)	(0,0000)
Obs*R-squared	29,41797	36,26273	26,68145
Prob.Chi-Square	(0,0000)	(0,8870)	(0,0000)

Tablo 2’de görüleceği üzere olasılık değeri (Prob. değerleri>0.05) büyük olduğu için Bist 100 serisinde otokorelasyon yoktur. Altın ve Dolar serilerinde olasılık değeri (Prob. değerleri <0.05) küçük olduğu için otokorelasyon vardır.

Finansal zaman serileri sabit varyanslı olmalıdır. Altın, Bist 100 ve Dolar serilerinde heteroskedastisite olup olmadığını belirleyebilmek için Breusch-Pagan-Godfrey Heteroscedasticity LM testi sonuçları Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3: Breusch-Pagan-Godfrey Testi

	Altın	Bist 100	Dolar
F-statistic	69.46491	602.7325	520.1043
Prob. F	(0.0000)	(0.0000)	(0.0000)
Obs*R-squared	67.87222	498.5585	440.6879
Prob. Chi-Square	(0.0000)	(0.0000)	(0.0000)
Scaled explained SS	368.4941	4070.745	11035.21
Prob. Chi-Square	(0.0000)	(0.0000)	(0.0000)

Tablo 3’te görüleceği üzere olasılık değeri (Prob. değerleri<0.05) küçük olduğu için Altın, Bist 100 ve Dolar serilerinde heteroskedastisite vardır.

Yapılan istatistik analiz testleri sonucunda serilerin normal dağılmaması ve değişen varyansa sahip olması nedeniyle RMD analizi doğru sonuçlar üretmeyecektir. Dolayısıyla RMD analizinde Bollerslev (1986) koşullu varyansı ARMA (Otoregresif Hareketli Ortalama) süreci ile modellediği Genelleştirilmiş Otoregresif Koşullu Varyans (GARCH) modeliyle volatilité hesaplanmış daha sonra RMD analizi yapılmıştır.

ARMA süreci çalıştırılarak hangi GARCH tipi modelin kullanılacağına karar verilmiştir. ARMA sürecinde, En Küçük Kareler Yöntemi (EKK) kullanılmaktadır (Kutlar ve Torun 2013:9). EKK yöntemine göre uygun ARMA model seçilmesi sürecin ilk aşamasını oluşturmaktadır. Daha sonra ARMA modelde ARCH etkisi test edilmelidir. ARCH etkisi varsa GARCH modeli kurulabilir. Uygun ARMA model kullanılarak uygun GARCH modeli seçimi yapılmalıdır. Sonuç olarak, uygun GARCH modeli seçiminden sonra RMD hesaplaması yapılmıştır.

Uygun ARMA modellerin belirlenmesinde 1-4'e kadar yapılan denemelerden %1 düzeyde anlamlı olan modellerin en küçük AIC, SIC ve HQC ve en büyük Log Likelihood değere sahip olan modelleri seçilmiştir.

Altın ve Dolar için ARMA (3,1), Bist 100 için ARMA (1,1) uygun model olarak belirlenmiştir. Bu ARMA modeller için ARCH etkisinin olup olmadığı test edilmiş olup Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4: Altın, Bist 100 ve Dolar Serileri ARCH Testi

	Altın	Bist 100	Dolar
F-statistic	598.3698	155.7803	564.9579
Prob. F	(0,0000)	(0,0000)	(0,0000)
Obs*R-squared	495.5423	147.8683	472.4204
Prob.Chi-Square	(0,0000)	(0,0000)	(0,0000)

Tablo 4'te görüldüğü üzere Altın, Bist 100 ve Dolar serilerinde boş hipotez reddedilerek ARCH etkisi olduğu bulunmuştur. Bu durumda hangi GARCH tipi model kullanılabilir olduğu bulunmalıdır. Seçilen ARMA modelleri için GARCH modeller test edilerek Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5: Altın, Bist 100 ve Dolar Serileri GARCH Model Seçimi Sonuçları

	GARCH	TARCH	EGARCH	PARCH		
Altın	ω	2,48E-05 (0,0000)	2,15E-05 (0,0000)	-1,563528 (0,0000)	0,000183 (0,2392)	
	α	0,149941 (0,0000)	0,201974 (0,0000)	0,304581 (0,0000)	0,177782 (0,0000)	
	β	0,599941 (0,0000)	-0,048668 (0,0035)	0,026265 (0,0035)	-0,084956 (0,0071)	
	γ		0,652532 (0,0000)	0,852968 (0,0000)	0,691289 (0,0000)	
	δ				1,504528 (0,0000)	
	R-squared	0,006434	0,005961	0,005829	0,005894	
	Sum Squared Resid	0,369760	0,369936	0,369985	0,369961	
	Log likelihood	8981,970	8997,182	8995,167	8999,173	
	AIC	-6,250676	-6,260572	-6,259169	-6,261262	
	SIC	-6,238219	-6,246039	-6,244636	-6,244653	
	HQC	-6,246185	-6,255333	-6,253930	-6,255275	
	Bist 1000	ω	1,13E-05 (0,0000)	1,18E-05 (0,0000)	-1,046138 (0,0000)	0,000590 (0,0058)
		α	0,149914 (0,0000)	0,108318 (0,0000)	0,337065 (0,0000)	0,212013 (0,0000)
β		0,599914 (0,0000)	0,276357 (0,0000)	-0,117617 (0,0000)	0,446822 (0,0000)	
γ			0,688740 (0,0000)	0,912291 (0,0000)	0,752897 (0,0000)	
δ					1,122335 (0,0000)	

Dolar	R-squared	0,011450	0,007113	0,012690	0,009495
	Sum Squared Resid	0,426681	0,428553	0,426146	0,427525
	Log likelihood	8865,016	9183,595	9183,361	9196,054
	AIC	-6,164938	-6,385940	-6,385777	-6,393914
	SIC	-6,152489	-6,371415	-6,371252	-6,377314
	HQC	-6,160450	-6,380704	-6,380541	-6,387930
	ω	2,53E-06 (0,0000)	2,24E-06 (0,0000)	-0,669233 (0,0000)	1,79E-05 (0,1350)
	α	0,156858 (0,0000)	0,182161 (0,0000)	0,253573 (0,0000)	0,138546 (0,0000)
	β	0,815817 (0,0000)	-0,080543 (0,0000)	0,063697 (0,0000)	-0,202604 (0,0000)
	γ		0,831316 (0,0000)	0,950862 (0,0000)	0,848463 (0,0000)
	δ				1,570971 (0,0000)
	R-squared	0,006662	0,006416	0,008504	0,007244
	Sum Squared Resid	0,218981	0,219036	0,218575	0,218853
	Log likelihood	10070,39	10078,82	10077,30	10081,19
AIC	-7,008629	-7,013805	-7,012743	-7,014758	
SIC	-6,996172	-6,999272	-6,998209	-6,998149	
HQC	-7,004138	-7,008566	-7,007503	-7,008771	

Not: ω , sabit katsayı; α , ARCH katsayısı; β , GARCH katsayısı; δ , koşullu standart sapma süreci gücü ve γ , isteğe bağlı bir eşik parametresidir. Parantez içindeki değerler olasılık (p) değerlerini göstermektedir.

GARCH modeli seçiminde R-squared değerinin en yüksek olması, en küçük AIC, SIC ve HQC değerine sahip olması, SSR en küçük değere sahip olması, Log Likelihood en yüksek olması, parametrelerin anlamlı olması, parametre kısıt koşullarının sağlanması, varyans denklemi katsayılarının pozitif değerli olması ve bu katsayıların toplamalarının birden küçük olması kriterleri kullanılmaktadır (Sevüktekin ve Nargeleşkenler, 2006:258; Çabuk, Özmen ve Kökçen 2011:15). Modeller, bu seçim kriterlerine göre incelenmiştir. Kriterlere göre yapılan inceleme sonucunda altın ve Dolar serinde TARARCH model, Bist 100 serisinde ise, PARARCH uygun model olmuştur. Altın serisi için uygun TARARCH modeli oluşturularak Tablo 6'da model çıktısı verilmiştir.

Tablo 6: Altın Serisi TARARCH Model Çıktısı

Variable	Coefficient	Std. Error	z-Statistic	Prob.
C	0,000835	0,000193	4,337696	0,0000
AR(3)	-0,038380	0,020168	-1,903008	0,0570
MA(1)	0,020474	0,022188	0,922774	0,3561
C	2,15E-05	2,32E-06	9,288627	0,0000
RESID(-1)^2	0,201974	0,014563	13,86902	0,0000
RESID(-1)^2*(RESID(-1)<0)	-0,048668	0,016660	-2,921290	0,0035
GARCH(-1)	0,652532	0,028031	23,27869	0,0000
R-squared	0,005961	Mean dependent var		0,000849

Adjusted R-squared	0,005268	S.D. dependent var	0,011385
S.E. of regression	0,011355	Akaike info criterion	-6,260572
Sum squared resid	0,369936	Schwarz criterion	-6,246039
Log likelihood	8997,182	Hannan-Quinn criter.	-6,255333
Durbin-Watson stat	1,872927		

$$TARCH = 2,15121940676e - 05 + 0,201974236792 * RESID (-1)^2 - 0,0486678882478 * RESID (-1)^2 * (RESID (-1) < 0) + 0,652531774579 * GARCH (-1)$$

$$TARCH = 2,15E - 05 + (0,201974 * 0,369659) + (-0,048668 * 0,000000) + (0,652532 * 0,368416) = 0,315086$$

$$Volatilite = \sqrt{0,315086} = \%56,13$$

Bist 100 serisi için uygun EGARCH modeli oluşturularak Tablo 7’de model çıktısı verilmiştir.

Tablo 7: Bist 100 Serisi PARCH Model Çıktısı

Variable	Coefficient	Std. Error	z-Statistic	Prob.
C	0,000262	0,000331	0,792517	0,4281
AR(1)	0,872834	0,030859	28,28427	0,0000
MA(1)	-0,779889	0,039292	-19,84850	0,0000
C(4)	0.000590	0.000214	2.759739	0.0058
C(5)	0.212013	0.011100	19.10021	0.0000
C(6)	0.446822	0.039663	11.26551	0.0000
C(7)	0.752897	0.011788	63.87228	0.0000
C(8)	1.122335	0.077447	14.49170	0.0000
R-squared	0,009495	Mean dependent var		0,000869
Adjusted R-squared	0,008805	S.D. dependent var		0,012257
S.E. of regression	0,012203	Akaike info criterion		-6,393914
Sum squared resid	0,427525	Schwarz criterion		-6,377314
Log likelihood	9196,054	Hannan-Quinn criter.		-6,387930
Durbin-Watson stat	2,013754			

$$\begin{aligned} @SQRT(GARCH)^{1,12233499281} &= 0,000590366153731 + 0,212012939392 * (ABS(RESID(-1))) \\ &- 0,446822330054 * RESID(-1) ^{1,12233499281} + 0,752897200065 \\ &* @SQRT(GARCH(-1)) ^{1,12233499281} \end{aligned}$$

$$PGARCH = 0,00059 + (0,752897 * 0,384973) + (0,212013 * 0,495181) = 0,395419653$$

$$Volatilite = \sqrt{0,395419653} = \%62,88$$

Dolar serisi için uygun TARÇH model oluşturularak Tablo 8’de model çıktısı verilmiştir.

Tablo 8: Dolar Serisi TARÇH Model Çıktısı

Variable	Coefficient	Std. Error	z-Statistic	Prob.
C	0.000498	0.000126	3.958755	0.0001
AR(3)	-0.017082	0.020279	-0.842364	0.3996
MA(1)	0.023646	0.020327	1.163303	0.2447
C	2.24E-06	2.84E-07	7.885789	0.0000
RESID(-1)^2	0.182161	0.010978	16.59390	0.0000
RESID(-1)^2*(RESID(-1)<0)	-0.080543	0.011471	-7.021349	0.0000
GARCH(-1)	0.831316	0.009811	84.73263	0.0000
R-squared	0.006416	Mean dependent var		0.000650
Adjusted R-squared	0.005724	S.D. dependent var		0.008763
S.E. of regression	0.008738	Akaike info criterion		-7.013805
Sum squared resid	0.219036	Schwarz criterion		-6.999272
Log likelihood	10078.82	Hannan-Quinn criter.		-7.008566
Durbin-Watson stat	1.862029			

$$\begin{aligned}
 GARCH &= 2,24315846099e - 06 + 0,182160633726 \\
 &\quad * RESID (-1) ^2 - 0,0805431818508 * RESID (-1) ^2 * (RESID (-1) \\
 &\quad < 0) + 0,831316015866 * GARCH (-1) \\
 GARCH &= 2,24E - 06 + (0,182161 * 0,000108) + (-0,080543 * 0,000000) \\
 &\quad + (0,831316 * 0,368416) = 0,306292 \\
 Volatilite &= \sqrt{(0,306292)} = \%55,34
 \end{aligned}$$

TARÇH modelleme sonrasında ARCH etkisinin olup olmadığının belirlenebilmesi için ARCH testi yapılarak Tablo 9’da gösterilmiştir.

Tablo 9: TARÇH Modelleme Sonrası Altın, Bist 100 ve Dolar Serileri ARCH Testi

	Altın	Bist 100	Dolar
F-statistic	0.516348	0.007740	9.769014
Prob, F	(0.4725)	(0.9299)	(0.0018)
Obs*R-squared	0.516615	0.007745	9.742650
Prob, Chi-Square	(0.4723)	(0.9299)	(0.0018)

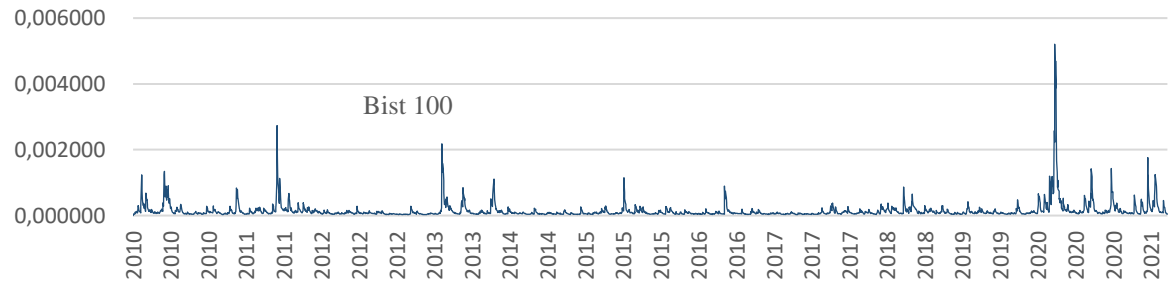
Tablo 9’da bütün modellerde ARCH etkisi olduğu görülmektedir. Bu durumda TARÇH modeller kullanılabilir. TARÇH modeli ile elde edilen altın koşullu varyans serisi dağılımları Grafik 3’te gösterilmiştir.

Grafik 3. TARCH Modelle Elde Edilen Altın Koşullu Varyans Serisi Dağılımları.



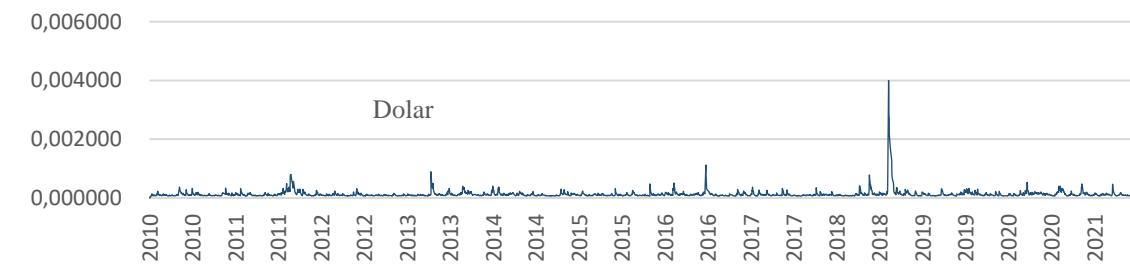
Grafik 3'te görüleceği üzere altın ve Dolar serisi 14/08/2018 tarihinde standart volatilité düzeylerinin üzerinde bir volatilité göstermiştir. PARCH modeli ile elde edilen Bist 100 koşullu varyans serisi dağılımları Grafik 4'de gösterilmiştir.

Grafik 4: PARCH Modelle Elde Edilen Bist 100 Koşullu Varyans Serisi Dağılımları.



Grafik 4'de görüleceği üzere Bist 100 serisi ise, 04-07/2013 döneminde standart volatilité düzeylerinin üzerinde bir volatilité göstermiştir. TARCH modeli ile elde edilen Dolar koşullu varyans serisi dağılımları Grafik 5'te gösterilmiştir.

Grafik 5: TARCH Modelle Elde Edilen Dolar Koşullu Varyans Serisi Dağılımları.



Grafik 5'te görüleceği üzere Dolar serisi 14/08/2018 tarihinde standart volatilité düzeylerinin üzerinde bir volatilité göstermiştir.

Altın, Dolar serileri için TARCH model ile bulunan ve Bist 100 serisi için PARCH model ile bulunan volatilité değerleri kullanılarak her bir seri için ayrı ayrı RMD ve portföy RMD değerleri hesaplanabilir.

Altın serisi %95 ve %99 oranlarına göre 1, 10 gün ve 1 yıl (252) için yüzde olarak ayrı ayrı RMD değerleri şu şekilde hesaplanabilir.

Z=0,95 güven düzeyi ve T=1 gün için;

$$RMD = Z_{0,95} * \sigma * \sqrt{1} = 1,65 * 0,011450 * 1 = 0,019 \Rightarrow \%1,9$$

Z=0,95 güven düzeyi ve T=10 gün için;

$$RMD = Z_{0,95} * \sigma * \sqrt{10} = 1,65 * 0,011450 * 3,16 = 0,060 \Rightarrow \%6$$

Z=0,95 güven düzeyi ve T=252 gün için;

$$RMD = Z_{0,95} * \sigma * \sqrt{252} = 1,65 * 0,011450 * 15,87 = 0,300 \Rightarrow \%30$$

Z=0,99 güven düzeyi ve T=1 gün için;

$$RMD = Z_{0,99} * \sigma * \sqrt{1} = 2,33 * 0,011450 * 1 = 0,027 \Rightarrow \%2,7$$

Z=0,99 güven düzeyi ve T=10 gün için;

$$RMD = Z_{0,99} * \sigma * \sqrt{10} = 2,33 * 0,011450 * 3,16 = 0,084 \Rightarrow \%0,4$$

Z=0,99 güven düzeyi ve T=252 gün için;

$$RMD = Z_{0,99} * \sigma * \sqrt{252} = 2,33 * 0,011450 * 15,87 = 0,424 \Rightarrow \%42,4$$

Bist 100 serisi %95 ve %99 oranlarına göre 1, 10 gün ve 1 yıl (252) için yüzde olarak ayrı ayrı RMD değerleri şu şekilde hesaplanabilir,

Z=0,95 güven düzeyi ve T=1 gün için;

$$RMD = Z_{0,95} * \sigma * \sqrt{1} = 1,65 * 0,025335 * 1 = 0,042 \Rightarrow \%4,2$$

Z=0,95 güven düzeyi ve T=10 gün için;

$$RMD = Z_{0,95} * \sigma * \sqrt{10} = 1,65 * 0,025335 * 3,16 = 0,132 \Rightarrow \%13,2$$

Z=0,95 güven düzeyi ve T=252 gün için;

$$RMD = Z_{0,95} * \sigma * \sqrt{252} = 1,65 * 0,025335 * 15,87 = 0,664 \Rightarrow \%66,4$$

Z=0,99 güven düzeyi ve T=1 gün için;

$$RMD = Z_{0,99} * \sigma * \sqrt{1} = 2,33 * 0,013158 * 1 = 0,059 \Rightarrow \%5,9$$

Z=0,99 güven düzeyi ve T=10 gün için;

$$RMD = Z_{0,99} * \sigma * \sqrt{10} = 2,33 * 0,025335 * 3,16 = 0,187 \Rightarrow \%18,7$$

Z=0,99 güven düzeyi ve T=252 gün için;

$$RMD = Z_{0,99} * \sigma * \sqrt{252} = 2,33 * 0,025335 * 15,87 = 0,937 \Rightarrow \%93,7$$

Dolar serisi %95 ve %99 oranlarına göre 1, 10 gün ve 1 yıl (252) için yüzde olarak ayrı ayrı RMD değerleri şu şekilde hesaplanabilir,

Z=0,95 güven düzeyi ve T=1 gün için;

$$RMD = Z_{0,95} * \sigma * \sqrt{1} = 1,65 * 0,010431 * 1 = 0,017 \Rightarrow \%1,7$$

Z=0,95 güven düzeyi ve T=10 gün için;

$$RMD = Z_{0,95} * \sigma * \sqrt{10} = 1,65 * 0,010431 * 3,16 = 0,054 \Rightarrow \%5,4$$

Z=0,95 güven düzeyi ve T=252 gün için;

$$RMD = Z_{0,95} * \sigma * \sqrt{252} = 1,65 * 0,010431 * 15,87 = 0,273 \Rightarrow \%27,3$$

Z=0,99 güven düzeyi ve T=1 gün için;

$$RMD = Z_{0,99} * \sigma * \sqrt{1} = 2,33 * 0,010431 * 1 = 0,024 \Rightarrow \%2,4$$

Z=0,99 güven düzeyi ve T=10 gün için;

$$RMD = Z_{0,99} * \sigma * \sqrt{10} = 2,33 * 0,010431 * 3,16 = 0,077 \Rightarrow \%7,7$$

Z=0,99 güven düzeyi ve T=252 gün için;

$$RMD = Z_{0,99} * \sigma * \sqrt{252} = 2,33 * 0,010431 * 15,87 = 0,386 \Rightarrow \%38,6$$

Altın, Bist 100 ve Dolar serilerinden oluşan portföy RMD değerleri 4 nolu formülde matrisler kullanılarak şu şekilde hesaplanabilir.

$$RMD_p = \sqrt{[0,00013 \quad 0,00064 \quad 0,00011] \begin{bmatrix} 1 & 0,1503 & 1 \\ 0,1503 & 1 & 0,1503 \\ 1 & 0,1503 & 1 \end{bmatrix} \begin{bmatrix} 0,00013 \\ 0,00064 \\ 0,00011 \end{bmatrix}}$$

$$RMD_p = \sqrt{0,000000516}$$

Portföydeki serilerin ağırlıklarının eşit dağıldığı varsayımı altında portföy volatilitesi şu şekilde olacaktır.

$$RMD_p = \sqrt{[0,000000516] \begin{bmatrix} \frac{1}{3} & \frac{1}{3} & \frac{1}{3} \\ \frac{1}{3} & \frac{1}{3} & \frac{1}{3} \\ \frac{1}{3} & \frac{1}{3} & \frac{1}{3} \end{bmatrix} = 0,0000001719}$$

$$RMD_p = \sqrt{[0,0000001719] \begin{bmatrix} \frac{1}{3} \\ \frac{1}{3} \\ \frac{1}{3} \end{bmatrix} =$$

$$RMD_p = 0,0000000573$$

Volatilite (Standart sapma) = 0,0002= %0,02

Elde edilen bu volatilite değeri üzerinden Z=0,95 güven düzeyi ve T=1 gün için RMD değerleri 3 nolu formül kullanılarak hesaplanabilir.

Z=0,95 güven düzeyi ve T=1 gün için;

$$RMD = Z_{0,95} * \sigma * \sqrt{1} = 1,65 * 0,02 * 1 = 0,0004 \Rightarrow \%0,04$$

Z=0,95 güven düzeyi ve T=10 gün için;

$$RMD = Z_{0,95} * \sigma * \sqrt{10} = 1,65 * 0,02 * 3,16 = 0,00125 \Rightarrow \%0,13$$

Z=0,95 güven düzeyi ve T=252 gün için;

$$RMD = Z_{0,95} * \sigma * \sqrt{1} = 1,65 * 0,02 * 15,87 = 0,00627 \Rightarrow \%0,63$$

Z=0,99 güven düzeyi ve T=1 gün için;

$$RMD = Z_{0,95} * \sigma * \sqrt{1} = 2,33 * 0,02 * 1 = 0,00056 \Rightarrow \%0,06$$

Z=0,99 güven düzeyi ve T=10 gün için;

$$RMD = Z_{0,95} * \sigma * \sqrt{1} = 2,33 * 0,02 * 3,16 = 0,00176 \Rightarrow \%0,18$$

Z=0,99 güven düzeyi ve T=252 gün için;

$$RMD = Z_{0,95} * \sigma * \sqrt{1} = 2,33 * 0,02 * 15,87 = 0,00885 \Rightarrow \%0,89$$

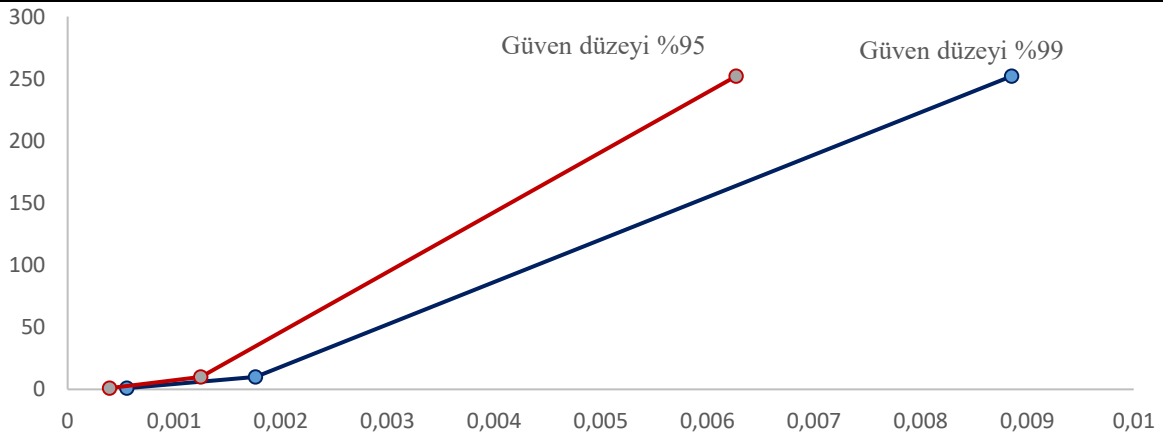
Tek tek hesaplanan varlıkların RMD değerler toplamları ile portföy RMD_p değeri karşılaştırması tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 10: RMD karşılaştırma tablosu

	RMD değerleri toplamı	Portföy RMD _p değeri
Z=0,95 güven düzeyi ve T=1 gün için;	0,0779	0,00040
Z=0,95 güven düzeyi ve T=10 gün için;	0,2464	0,00125
Z=0,95 güven düzeyi ve T=252 gün için;	1,2367	0,00627
Z=0,99 güven düzeyi ve T=1 gün için;	0,1100	0,00056
Z=0,99 güven düzeyi ve T=10 gün için;	0,3479	0,00176
Z=0,99 güven düzeyi ve T=252 gün için;	1,7464	0,00885

Tablo 10’da görüldüğü gibi Z=0,95 güven düzeyi ve T=1 gün için, tek tek RMD değerleri toplamı 0,0779 iken portföyün RMD_p değeri 0,00040 seviyesine düşmüştür. Bu sonuç portföy etkisinin olduğunun bir göstergesidir. Daha iyi karşılaştırma yapabilmek için %95 ve %99 düzeyinde 1, 10 ve 252 günlük RMD ve RMD_p değerlerinin portföy etkisi 6 nolu grafikte gösterilmiştir.

Grafik 6: RMD ve RMD_p Değerlerinin %99 ve %95 Güven Düzeylerinde 1, 10 ve 252 Günlük Etkisi.



Grafikte 6'da görüldüğü gibi 1 gün bile olsa portföyün risk düzeyi daha düşüktür.

RMD düzeyi ve RMDp değerleri gün sayısı arttıkça daha fazla artmaktadır. Güven düzeyi düştükçe risk artmaktadır. Altın, Bist 100 ve Dolar serilerinden oluşan portföyün güven düzeylerine göre en fazla zarar olasılığı Tablo 11'de sunulmuştur.

Tablo 11: Güven Düzeylerine Göre En Fazla Zarar Olasılığı

Güven Düzeyi	Gün	En Fazla Zarar Olasılığı
Z=0,95	T=1	%0,04
Z=0,95	T=10	%0,12
Z=0,95	T=252	%0,63
Z=0,99	T=1	%0,06
Z=0,99	T=10	%0,18
Z=0,99	T=252	%0,89

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Finansal varlıkların zaman içerisinde volatiliteleri değişmektedir. İyi haber veya kötü haberlerin arttığı dönemlerde ise volatilitenin de daha fazla arttığı bilinmektedir. Finansal zaman serilerindeki etkiyi azaltmanın bir yolu da finansal varlıklardan bir portföy oluşturmaktır. Portföy etkisinin zararı nasıl azaltıldığını göstermek için yapılan bu çalışmada eşit ağırlığa sahip altın, Bist 100 endeksi ve Dolardan oluşan üç finansal varlık için RMD analizi yapılmıştır. RMD analizi, bir portföyün belirli bir olasılıkla en fazla ne kadar zarara uğratacağını gösterir.

Portföydeki varlıklara ait 05.01.2010-10.06.2021 tarihler arası veriler kullanılmıştır. Bist 100 endeksi ve Dolar'a ait 2875 iş günü kapanış verileri EVDS veri tabanından elde edilmiştir. Altına ait veriler ise, Borsa İstanbul veri tabanından elde edilmiştir. Hesaplamalarda Eviews12 ve Excel yazılımı kullanılmıştır. Kayıp olan birkaç değer için önceki gün ile sonraki gün ortalama değerler atanmıştır. Finansal zaman serileri trend içerdikleri için basit getiri formülü kullanılarak getiri değerleri ile analiz yapılmıştır.

İlk önce, Finansal zaman serilerinde analiz yapılabilmesi için gerekli istatistiksel analizler yapılmıştır. Bu analizler sonucunda serilerin normal dağılmaması, değişen varyansa sahip olması ve otokorelasyonlu olması nedeniyle RMD analizinin doğru sonuçlar üretmeyeceği görülmüştür. Dolayısıyla RMD analizinde koşullu varyans ARMA süreci ile modellenerek GARCH modelleriyle volatilitenin hesaplanması.

İkinci olarak, ARMA model belirlenmiştir. Altın ve Dolar için ARMA (3,1), Bist 100 için ARMA (1,1) uygun model olarak belirlenmiştir. Bu ARMA modeller için ARCH etkisinin olup olmadığı test edilmiştir. ARCH etkisi var olduğu belirlenen bu seriler için GARCH analizi yapılması uygun bulunmuştur.

Üçüncü olarak, GARCH model seçiminde kullanılan kriterlere göre GARCH, TARARCH, EGARCH VE PARARCH modelleri karşılaştırılmıştır. Altın ve Dolar için TARARCH model seçilmiştir. Bist 100 endeksi için PARARCH modelin uygun model olduğu belirlenmiştir. Kurulan TARARCH ve PARARCH modellere göre ARCH etkisinin giderilip giderilmediği analiz edilmiştir.

Dördüncü olarak, ARCH etkisinin kalmadığı anlaşılan bu seriler için bulunan volatilitenin değerleri ile RMD analizi yapılmıştır. RMD analizi, %95 ve %99 güven düzeylerine göre 1, 10 ve 252 gün için her bir seriye ayrı ayrı ve eşit ağırlıklı portföy oluşturularak uygulanmıştır.

Sonuç olarak, Altın, Bist 100 ve Dolar serilerinde güven düzeyi düştükçe risk artmaktadır. Gün sayısı arttıkça risk daha fazla artış göstermektedir. RMD ve RMDp değerleri gün sayısı arttıkça daha fazla artmaktadır. Altın, Bist 100 ve Dolar serisinden oluşan portföyde portföy etkisi olduğu açıkça görülmüştür. Farklı seriler, zaman aralığı veya farklı ağırlıklarda oluşturulacak portföylerle yapılacak analizler başka çalışmalar için önerilebilir.

Kaynakça

- Akbulaev, N. and Aliyeva, B. (2018). Risk Exposure Value: An Application on Derivatives. *Eurasian Academy of Sciences Eurasian Econometrics, Statistics & Empirical Economics Journal* Volume:10 S: 23- 38. <http://dx.doi.org/10.17740/eas.stat.2018-V10-02>.
- Altay, E. (2015), *Bankacılıkta Risk: Piyasa Riski Kredi Riski ve Operasyonel Riskin Ölçümü ve Yönetimi*. Derin Yayınları.
- Altaylıgil, Y. (2008). Graw ve Ewma ile Riske Maruz Değer: Altın Getirisi için Bir Uygulama. *Sosyal Bilimler Dergisi*. (1), 33-41.
- Altıntaş, A. (2006). *Bankacılıkta Risk Yönetimi ve Sermaye Yeterliliği*. Turhan Kitabevi.
- Andersson, F., Mausser, H., Rosen, D. and Uryasev, S. (2001). Credit Risk Optimization with Conditional Value-at-Risk Criterion. *Mathematical Programming*. 89(2), 273-291.
- Angelidis, T., Benos, A. and Degiannakis, S. (2004). The Use of GARCH Models in VaR Estimation. *Statistical Methodology*. 1(1-2), 105-128.
- Aridi, N. A., Cheong, C. W. and Hooi, T. S. (2018). An Estimation of Value at Risk Using GARCH Models for The Conventional and Islamic Stock Market in Malaysia. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*. 8(11).
- Atakan, T. (2009). İstanbul Menkul Kıymetler Borsasında Değişkenliğin (volatilitenin) ARCH-GARCH Yöntemleri ile Modellenmesi. *Yönetim Dergisi*, 62, 48-61.
- Avşarlıgil, N., Demir, Y. ve Doğru, E. (2015). Riske Maruz Değer Ölçüm Yöntemleri Aracılığıyla BIST'te İşlem Gören Spor Kulüpleri Üzerine Bir Uygulama. *Journal of Social Sciences Eskisehir Osmangazi University/Eskisehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 16(1).
- Baas, S., Ramamasy, S., Dey de Pryck, J. and Battista, F. (2008). *Disaster risk management systems analysis: A guide book*.
- Babacan, C. (2017). Sigorta Şirketlerinin Mali Yatırımlarının Piyasa Risklerinin Ölçülme Yöntemleri Üzerine Bir Uygulama. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 16(31), 583.
- Babaşova, S. (2012). *Doğrusal Olmayan Zaman Serisi Verilerinin Modellenmesinde Kullanılan Değişen Varyanslılık Testlerinin Karşılaştırmalı Analizi Üzerine Bir Araştırma* (Doctoral Dissertation, DEÜ Sosyal Bilimleri Enstitüsü).
- Babat, O., Vera, J.C. and Zuluaga, L.F. (2018). Computing Near-Optimal Value-at-Risk Portfolios Using Integer Programming Techniques. *European Journal of Operational Research*. 266(1). 304-315
- Basel Committee on Banking Supervision. (2016). *Minimum Capital Requirements for Market Risk, Basel: Bank for International Settlements*.
- Bayçelebi, B. E. ve Ertuğrul, M. (2020). BIST Banka Endeksi Volatilitésinin GARCH Modelleri Kullanılarak Modellenmesi. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(1), 233-244.
- Belasri, Y. and Ellaia, R. (2017). Estimation of Volatility and Correlation with Multivariate Generalized Autoregressive Conditional Heteroskedasticity Models: An Application to Moroccan Stock Markets. *International Journal of Economics and Financial Issues*. 7(2), 384.

- Berggren, E. and Folkelid, F. (2015). *Which GARCH Model is Best For Value-at-Risk?* (Tez). https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:788857/FULLTEXT_01.pdf. (Erişim Tarihi: 14.06.2021)
- Best, P. (2000). *Implementing Value at risk*. John Wiley & Sons.
- Bilir, H. ve Aslan, O. (2020). Hisse Senetlerinden Oluşturulan Portföyün Riske Maruz Değerinin Hesaplanması. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*. 75(3). 1171-1201. Doi:10.33630/ausbf.598833.
- Bitaraf, S. and Shahriari, M. (2012). Risk Assessment and Decision Support. In *International Symposium on Occupational Safety and Hygiene, 9th-10th February 2012, pp 65-69* (pp. 65-71).
- Boğa, S. (2020). Finansal Açıklığın Gelir Eşitsizliği Üzerine Etkisi: Türkiye İçin Bir Zaman Serisi Analizi. *Stratejik ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*. 4(1). 41-56. Doi:10.30692/sisad.689946.
- Bollerslev, T. (1986). Generalized Autoregressive Conditional Heteroskedasticity. *Journal of Econometrics*. 31(3). 307-327.
- Butler, C. (1999). *Mastering Value at Risk, A Step-By-Step Guide to Understanding and Applying VaR*. Financial Times Pitman Publishing. Market Editions, London.
- Campbell, J.Y., Lo, A.W. and MacKinlay, A. C. (1998). *The Econometrics of Financial Markets*: Princeton University Press. 1997. *Econometric Theory*. 14(5), 610. doi:10.1017/S0266466698145073.
- Cangürel, O., Dizdar, S., Karakoç, A., Mimaroglu, B. Y., Teker, B. Y. ve Kaycı, İ. (2012). *Sorularla Basel 2,5*. Bankacılık Düzenleme ve Denetleme Kurumu. Ankara.
- Cera, G., Cera, E. and Lito, G. (2013). A Garch Model Approach to Calculate the Value at Risk of Albanian Lek Exchange Rate. *European Scientific Journal*. 9(25).
- Cihangir, Ç. K. ve Uğurlu, E. (2017). Altın Piyasasında Asimetrik Oynaklık: Türkiye için Model Önerisi. *İşletme Araştırmaları Dergisi*. 9/3 (2017) 284-299. Doi: 10.20491/isarder.2017.300.
- Çabuk, A., Özmen H. ve Kökcen, M. A. (2011). Koşullu Varyans Modelleri: İMKB Serileri Üzerine Bir Uygulama. *Çukurova Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*. 15(2). S 1-18.
- Çekici, E. M. (2017). Parametrik RMD (VaR) İncelemesi: BIST'te İşlem Gören Sigorta Şirketleri Üzerine Bir araştırma. *Marmara Üniversitesi Öneri Dergisi*. Cilt 12, Sayı 48, ISSN 1300-0845. Ss. 217-225. Doi: 10.14783/maruoneri.vi.331669.
- Çil Yavuz, N. (2015). *Finansal Ekonometri*. İkinci Basım. Der Yayınları. İstanbul.
- Ding, Z., Granger, C. W. and Engle, R. F. (1993). A Long Memory Property of Stock Market Returns and a New Model. *Journal of Empirical Finance*, 1(1), 83-106.
- Dovd, K. (1999). *Beyond Value at Risk: The New Science of Risk Management*. John Wiley Sons Ltd., England.
- Echaust, K. (2019). Financial Risk Measurement: Financial Engineering. *Wydawnictwo Uniwersytetu Ekonomicznego W. Poznaniu*. pp. 35-62.
- Elçi, Ö. and Noyan, N. (2018). A Chance-Constrained Two-Stage Stochastic Programming Model for Humanitarian Relief Network Design. *Transportation Research Part B: Methodological*. 108, 55-83.
- Engle R. F. (2002). Dynamic Conditional Correlation. *Journal of Business & Economic Statistics*. 20:3, 339-350. Doi:10.1198/073500102288618487.

- Engle, R. F. (1982). Autoregressive Conditional Heteroscedasticity with Estimates of The Variance of United Kingdom Inflation. *Econometrica: Journal of the Econometric Society*, 987-1007.
- Fernandez, V. (2009). *Value at Risk under Heterogeneous Investment Horizons and Spatial Relations. Advance Praise for The VaR Implementation Handbook*. 463.
- Ghasemi, A. and Zahediasl, S. (2012). Normality Tests for Statistical Analysis: A Guide For Non-Statisticians. *Int J Endocrinol Metab*. 2012;10(2):486-489. Doi:10,5812/ijem,3505.
- Gujarati, D. (2015). *Econometrics by Example* (2nd ed.). London, United Kingdom: Macmillan International Higher Education.
- Gujarati, D. (2016). *Örneklerle Ekonometri*. N. Bolatoğlu. Çev.). Ankara: BB101 Yayınları.
- Güriş, S., Çağlayan, E. ve Güriş, B. (2013). *EViews ile Temel Ekonometri* (2. basım). İstanbul: DER Yayınları.
- Hung, K., Yang, C.W., Zhao, Y.F. and Lee, K.H. (2018). Risk Return Relationship in the Portfolio Selection Models. *Theoretical Economics Letters*. 8, 358-366.
- Işıklar, Z. E. (2016). İMKB Ulusal 100 Endeksi Getiri Volatilitésinin Analizi Üzerine Bir Araştırma. *Selçuk Üniversitesi Sosyal ve Teknik Araştırmalar Dergisi*. (12), 245-260.
- Jorion, P. (2007). *Value at Risk: The New Benchmark for Managing Financial Risk*. The McGraw-Hill Companies, Inc. New York.
- Karagöz, Y. (2016). *SPSS 23 ve AMOS 23 Uygulamalı İstatistiksel Analizler*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kellner, R. and Rösch, D. (2016). Quantifying Market Risk With Value-at-Risk or Expected Shortfall? – Consequences for Capital Requirements and Model Risk. *Journal of Economic Dynamics and Control*. Volume 68. Pages 45-63. ISSN 0165-1889. <https://doi.org/10.1016/j.jedc.2016.05.002>.
- Kendirli, S. ve Karadeniz, G. (2012). 2008 Kriz Sonrası İMKB 30 Endeksi Volatilitésinin Genelleştirilmiş Arch Modeli ile Tahmini. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*. 2(2). 95-104.
- Koima, J. K., Mwita P. N. and Nassiuma. D. K. (2015). Volatility Estimation of Stock Prices Using Garch Method. *European Journal of Business and Management*. ISSN 2222-1905 (Paper) ISSN 2222-2839 (Online) Vol.7. No.19. 2015.
- Krokhmal, P., Palmquist, J. and Uryasev, S. (2002). Portfolio Optimization with Conditional Value-at-Risk Objective and Constraints. *Journal of Risk*, 4. 43-68.
- Kutlar, A. ve Torun, P. (2013). İMKB 100 Endeksi Günlük Getirileri için Uygun Genelleştirilmiş Farklı Varyans Modelinin Seçimi. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*. (42). 1-24.
- Lebo, M. and Box-Steffensmeier, J. (2008). Dynamic Conditional Correlations in Political Science. *American Journal of Political Science*, 52(3), 688-704.
- Longerstaey, J. and Spencer, M. (1996). *Riskmetricstm—Technical Document*. Morgan Guaranty Trust Company of New York: New York.
- Moran, J.L. and Solomon, P.J. (2017). Volatility in HighFrequency Intensive Care Mortality Time Series: Application of Univariate and Multivariate GARCH Models. *Open Journal of Applied Sciences*. 7. 385-411.
- Munniksma, K. (2006). *Credit Risk Measurement Under Basel II*. BMI Paper. Vrije Universiteit.

- Nelson, D. B. (1991). Conditional Heteroskedasticity in Asset Returns: A New Approach. *Econometrica: Journal of the Econometric Society*, 347-370.
- Poon, S. (2005). *A Practical Guide to Forecasting*. John Wiley & Sons Ltd., England. ISBN-13 978-0-470-85613-0 (HB).
- Rockafellar, R.T. and Uryasev, S. (2000), Optimization of Conditional Value-at-Risk. *Journal of Risk*. 2. 21-42.
- Sarıkovanlık, V., Koy, A., Akkaya, M., Yıldırım, H. H. ve Kantar, L. (2019). *Finans Biliminde Ekonometri Uygulamaları*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Sevüktekin, M. ve Nargeleşkenler, M. (2006). İstanbul Menkul Kıymetler Borsasında Getiri Volatilitesinin Modellenmesi ve Ön raporlanması. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*. 61(4). 243-265.
- Šotić, A. and Rajić, R. (2015). The review of the definition of risk. *Online Journal of Applied Knowledge Management*, 3(3), 17-26.
- Şencan, İ. (2017). BIST Altın Endeksi Oynaklığı Analizi ve Performans Ölçümü. *Maliye Finans Yazıları*. 31(107).
- Terzioğlu, M. K. (2018). *Riske Maruz Değer Kavram ve Uygulamalar*. Ankara. Gazi Kitabevi.
- Toma, S. V., Chiriță, M. and Șarpe, D. (2012). Risk and uncertainty. *Procedia Economics and Finance*, 3, 975-980. doi: 10.1016/S2212-5671(12)00260-2
- Treasury, H. M. (2004). *The orange book: Management of risk-principles and concepts*. London: HM Treasury.
- Türker, H. (2009). *Riske Maruz Değer (Value at Risk) ve Stres Testi: Global Finansal Kriz Sonrası Etkinliklerinin Değerlendirilmesi*. Ankara: SPK Araştırma Raporu.
- Uğur, A. ve Bingöl, N. (2017). BIST İmalat Sanayinde Riskin Ölçülmesi: Riske Maruz Değer Yöntemiyle Bir Uygulama. *Ömer Halisdemir Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*. Yıl: Ekim 2017 Cilt-Sayı: 10(4) ss: 271-284. ISSN: 2564-6931. Doi:10.25287/ohuiibf.339941.
- Wipplinger, E. (2007). Philippe Jorion: Value at Risk-The New Benchmark for Managing Financial Risk. *Financial Markets and Portfolio Management*. 21(3). 397.
- Yıldırant, D.Ç (2011) *E-Views Uygulamalı Temel Ekonometri Makro Ekonomik Verilerle*. Gözden Geçirilmiş 3. Baskı.
- Zakoian, J. M. (1994). Threshold Heteroskedastic Models. *Journal of Economic Dynamics and Control*, 18(5), 931-955.

İnternet Kaynakçası

Borsa İstanbul: <https://www.borsaistanbul.com/tr/sayfa/484/veri-sorgulama> (Erişim Tarihi: 10.06.2021)

Merkez Bankası Veri Tabanı. Türkiye Cumhuriyet Merkez Bankası Elektronik Veri Dağıtım Sistemi (EVDS) internet sitesi: https://evds2.tcmb.gov.tr/index.php?/evds/serieMarket/collapse_1/5854/DataGroup/turkish/bie_mkbrgn/ (Erişim Tarihi: 10/06/2021)



Üniversite Personelinin Afet Yönetimi Hakkında Bilgi, Tutum ve Davranışlarının İncelenmesi: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Örneği

Examination of University Personnel's Knowledge, Attitudes and Behaviors about Disaster Management: The Example of Çanakkale Onsekiz Mart University

Çağlar Bulat

Uzman

Sağlık Bakanlığı

caglarbulat84@gmail.com

ORCID ID: 0000-0002-8833-3357

Durmuş Özbaşı

Doç. Dr.

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

dozbasi@gmail.com

ORCID ID: 0000-0001-5078-477X



Makale Bilgisi / Article Information

Makale Türü / Article Type : Araştırma Makalesi
Geliş Tarihi / Received : 17 Eylül 2021
Kabul Tarihi / Accepted : 13 Ekim 2021
Yayın Tarihi / Published : 15 Aralık 2021
DOI Number : 10.20860/ijosess.996847



“Bu makale Doç. Dr. Durmuş ÖZBAŞI danışmanlığında Çağlar BULAT tarafından hazırlanan “*Üniversite personelinin afet yönetimi konusunda bilgi, tutum ve davranışlarının incelenmesi: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi örneği*”

başlıklı yüksek lisans tezinden hazırlanmıştır. Ayrıca bu araştırma Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi BAP birimince desteklenmiştir. Proje No: SYL-2019-2958”



Kaynak Gösterme / Citation



Bulat, Ç. & Özbaşı, D. “Üniversite Personelinin Afet Yönetimi Hakkında Bilgi, Tutum Ve Davranışlarının İncelenmesi: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Örneği”. *Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 16 (2021): 68-82.

Üniversite Personelinin Afet Yönetimi Hakkında Bilgi, Tutum ve Davranışlarının İncelenmesi: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Örneği

Examination of University Personnel's Knowledge, Attitudes and Behaviors about Disaster Management: The Example of Çanakkale Onsekiz Mart University

Çağlar Bulat & Durmuş Özbaşı

Öz

Doğada kendiliğinden olan ve herhangi bir zarara yol açmayan olaylar; insanların doğal alanları tahrip etmesi, nüfusun hızla artarak yeryüzünde kontrolsüzce yayılmaları afet kavramının oluşmasına sebebiyet vermiştir. Afetlerin zararlarına karşı insanoğlunun en büyük uygulamalarının başında ise hiç şüphesiz bilgi birikimi ve eğitim gelmektedir. Afet eğitimi konusunda en üst düzey eğitimi verebilecek yerlerin başında üniversiteler gelmektedir. Gerçekleştirilen bu çalışma ile üniversite bünyesinde görevli akademik ve idari personelin afete ne denli hazır olduklarını ölçmek, afet yönetimi konusuna hazırlıkları sınanmak istenmiştir. Araştırmanın katılımcılarını üniversitede görevli akademik ve idari personel oluşturmaktadır. Araştırmaya toplam 1693 kişi katılmıştır. Katılıma göre evrenin yaklaşık % 68'ine (Evren=2491) ulaşılmıştır. Katılımcıların yaklaşık %86'sı akademik, %14'ü idari personelden oluşmaktadır. Gerçekleştirilen bu çalışmanın sonucunda; üniversite de görevli akademik ve idari personelin afetlere hazırlık bilgi düzeyinin orta seviyede oldukları sonucuna ulaşılmıştır. İdari personelin hazırlık bilgi düzeyi ile davranış düzeyi akademik personellerin bilgi ve davranış düzeylerinden daha yüksek olduğu ortaya çıkmış olup tutum seviyelerinde herhangi bir farklılık tespit edilmemiştir. Personelin yaş seviyesi arttıkça afetlere hazırlık bilgi seviyesinde bir artışın olduğu ve bu artışın sebeplerinden birinin alınan afet eğitimi olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Sağlık Hizmetleri, Afet Yönetimi, Bilgi, Tutum ve Beceri.

Abstract

The spontaneous occurrences that do not cause any harm in nature, the destruction of natural areas by humans and the rapid increase of the population and its uncontrolled spread on the earth have led to the emergence of the concept of disaster. Knowledge and education are undoubtedly the leading biggest practices of human beings against the harms of disasters. Universities are the leading places that can provide the highest level of education in disaster training. With the study conducted, it was aimed to measure how ready the academic and administrative personnel in the university are for a disaster and to test their preparations for disaster management. The participants of the research consisted of the academic and administrative personnel working at university. In the research, the number of participants was 1693. Considering the participation, 68 percent of the population was reached. 86% of the participants consisted of academic personnel, and 14% were comprised of administrative personnel. It was revealed that the level of knowledge of preparedness and behavioral levels of the administrative personnel were determined to be higher than those of the academic personnel, and no difference was found in their levels of attitude. It was discovered that there was an increase in the level of knowledge about preparedness for disasters as the ages of the personnel increased, and the received disaster training was found to be one of the causes of this increase.

Keywords: Health Services, Disaster Management, Knowledge, Attitude and Skill.

Extended Summary

Purpose and Significance:

Natural events which are spontaneous and cause no harm; the destruction of natural spaces by humans, the rapid increase in population, and their uncontrolled spread over the earth have led to the notion of disaster. Disaster is a problem that must be managed. In this context, disaster management can be defined as a management process including gathering information, developing plans, taking and implementing necessary measures, coordinating the process, determining deficiencies by inspecting each step, and using all the opportunities and resources effectively by the community to understand the disasters' nature and to prevent minimize their damages. The management process is a non-uniform and dynamic process. Besides the fact that the knowledge of the manager is important, it is necessary to apply it to the people who are managed and to those who apply it, especially in disaster management. For the disaster management system to function properly, first of all, plans must be made, and if there are plans, those who will implement them must be trained in this regard. Training received before the disaster can help people cope with the post-disaster process. Disaster training should be as sustainable as necessary for disaster awareness training and dissemination of disaster culture in society. In Turkey, disaster education was first taught to secondary school students in 1992 by the Ministry of National Education (MEB) as an elective course under the name "Environment and Human". Currently, disaster education is provided in our country by different institutions and voluntary organizations. (Ünal ve Dımşıkı, 1999: 142-154) Universities are at the forefront of places that can provide the highest level of disaster education. In this context, it is very important to reveal the levels of preparedness of instructors for disaster management and to examine the levels of knowledge, attitude, and behaviour of individuals working in universities with comparative analyses.

Methodology:

This study was designed in a scanning model to present an existing situation as it is. The general scanning model includes the scanning methods that will be made on each of the individuals that make up the universe which is formed by a large number of people to make a general judgment about the universe in general terms. According to the 2018 data of the initiation date of the study, 1693 people were reached out of the total population of 2491. The data obtained according to the whole universe of the research was realized as 68%. In the process of obtaining the data, a face-to-face data collection method from the volunteer individuals was chosen. The first part of the scale includes the items for the variable of age, gender, education level, and receiving disaster management education which is likely to affect the attitudes of academic and administrative staff working at the university on emergency and disaster management. In the second part, "The Knowledge, Attitude and Behaviour Scale about Disaster and Emergency Situation", which Kiraz (2008: 97) used in his thesis to determine the attitudes of university staff towards emergency and disaster management, consisting of 3 sub-dimensions and 38 questions in a 5-point Likert type was used. Anova, t-test, and Mann Whitney U tests were used to answer the sub-problems in the analysis of the data.

Results, discussion and conclusion:

According to the descriptive results obtained from the research, it was revealed that the disaster preparedness level of the university staff was ($\bar{X}=2.72$). As a result of a similar study conducted in Erzincan in 2014, it was determined that people's level of disaster preparedness knowledge was insufficient. According to this result, it can be deduced that this level is not sufficient in our country where disasters occur every year. A significant difference was found between the disaster preparedness knowledge levels of academic and administrative staff who participated in the study, and it was concluded that the knowledge level of the administrative staff ($\bar{X}=2.87$) was higher than the knowledge level of the academic staff ($\bar{X}=2.66$). In Çelebi's study (2014), it was concluded that the staff who

graduated from high school have higher knowledge levels about earthquakes. When it is examined whether there is a difference between the level of disaster preparedness knowledge according to their educational status; it was determined that the highest level of knowledge was in the undergraduate ($\bar{X}=2.91$) education level, and it was concluded that the lowest level of education was composed of the staff at the graduate ($\bar{X}=2.58$) education level. Again, in a similar study, it was revealed that the level of preparedness against earthquakes was higher for the staff who graduated from high school. In the study conducted for Turkey, it was concluded that there is an increase in the level of consciousness of people with the increase in the level of education. When the disaster preparedness knowledge level of the university staff who received or did not receive disaster education was examined, it was found that the knowledge level of the people who received disaster education was higher than those who did not receive any training. In a study conducted in Gümüşhane, it was concluded that disaster education provided a positive increase in people's knowledge levels. It was investigated whether there was a difference between the level of attitude of people who had experienced or not experienced disasters before, and no significant difference was found. According to a study, it has been revealed that people who are exposed to disasters participate more in disaster education and have a higher rate of having a first aid kit at home. Accordingly, it can be concluded that exposure to disasters increases the level of preparedness of people for disasters. In this study, the average score regarding the time of disaster behaviour levels of university staff was 2.66. A similar result revealed that the level of disaster preparedness of the nurses working in the hospital with a doctorate education level was lower than those with other education levels. Again, according to the results of this study, it was determined that the disaster behaviour levels of people who were exposed to disasters before were higher. In a study conducted in their countries (Thailand and the Philippines), they determined that there was a positive increase in the disaster preparedness and the behaviour of the people who were exposed to disasters at the time of the disaster.

Giriş

İnsanların tabiattaki alanları tahrip etmesi, yeryüzünde hızla artan nüfus yoğunluğu, kendiliğinden doğada olan ve herhangi bir zarara yol açmayan doğa olaylarının afete dönüşmesine ve afet kavramının oluşmasına sebep olmuştur. Afet; insanın bedensel, ekonomik, sosyal ve kültürel çevresine zarar veren, normal yaşamı tamamen etkileyen veya yavaşlamasına neden olan, etkilenen kesimin kendi imkânları ile mücadele edemediği, kriz ortamının oluşmasına neden olan, doğal olarak veya insan etkisi ile oluşan durumlara verilen genel bir kavram olarak tanımlanabilir (Kadıoğlu ve Özdamar, 2011: 121). Afete ilişkin farklı tanımlar olmakla birlikte, tüm dünyada kullanılan afet tanımlarının ortak noktaları da bulunmaktadır. Afet tanımlarının ortak noktalarından yola çıkarak Kemaloğlu afet özelliklerini aşağıdaki gibi sıralamıştır(Kemaloğlu, 2015: 126-147):

- Doğadaki tüm canlıları etkileyebilmektedir,
- Bir tetikleyicisi mevcuttur, Afet ve zarar görülebilirlik arasında doğrudan bir bağ bulunmaktadır,
- Oluşturduğu etkinin bertaraf edilmesinde kaynak yetersizliği vardır,
- Doğrudan insanı etkilediğinden toplumla yakın ilişkilidir.

Afetler, kendi içerisinde bir sistematik gerektirdiğinden yönetilmesi gereken sorunlardan biridir. Buna göre afet yönetimini, afetlerle oluşan zararın en aza indirilmesi veya önlenmesini amaçlamaktadır. Afetin yapısını anlamak amacıyla önce bilgi toplanması, plan yapılması veya geliştirilmesi, gerekli olan önlemlerin alınıp işlevsel hale getirilmesi ve sürecin yönetilmesi, mevcut tüm kaynakların hızlı ve etkili bir şekilde kullanılmasını içeren bir süreç olarak tanımlamak mümkündür (Afet ve Acil Durum Yönetimi Başkanlığı [AFAD], 2014a: 101). Yönetim süreci hızlı bir dinamiği olan ve her an değişkenlik gösterebilen bir süreçtir. Afeti yönetenlerin bilgi birikimi ve olaya hakim olması kadar, sürece destek verenlerin de bu konuda eğitilmiş olmaları önemlidir. Afet yönetim sürecinin düzgün işleyebilmesi ve

sistemin kusursuz yürüyebilmesi, öncelikle planların yapılması ve bu planları yürütecek olanların da eğitilmesi sürecin sağlıklı ilerleyebilmesi açısından son derece önemlidir.

Afetlerle mücadelede, eğitimin önemi oldukça yüksektir. Çünkü eğitilmiş bireyler afet sırasında nasıl davranılması gerektiğini veya nelerin hangi sırayla yapılması gerektiği konusunda afet eğitimi aldıktan sonra çok daha etkili ve uygun bir şekilde uygulayabilirler. Deneyim, uzmanlık ve bilgi afetlerle mücadele ve afete hazırlık için önemli bileşenlerdendir. Toplumun da afetler konusunda kendi üzerine düşen görev ve sorumlulukları üstlenmesi için bu konuda bilince sahip olması şarttır. Afetlere karşı bilinçli bir tutum geliştirmek ve buna uygun olarak davranmak için afetler ve diğer acil durumlar ile ilgili bilgi sahibi olanların afetler konusunda ne yapması gerektiğini ve hangi adımları atmaları gerektiğini bilmeleri gereklidir. Bu nedenle afetler ile ilgili alınması gereken önlemler veya eşyaların sabitlenmesi, acil durum çantalarının hazırlanması gibi afet öncesi yapılması gerekenler bireylerin davranışlarını etkileyecektir (Kiraz, 2018: 46). Bireylerin afete ilişkin tutumu, bilgisi ve davranışları afete uygun bir şekilde geliştiğinde ve güçlü olduğunda, toplumların da afetten en az düzeyde zarar görmesi veya hiç zarar görmemesi mümkündür. Bu bağlamda, bireylerin afetlere ilişkin hazırbulunuşluk düzeylerinin yüksek olması oldukça önemlidir. Bu kapsamda afet eğitimlerinin yaygınlaştırılması, kamu spotlarının oluşturulması, tatbikatlar ve benzeri çalışmaların yapılması bireylerin afete ilişkin tutumlarında pozitif yönde gelişmelerin oluşmasına katkı sunabilecektir. Ancak bu durumun sürdürülebilir olabilmesi ve toplumda afet kültürünün oluşabilmesi için afet eğitimlerinin ve diğer bilgilendirici notların devamlılığının olması gerekmektedir. Türkiye’de afet eğitimi ilk kez 1992 yılında Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından ortaokul talebelerine “Çevre ve İnsan” adı altında seçmeli ders şeklinde başlamıştır. Afet eğitimi ülkemizde farklı kurum ve gönüllü organizasyonlar ile ülkemizde verilebilmektedir (Ünal ve Dımşıkı, 1999: 142-154). Afet eğitimi konusunda en üst düzey eğitimi verebilecek yerlerin başında üniversiteler gelmektedir. Bu yüzden üniversite öğretim elemanlarının afetler ile ilgili hazırlık düzeylerinin incelenmesi oldukça önemlidir.

Afet Kavramı

Türkçe’ye Arapça’dan geçmiş olan afet kelimesi “çeşitli doğa olaylarının sebep olduğu yıkım”, “çok kötü” veya “yıkım” gibi anlamlara gelebilmektedir (Türk Dil Kurumu, 2020). İngilizcede ise “disaster” kelimesi ile ifade edilmektedir. Kadioğlu ve Özdamar(2011) ise afeti, eldeki imkan ve güç ile baş edilemeyen, tüm canlıları için can, mal ve sosyal kayıplara neden olabilen, normal yaşantıda aksaklıklara neden olan her türlü doğa veya insan kaynaklı olaylar olarak tanımlamaktadır. Afetlerin zararlı etkilerini yok etmek veya en aza indirmek için mevcut imkanların ve kaynakların etkili ve olması gerektiği şekilde kullanımı için afet kültürü ve eğitiminin yaygın ve devamlı hale getirilmesi şarttır. Bir başka ifadeyle afetler, birçok kurum veya kuruluşun birlikte hareket etmesini gerektiren, canlılar için sosyal ve fiziksel kayıpların oluşmasına neden olabilen, insan yaşantısını doğrudan veya dolaylı olarak etkileyebilen veya durdurabilen, hatta toplumsal yaşantıda kesintilere neden olabilen, teknoloji, insan veya doğa kaynaklı olaylardır. Bu olayların afet olarak tanımlanabilmesi için can ve mal kaybının oluşması gereklidir (Şahin ve Sipahioğlu, 2002).

Afetlerin sahip olduğu ortak özellikler şunlardır (Kadioğlu ve Özdamar, 2011) :

- İnsanları ve doğadaki canlıları etkiler.
- Genel bir tehlikeye bağlı olarak oluşur.
- Direkt olarak zarar görülebilirlikle ilişkilidir.
- Toplumların baş edebilme kapasitesinin üzerindedir.
- Teknoloji ve doğayla alakalı bir durumun oluşmasından öte toplum ile ilgilidir.

Tüm bunlar değerlendirildiğinde, afet kavramı insan ve çevre için kayıplar oluşturabilmekte ve insan yaşantısında gerek maddi gerekse sosyal kayıpların oluşmasına neden olabilmektedir. Ayrıca afetlerden sadece insanlar değil afetin yaşandığı bölgedeki tüm canlı popülasyonu da etkilenebilmektedir. Bu nedenle afetler, ulusal kaynakların seferber olmasını gerektirmekte ve toplumsal olarak baş etmeyi öğrenmeye zorunlu tutmaktadır. Bu bağlamda afetler için yaşanan olayların kendisinin değil oluşturduğu sonuç olduğunu şeklinde ifade etmek doğru olacaktır (Erten, 2011).

Ülkemizde yaşanan doğal afetlerin başında depremler gelmektedir. Ülke nüfusunun büyük bir bölümünün deprem kuşağında yer alması ve depremlerin büyük ölçüde gerek can gerekse mal kayıplarına yol açabildiği için doğal afetler arasında en önemli olanlarından biri şeklinde de ifade edilebilir. Türkiye kuşak olarak, Alp-Himalaya deprem kuşağında yer almaktadır. Ülke içinde ise birçok aktif fay hattı bulunmaktadır. Ülkemizdeki fay hatlarının 1990 verilerine göre etkilediği nüfus incelendiğinde ise, yaklaşık %44'ü birinci, %26'sı ikinci, %15'i üçüncü derece deprem bölgesinde yaşamaktadır. Bu verilere göre, Türkiye büyük bir bölümü deprem riski olan bölgelerde yaşamaktadır (Genç, 2007).

Doğal afetlerin olumsuz etkilerini arttırabilecek birçok neden bulunmaktadır. Hızlı nüfus artışı, iç ve dış göçler, doğal dengenin zarar görmesi, iklim değişikliği, küresel ısınma, toplumun afet konusundaki eğitim düzeyinin zayıf olması, denetlemedeki zayıflıklar doğal olmayan afetlerin etkisini ve zararını daha da çok arttırmaktadır. Tüm bu olumsuzlukları kabul edilebilir sınırlar çerçevesinde kalabilmesi için etkin ve güçlü bir afet yönetim sisteminin kurulması zorunlu ve son derece elzemdir (Uzunçibuk, 2005).

Afet yönetiminin başarılı olabilmesi bir plan oluşturulması ve halk için eğitim programlarının yaygınlaştırılmasına bağlıdır. Bu bağlamda afet yönetiminin temel hedefi, afetleri engellemek, oluştuğu anda ve sonraki süreçlerde etkisinden kısa sürede kurtulmak şeklinde açıklanabilir (Putra vd., 2011). Afet yönetimin bu temel hedefi çerçevesinde planların hazırlanıp, ulusal afet politikası şeklinde varlığı ve kültürünün oluşturulması gerekmektedir. Maalesef ülkemizde afet yönetimi bir disiplin olarak görülmemektedir. Bu nedenle de modern bir afet yönetim anlayışı günümüzde kadar oluşmamıştır. Fakat geçmişi çok eski olan ve yeryüzü olduğundan bu yana süregelen afetler toplumları işlevsel ve uygulanabilir bir afet yönetimini oluşturmaya itmesi gerekmektedir. Ancak ülkemizde afetlerin engellenmesi veya zararlarının en az düzeyde olmasına imkan verecek yerel ve merkezi bir yönetimin olmayışı, devlet ve özel sektörün görev ve sorumluluklarını tam olarak yerine getirmemesi, etkin bir afet yönetim modelinin kurulamamasına neden olmuştur (Akdağ, 2011: 2).

Afet Yönetiminin Aşamaları

Bazı durumlarda afetlerin engellenmesi imkansız olabilmektedir. Bundan dolayıdır ki afetin engellenmesi değil uyarı, afet oluşumundan haberdar olunması ve afet görüldükten sonra fiziki ve sosyal zararların engellenmesine çalışmak ya da tedbirler almak gerekir (Doğan, 2016). Günümüzde insan, doğa ve teknoloji kaynaklı afetlerden sonra oluşabilecek zararların çevre sorunları, can ve mal kaybı açısından oldukça yıkıcı etkilerinin olacağını tahmin etmek çok da zor değildir. Bu zararların engellenmesi ve azaltılmasına yönelik olarak karşımıza gelen afet yönetimi terimi; olası bütün tehlikelere karşı hazırlıklı olma, zarar azaltma, iyileştirme ve müdahale etme maksadıyla eldeki tüm kaynakları düzenleyen; planlama, karara bağlama ve sonuçlandırma süreçlerinin tamamını içine alır. Bundan dolayı afet yönetimi çalışmalarının birlikte sürdürülmesi gerekmektedir (Kadioğlu, 2008). Afet yönetim aşamaları şu şekilde açıklamak mümkündür.

Zarar azaltma

Afet tehlike ve risklerinin engellenmesi veya büyük kayıplara neden olmaması için atılması gereken adımların ve yapılması planlanan çalışmaların bu aşamada gerçekleştirilmesi gerekmektedir. Normal dönemlerde, afetlerin oluşmasından evvel olası tüm kayıpları ile çevre sorunlarının çaplarına yönelik

çalışmalar yapılmalı, riskler belirlenmeli ve bunlar analiz edilmelidir. Afet sırasında ve sonrasında gerçekleştirilecek müdahalenin stratejisi ve planlamasının yapılması, bu aşamanın önemini göstermektedir (Kaya, 2019). Zarar azaltma evresinin normal dönemlerde ya da afetlerde iyi hazırlanması, yaşanması muhtemel kayıpların engellenmesini ve afetlerin de önlenmesini sağlar (Şahin, 2007). Bu evrede yapılan hazırlıklar, yeniden inşaa evresindeki müdahalelerle başlamakta ve tekrar bir afet olana kadar devam etmektedir.

Hazırlık

Afet anında yetki ve sorumluluklarının belirlenmesi ile destek kaynaklarının düzenlenmesi, hazırlık evresidir. Genel olarak aniden meydana gelen afetlere hızlı ve etkin çözümler bulmak çok zordur. Afet meydana geldiği sırada, afete müdahale edecek olan birimlerin daha önceden belirlenen sorumluluklarını yerine getirmesi mümkündür. Tüm yönetim birimleri, afete müdahale edecek olan görevliler için gerekli çalışmaları yapmalı ve görevlilerin söz konusu müdahaleyi gerçekleştirebilmesi için gereken tüm bileşenleri tesis etmelidir. Donanım, ekipmanların tadilatı, erken uyarı ve tahmin sisteminin hazır tutulması, görevlilere eğitimler verilerek tüm sistemler güncel tutulmalıdır. Yönetim tarafından yapılan afet müdahale planlarının ve kaynakların olağanüstü dönemlerde zarar görmesinin engellenmesi ve bu planlara ilişkin risklerin ortadan kaldırılması için çalışmalar yapılması gerekir (Uzunçibuk, 2005).

Bu evredeki çalışmaların temel hedefi; insanlar için olumsuz durumlara neden olacak tehlikelerin sonuçlarını, uygun yöntem ve önlemleri zamanında planlayarak ortadan kaldırmaktır. Buradaki çalışmalar afetlerin yıkıcı etkilerini azaltacak, insanların can ve mal güvenliğinin tesis edilmesi, farklı zaman dilimlerinde çok sayıda iş aşamalarını kapsayabilir. Bundan dolayı da zarar azaltma evresindeki çalışmalar ile aynı anda gerçekleşebilir. Örnek vermek gerekirse halkın muhtemel afetlere karşı hazırlıklı olması için halkın katılımının sağlanacağı geniş kapsamlı eğitim faaliyetlerinin düzenlenmesi, bunların sıklaştırılması, riskli alanların onarımı ve güçlendirilmesi çalışmaları gösterilebilir (Ergünay, 1999).

Müdahale

Afetin ardından hızlı ve etkin bir şekilde insan hayatını kurtarmak ve afetin neden olduğu diğer zararları en aza indirmek, yaralıların ve barınma sorunu bulunanların ihtiyaçlarının karşılanması gibi amaçlar için yapılan çalışmaların tamamı müdahale evresi kapsamındadır. Bu aşamada gerçekleştirilecek faaliyetler, devletin sahip olduğu bütün güç ve kaynakların etkin ve hızlı bir şekilde afetin gerçekleştiği bölgede uygulanabilirliği ile mümkün olacaktır (Şahin, 2007). Müdahale evresi için çok iyi hazırlanan plan ve koordinasyona ihtiyaç bulunmakta ve olağanüstü durumlar için uygulanma zorunluluğu olan olağanüstü hazırlık ve yetki gerekmektedir. Bu evrede meydana gelen aksaklıklar afetin zararlarının artmasına neden olacaktır. Bundan dolayı müdahale evresinin uygulanabilir olması çok önemlidir. Bu evre, bir plan ve düzen için olmalıdır. Önceden hazırlanan bir planın veya düzenlemenin olmadığı hallerde, toplumda kargaşa çıkacaktır. Bu kargaşa ise müdahale evresinin başarısızlıkla sonuçlanmasına neden olacaktır (Kaya, 2019).

İyileştirme

Afete uğramış toplulukların normal yaşama dönmeleri amacıyla yapılan iletişim, eğitim, ulaşım, geçici veya uzun süreli konaklama, su, elektrik, kanalizasyon, sosyo ekonomik faaliyetler gibi insan yaşamında önemli bir yeri olan aktivitelerin olabilen en kısa sürede, en alt seviyede olsa dahi karşılanması gereken aşama, iyileştirme evresi olarak ifade edilir (Şengün ve Temiz, 2007). Ayrıca söz konusu işlemlerin sadece insanların yaşamını devam ettirmesini sağlamak amacıyla yapıldığını değil, aynı zamanda bir sonraki afet için de bir tür hazırlık olduğunun bilinmesi gerekir. Toplumun güvenli bir şekilde hayatını devam ettirmesi için söz konusu çalışmaların sürekliliği çok önemlidir. Bu evredeki çalışmalar, afetin büyüklüğüne göre farklılık gösterir.

Alan yazına göre konu ile ilgili yapılan çalışmalar (Öcal, Çakır ve Özelmacı, 2016; Kiraz, 2018; Kaya, 2019; Köseoğlu, 2019) çoğunlukla öğrenci pozisyonundaki kişiler ve halk ile ilgilidir. Ayrıca yapılan literatür taramalarına göre afet yönetimini öğretim elemanları üzerinde test eden bilgi ve beceri düzeylerini çeşitli değişkenler açısından ölçen, güvenilirliği ve geçerliliği olan bir çalışmanın eksikliği görülmüştür. Buna göre, araştırmanın problemini, öğretim elemanlarının afet yönetimi ile ilgili hazırlık düzeylerini ortaya çıkarmak ve üniversitelerde görev yapan bireylerin karşılaştırmalı analizlerle bilgi, tutum ve davranış düzeylerinin incelenmesidir.

Bu çalışmanın amacı üniversite personelinin afet ve acil durumlara karşılaşması durumundaki bilgi tutum ve davranışlarının ölçülmesini amaçlamaktadır. Araştırmanın genel amacı dahilinde diğer alt problemlere de cevap aramaya çalışılmıştır:

1. Üniversite personelinin afetlere hazırlık düzeyleri (bilgi, tutum ve davranış boyutunda), eğitim düzeylerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
2. Üniversite personelinin afetlere hazırlık düzeyleri (bilgi, tutum ve davranış boyutunda), daha önce afete maruz kalma durumuna göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
3. Üniversite personelinin afetlere hazırlık düzeyleri (bilgi, tutum ve davranış boyutunda), akademik ve idari personel oluşuna göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Yöntem

Bu çalışma mevcut olan bir durumu olduğu gibi ortaya koyabilmek amacıyla tarama modelinde tasarlanmıştır. Genel tarama modeli, fazla sayıda kişinin bir araya gelmesiyle oluşturulan evrende, evrenin genel hatları hakkında genel bir yargıya varmak amacıyla, evreni oluşturan tüm bireyleri üzerinde yapılacak olan tarama yöntemleridir (Karasar, 2005: 81).

Örneklem

Çalışmanın başlangıç takvimi 2018 verilerine göre 2491 olan tüm evren sayısından 1693 kişiye (örneklem) ulaşılmıştır. Araştırmanın tüm evrene göre elde edilen veri % 68 olarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın evreni 2018 verilerine göre tablo 1'deki gibidir.

Tablo 1. Araştırma Evreni

	Evren	Ulaşılabilen
Profesör	203	83
Doçent Doktor	189	156
Doktor Öğretim Üyesi	518	352
Öğretim Görevlisi	413	349
Araştırma Görevlisi	405	252
İdari Personel	763	501
Toplam	2491	1693

Veri Toplama Aracı

Verilerin elde edilmesi sürecinde gönüllü olan bireylerden yüz yüze veri toplama yöntemi seçilmiştir. Ölçeğin ilk kısmında üniversitede görev yapan akademik ve idari personelin, acil durum ve afet yönetimi konusunda tutumlarını etkilemesi muhtemel; yaşı, cinsiyeti, eğitim düzeyi, afet yönetimiyle alakalı eğitim alma değişkenine yönelik maddeler bulunmaktadır. İkinci bölümde ise, üniversite personelinin acil durum ve afet yönetimine ilişkin tutumlarını belirlemek amacıyla Kiraz'ın (2008: 97) tezinde kullanmış olduğu; 5'li likert tipinde 3 alt boyuttan ve 38 sorudan oluşan "Afet ve Acil Durum Hakkında Bilgi, Tutum ve Davranış Ölçeği" kullanılmıştır.

Ölçeğin alt boyutları şu şekildedir; Afet ve acil durumlara hazırlık bilgi, tutum ve davranış boyutudur. Ölçek 38 maddeden oluşmaktadır ve iç tutarlık katsayısı, 0,92 olarak rapor edilmiştir. Bu araştırma kapsamında, ölçeğin yapı geçerliği ve güvenilirliğine ilişkin olarak aşağıdaki kanıtlar elde edilmiştir. Ölçeğin iç tutarlığına ilişkin olarak elde edilen Cronbach Alpha katsayısı, bilgi alt boyutu için 0,88, tutum için 0,70 ve davranış alt boyutu için 0,89 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin tümü için ise Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı 0,91 olarak bulunmuştur. Ölçeğin yapı geçerliğini incelemek amacıyla model-veri uyumu incelenmiş olup, bu kapsamda doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır. DFA analizine ilişkin olarak, Comperative Fit Index (Karşılaştırmalı Uyum İndeksi CFI), Goodness-of-fit Index (Uyum İyiliği Endeksi, GFI), Incremental Fit Index (Artan Uyum İndeksi, IFI), Normed Fit Index (Normlaştırılmış Uyum İndeksi, NFI), Normlaştırılmamış Uyum Endeksi (Non-Normed Fit Index, NNFI), Serbestlik Derecesinden Arındırılmış GFI(Adjusted Goodness of Fit Index, AGFI) ve Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü (Root Mean Square Error of Approximation, RMSEA) değerleri incelenmiştir. Ölçeğe ilişkin DFA sonuçları Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. DFA Sonucundan Elde Edilen Uyum Değerleri

Uyum İndeksi	Mükemmel	Kabul Edilebilir	Elde Edilen Değerler	Uyum
χ^2/sd	$0 \leq \chi^2/sd \leq 2$	$2 \leq \chi^2/sd \leq 3$	8,55	Kabul edilebilir değil
GFI	$,95 \leq GFI \leq 1,00$	$,90 \leq GFI \leq ,95$,90	Kabul edilebilir
CFI	$,95 \leq CFI \leq 1,00$	$,90 \leq CFI \leq ,95$,90	Kabul edilebilir
IFI	$,95 \leq IFI \leq 1,00$	$,90 \leq IFI \leq ,95$,90	Kabul edilebilir
NFI	$,95 \leq NFI \leq 1,00$	$,90 \leq NFI \leq ,95$,90	Kabul edilebilir
NNFI	$,97 \leq NNFI \leq 1,00$	$,95 \leq NNFI \leq ,97$,90	Kabul edilebilir
AGFI	$,90 \leq AGFI \leq 1,00$	$,85 \leq AGFI \leq ,90$,82	Kabul edilebilir değil
RMSEA	$0 \leq RMSA \leq 0,05$	$0,05 \leq IFI \leq 0,08$,06	Kabul edilebilir

Tablo 2’de, alan yazında (Schermelleh-Engel vd., 2003: 23) önerilen uyum değerleri ile araştırmada kullanılan ölçeğin uyum değerleri karşılaştırılmıştır. Tabloda uyum indeksleri incelendiğinde, GFI, CFI, IFI ve NFI uyum indekslerinin kabul edilebilir uyum gösterdiği bulunmuştur. GFI, AGFI, DFA sonuçlarına istinaden, hem χ^2/sd , hem de geri kalan verilere göre değerlendirildiğinde çalışmanın üç alt boyutlu olarak iyi uyum gösterdiği, buna bağlı olarak çalışmanın üç alt boyutlu olarak ölçülebileceği söylenebilir.

Verilerin Analizi

Verilerin normal dağılımını test etmek amacıyla Shapiro-Wilks testi sonucu elde edilen p değerine, çarpıklık ve basıklık katsayılarına bakılmış ve dağılımın normalliği konusunda karar verilmiştir.

Üniversite personelinin afetlere hazırlık düzeyleri (bilgi boyutunda), eğitim düzeylerine göre yapılan analizler için; veriler üzerinde yapılan analizler öncelikle her bir alt problem için veri analizindeki varsayımları karşılayıp karşılamadığı incelenmiş ve buna dayalı olarak da parametrik ve parametrik olmayan testlerden faydalanılarak veri analizi gerçekleştirilmiştir. Verilerin normal dağılımını sınamak amacıyla çarpıklık ve basıklık katsayılarına bakılmış ve dağılımın normalliği konusunda karar verilmiştir. Çarpıklık ve basıklık değerlerinin ± 1.50 aralığında olması, verilerin normal dağıldığına işaret etmektedir(Büyüköztürk, 2005). Bu bağlamda, araştırmadaki alt problemleri yanıt vermek amacıyla tek yönlü varyans analizi (one way anova), t-testi ve mann whitney u testleri kullanılmıştır.

Bulgular

Bu bölümde araştırmanın alt amaçlarına yönelik olarak verilerden elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Araştırmanın ilk alt amacı olan “Üniversite personelinin afetlere hazırlık düzeyleri (bilgi, tutum ve davranış boyutunda), eğitim düzeylerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir” sorusuna yanıt vermek amacıyla tek yönlü varyans analizi yapılmış ve elde edilen bulgular Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3. Eğitim Düzeylerine Göre Afetlere Hazırlık Bilgi Düzeylerine İlişkin ANOVA Testi

Varyansın Kaynağı	Kareler toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	P	Anlamlı fark
Gruplar arası	25,823	4	6,45	17,13	,00	Lisans-önlisans Lisans-yükseklisans
Grup içi	644,012	1709	0,37			
Toplam	669,834	1713				Lisans-doktora

Katılımcıların eğitim düzeylerine göre afetlere hazırlık bilgi düzeylerine ilişkin Anova sonuçları incelendiğinde, ortalamaları kıyaslanan gruplar arasında birden fazla grup ortalamasının farklı olduğu tespit edilmiştir [Brown-Forsthe (4-1709) = 17,13, p<,05]. Levene varyans eşitliği testine göre verilerin homojen dağılım göstermediği bulunmuştur. Bu yüzden Anova testinde ortaya çıkan anlamlı düzeydeki farkları belirlemek için çoklu karşılaştırma yöntemlerinden Dunnett’s testine göre analiz yapılmıştır. Çıkan sonuçlara göre, lisans düzeyinde eğitim almış olan personelin afete hazırlık bilgi düzeyi ortalaması (\bar{X} =2,91), ön lisans (\bar{X} =2,60) ve doktora (\bar{X} =2,78) düzeyinde eğitim almış olan personelden daha yüksektir.

Tablo 4. Eğitim Durumuna Göre Afet Anı Davranış Durumuna İlişkin Puan Ortalamaları

Eğitim Durumu	N	Ortalama	Standart sapma
Lise	73	2,57	,65
Ön Lisans	149	2,60	,71
Lisans	319	2,91	,59
Yüksek Lisans	527	2,58	,53
Doktora	646	2,78	,59
Toplam	1714	2,69	,59

Tablo 4’deki ortalamalara bakıldığında lisans eğitim durumu davranış düzeyi (\bar{X} =2,91), ön lisans eğitim durumu davranış düzeyinden (\bar{X} =2,60) daha yüksektir. Doktora eğitim durumu davranış düzeyi (\bar{X} =2,78), yüksek lisans eğitim durumu davranış düzeyinden (2,58) daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Tablo 5. Eğitim Durumuna Göre Afet Anı Davranış Durumuna İlişkin ANOVA Testi

Kareler toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	P	Anlamlı fark	
Gruplar içi	14,43	4	3,61	10,32	,00	Lisans-önlisans Lisans-yükseklisans
Gruplar arası	597,25	1709	0,34			
Toplam	611,69	1713				Lisans-doktora

Katılımcıların eğitim düzeylerine göre afet anı davranış durumlarına ilişkin anova sonuçları incelendiğinde, ortalamaları kıyaslanan gruplar arasında birden fazla grup ortalamasının farklı olduğu tespit edilmiştir [Brown-Forsthe $(4-1709) = 10,32, p < .05$]. Levene varyans eşitliği testine göre verilerin homojen dağılım göstermediği bulunmuştur. Bu yüzden Anova testinde ortaya çıkan anlamlı düzeydeki farkları belirlemek için çoklu karşılaştırma yöntemlerinden Dunnett's C testine göre analiz yapılmıştır. Buna göre, doktora düzeyinde eğitim almış olan personelin afet anı davranış düzeyi ortalamasının ($\bar{X}=2,78$), lisans ($\bar{X}=2,75$) ve önlisans ($\bar{X}=2,60$) düzeyinde eğitim almış olan personellerin afet anı davranış düzeyi puan ortalamasından anlamlı bir şekilde farklılık gösterdiği bulunmuştur.

Tablo 6. Daha Önce Afete Maruz Kalma Durumuna Göre Afetlere Hazırlık Tutum Düzeyi Mann Whitney U testi Sonuçları

Gruplar	N	Sıralar Ortalaması	Sıralar Toplamı	U	P
Evet	307	813,20	249652,00	202374,00	,07
Hayır	1407	867,17	1220103,00		
Toplam	1714				

Daha önce afet yaşayan ve yaşamayan kişilerden oluşan grupta, afet yaşayan ve yaşamayan kişilerin afete hazırlık tutum düzeylerinin farklı olup olmayışını belirlemek amacıyla yapılan non-parametrik test Mann-Whitney U sonucuna göre, afete maruz kalan ile afete maruz kalmayan personel arasında anlamlı düzeyde farkın olmadığı tespit edilmiştir ($U=202374,00, p > .05$). Buna göre; katılımcıların daha önce afete maruz kalıp kalmamalarının afete hazırlık tutum puanları açısından bir fark oluşturmadığı söylenebilir.

Afet anı davranış düzeyinin daha önceden afete maruz kalıp kalmamaya ilişkin yapılan t testi sonuçları Tablo 7 de verilmiştir.

Tablo 7. Afet Anı Davranış Düzeyine İlişkin Bağımsız t Testi Sonuçları

Afete maruz kalma Durumu	N	Ortalama	Standart Sapma	Serbestlik derecesi	d	T
Evet	307	3,02	0,69	393,56	0,58	9,68
Hayır	1407	2,61	0,54			

Personelin daha önce afete maruz kalma durumuna göre afet anı davranış düzeyleri t testi sonuçlarına göre anlamlı fark bulunmuştur ($t_{(393,56)} = 9,68, p > .05$). Buna göre, daha önce afete maruz kalan bireylerin afet anı davranış puan ortalamaları ($\bar{X}=3,02$), maruz kalmayanlara göre ($\bar{X}=2,61$) daha yüksektir. Bu bağlamda, araştırmaya katılan ve daha önceden afete maruz kalan bireylerin afet anında daha bilinçli oldukları söylenebilir.

Tablo 8. Afetlere Hazırlık Bilgi Düzeyleri t Testi Sonuçları

	Personel durumu	N	Ortalama	Standart Sapma	Serbestlik Derecesi	d	t	P
Afete hazırlık bilgi düzeyi	Akademik	1192	2,66	0,58	851,05	0,29	5,95	0,00
Afete hazırlık bilgi düzeyi	İdari	501	2,87	0,69				

Akademik ve idari personelin afetlere hazırlık bilgi düzeyleri t testi sonuçları incelendiğinde anlamlı düzeyde farkın bulunduğu tespit edilmiştir ($t_{(851,05)} = 5,95$, $p < ,05$). Bu bulguya göre, afete hazırlık bilgi düzeyi açısından akademik personel ortalaması ($\bar{X}=2,66$), idari personelin ortalamasından ($\bar{X}=2,87$) daha düşüktür. Bir başka ifadeyle, akademik personelin afete hazırlık bilgi düzeylerinin daha düşük olduğu söylenebilir.

Tablo 9. Afet Anı Davranış Durumuna İlişkin t Testi Sonuçları

Personel durumu	N	Ortalama	Standart sapma	Serbestlik Derecesi	d	t	P
Akademik	1465	2,66	0,56				
İdari	501	2,73	0,65	870,76	1,02	1,98	0,00

Akademik ve idari personelin afet anı davranış düzeylerine ilişkin t testi sonuçları incelendiğinde anlamlı düzeyde farkın bulunduğu tespit edilmiştir ($t_{(870,76)} = 1,98$, $p < ,05$). İdari personelin afet anı davranış düzeyi ortalaması ($\bar{X} = 2,73$) akademik personelin afet anı davranış düzeyi ortalamasından ($\bar{X} = 2,66$) daha yüksek bulunmuştur. Buna göre idari personelin afet anı davranış düzeyinin akademik personelin afet bilgi düzeyinden daha fazla olduğu söylenebilir.

Tablo 10. Afet Eğitimi Alma Durumuna Göre Afetlere Hazırlık Bilgi Düzeyleri t Testi

Eğitim Alma Durumu	N	Ortalama	Standart Sapma	Serbestlik derecesi	d	t	p
Evet	695	3,17	0,5	17,12	1,22	30,58	0
Hayır	1019	2,42	0,49	11,22			

Personelin eğitim alma durumuna göre afetlere hazırlık bilgi düzeyleri t testi sonuçlarına bakıldığında anlamlı düzeyde fark tespit edilmiştir ($t_{(1712)} = 30,58$, $p < ,05$). Etki değeri ise 1,22 dir. Çıkan sonuca göre, afet eğitimi alan bireylerin ortalamaları ($\bar{X}=3,17$), afet eğitimi almayan bireylerin ortalamalarından ($\bar{X}=2,42$) daha yüksek olduğu bulunmuştur. Böylece afet eğitimi alan kişilerin bilgi düzeyleri hiç eğitim almayan kişilerin bilgi düzeyinden daha yüksek olduğu söylenebilir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Yapılan bu araştırmada üniversite personelinin afet yönetimi konusunda bilgi, tutum ve davranışları incelenmiştir. Araştırmadan elde edilen betimsel sonuçlara göre, üniversite personelinin afetlere hazırlık bilgi düzeyinin orta düzeyde ($\bar{X}=2,72$) olduğu ortaya çıkmıştır. Buna benzer bir çalışma olan ve 2014 yılında Erzincan'da yapılan araştırma sonucunda da kişilerin afete hazırlık bilgi düzeylerinin yetersiz olduğu tespit edilmiştir (Polat, 2014). Bu sonuca göre, her yıl afet yaşanan ülkemizde bu seviyenin yeterli olmadığı söylenebilir. Çalışmaya katılan personellerden; akademik ve idari personelin afetlere hazırlık bilgi düzeyleri arasında anlamlı derecede bir fark bulunmuş olup, idari personelin bilgi seviyesinin ($\bar{X}=2,87$) akademik personel bilgi seviyesinden ($\bar{X}=2,66$) daha fazla olduğu sonucuna varılmıştır. Çelebi'nin (2014) yaptığı çalışmada lise mezunu olan personelin depremlere ilişkin bilgi düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Afetlere hazırlık bilgi seviyesinin öğrenim durumlarına göre bir farkının olup olmadığına bakıldığında; en yüksek bilgi seviyesinin lisans ($\bar{X}=2,75$) öğrenim durumunda olduğu tespit edilmiş, en düşük ise yüksek lisans ($\bar{X}=2,58$) öğrenim seviyesindeki personellerin oluşturduğu sonucuna varılmıştır. Yine yapılan benzer bir çalışmada lise mezunu olan personelin depremlere karşı hazırlık seviyelerinin daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır (Çelebi, 2014). Türkiye özelinde yapılan çalışmada ise öğrenim seviyesinin yükselmesiyle kişilerin bilinçlilik seviyesinde bir artışın olduğu sonucuna varılmıştır (AFAD, 2014b: 65). Afet eğitimi alan ve almayan üniversite personelinin afetlere hazırlık bilgi düzeyine bakıldığında ise, afet eğitimi alan kişilerin bilgi düzeyleri hiç eğitim almayan kişilerin bilgi düzeyinden daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Gümüşhane de yapılan bir çalışmada afet eğitimi alan kişilerin bilgi seviyelerinde pozitif yönde bir artışın oluşmasını sağladığı sonucuna varılmıştır (İnal vd., 2012: 15-20).

Daha önce afet yaşayan ya da yaşamayan kişilerin tutum düzeyi arasında fark olup olmadığı araştırılmış ve anlamlı bir fark bulunmamıştır. Yapılan bir araştırmaya göre afete maruz kalan kişilerin afet eğitimlerine daha fazla katılım gösterdikleri ve evlerinde ilk yardım çantası bulundurma oranının daha fazla olduğu ortaya çıkmıştır (Ünal vd., 2017: 71-80). AFAD'ın (AFAD, 2014b: 67) yapmış olduğu bir çalışmada herhangi bir afete uğrayan kişilerin yaklaşık yarısının yaşadıkları bu olayın afet konusunda bilinçlenmelerine yardımcı olduklarını düşünmektedir. Yine benzer bir sonuç ise, afete maruz kalan öğretmenlerin afet eğitimine katılım oranlarının daha fazla olduğu sonucuna varılmıştır (Sarı, 2016). Buna göre afete maruz kalmanın kişilerin afetlere hazırlık tutum düzeylerini arttırdığı sonucuna ulaşılabilir. Bu araştırmada üniversite personelinin afet anı davranış düzeylerine ilişkin puan ortalamaları 2,66 olarak ortaya çıkmıştır. Bu orana göre personellerin davranış düzeyi orta seviyededir. Üniversite de görevli akademik ve idari personelin afet anı davranış durumları kıyaslandığında, akademik personelin davranış düzeyinin daha az olduğu ortaya çıkmıştır. Benzer bir sonucun, hastanede görevli doktora eğitim düzeyinde olan hemşirelerin diğer eğitim seviyesindekilere göre afetlere hazırlık düzeylerinin daha düşük olduğu ortaya çıkmıştır (Özcan, 2013).

Akademik ve idari personelin öğrenim durumuna ilişkin afet anı davranış durumları incelendiğinde en yüksek seviyenin doktora düzeyinde öğrenim görmüş kişilerin olduğu saptanmıştır. Benzer bir durumun AFAD'ın (2014b: 101) gerçekleştirmiş olduğu araştırmada da ortaya çıkmıştır. Buna göre eğitim seviyesinde ki artışın afetlere hazırlıklı olma seviyesini arttırdığı tespit edilmiştir. Yine bu çalışma sonuçlarına göre daha önce afete maruz kalan kişilerin afet anı davranış düzeylerinin daha yüksek olduğu saptanmıştır. Hoffmann ve Muttarak (2017: 50) tarafından ülkede yaptıkları (Tayland ve Filipinler) çalışmada, afete maruz kalan kişilerin afetlere yapılan hazırlık ve afet anında ki davranışları arasında olumlu yönde bir artışın gerçekleştiğini tespit etmişlerdir. AFAD'ın (2014a: 76) Türkiye'de yaptığı çalışmada afet yaşamış kişilerin bu konuda bilgi seviyelerinde bir artışın gözlemlendiğini ortaya çıkarmıştır. Yapılan bu çalışmada da buna benzer bir sonucun çıktığı kabul edilebilir.

Kaynakça

- AFAD (2014a). *Açıklamalı afet yönetimi terimleri sözlüğü*. Erişim adresi : [https://www.afad.gov.tr/Dokuman/TR/101-2014112716301-sozluk.pdf]. Erişim tarihi: 08.09.2020
- AFAD; (2014b), *Türkiye afet farkındalığı ve afetlere hazırlık araştırması*. Erişim: https://www.afad.gov.tr/upload/Node/3923/xfiles/turkiye-afet-farkindaligi-veafetlere-hazirlik-arastirmasi_-2014-edited.pdf,
- Akdağ, R. (2011). T.C. Sağlık bakanlığı 2012 mali yılı Bütçesi'nin T.B.M.M. plan ve bütçe komisyonu'na sunumu, 23 Kasım 2011. http://www.saglik.gov.tr/TR/belge/1-14495/saglikbakanligi-2012-mali-yili-butce-sunumu, Erişim Tarihi: 20.09.2019.
- Büyüköztürk, Ş. (2005). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: PegemA
- Çelebi, İ. (2014). *Kayseri 112 Acil Sağlık Hizmetlerinde Görev Yapan Sağlık Personelinin Deprem Bilgi Düzeyi, Depreme Hazırlık Durumu ve Etkileyen Etmenler*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Doğan, B. (2016). *Afet riski nedeniyle kentsel dönüşüm: İzmir örneği*. Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Siyaset Bilimi ve Kamu Yönetimi Anabilim Dalı, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Aydın
- Ergünay, O. (1999). Acil yardım planlaması ve afet yönetimi. *Uzman Der Dergisi*, 2,(6-7), , 11
- Erten, İ. (2011). *Türk kamu yönetiminde kriz yönetimi anlayışı*. (Yayımlanmış yüksek lisans tezi), Süleyman Demirel Üniversitesi, Isparta
- Genç, F. N. (2007). Türkiye'de doğal afetler ve doğal afetlerde risk yönetimi, *Stratejik Araştırmalar Dergisi*, 5(201-226).
- Hoffmann, R. and Muttarak, R. (2017). Learn From The Past, Prepare For The Future: Impacts Of Education And Experience On Disaster Preparedness In The Philippines And Thailand, *World Development*, 96, 32-51.
- İnal, E., Kocagoz, S. ve Turan, M. (2012). Basic Disaster Consciousness and Preparation Levels/Temel Afet Bilinc ve Hazırlık Düzeyinin Saptanmasına Yönelik Bir Arastırma. *Turkish Journal of Emergency Medicine*, 12(1), 15-20.
- Kadıoğlu, M. (2008). *Afet zararlarını azaltmanın temel ilkeleri*. Ankara: JICA Türkiye Ofisi,
- Kadıoğlu, M. ve Özdamar, E. (2011). *Afet Yönetimi Beklenilmeyeni Beklemek, En Kötüsünü Yönetmek*. Ankara: T.C. Marmara Belediyeler Birliği Yayını, 56, 121-128.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi*, Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kaya, N. (2019). *Ülkemizdeki bulaşıcı hastalık bildirimlerinin afet yönetimi açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gümüşhane
- Kemaloğlu, M. (2015). Türkiye'de Afet Yönetiminin Tarihi ve Yasal Gelişimi. *Akademik Bakış Dergisi*, 52, 126-147.
- Kiraz, E. (2018). *Afet ve Acil Durum Hakkında Bilgi, Tutum ve Davranışların Değerlendirilmesi: Sakarya ve Konya İli Örneği*. (Yüksek Lisans Tezi). Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gümüşhane.
- Köseoğlu, S. (2019). *Acil Yardım Ve Afet Yönetimi Bölümü Öğrencilerinin Akademik Risk Alma Eğilimleri Ve Liderlik Özelliklerinin Belirlenmesi Kriz Ve Kaos Yönetimi Çerçevesinde Değerlendirilmesi; Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Örneği*. (Yüksek Lisans Tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi ,Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Öcal, A. , Çakır, U. & Özelmacı, Ş. (2016). İlkokul ve Ortaokul Ders Programlarında Afetten Korunma ve Güvenli Yaşam. *Alan Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 71-83.
- Özcan, F. (2013). *Hemşirelerin Afete Hazır Olma Durumu ve Hazırlık Algısı*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Polat, T. (2014). *Erzincan Yavuz Selim Mahallesiinde İkamet Eden Ulaşılabilen 18 Yaş ve Üstü Bireylerin Temel Afet Bilinci Bilgi Düzeylerinin Saptanması*. (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi ,Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Putra, A., Petpichetcian, W. ve Manewat K. (2011). Rewiew: public health nurses' roles and competencies in disaster management. *Nurse media journal of nursing*, 1(1): 1-14.
- Sarı, B. (2016). *Türkiye'de Afet Eğitimi Uygulamalarının Öğretmen Görüşleri Açısından Değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale
- Schermeller-Engel, K. , Moosbrugger, H. (2003). Evaluating the Fit Of Scructural Equation Models: Test Of Significance and Descriptive Goodness-Of-Fit Measures. *Methods of Psychological Resarc – Online*, 8(2), 23-74.
- Şahin N. (2007). Afet yönetimi ve acil yardım planları. *TMMOB Kent Sempozyumu, 2007*, 134. Ankara
- Şahin, C. ve Sipahioğlu, İ. (2002). *Doğal afetler ve Türkiye*. Ankara: Gündüz Yayınevi
- Şengün, H. ve Temiz A. (2007). *Afet yönetimi ve Karabük*, *TMMOB Afet Sempozyumu*, 6. TMMOB Mimarlar Odası İstanbul Büyük Kent Şubesi, İstanbul.
- Türk Dil Kurumu, 2020. Güncel Türkçe sözlük. Erişim adres: <https://sozluk.gov.tr/> Erişim tarihi: 10.09.2020
- Uzunçibuk, L. (2005). *Yerleşim yerlerinde afet ve risk yönetimi*. Ankara: Pegem
- Ünal, S. ve Dımşıkı, E. (1999). UNESCO-UNEP Himayesinde Çevre Eğitiminin Gelişimi ve Türkiye'de Ortaöğretim Çevre Eğitimi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(16-17), 142-154.
- Ünal, Y., Işık, E., Şahin, S. ve Tekeli, Y. S. (2017). Sağlık Afet Çalışanlarının Depremlere İlişkin Bireysel Hazırlık Düzeylerinin Değerlendirilmesi: Ulusal Medikal Kurtarma Ekpleri (UMKE) Derneği Örneği. *DEÜ Tıp Fakültesi Dergisi*, 31(2), 71-80.



Kavramsal Bilginin Gelişiminin İncelenmesi: Cebirsel Kesirli İfadeleri İçeren Denklemler Bağlamında

Examining the Development of Conceptual Knowledge: In the Context of Equations Containing Algebraic Fractional Expressions

Mehtap Taştepe
Dr. Öğretim Üyesi
Sinop Üniversitesi
mehtap.tastepe@hotmail.com
ORCID ID: 0000-0002-4535-3606

Hüseyin Bahadır Yanık
Prof. Dr.
Anadolu Üniversitesi
hbyanik@yahoo.com
ORCID ID: 0000-0001-7769-2306



Makale Bilgisi / Article Information

Makale Türü / Article Type : Araştırma Makalesi
Geliş Tarihi / Received : 8 Temmuz 2021
Kabul Tarihi / Accepted : 17 Ekim 2021
Yayın Tarihi / Published : 15 Aralık 2021
DOI Number : 10.20860/ijoses.967628



“Bu çalışma Anadolu Üniversitesi BAP birimince desteklenmiştir.
Proje No: 163E099”



Kaynak Gösterme / Citation



Taştepe, M. & Yanık, H. B. “Kavramsal Bilginin Gelişiminin İncelenmesi: Cebirsel Kesirli İfadeleri İçeren Denklemler Bağlamında”. *Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 16 (2021): 83-103.

Kavramsal Bilginin Gelişiminin İncelenmesi: Cebirsel Kesirli İfadeleri İçeren Denklemler Bağlamında

Examining the Development of Conceptual Knowledge: In the Context of Equations Containing Algebraic Fractional Expressions

Mehtap Taştepe & Hüseyin Bahadır Yanık

Öz

Bu araştırmanın amacı, cebirsel kesirli ifadeleri içeren denklemlerde katılımcıların kavramsal bilgilerindeki değişimi incelemektir. Bu çalışmada yürütülen öğretim sürecinde katılımcılardan cebirsel kesirli ifadeleri içeren denklemlere sözel problem yazmaları istenerek, kavramsal anlamaya dair bilişsel yapılarının değişimleri izlenmiştir. Bu araştırmanın modelini "öğretim deneyi", bunu desteklemek için yapılan "klinik görüşmeler" ve "doküman incelemesi" oluşturmaktadır. Araştırmadan elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Araştırma 2015-2016 öğretim yılında Türkiye'de bir ilde iki farklı lisede öğrenim gören 4 dokuzuncu sınıf öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Elde edilen verilere göre, katılımcılar diğer çalışmalara benzer şekilde önce kesrin anlamını oluşturmuş, ardından sözel problem yazabilmişlerdir. Bu çalışmada yazılan sözel problemlerde en çok kullanılan anlamlar kesrin bölüm, oran ve ölçme anlamları olurken, işlemci ve parça bütün anlamları ise en az kullanılan anlamlar olmuştur. Literatüre göre, nümerik kesirlerle ilgili en çok kullanılan anlam ise bu araştırmanın aksine parça bütün anlamıdır. Kullanılan kesrin anlamlarının, kesrin türü ile ilişkili olduğu belirlenmiştir. Sözel problem yazarken, katılımcıların hatalar yaptığı ve kesrin farklı anlamlarına göre yapılan hataların da farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Alanyazında bu sonuç ile ilgili herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu araştırmanın uygulama süresi ve yöntemi göz önünde bulundurularak farklı kavramlara dair farklı düzeyde katılımcıların kavramsal değişim süreçleri incelenebilir.

Anahtar Kelimeler: Kavramsal Bilgi, Cebirsel Kesirler, Denklemler, Problem Kurma.

Abstract

The purpose of this research is to examine the change in the conceptual knowledge of the participants in equations containing algebraic fractional expressions. In a teaching process carried out in this research, by asking the participants to write word problems on equations containing algebraic fractional expressions, the changes in the cognitive structures of conceptual understanding were monitored. The model of the research is "teaching experiment", "clinical interviews" and "document review" to support this. The obtained data were analyzed by content analysis method. The research was carried out with 4 ninth grade students studying in two different high schools in a city in Turkey in the 2015-2016 academic year. According to the data obtained, Similar to other studies, the participants first formed the meaning of the fraction and then they were able to write a word problem. In the verbal problems written in this research, the most used meanings were fraction, ratio and measurement, while operator and part whole meanings were the least used meanings. According to the literature, the most used meaning related to numerical fractions is the part and whole meaning, contrary to this research. It was determined that the participants made mistakes while writing a verbal problem and the mistakes made according to the different meanings of the fraction also differed. No study has been found in the literature regarding this result. Considering the implementation period and method of this research, the conceptual change processes of the participants at different levels regarding different concepts can be examined.

Keywords: Conceptual Knowledge, Algebraic Fractions, Equations, Problem Posing.

Extended Summary

Purpose and Significance:

Mathematics is known as one of the courses with the most intense content since the past. Algebra, one of the subject areas with the highest content; It has an important place in both mathematics and mathematics education. One of the sub-learning areas of this subject area is equations containing algebraic fractional expressions, which include both the subject of equations and the subject of fractions. At the point of learning algebra in a meaningful way, it is important that the knowledge can be structured in the mind. When an individual encounters new information, he can make sense of the information by going through a series of mental processes. This process includes examining the incoming information, examining and relating the similarities and differences of the new information with the existing information of the individual and taking its place in the information scheme in the mind. Two of the types of knowledge in mathematics education are procedural and conceptual knowledge. Conceptual understanding is the understanding of mathematical concepts, definitions and principles of these concepts in one's mind. This is the process of reaching a relational and systematic structure by evaluating the information that a person encounters for the first time within the framework of his existing knowledge and perception. Understanding algebraic symbols is a form of conceptual understanding. Algebraic fractional equations, on the other hand, are thought to have a more complex structure in terms of being able to be represented because they have different meanings of algebraic symbols and different meanings of fractions. In this research, algebraic fractional equations are discussed both according to their types and different meanings of fractions. How students interpret these equations, what meanings they attribute to the variables, and how these meanings are related to different interpretations of fractions are examined within the scope of verbal problem posing. The aim of this research is to examine the development of students' conceptual knowledge in algebraic fractional equations. For this purpose, it was investigated how the participants' understanding of algebraic fractional equations developed. In this context, it is thought that this study will fill an important gap in the literature.

Methodology:

In this study, the changes in the cognitive structures of the participants regarding conceptual understanding on the subject of equations containing algebraic fractional expressions in a teaching process conducted by the researcher-teacher were monitored. For this reason, it was possible to shape the teaching based on their thoughts by interacting with the participants for a long time. For this purpose, the "teaching experiment" model, which is considered within the scope of qualitative research approaches, was used in the research. The model of the research is "teaching experiment", "clinical interviews" and "document review" to support this. In the determination of the participants in the study, the criterion sampling method, which is one of the purposeful sampling methods, was used as it makes it possible to study in-depth and 4 participants were determined. The obtained data were analyzed by content analysis method.

Results, discussion and conclusion:

The first result obtained in this research, which examines the change process of conceptual knowledge about equations containing algebraic fractional expressions; the most commonly used meanings in problems are fraction, ratio and measurement meanings. Students first tried to create the meaning of the fraction, then they created other dimensions of the problem. Operator and part all meanings of fraction were the least used meanings. It is thought that this situation may be due to several factors. The first of the effective factors was the interpretation of the presented topics and the problems created, although the participants did not make any other intervention during the application. Another

factor is the problems that are presented to the participants to solve after the teaching sessions and that include different meanings of the fraction. The part-whole meaning was the least used meaning in these problems. From the point of view of the processor meaning of fraction; since the participants were asked to write a verbal problem during the application, the fact that they avoided using this meaning of fraction may have been effective in the emergence of this result.

Another result obtained from this research is that the meanings of fractions used in verbal problems written in equations containing algebraic fractional expressions are related to the type of fraction. While the meaning of processor is used only in the equation containing numerator algebraic denominator numeric fractional expressions, the meaning of division is mostly used in equations containing numerator algebraic denominator numeric fractional expressions. Measuring and part-whole meanings are used in all fraction types. Ratio meaning, on the other hand, could be used in equations containing mostly algebraic fractional expressions with numerator and denominator. No study has been found in the literature on this subject. It is thought that this result can bring a new perspective to the conceptual part of algebraic fractional expressions. In the problems created in the research, it was determined that the participants generally used verbal and daily language.

In this study, before the application started, the participants generally wrote wrong word problems in the equations containing algebraic fractional expressions, left the problems incomplete or did not write any problems at all. While it was thought that the errors of changing the notation, no questions in the word problem, using missing data, adding mathematical content, were not related to the meaning of the fraction, mixing the fractional variable with the non-fractional variable, confusion in the meaning of the variable, confusing the denominator and denominator, and not being able to associate it with daily life were found to be related to the meaning of the fraction. In addition, the errors made differ according to the meaning of the fraction. No study has been found in the literature regarding this result.

Giriş

Matematik geçmişten bu yana en yoğun içeriğe sahip olan derslerden biri olarak anılmaktadır. Matematikğin bu içeriği sayılar, işlemler, cebir, geometri, veri analizi ve olasılık olmak üzere 5 konu alanına ayrılmıştır (National Council of Teachers of Mathematics Standarts (NCTM), 2000). İçeriği en fazla olan konu alanlarından biri olan cebir; hem matematikte hem de matematik eğitiminde önemli bir yere sahiptir. Çünkü okul öncesinden üniversiteye kadar bütün sınıf düzeyleri için bir konu alanı olarak planlanmıştır (Van De Walle, Karp ve Bay-Williams, 2013). Bu nedenle matematik dersi öğretim programlarında geniş yer tutar.

Bu konu alanının alt öğrenme alanlarından biri ise hem denklemler konusunu hemde kesirler konusunu içinde barındıran cebirsel kesirli ifadeleri içeren denklemlerdir. NCTM'e (2011) göre öğrencilerin cebirsel ifade, denklem ve fonksiyonu anlamaları değişkenlerin çoklu anlamını öğrenmelerine bağlıdır. Bu durum kesirli ifadeleri içeren denklemlerde daha karmaşık bir hal almaktadır. Booth (1986), Boothand Watson (1990), Stacey ve MacGregor (1997b) ve Kilpatrick vd. (2001) öğrencilerin cebirsel ifadelerle mücadele ettiklerini, çünkü değişkenin anlamını anlamadıklarını ve sayıdan başka bir şey olan bir probleme verilen cevabı anlamada zorlandıklarını bulmuşlardır. Sasman, Linchevski ve Olivier (1997) cebirin öğrenciler tarafından anlaşılmasının nedenlerini cebirin yapısı, öğrencilerin zihinsel gelişimleri, hazırbulunuşluk düzeyleri ve cebirin öğretimindeki eksiklikler olarak belirtmişlerdir.

Kesirler ise başta rasyonel sayılar olmak üzere ondalık gösterimler, oran, işlemler ve cebir gibi cebirin kendisi ve alt alanlarıyla yakından ilişkilidir (Behr vd., 1983, Kieren, 1988, Saxe, vd., 2001). Olkun ve Uçar'a (2007) göre kesirler, ilkokuldaki matematik konularının çoğundan daha ağır ve karışıktır. Çünkü öğrenciler kesirleri sayı olarak algırlar ve daha önce öğrendikleri sayılarla

ilişkilendirmede zorlanırlar. Diğer bir durum ise yapılan araştırmaların, kesrin, yani “a/b” sembolünün birden fazla şekilde yorumlanabileceğini göstermesidir (Kieren, 1976, Behr vd., 1983, Behr vd., 1992). Bir kesirli sayı, verilen problemin durumuna ve içeriğine göre, parça-bütün, bir ölçüm, bir bölüm, bir orantı ya da bir işlemci anlamını barındırabilir. Bu anlam fazlalığı öğrencilerin bu sayıları ve bu sayılara ilişkin kavramları öğrenmelerini zorlaştırmaktadır (Toluk, 2001). Parça-bütün anlamında öğrenciler verilen nesnelere parçalar ve ortaya çıkan parçaları birim bütüne göre “kesir” olarak ifade etmeyi öğrenirler (Toluk, 2001). “Ölçme durumlarında a/b gibi bir kesirle ilgileniyorsak b eşit parçaya bölünmüş herhangi bir nesnenin parçalarının a tanesinden bahsediyoruz demektir. Ölçme birimimiz 1/b’dir.” (Acar, 2010, s. 6). Buradaki asıl mevzu bir ölçme birimine sahip olmamızdır. İşlemci anlamı rasyonel sayının bir işlemin ana unsuru olduğu durumlarda söz konusudur. “Oran, iki niceliğin arasındaki ilişkidir. Oran parça-bütün kıyaslaması (kız: toplam=3:4) ya da iki farklı niceliğin kıyaslaması (1 saatte 80 km yol almak) şeklinde olabilir (Acar, 2010, s. 8). “Bölüm anlamı ise bir miktar çokluğun belli sayıda kişilere veya şeylere (bardaklara, sınıflara, kutulara, hayvanlara, vb.) paylaştırılması, genel olarak bir rasyonel sayının iki doğal sayının bölümünü gösterdiği daha matematiksel olarak ise bir a miktarının b tane gruba eşit olarak paylaştırıldığı durumlardır.” (Acar, 2010, Alacaci, 2012).

Bu çalışma kapsamında cebirsel kesirli ifadeleri içeren toplama ve çıkarma işlemlerine ve bu ifadelerle yüklenen anlamlara odaklanılmıştır. Cebirsel kesirler içerisinde değişken ve sabit bulunan kesirli ifadeler olarak tanımlanmıştır. Örneğin, $\frac{5x-8}{x-3}$, $\frac{x+1}{2}$ veya $\frac{3}{x-2}$. Öksüz’e (2004) göre cebirsel kesirler payı cebirsel paydası nümerik (PcPdn), payı nümerik paydası cebirsel (PnPdc) ve pay ve paydası cebirsel (PcPdc) olarak 3 şekilde gösterilebilir. Bu çalışmada cebirsel kesirler kapsamında sadece birinci dereceden bir bilinmeyenli cebirsel ifadelerle yer verilmiştir.

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) 2013 matematik öğretim programında cebir konusu 6. sınıftan itibaren başlamakta ve 8. sınıfta en yoğun halini alarak devam etmektedir. 6 sınıfta, $a/5$, $2a/5$ biçimindeki cebirsel ifadelerin anlaşılmasına yönelik çalışmalara yer verilmesi vurgusu yapılırken, 8. sınıfta katsayıları rasyonel olan denklemlerin çözümüne yer verilmesi vurgusu yapılmıştır. 6. Sınıfta sözel olarak verilen bir duruma uygun cebirsel ifade ve verilen bir cebirsel ifadeye uygun sözel bir durum yazma vurgusu yapılırken, 7. sınıfta gerçek yaşam durumlarına uygun birinci dereceden bir bilinmeyenli denklemleri kurma kazanımı yer almaktadır. 9. Sınıfta ise denklem ve eşitsizlikleri günlük yaşamla ilgili problemleri çözmeye kullanılması belirtilirken, problem kurma ile ilgili bir kazanım yer almamaktadır.

Cebirin anlamlı bir şekilde öğrenilebilmesi noktasında bilginin zihinde yapılandırılabilmesi önemlidir. Birey yeni bir bilgi ile karşılaştığında ancak bir dizi zihinsel süreçten geçerek bilgiyi anlamlandırabilir. Bu süreç gelen bilginin incelenmesi, yeni bilginin bireyin mevcut bilgileri ile olan benzerlik ve farklılıklarının irdelenerek ilişkilendirilmesi ve zihinde bulunan bilgi şemasında yerini almasını içerir. Bu aşamada bilginin yapısı önemli bir yere sahiptir, çünkü bu süreci doğrudan etkiler. Matematik eğitimindeki bilgi türlerinden ikisi ise işlemsel ve kavramsal bilgidir (Skemp, 1978, Yanık ve Serin, 2016). Bu bilgi türleri işlemsel anlama ve kavramsal anlama olarak da karşımıza çıkabilmektedir.

İşlemsel bilgi problem çözmeye kullanılan işlemlerin adımlarını içeren bilgidir (Star, 2005, 2007). Kavramsal bilgi “matematiksel kavramların, işlemlerin ve ilişkilerin anlaşılması” olarak ifade edilebilir (Kilparick, Swafford ve Findell, 2001, s.5). Kavramsal anlama, matematiksel kavramların, bu kavramlara ait tanımların ve ilkelerin kişinin zihninde anlam kazanmasıdır. Bu ise kişinin ilk defa karşılaştığı bir bilgiyi var olan bilgileri ve algılayışı çerçevesinde değerlendirip ilişkisel ve sistemli bir yapıya ulaşma sürecidir (Yanık, 2015).

Crooks ve Alibali (2014) alanyazından yola çıkarak kavramsal bilgiye dair 6 kategori oluşturmuşlardır. Bunlar; Bağlantılı Bilgi (Bir etki alanı içindeki ilişkiler), Genel İlkeler Bilgisi (Genel kurallar, gerçekler ve tanımlar), Prosedürlerin Dayandığı İlkeler Bilgisi (İlkelerin temelleri), Kategori Bilgisi (Bilgiyi organize eden kategoriler), Alan Yapı Bilgisi (Matematiğin organizasyonu) ve Sembol Bilgisi'dir (Sembolün anlamları). Bu kategoriler dâhilinde bu araştırmada sembol bilgisi, yani sembollerin anlamı ele alınmıştır. Alibali vd. (2014) denklemlerde sembollerin kavramsal anlamada önemli bir yeri olduğunu ve cebirin sembollerle oluşumunun sembollerin anlamayı (Looking through) içerdiğini ifade etmişlerdir. Pope'e (1994) göre öğrencilerin denklemleri günlük hayatta farklı bir şey gibi algılamaları denklemleri anlama konusunda zorluk yaşamalarına neden olmaktadır. Gerçek yaşamla ilişkilendirme anlamında sembollerin farklı temsilleri önemli bir yere sahiptir.

Crooks ve Alibali (2014) cebirsel sembollerin anlamının bir kavramsal anlama şekli olduğunu belirtmişlerdir. Semboller bir diyagram, bir tablo, bir sözel açıklama ya da fiziksel bir canlandırma ile ilişkilendirilebilir. Alibali vd. (2014) sembollerin tek başına verilmesinden ziyade bu referanslarla (diyagram, tablo, sözel açıklama vb.) ilişkili bir şekilde verilmesinin denklemleri anlamlı bir şekilde öğrenmek açısından önemli olduğunu vurgulamışlardır. Farklı temsiller rasyonel sayılar için de söz konusudur. Rasyonel sayılar sözel, sembolik, nesne ve model olmak üzere dört farklı biçimde gösterilebilmektedir (Birgin ve Gürbüz, 2009). Farklı temsillerin kullanımı önemlidir.

Cebirsel kesirli denklemlerin ise hem cebirsel sembollerin farklı anlamlarına hem de kesrin farklı anlamlarına sahip olması nedeniyle temsil edilebilme manasında daha karmaşık bir yapıya sahip olduğu düşünülmektedir. Bu açıdan bakıldığında, cebirsel kesirli bir ifadenin sözel hikâye gösterimi cebirsel sembollerin ve kesirlerin sözel-hikâye gösterimini bir arada içermektedir. Bu araştırmada cebirsel kesirli denklemler; günlük hayatla ilişkili sözel hikâye problemleri kapsamında kavramsal olarak incelenmiştir.

Geçmişte araştırmacılar öğrencilerden ya cebirsel bir denklemin çözümünü istemişler ya da sözel problemleri cebirsel denklemlere dönüştürmelerini istemişlerdir. Bu çalışmalar çok yapıldığı için öğrenci artık bu tür problemlere dair bir alışkanlık geliştirmiş olabilir. Sözel problemleri sembole çevirmek rutine dönüşebilir ve sadece bu görev öğrencinin kavramsal anladığını göstermez. Öğrencinin kavramsal anlayıp anlamadığını tespit etmek için yeni görevler verilmesi gerekmektedir (Alibali vd., 2014). Problem kurma öğrencilerin matematiği anlayarak öğrenmelerini sağlar (Stoyanova, 2003), matematiksel yaratıcılıklarını geliştirir (Sheffield ve Cruikshank, 2005, Van Harpen ve Sriraman, 2013) ve öğrencilerin kavram yanılgılarını anlamalarını ve gidermelerini sağlar (Ticha ve Hospesova, 2009).

Başka problem kurma sınıflandırmaları (Örneğin; Stoyanova & Ellerton, 1996) olmakla birlikte bu araştırmada Silver (1994) tarafından ifade edilen; *verilen matematiksel bir ifadeye problem kurma, çözülmüş bir problemi yeniden oluşturma ya da olan bir problemi değiştirerek yeni problem kurma* olarak üç şekilde belirtilen problem kurma sınıflaması kullanılmış ve katılımcılardan verilen cebirsel kesirli ifadelerle sözel hikâye problemi kurmaları istenmiştir.

Problem kurmaya dair yapılan çalışmalar incelendiğinde, kümeler (Şengül ve Katrancı, 2012), geometri (Vacc, 1993 Lavy ve Bershadsky, 2003, Van Harpen ve Sriraman, 2013), olasılık (Yıldız ve Baltacı, 2015, Silber ve Cai, 2017), oran-orantı (Şengül ve Katrancı, 2015), mutlak değer (Güveli, 2015) ve kesirler (Toluk-Uçar, 2009, Işık, 2011, Ünlü ve Ertekin, 2012, Kılıç, 2013) konusunda çalışmalar mevcuttur. Kavramsal boyutta genellikle bir kavram üzerine odaklanılmış, değişkene ve eşitlik sembolüne yüklenen anlam ve hatalar bu çalışmaların odak noktası olmuştur (Keiran, 1981, Schoenfeld ve Arcavi, 1988, Pope, 1994, Crooks ve Alibali vd., 2014). Bu araştırmada cebirsel kesirli denklemler hem türlerine hem de kesrin farklı anlamlarına göre ele alınmıştır. Özellikle, öğrencilerin bu denklemleri nasıl yorumladıkları, değişkenlere ne gibi anlamlar yükledikleri ve bu anlamların kesirlerin farklı yorumları ile nasıl ilişkili olduğu incelenmiştir.

Bu araştırmanın amacı cebirsel kesirli ifadeleri içeren denklemlerde öğrencilerin kavramsal bilgilerinin gelişimini incelemektir. Bu amaçla öğrencilerin cebirsel kesirli denklemleri anlamlandırma süreçleri incelenmiştir.

Katılımcılar cebirsel kesirli ifadeleri içeren denklemleri anlamlandırma durumları nasıl gelişmektedir?

- Katılımcılar verilen cebirsel kesirli denklemlere yönelik sözel-hikâye problemlerini uygulama öncesinde ne ölçüde yazabilmektedirler?
- Katılımcıların verilen cebirsel kesirli denklemlere sözel hikâye problemi yazabilme becerileri zamanla nasıl bir değişim göstermektedir?

İlgili alanyazında bu konuyla ilgili üç çalışma bulunabilmiştir. İlk çalışmada Alibali vd. (2014) ortaokul öğrencilerinden birinci dereceden bir bilinmeyenli denklem sorularını sözel probleme dönüştürmelerini istemişlerdir. Sonuç olarak, öğrencilerin denklemleri sözel probleme dönüştürürken çeşitli hatalar yaptıklarını belirtmişlerdir ve bu hatalar neticesinde öğrencilerin çarpma işlemi ile sembolik sunumu arasındaki bağı anlamada eksikliklerinin olduğunu ve tutarlı bir hikâye içerisinde çoklu matematiksel işlemleri göstermede zorluk yaşadıklarını belirlemişlerdir. Diğer çalışmada Ünlü ve Sarpkaya Aktaş (2017) ilköğretim matematik öğretmeni adaylarının cebirsel ifade ve denklemlere ilişkin kurdukları problemleri incelemişlerdir. Elde edilen sonuçlara göre öğretmen adaylarının cebirsel ifade ve denklemlere yönelik genel olarak sözel ve çözülebilen problemler kurdukları, kurulan problemlerde genellikle günlük dili kullandıkları tespit edilmiştir. Son çalışmada ise Öksüz (2004) cebirsel kesirlerde kesrin bölüm anlamını incelemiştir. Bu çalışmada öğrencilerin kesrin gelişim sürecinde öncelikle parça bütün anlayışına sahip oldukları daha sonra kesri paylaşırma olarak algıladıkları ve kesirler ve cebirsel kesirlerle ilgili farklı anlayışlara sahip oldukları vurgulanmıştır.

Yöntem

Bu çalışmada araştırmacı-öğretmen tarafından yürütülen bir öğretim sürecinde cebirsel kesirli ifadeleri içeren denklemler konusuna ilişkin katılımcıların kavramsal anlamaya dair bilişsel yapılarının değişimleri izlenmiştir. Bu nedenle katılımcılarla uzun süreli etkileşim içerisine girilerek onların düşüncelerine dayalı öğretimi şekillendirme söz konusu olmuştur. Bu amaç doğrultusunda çalışmada nitel araştırma yaklaşımları kapsamında ele alınan “öğretim deneyi” (Steffe ve Thompson, 2000) modeli kullanılmıştır. Araştırmanın modelini “öğretim deneyi”, bunu desteklemek için yapılan “klinik görüşmeler” ve “doküman incelemesi” oluşturmaktadır. Öğretim deneyi Piaget’in klinik görüşme yönteminden türetilmiş bir araştırma aracı olmakla birlikte öğretim sürecinin iyileştirilmesine yönelik deneysel bir boyut içermesi sebebiyle klinik görüşme yönteminden daha geniş ve derin incelemelerin yapıldığı bir yöntemdir (Steffe ve Thompson, 2000).

Katılımcılar

Araştırmada katılımcıların belirlenmesinde, derinlemesine çalışmayı olanaklı kıldığı için amaçlı örnekleme (Patton, 1997) yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme yönteminde, araştırma konusuna göre daha önce belirlenmiş olan ölçütleri sağlayan durumlar üzerinde derinlemesine çalışılabilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2005).

Katılımcılar üç temel ölçüte göre belirlenmiştir. İlk ölçüt ön uygulama sorularının ilk bölümünde yer alan numeric kesirli işlemlerde hata yapmamalarıdır. İkinci ölçüt ön uygulama sorularının ikinci bölümündeki cebirsel kesirli ifadeleri içeren denklemlere cevap verebilmeleridir. Üçüncü ölçüt ise cebirsel ifadelere yönelik sözel problem yazmada güçlükler yaşıyor olmalarıdır. Bu üç ölçütün olmasının nedeni öğretim seansları ile yapılması planlanan uygulamanın varsa sonuçlarını daha açık bir şekilde görebilmektir. Bu sürecin sonunda 4 öğrenci (Ayşegül, Berna, Erdem ve Serkan kod isimleri

verilmiştir) çalışmanın katılımcıları olarak belirlenmiştir. Bu katılımcılardan ikisi (Ayşegül ve Serkan) Fen Lisesi'nde, ikisi ise (Berna ve Erdem) Anadolu lisesinde öğrenim görmektedirler. Katılımcıların tamamı kesirlerde işlemleri doğru bir şekilde yapabilmişlerdir. Üç katılımcı cebirsel kesirli ifadeleri içeren denklemlere çözümler geliştirebilmiştir. Katılımcıların tamamı verilen denklemlerin sadece bazılarını problem yazabilmişlerdir.

Veri toplama yöntemleri ve araçları

Çalışma kapsamında veriler; görüşmeler, bireysel gözlemler (alan notları) ve doküman incelemesi yoluyla toplanmıştır. Öncelikle katılımcılarla ilk klinik görüşmeler yapılmış ardından birer hafta ara ile öğretim seansları uygulanmış (toplam yedi hafta) ve son aşamada başlangıçta yapılan klinik görüşme öğretim seanslarından 1 hafta sonra yeniden uygulanmıştır. Yaklaşık 3 aylık bir geri çekilme sürecinin ardından kalıcılık klinik görüşmesi gerçekleştirilmiştir.

Çalışmada yapılan bireysel görüşmeler ön ve son görüşmeler (yapılandırılmış), öğretim seansları sonunda yapılan görüşmeler (yarı-yapılandırılmış) ve kalıcılık görüşmeleri (yapılandırılmış) şeklinde sınıflandırılmıştır. Katılımcılar öğretim seansları boyunca araştırmacı tarafından gözlemlenmiştir. Araştırmacı öğretim seansları boyunca araştırmacı-öğretmen rolü üstlenerek öğrencilerin sorulara verdikleri yanıtları ve düşünce yapılarını anlamaya çalışmıştır. Gözlemler araştırmacının tuttuğu alan notları ve video kayıtları yoluyla tutulmuş ve her öğretim seansının sonunda dökümü yapılan video kayıtları ve tutulan alan notları karşılaştırılarak sürecin nasıl geliştiği anlaşılmasına çalışılmıştır. Çalışma kapsamındaki bireysel öğretim seanslarının amacı, katılımcıların düşüncelerini değiştirmeye teşvik edecek ortamlar yaratarak, onların değişen kavramsal yapılarını derinlemesine incelemektir. Bu kapsamda araştırmacı her bir katılımcı ile ayrı ayrı haftada bir kere bir araya gelerek ortalama 150 dk süresince öğretim seanslarını gerçekleştirmiştir (bkz. Tablo 1). Katılımcıların problem kurma sürecinde farklı düşünebilmeleri ve farklı problemler yazabilmeleri amacıyla kesrin farklı anlamlarını içerebilecek problem konuları katılımcılara sunulmuştur. Ardından sözel problem verilerek katılımcılardan probleme uygun denklemi yazmalarını istenmiştir.

Tablo 1. Katılımcılara cebirsel kesirli ifadeleri içeren denklemlere problem yazmaları için tasarlanan öğretim seansları

Öğretim seansı	İçerik	Amaç
Öğretim seansı 1	Pc Pdn kesirli ifadeler bulunan, toplama ve çıkarma işlemi içeren denklemler	Verilen denkleme kesrin bölüm anlamını içeren problem yazabilme düzeyleri ve gelişim süreci
Öğretim seansı 2	Pc Pdn kesirli ifadeler bulunan, toplama ve çıkarma işlemi içeren denklemler	Verilen denkleme kesrin ölçme ve işlemci anlamını içeren problem yazabilme düzeyleri ve gelişim süreci
Öğretim seansı 3	Pc Pdn kesirli ifadeler bulunan, toplama ve çıkarma işlemi içeren denklemler	Verilen denkleme kesrin oran ve parça-bütün anlamını içeren problem yazabilme düzeyleri ve gelişim süreci
Öğretim seansı 4	Pn Pdc kesirli ifadeler bulunan, toplama ve çıkarma işlemi içeren denklemler	Verilen denkleme kesrin bölüm anlamını ve ölçme anlamını içeren problem yazabilme düzeyleri ve gelişim süreci
Öğretim seansı 5	Pn Pdc kesirli ifadeler bulunan, toplama ve çıkarma işlemi içeren denklemler	Verilen denkleme kesrin oran anlamını işlemci anlamını ve parça-bütün anlamını içeren problem yazabilme düzeyleri ve gelişim süreci

Tablo 1'in Devamı. Katılımcılara cebirsel kesirli ifadeleri içeren denklemlere problem yazmaları için tasarlanan öğretim seansları

Öğretim seansı 6	Pc Pdc kesirli ifadeler bulunan, toplama ve çıkarma işlemi içeren denklemler	Verilen denkleme kesrin bölüm anlamını ve parça-bütün anlamını içeren problem yazabilme düzeyleri ve gelişim süreci
Öğretim seansı 7	Pc Pdc kesirli ifadeler bulunan, toplama ve çıkarma işlemi içeren denklemler	Verilen denkleme kesrin ölçme anlamını, işlemci anlamını ve oran anlamını içeren problem yazabilme düzeyleri ve gelişim süreci

Verilerin analizi

Toplanan nitel veriler içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Öncelikle video çözümlenmeleri, uygulama kâğıtları, araştırmacı-öğretmenin almış olduğu alan notları ve katılımcıların günlükleri her uygulama için incelenmiştir. Yazılan problemler hem doğru, yanlış ya da eksik olma durumuna göre hem de kesrin farklı anlamlarına göre irdelenmiştir. Ayrıca problem yazarken yapılan hatalar alanyazında mevcut olan hata türleri (Alıbalı vd., 2014, Ünlü ve Sarpkaya Aktaş, 2017 vb.) ve araştırmacılar tarafından belirlenen hata türleri kapsamında belirlenmiştir. Dikkat edilen diğer bir durum ise problemin sözel, sözel-matematiksel ya da matematiksel olup olmadığıdır. Eğer bir problem günlük hayatla ilişkili ve hikâyeleştirilerek kurulmuşsa sözel, hikâyeleştirilememişse matematiksel, bu ikisi arasında kalmış ise sözel matematiksel olarak kodlanmıştır (Ünlü ve Sarpkaya Aktaş, 2017).

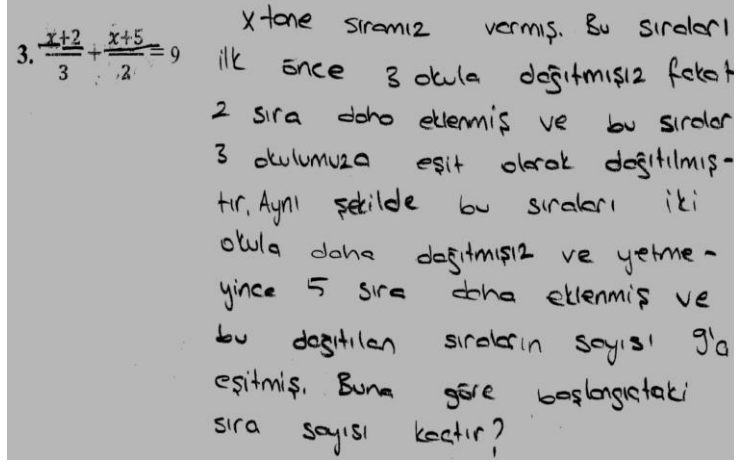
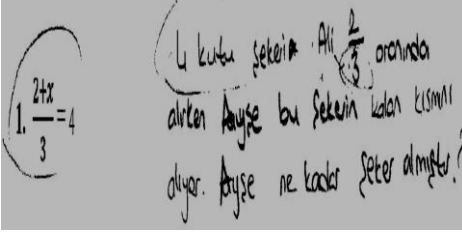
Araştırmanın Geçerliliği ve Güvenilirliği

Bu araştırmanın inandırıcılığını sağlamak amacıyla katılımcılarla uzun süreli etkileşim sağlanmış ve uygulama esnasında katılımcılara herhangi bir zaman sınırlaması getirilmemiş ve not verilmemiştir. Farklı veri toplama araçları ile çeşitleme (triangulation) yapılmış ve katılımcıların günlüklerinde ifade ettikleri verilen denkleme problem yazabilme durumlarına dair yorumların araştırmacı-öğretmenin alan notlarından, video kayıtlarından ve uygulama kâğıtlarından kontrol edilmesi yoluyla elde edilen verinin inandırıcılığı artırılmıştır. Araştırmada verinin doğasına sadık kalınarak ayrıntılı betimlemeler ve doğrudan alıntılarla aktarılabilirlik sağlanmıştır. Araştırma tutarlık ve teyit incelemesinin sağlanması için farklı iki matematik eğitimcisi tarafından veriler ve kodlamalar incelenmiştir. Katılımcıların görüşlerinden bölümlerin sunulması ise güvenilirlik konusuna ışık tutmaktadır. Ayrıca çözdürülen denklemler, olası çözümler açısından ve yazılan problemler, kullanılan kesir anlamı açısından farklı iki matematik eğitimcisi araştırmacı tarafından incelenerek görüş birliği sağlanmaya çalışılmıştır. Öncelikle yazılan problemler araştırmacılar tarafından incelenerek “Görüş Birliği” ve “Görüş Ayrılığı” olan maddeler belirlenmiştir. Araştırmanın güvenilirliğinde Miles ile Huberman'ın (1994) (Uzlaşma Yüzdesi) = $[Na (\text{Görüş Birliği}) / Na (\text{Görüş Birliği}) + Nd (\text{Görüş Ayrılığı})] \times 100$ formülü aracılığıyla belirlenmiş ve uzlaşma % 94 bulunarak bu araştırmanın güvenilir olduğu kabul edilmiştir.

Bulgular

Bu bölümde katılımcıların cebirsel kesirli ifadeleri içeren denklemlere dair kavramsal bilgi durumlarının öğretim seansları öncesinde (İlk klinik görüşme) , 7 seanstan oluşan öğretim seansları boyunca, öğretim seansları sonunda (Son klinik görüşme) ve yaklaşık 3 ay sonra (Kalıcılık klinik görüşme) ne düzeyde olduklarına dair bulgular yer almaktadır. Bütün uygulamalardan elde edilen veriler; katılımcılar tarafından cebirsel kesirli ifadeleri içeren denklemlere verilen kesrin anlamları, yazılan problemin sözel olup olmadığı ve yapılan hatalar kapsamında incelenmiştir.

İlk klinik görüşmede; katılımcılara 6 farklı denklem sunulmuş ve bu denklemlere sözel problem yazmaları istenmiştir. Katılımcıların kendilerine verilen denklemlerin çok azına (%38,46) doğru sözel problem yazabildikleri belirlenmiştir. Yanlış yazdıkları problemlerde en fazla kesirli olmayan denklem gibi davranma gözlenirken (%50,00), pay-payda karıştırma (%12,50), eksik notasyon (%12,50), denklemi değiştirme (%12,50) ve nümerik ifade ile cebirsel ifadeyi karıştırma (%12,50) gibi hatalarda mevcuttur. Katılımcıların boş bıraktıkları denklemler daha çok paydası cebirsel olan Pn Pdc ya da Pc Pdc kesirli ifadeleri içeren denklemler olmuştur. Yazılan problemlere en fazla kesrin bölüm anlamı (%58,33) verilebilmekle birlikte kesrin işlemci anlamı (%0) dışında diğer anlamlar (Oran (%16,66), parça bütün (%16,66), Ölçme (%8,33)) da kullanılmaya çalışılmıştır. Yazılmaya çalışılan problemlerin tamamının sözel olduğu belirlenmiştir.

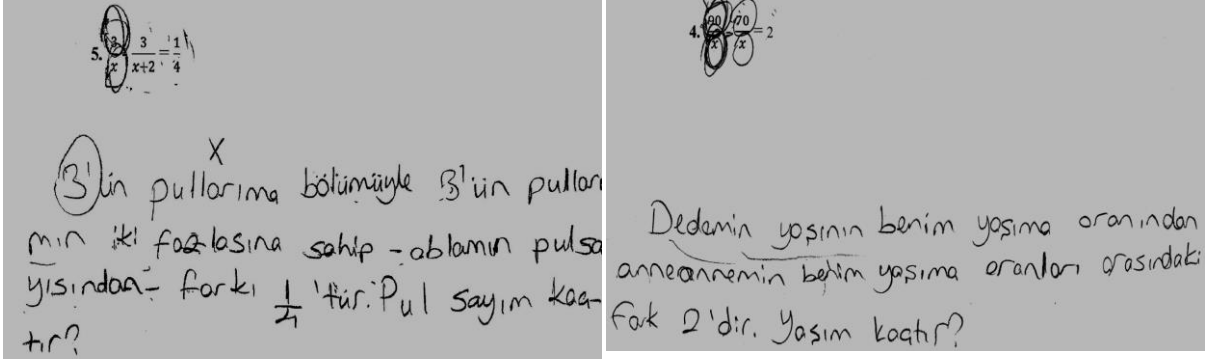


Ayşeğül, İlk klinik görüşme, parça- bütün anlamı, Yanlış, Nümerik ifade ile cebirsel ifadeyi karıştırma

Berna, İlk klinik görüşme, Bölüm anlamı, Yanlış, Kesirli değişkenle kesirli olmayan değişkeni karıştırma

Şekil 1. Ayşeğül ve Berna'ya ait problem örnekleri

Ayşeğül probleminde belirli bir kısmını alma ifadesini kullanmış ve kesrin parça-bütün anlamını vermeye çalışmıştır. "Ali 2/3 oranında alırken Ayşe kalan kısmını almıştır..." şeklinde belirterek 2/3 nümerik ifadesini $2x/3$ olarak probleminde ifade etmiştir. Ayrıca problemin başlangıcında bütünü 4 kutu şeker olarak ifade etmiştir. Ancak probleminde bakıldığında x 'i bütün olarak ele almıştır. Berna ise probleminde bölüm anlamını dağıtma ifadesi ile kullanmaya çalışmıştır. Ancak problemindeki sözel ifadenin her bir bölüme düşen nesne sayısını ifade etmesi gerekirken, toplam nesne sayısını göstermektedir. Berna paylaşmayı ifade ederek kesrin bölüm anlamını probleminde kullanabilmiştir. Berna'nın kesirli denklemi kesirli olmayan denklem olarak ifade ederek problemini yanlış yazdığı belirlenmiştir.

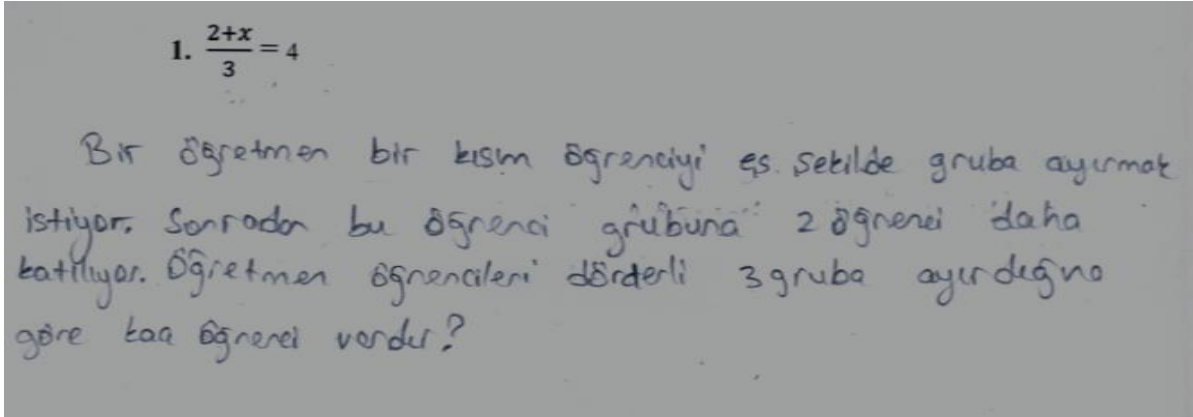


Erdem, İlk klinik görüşme, Bölüm anlamı, Yanlış, Kesirli değişkenle kesirli olmayan değişkeni karıştırma

Erdem, İlk klinik görüşme, Oran anlamı, Eksik veri kullanma

Şekil 2. Erdem'e ait problem örnekleri

Erdem doğrudan bölme ifadesini kullanarak yazdığı problemde kesrin bölüm anlamını kullanmaya çalışmıştır. Ancak denklemde bulunan ikinci cebirsel kesirli ifadeyi sadece $x+2$ şeklinde problemde ele almış ve kesirli değişkenle kesirli olmayan değişkeni karıştırmıştır. Diğer problemde Erdem kesirlerin pay kısmında bulunan 90 ve 70 sayılarını “dedemin ve anneannemin yaşı” olarak ifade etmesine rağmen problemde 90 ve 70'i kullanmamıştır. Bu nedenle eksik veri kullanma hatası yapmıştır. Serkan problemde “kaç grup?” sorusunu cevaplayabilen bir problem yazmaya çalışmış ve kesrin ölçme anlamını kullanmıştır ancak “öğrencileri 4'erli 3 gruba ayırma” ifadesi $\frac{x+2}{4} = 3$ denklemini karşılacaktır. Bu durumda Serkan'ın denklemi değiştirerek notasyon hatası yaptığı görülmüştür.



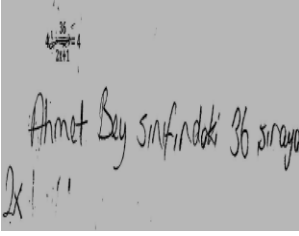
Serkan, İlk klinik görüşme, ölçme anlamı, yanlış notasyon

Şekil 3. Serkan'a ait problem örnekleri

Klinik görüşmelerin ardından elde edilen bulgulara göre tasarlanan, ortak sorular olmakla birlikte katılımcının durumuna göre farklı sorularında mevcut olduğu *öğretim seanslarında*, katılımcıların cebirsel kesirli denklemlere dair kavramsal değişim süreçleri ele alınmıştır. Elde edilen verilere göre problemler genellikle doğru (%69,59) ve sözel (%93,91) olarak yazılabilmektedir. Ancak eksik (%6,08) ya da yanlış (%24,32) yazılmış problemler ya da tamamen boş bırakılmış (%1,35) denklemler de mevcuttur. Eksik bırakılma durumu ise bütün kesir türlerinde yapılmıştır. Yazılan problemlerin çoğu kesrin bir anlamını içermekle birlikte eksik problemler arasında anlam verilebilen yada anlam

verilemeden eksik bırakılmış problemler de bulunmaktadır. Problemlerin doğruluğu öğretim seansları ilerledikçe artış gösterirken yanlışlığı da azalmıştır. Yanlış yazdıkları problemlerde en fazla denklemi değiştirme (%60,60) hatası görülürken, değişkenin anlamını karıştırma (%15,15), pay payda karıştırma (%9,09), soru olmaması (%6,06), kesirli olmayan denklem gibi davranma (%6,06) ve içerik ekleme (%3,03) gibi hatalarda mevcuttur.

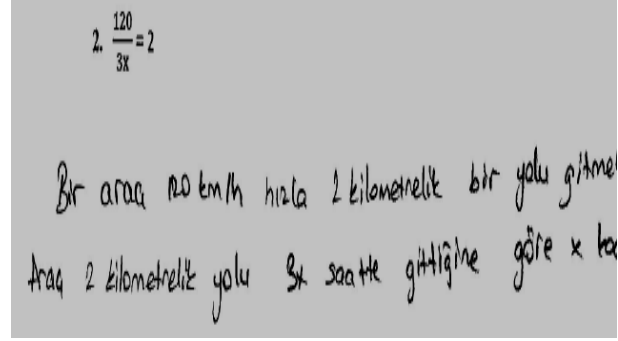
Kesir türleri açısından bakıldığında; PcPdn kesirli ifadeleri içeren denklemlere yazılan problemlerin çoğu doğru (%63,23) olmakla birlikte eksik (%5,88) ve yanlış (%30,88) olanlarda mevcuttur. Katılımcıların PnPdc kesirli ifadeleri içeren denklemlere yazdıkları problemlere bakıldığında; %73,68'inin doğru, %7,89'unun eksik, %18,42'sinin yanlış olduğu belirlenmiştir. PcPdc kesirli ifadeleri içeren denklemlerde yazılan problemlerin büyük bir kısmının doğru (%76,19), geri kalanlarının ise eksik (%4,76) ve yanlış (%19,04) yazıldığı görülmüştür. Kesir türleri kapsamında kendi içerisinde en yüksek oranda doğru problemin PcPdc kesirli ifadeleri içeren denklemlerde yazılabildiği görülürken, en yüksek oranda yanlış problemin ise PcPdn kesirli ifadeleri içeren denklemlerde yazıldığı görülmüştür. En çok eksik bırakılan problemin ise PnPdc kesirli ifadeleri içeren denklemlerde olduğu görülmüştür. Öğretim seansları ilerledikçe doğru oranı artmakla birlikte, ilk defa paydası cebirsel ifadelerle problem yazma görevlerinin verildiği PnPdc kesirli ifadeleri içeren denklemlere yazılan problemlerde yüksek oranda eksik bırakılan problemin olduğu belirlenmiştir.



A: Sema öğretmen sınıfındaki öğrencileri sıralara yerleştirmek istiyor. "... (29 saniye düşünür.)"
A: ... Tamam. x neye diyelim?
"... yani, sıra sayısına.... Bir sıraya oturabilecek kişiye mi?"

Erdem, Öğretim seansı 4, Eksik problem, sözel-matematiksel dil, Bölüm anlamı

Erdem'in Yorumu



Serkan, Öğretim seansı 4, Oran anlamı, Sözel-matematiksel dil, denklemi değiştirme, pay- payda karışımı

Şekil 4. Erdem ve Serkan'a ait problem örnekleri

Eksik bırakılan soruda araştırmacı-öğretmen tarafından Erdem'e problem konusu verilmiş ve Erdem bu problem konusunu kullanarak kesrin bölüm anlamını verebilmiş, ancak değişkenin ne ifade edeceğini belirleyememiştir. Nitekim değişkeni $2x$ olarak probleminde ifade etmiş ve sözel dil ile matematiksel dili bir arada kullanmıştır. Serkan probleminde yolu ve hızı birbirine oranlayarak zamanı ifade etmiş ve kesrin oran anlamını kullanmıştır. Ancak Serkan'ın oluşturduğu yanlış problem ele alındığında, öncelikle 2 kesrin payda kısmında $3x$ eşitliğinin karşı tarafında gibi ifade ederek denklemi değiştirmiştir. Diğer taraftan hızın, yolun ve saatin birimlerini karıştırarak pay ve paydada da bir karmaşa yaşamıştır. Ayrıca bilinmeyeni x şeklinde ifade ederek günlük dil ve matematiksel dili bir arada kullanmıştır.

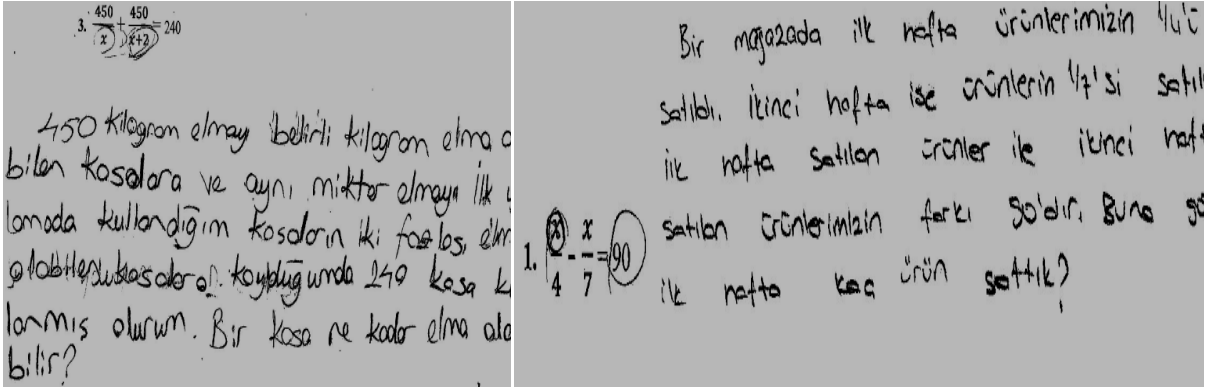
Kesrin anlamları açısından baktığımızda; tablo 2'de göre en çok kesrin bölüm anlamına dair (%46,20) problem yazılabilmektedir. Kesrin işlemci (%4,82) ve parça-bütün anlamı (%4,82) ise en az

verilen anlamlar olmuştur. Kesrin farklı anlamlarına dair problem yazılabilme durumları kesir türlerine göre değişiklikler göstermektedir.

Tablo 2. Katılımcıların öğretim seanslarında verilen denklemlere cebirsel kesir türüne göre problem yazılabilme durumları

Kesrin anlamı	PcPdn	PnPdc	PcPdc	Toplam
Bölüm	47	13	7	67
Oran	2	12	19	33
Ölçme	8	10	13	31
İşlemci	7	0	0	7
Parça Bütün	2	2	3	7
Toplam	66	37	42	145

Kesrin bölüm anlamı en çok (%70,14) PcPdn kesirli ifadelerde ortaya çıkarken, kesrin oran anlamı (%57,57) ve ölçme anlamı en çok (%41,93) PcPdc kesirli ifadeleri içeren denklemlerde ortaya çıkmaktadır. Kesrin oran anlamı paydası cebirsel olan ifadelerde daha yoğun ortaya çıkmıştır. Kesrin ölçme anlamına dair yazılabilen problem sayıları PcPdn olan kesir türünde en az iken, PnPdc olan kesir türüne doğru bir artış göstererek, PcPdc kesir türünde en çok kullanılan anlamlardan biri olmuştur. İşlemci anlamı sadece PcPdn kesirli ifadeleri içeren denklemlerde görülürken, parça bütün anlamı PcPdc kesir türünde daha fazla (%42,85) ortaya çıkmakla birlikte bütün kesir türlerinde yaklaşık sayılarda yazılabilmiştir.

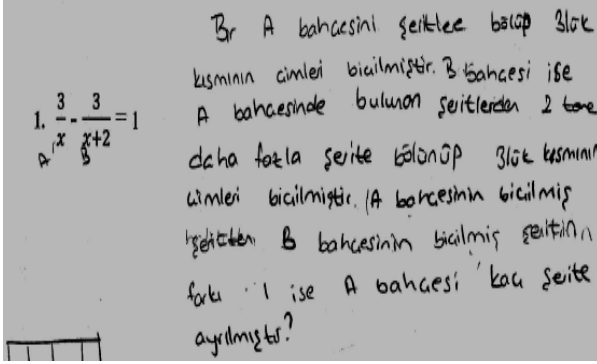


Erdem, Öğretim seansı 5, Ölçme anlamı

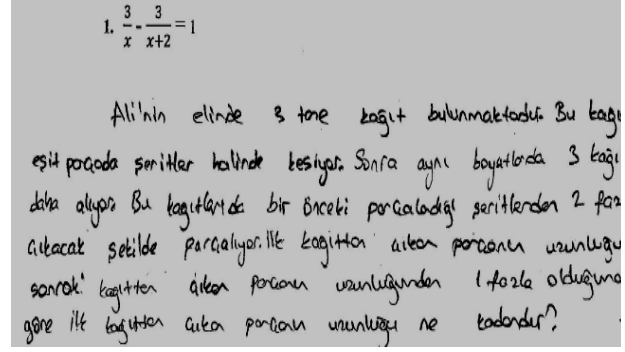
Berna, Öğretim seansı 3, İşlemci anlamı

Şekil 5. Erdem ve Berna'ya dair problem örnekleri

Erdem probleminde elmalarını belli miktarda elma alabilen kasalara boşaltarak kaç kasa kullandığını belirtmiş ve kesrin ölçme anlamını kullanmıştır. Berna probleminde "ürünlerin 1/4'ü" ifadesini kullanarak 1/4'ü işlemin bir parçası olarak kullanmıştır. Bu esnada araştırmacı-öğretmenin herhangi bir müdahalesi olmamıştır (bkz. Şekil 4).



Ayşegül, Öğretim seansı 5, Parça-Bütün anlamı



Serkan, Öğretim seansı 5, Parça-Bütün anlamı

Şekil 6. Ayşegül ve Serkan'a dair problem örnekleri

Şekil 6'da Ayşegül probleminde bahçeyi parçalara ayırıp içinden belli bir kısmının çimlerini biçerek kesrin parça bütün anlamını kullanmıştır. Serkan ise kâğıtları parçaya ayırarak kesrin parça-bütün anlamını probleminde vurgulamıştır. Son olarak Tablo 3'te cebirsel kesirli ifadeler bulunan ve toplama-çıkarma işlemi içeren denklemlerden oluşan öğretim seanslarında çözdürülen problem frekansları sunulmuştur.

Tablo 3. Kesrin anlamlarına göre çözdürülen problem frekansları

	Öğretim seansı 1	Öğretim seansı 2	Öğretim seansı 3	Öğretim seansı 4	Öğretim seansı 5	Öğretim seansı 6	Öğretim seansı 7	Toplam
Bölüm anlamı	2	2	0	1	0	1	1	7
Oran anlamı	0	0	0	1	1	3	1	6
Ölçme anlamı	1	2	2	2	2	0	1	10
İşlemci anlamı	1	0	2	0	0	0	0	3
Parça bütün anlamı	0	0	0	0	1	0	1	2
Toplam	4	4	4	4	4	4	4	28

Kesrin bölüm anlamı ve ölçme anlamına dair bütün kesir türlerini içeren denklemlerde problem çözdürülürken Pc Pdn kesirli ifadeleri içeren denklemlerde kesrin oran ve parça bütün anlamına dair problem çözdürülmemiştir. Kesrin işlemci anlamına dair ise Pc Pdn kesirli ifadeleri içeren denklemler dışında problem çözdürülmemiştir.

Uygulama sonrasında, son klinik görüşmede ve yaklaşık 3 ay sonra gerçekleştirilen kalıcılık klinik görüşmede katılımcılara ilk klinik görüşmede uygulanan 6 farklı denklem sunulmuş ve bu denklemlere sözel problem yazmaları istenmiştir. Son klinik görüşmede katılımcıların kendilerine verilen denklemlerin çoğuna doğru sözel problem (%88,88) yazabildikleri belirlenmiştir. Yanlış yazdıkları (%6,66) problemlerde gerçeğe uygunluk ve notasyon hataları tespit edilmiştir. Gerçeğe uygunluk hatası Pn Pdc kesirli ifadeleri içeren denklemlerde görülürken, denklemi değiştirme hatası Pc Pdn ve Pc Pdc kesirli ifadeleri içeren denklemlerde görülmüştür. Ayrıca eksik bıraktıkları problemlerde (%4,44) mevcuttur. İçerdikleri kesir türüne göre denklemlere yazılan problem sayısına oran olarak bakıldığında Pc Pdn kesirli ifadeleri içeren denklemlere 2,00 problem, Pn Pdc kesirli ifadeleri içeren denklemlere

1,62 problem ve Pc Pdc kesirleri içeren denklemlere 2,00 problem yazabilmişlerdir. Yazılan problemlerin genellikle sözel olduğu belirlenmiştir.

Kalıcılık klinik görüşmede katılımcıların problemleri genellikle doğru (%92,30) yazdıkları görülmüştür. Yaptıkları yanlışlardak (%5,12) hataların ise son klinik görüşmeye benzer şekilde gerçeğe uygunluk ve denklemi değiştirme hataları olduğu belirlenirken, eksik bırakılmış problem de (%2,56) mevcuttur. Katılımcılar en çok problemi Pc Pdn kesirli ifadeleri içeren denklemlere yazabilmişlerdir. İçerdikleri kesir türüne göre denklemlere yazılan problem sayısına oran olarak bakıldığında payı cebirsel paydası nümerik kesirleri içeren denklemlere 7,33 problem, Pn Pdc kesirli ifadeleri içeren denklemlere 6,00 problem ve Pc Pdc kesirleri içeren denklemlere 5,00 problem yazabilmişlerdir. Farklı kesir türlerini içeren denklemlerde, denklem başına yazılan problemlere bakıldığında Pc Pdn kesirli ifadeleri içeren denklemlere denklem başına yazılan problemlerin en fazla, Pc Pdc kesirli ifadeleri içeren denklemlere yazılan problemlerin ise en az olduğu belirlenmiştir.

Tablo 4. Katılımcıların Son Klinik Görüşmede ve Kalıcılık Klinik Görüşmede Yazdıkları Problemlere Verdikleri Kesrin Anlamları

Son Klinik Görüşme				
Katılımcılar	Kesir Türleri			Kesrin Anlamı
	PcPdn	PnPdc	PcPdc	Toplam
Ayşegül	2 Bölüm 2 Ölçme 1 Oran 1 İşlemci	1 Bölüm 2 Oran	2 Ölçme	3 Bölüm 4 Ölçme 3 Oran 1 İşlemci
Berna	1 Bölüm 2 Ölçme 1 Oran 1Parça-bütün	1 Bölüm 2 Oran	1 Ölçme	2 Bölüm 3 Ölçme 3 Oran 1Parça- bütün
Erdem	1 Bölüm 2 Ölçme 1 Oran 2 İşlemci	3 Ölçme 1 Oran	1 Ölçme	1 Bölüm 6 Ölçme 2 Oran 2 İşlemci
Serkan	1 Bölüm 4 Ölçme 1 Oran 1 İşlemci	1 Bölüm 1 Ölçme 1 Oran	2 Ölçme	2 Bölüm 7 Ölçme 2 Oran 1 İşlemci
Toplam	5 Bölüm 10 Ölçme 4Oran 4İşlemci 1Parça-Bütün	3 Bölüm 1 Ölçme 6 Oran	6 Ölçme	8 Bölüm 20 Ölçme 10 Oran 4 İşlemci 1Parça-Bütün
Kalıcılık Klinik Görüşme				
Katılımcılar	Kesir Türleri			Kesrin Anlamı
	PcPdn	PnPdc	PcPdc	Toplam
Ayşegül	2 Bölüm 1 Ölçme 1 Oran 1 İşlemci	2 Bölüm 1 Oran 1Parça-bütün	1 Bölüm 1 Oran	5 Bölüm 1 Ölçme 3 Oran 1 İşlemci 1Parça-bütün
Berna	2 Bölüm 1 Ölçme 1 Oran	2 Oran	1 Ölçme	2 Bölüm 2 Ölçme 3 Oran

Tablo 4.'ün devamı Katılımcıların Son Klinik Görüşmede ve Kalıcılık Klinik Görüşmede Yazdıkları Problemlere Verdikleri Kesrin Anlamları

Katılımcılar	Kalıcılık Klinik Görüşme			Kesrin Anlamı
	Kesir Türleri			
Erdem	1 Bölüm	1 Ölçme	1 Oran	1 Bölüm
	4 Ölçme	2 Oran		5 Ölçme
	1 İşlemci			3 Oran 1 İşlemci
Serkan	2 Bölüm	1 Bölüm	1 Ölçme	3 Bölüm
	2 Ölçme	1 Ölçme		4 Ölçme
	2 Oran	1 Oran		3 Oran
	1 Parça-bütün			1 Parça-bütün
Toplam	7 Bölüm	3 Bölüm	1 Bölüm	11 Bölüm
	8 Ölçme	2 Ölçme	2 Ölçme	12 Ölçme
	4 Oran	6 Oran	2 Oran	12 Oran
	2 İşlemci	1 Parça-Bütün		2 İşlemci
	1 Parça-Bütün			2 Parça-bütün

Kesrin anlamları açısından bakıldığında, son klinik görüşmede; yazılan problemlere en fazla kesrin ölçme anlamı verilebilmiştir. Katılımcıların tamamı kesrin bölüm, oran, ölçme ve işlemci anlamına dair problem yazabilirken, Berna ayrıca kesrin parça-bütün anlamına dair de problem yazabilmiştir. Yazılan problemlere en çok kesrin ölçme anlamı verilmiş, en az ise kesrin parça-bütün anlamı verilebilmiştir. PcPdc kesirli ifadeleri içeren denklemlere sadece kesrin ölçme anlamı verilebilirken, PnPdc kesirli ifadeleri içeren denklemlere kesrin işlemci ve kesrin bölüm, oran ve ölçme anlamları verilebilmiş, PcPdn kesirli ifadeleri içeren denklemlere ise kesrin 5 farklı anlamı da verilebilmiştir. Kalıcılık klinik görüşmede; yazılan problemlere en fazla kesrin ölçme ve oran anlamı verilebilmekle birlikte diğer anlamlarda kullanılmaya çalışılmıştır. En az kullanılan anlam parça bütün anlamı olmuştur. Katılımcılardan sadece Ayşegül kesrin 5 farklı anlamını da içeren problem yazabilirken, Berna sadece kesrin 3 farklı anlamına dair problem yazabilmiştir. Katılımcılar PcPdn kesirli ifadeleri içeren denklemlere kesrin 5 farklı anlamı da verilebilirken, PnPdc ifadelerine kesrin işlemci dışındaki diğer 4 farklı anlamını verilebilmişlerdir. PcPdc ifadeleri içeren denklemlere ise kesrin bölüm, ölçme ve oran anlamı verilebilmişlerdir.

Her iki klinik görüşmede de kesrin bölüm, oran ve ölçme anlamlarının daha yoğun kullanıldığı görülmektedir. Kalıcılık klinik görüşmede son klinik görüşmeye kıyasla kesrin ölçme anlamında önemli düzeyde bir azalma olduğu, kesrin oran anlamında ise artış olduğu görülmektedir. Bu durumun son klinik görüşmelerin öğretim seanslarından 1 hafta sonra gerçekleştirilmesinden ve öğretim seanslarında çözümlenen problemlerde ölçme anlamının biraz daha fazla kullanılmasından kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Yaklaşık 3 aylık bir geri çekilme sürecinin ardından ise yazılan problemlerde kesrin farklı anlamlarının kullanımının son klinik görüşmeye göre daha dengeli olduğu görülmektedir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Cebirsel kesirli ifadeleri içeren denklemlere dair kavramsal bilginin değişim sürecinin incelendiği bu araştırmada elde edilen ilk sonuç; problemlerde en çok kullanılan anlamların kesrin bölüm anlamı ile oran ve ölçme anlamları olduğudur. Bu araştırmanın aksine Öksüz (2004) çalışmasında öğrencilerin kesrin gelişim sürecinde öncelikle parça-bütün anlayışına sahip olduklarını daha sonra paylaşırma yani bölüm olarak algıladıklarını, kesirler ve cebirsel kesirlerle ilgili farklı anlayışlara sahip olduklarını vurgulamıştır. Bu araştırmada ise cebirsel kesirli ifadelerde kesrin bölüm anlamı katılımcıların ilk aklına gelen ve en çok kullanılan anlam olmuştur. Ayrıca Öksüz (2004) çalışmasında bu araştırmanın sonuçlarını destekleyen sonuçlara da ulaşmıştır. Öğrenciler kesrin anlamını geliştirdikten sonra sorunun başka boyutlarını kurabilmişlerdir. Bu araştırmada da öğrencilerin problem kurma sürecini benzer şekilde gerçekleştirdikleri görülmüştür. Öncelikle kesrin anlamını oluşturmaya çalışmış, ardından problemin diğer boyutlarını oluşturmuşlardır.

Kesrin işlemci ve parça bütün anlamları ise en az kullanılan anlamlar olmuştur. Bu durumun birkaç faktöre bağlı olabileceği düşünülmektedir. Etkili olan faktörlerden belkide en önemlisi uygulama esnasında katılımcılara başka bir müdahalede bulunmamakla birlikte sunulan konular ve oluşturulan problemlerin yorumlatılması olmuştur. Diğer bir faktör ise öğretim seanslarından sonra katılımcılara çözümleri için sunulan ve kesrin farklı anlamlarını içeren problemlerdir. Parça-bütün anlamı bu problemlerde en az kullanılan anlam olmuştur. Ancak yazılan problemler genellikle doğrudur ya da eksik bırakılmıştır. Işık ve Kar'ın (2012) araştırması da bu araştırmayı destekler niteliktedir. Araştırmacılar 7. sınıf öğrencilerinin kesirlerde toplama işlemine dair sözel problem kurabilme durumlarını incelemişler ve öğrencilerin yaşayabilecekleri zorlukları araştırmışlardır. Kesrin parça-bütün ilişkisini kuramama, buldukları zorlukların arasında yer almaktadır. Benzer durum bu araştırmada da mevcuttur. Katılımcılar verilen denklemlerde kesrin parça-bütün ilişkisini kurmada zorluk yaşamışlar ve bazı problemleri yarım bırakmışlardır. Kesrin işlemci anlamı açısından bakıldığında; uygulama esnasında katılımcılardan sözel problem yazmaları istendiği için kesrin bu anlamını kullanmaktan kaçınmış olmaları bu sonucun ortaya çıkmasında etkili olabilir. Bu araştırmanın aksine Öksüz'ün (2004) araştırmasında öğrenciler kesrin işlemci anlamını cebirsel kesirlerde kullanıp sayısal kesirlerde kullanmamışlardır. Öksüz'e (2004) göre bunun nedeni öğrencilerin algoritmik işlemlerle cebirsel kesirler arasında hızlı bir ilişki kurma istekleri olarak belirtilmektedir.

Bu araştırmadan elde edilen diğer bir sonuç ise cebirsel kesirli ifadeleri içeren denklemlere yazılan sözel problemlerde kullanılan kesrin anlamlarının, kesrin türü ile ilişkili olduğudur. İşlemci anlamı sadece Pc/Pdn cebirsel kesirli ifadeleri içeren denklemde kullanılırken, bölüm anlamı en çok Pc/Pdn cebirsel kesirli ifadeleri içeren denklemlerde kullanılmıştır. Ölçme ve parça-bütün anlamı bütün kesir türlerinde kullanılmıştır. Oran anlamı ise daha çok Pc/Pdc kesirli ifadeleri içeren denklemlerde kullanılabilmiştir. Bu konuda alanyazında yapılmış herhangi bir çalışma ile karşılaşılmamıştır. Bu sonucun cebirsel kesirli ifadelerin kavramsal kısmına yeni bir bakış açısı getirebileceği düşünülmektedir. Araştırmada oluşturulan problemlerde katılımcıların genellikle sözel ve günlük dili kullandıkları belirlenmiştir. Bu konuda Ünlü ve Sarpkaya Aktaş (2017) ilköğretim matematik öğretmeni adaylarının cebirsel ifade ve denklemlere ilişkin kurdukları problemleri incelemişlerdir. Sonuç olarak öğretmen adaylarının cebirsel ifade ve denklemlere yönelik genel olarak sözel ve çözülebilen problemler kurdukları, kurulan problemlerde genellikle günlük dili kullandıkları tespit edilmiştir. Bu araştırma üniversite düzeyinde yapılmış olmakla birlikte mevcut araştırmanın sonuçları ile benzer niteliktedir. Bu araştırmanın aksine Işık ve Kar (2012a) tek bilinmeyenli doğrusal ve ikinci dereceden denklemlere öğretmen adaylarının kurdukları sözel problemleri araştırmışlar ve matematiksel öğeleri sözel ifadeye yanlış çevirdiklerini belirtmişlerdir.

Kesirden cebirsel kesirlere geçiş, karmaşık bir süreçtir ve kavramlara ilişkin pek çok kavram hatası ve yanlış anlama bu geçişi zorlaştırır (Öksüz, 2004). Bu araştırmada da uygulama başlamadan önce

katılımcılar cebirsel kesirli ifadeleri içeren denklemlere genellikle yanlış sözel problemler yazmışlar, problemleri eksik bırakmışlar ya da hiç problem yazmamışlardır. Notasyonu değiştirme, sözel problemde soru olmaması, eksik veri kullanma, matematiksel içerik ekleme, hatalarının kesrin anlamı ile ilgili olmadığı düşünülürken kesirli değişken ile kesirli olmayan değişkeni karıştırma, değişkenin anlamında kargaşa, pay-payda karıştırma, günlük hayatla ilişkilendirememeye hatalarının kesrin anlamı ile ilgili olduğu görülmüştür. Ayrıca yapılan hatalar kesrin anlamına göre farklılıklar göstermektedir. Örneğin, pay ve payda karışımı kesrin ölçme anlamını içeren sözel problemlerde ölçmenin temel birimi ile ilgili iken oran sözel problemlerinde birimlerin birbirine oranı söz konusudur. Bu nedenle kesrin farklı anlamlarına göre yazılan problemlerde yapılan hatalar da farklılık göstermektedir. Alanyazında bu sonuç ile ilgili herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu noktada bu sonucun cebirsel kesirli ifadelerin kavramsal kısmına yeni bir boyut katabileceği vurgulanabilir. Öğretim seansları ile beraber yapılan hata sayısı azalmış, son klinik görüşme ve kalıcılık klinik görüşmede yapılan hata türleri denklemi değiştirme ve sözel problemde gerçeğe uygunluk olarak belirlenmiştir. denklemi değiştirme hatası öğretim seanslarının sonuna doğru azalmış, ancak tamamen önlenememiştir. Gerçeğe uygunluk ise daha sonra ortaya çıkan ve önlenememiş diğer bir hata türüdür.

Bu araştırmada belirlenen bazı hataların başka çalışmalarda da görüldüğü belirlenmiştir. Işık ve Kar (2012), 7. sınıf öğrencilerinin kesirlerde toplama işlemine dair kurdukları sözel problemlerde, toplanan ikinci kesri bütünün kalanı üzerinden ifade etme, parça-bütün ilişkisini kuramama, işlem sonucuna doğal sayı anlamı yükleme, birim kargaşası, toplanan kesir sayılarına doğal sayı anlamı yükleme, işlemi soru köküne yansıtamama ve tamsayı kesirlerin tam kısımlarına anlam yükleyememe şeklinde yedi güçlük tespit edilmiştir. Alibali vd. (2014) ortaokul öğrencilerinin doğrusal ve bir bilinmeyenli denklemlerle ilgili denklem sorularını dönüştürmeleri sözel problemlerde öğrencilerin kavramsal anlamalarında çarpma işlemi ile sembolik sunumu arasındaki bağı anlamada eksiklikleri olduğunu ve tutarlı bir hikâye içerisinde çoklu matematiksel işlemleri göstermede zorluk yaşadıklarını belirtmişlerdir.

Kaynakça

- Acar, N. (2010). *Kesir Çubuklarının İlköğretim 6. Sınıf öğrencilerinin Kesirlerde Toplama ve Çıkarma İşlemlerindeki Başarılarına Etkisi*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Alacaci, C. (2012). Öğrencilerin kesirler konusundaki kavram yanılgıları. Bingölbali, E ve Özmantar, M., F. (Edt). *İlköğretimde Karşılaşılan Matematiksel Zorluklar ve Çözüm Önerileri*. Ankara: Pegem Akademi
- Alibali, Martha W., Mitchell J. Nathan, Matthew S. Wolfgram, R. Breckinridge Church, Steven A. Jacobs, Chelsea Johnson Martinez & Eric J. Knuth (2014) How Teachers Link Ideas in Mathematics Instruction Using Speech and Gesture: A Corpus Analysis, *Cognition and Instruction*, 32:1, 65-100, DOI: 10.1080/07370008.2013.858161
- Behr, M.J., Lesh, R., Post, T.R., and Silver, E.A. (1983). *Rational number concepts*. In R. Lesh, and M. Landau (Eds.), *Acquisition of mathematics concepts and processes (92–127)*. New York: Academic Press.
- Behr, M., Harel, G., Post, T., & Lesh, R. (1992). *Rational number, ratio, and proportion*. In D. Grouws (Ed.), *Handbook for research on mathematics teaching and learning* (pp. 296–333). New York: Macmillan.
- Birgin, O. ve Gürbüz, R.(2009). İlköğretim II. Kademe Öğrencilerinin Rasyonel Sayılar konusundaki İşlemsel ve Kavramsal Bilgi Düzeylerinin İncelenmesi. *Eğitim Fakültesi Dergisi*, XXII (2), 2009, 529-550
- Booth, L. R. (1986). Difficulties in algebra. *Australian Mathematics Teacher*, 42(3), 2–4.
- Booth, L. R., & Watson, J. (1990). Research for teaching: Learning and teaching algebra. *Australian Mathematics Teacher*, 46(3), 12–14.
- Crooks, N. M. & Alibali, M. W. (2014). Defining and measuring conceptual knowledge of mathematics. *Developmental Review*. doi: 10.1016/j.dr.2014.10.001
- Güveli, E. (2015). “Prospective Elementary Mathematics Teachers’ Problem Posing Skills About Absolute Value”. *Turkish Journal of Teacher Education* (2015): 1-17.
- Işık, C. (2011). İlköğretim matematik öğretmenleri adaylarının kesirlerde çarpma ve bölmeye yönelik kurdukları problemlerin kavramsal analizi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41, 231-243.
- Işık, C. ve Kar, T. (2012). Matematik dersinde problem kurmaya yönelik öğretmen görüşleri üzerine nitel bir çalışma. *Millî Eğitim*. Sayı 194/ Bahar/ 2012 (s. 199-215)
- Kılıç, Ç. (2013). Pre-service primary teachers’ free problem-posing performances in the context of fractions: An example from Turkey. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 22, 1-10.
- Kieren, T. E. (1976) On the mathematical, cognitive and instructional foundations of rational numbers. In: Lesh, R. (ed) *Number and measurement: papers from a research workshop*. Columbus, Ohio: Eric/Smeac, p. 101-144.
- Kieran, C. (1981). Concepts associated with the equality symbol. *Educational Studies in Mathematics*, 12, 318–326. <http://dx.doi.org/10.1007/BF00311062>
- Kieren, T. E. (1988). Personal knowledge of rational numbers: Its intuitive and formal development. In J. Hiebert and M. Behr (Eds.), *Number concepts and operations in the middle grades (162–181)*. Reston VA: The National Council of Teachers of Mathematics.
- Kilpatrick, J., Swafford, J. O., & Findell, B. (2001). *Adding it up: Helping children learn mathematics*. Washington, DC: National Academies Press.

- Lavy, I., & Bershadsky, I. (2003). Problem posing via “what if not?” strategy in solid geometry a case study. *Journal of Mathematical Behavior*, 22, 369–387.
- MEB. (2013). *Ortaokul matematik dersi öğretim programı*. Retrieved March, 15, 2013 from <http://ttkb.meb.gov.tr/www/guncellenen-ogretim-programlari-ve-kurulkararlari/icerik/150>.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded Sourcebook*. (2nd ed). Thousand Oaks, CA: Sage.
- National Council of Teachers of Mathematics. (2000). *Principles and standards for school mathematics*. Reston, VA: Author. Fractions: Children's strategies and errors: A report of the strategies and error in secondary mathematics Project NFER-Nelson, Windson (1986)
- National Council of Teachers of Mathematics [NCTM]. (2011). *Principles and standards for school mathematics*. Reston, Va: National Council of Teachers of Mathematics.
- Olkun, S., Uçar, Z. T. (2007) *İlköğretimde Etkinlik Temelli Matematik Öğretimi* (üçüncü baskı), Ankara: Maya Akademi.
- Öksüz, C. (2004). *Children understanding of algebraic fraction as quotients*. (Unpublished doctoral dissertation). University of Arizona, Arizona
- Patton, M.Q. (1997). *How to use qualitative methods in evaluation*. Newbury park, CA: SAGE Publications
- Pope, L. (1994), Teaching Algebra. *Mathematics Education: A Handbook for Teachers*. *elsington College of Education: New Zealand*, 1, 88-99.
- Sasman, M. Linchevski, L., Olivier, A. 1997. *Reconceptualising school algebra*. Internet: <http://academic.sun.ac.za/mathed/MALATI/Rational.pdf>
- Saxe, G., Gearhart, M., and Nasir, N. S. (2001). Enhancing students' understanding of mathematics: A study of three contrasting approaches to Professional support *Journal of Mathematics Teacher Education*, 4, 55–79.
- Schoenfeld, A. ve Arcavi, A. (1988). On the meaning of variable. *Mathematics Teacher*. 81 (6), 420-427.
- Sheffield, L. J., & Cruikshank, D. E. (2005). *Teaching and learning mathematics pre-kindergarten through middle school*. Hoboken, N.J.: Wiley Jossey Bass Education
- Silber, S., & Cai, J. (2017). Pre-service teachers' free and structured mathematical problem posing, *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 48(2), 163-184
- Silver, E. A. (1994). *On mathematical problem posing*. *For the Learning of Mathematics*. 14(1), 19–28.
- Skemp, R., R. (1976). *Relational Understanding and Instrumental Understanding*. Department of Education, University of Warwick (<http://static1.squarespace.com/static/53b6662ae4b00ce9a7c30e76/t/5548a95ae4b03cee0387aef9/1430825306203/Mona+Rosseland+12.11.14+Vedlegg.pdf>)
- Skemp, R. R. (1978). Relational and instrumental understanding. *Arithmetic Teacher*, 26, 9-15.
- Stacey, K., and MacGregor, M. (1997b). Ideas about symbolism that students bring to algebra. *Mathematics Teacher*, 90, 110-113.
- Star, J. R. (2005). Reconceptualizing procedural knowledge. *Journal for Research in Mathematics Education*, 36, 404–411.
- Star, J. R. (2007). Foregrounding procedural knowledge. *Journal for Research in Mathematics Education*, 38(2), 132–135.
- Steffe, L. P., and Thompson, P. W. (2000). Teaching experiment methodology: Underlying principles and essential elements. In R. Lesh & A. E. Kelly (Eds.), *Research design in mathematics and science education* (pp. 267- 307). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

- Stoyanova, E. & Ellerton, N. F. (1996). A framework for research into students' problem posing in school mathematics. In P. Clarkson (Ed.), *Technology in mathematics education* (pp.518–525). Melbourne: Mathematics Education Research Group of Australasia.
- Stoyanova, E. (2003). Extending students' understanding of mathematics via problem posing. *The Australian Mathematics Teacher*, 59(2), 32–40.
- Şengül, S. & Katrancı, Y. (2012). Problem solving and problem posing skills of prospective mathematics teachers about the 'sets' subject. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 69, 1650 – 1655.
- Şengül, S. & Katrancı, Y. (2015). Free problem posing cases of prospective mathematics teachers: Difficulties and solutions. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 174, 1983 – 1990.
- Şengül, S ve Öz, C. (2008). İlköğretim 6. Sınıf Kesirler Ünitesinde Çoklu Zekâ Kuramına Uygun Öğretimin Öğrenci Tutumuna Etkisi. *İlköğretim Online*, 7(3), 800-813, 2008. [Online]: <http://ilkogretim-online.org.tr>
- Ticha, M., & Hošpesová, A. (2009, Ocak). Problem posing and development of pedagogical content knowledge in pre-service teacher training. *Paper presented at Congress of European Research in Mathematics Education* (CERME 6), Lyon, France.
- Toluk, Z. (2001). Eşit paylaşım ortamlarının kesir öğretiminde kullanımı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*. 1 (1)
- Toluk-Uçar, Z. (2009). Developing pre-service teachers understanding of fractions through problem posing. *Teaching and Teacher Education*, 25(1), 166–175.
- Ünlü, M. & Ertekin, E. (2012). Why do pre-service teachers pose multiplication problems instead of division problems in fractions? *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 46, 490 – 494.
- Ünlü, M. ve Sarpkaya Aktaş, G. (2017). Ortaokul matematik öğretmeni adaylarının cebirsel ifade ve denklemlere yönelik kurdukları problemlerin incelenmesi. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education* Vol.8 No.1 (2017), 161-187
- Vacc, N. N. (1993). Implementing the 'Professional standards for teaching mathematics': questioning in the mathematics classroom. *Arithmetic Teacher*, 41(2), 88-92.
- Van De Walle, J., A., Karp, K., S. ve Bay-Williams, J., M. (2013). *İlkokul ve ortaokul matematiği, gelişimsel bir yaklaşımla* (Durmuş, S. çev. Edt.). Nobel Akademik Yayıncılık, Ankara.
- Van Harpen, X. Y., & Sriraman, B. (2013). Creativity and mathematical problem posing: an analysis of high school students' mathematical problem posing in China and the USA. *Educational Studies in Mathematics*, 82, 201-221.
- Yanık, H., B. (2015). *Rasyonel sayılar*. Zembat, İ., Ö., Özmantar, M., F., Bingölbali, E., Şandır, H. ve Delice, A. (Edt.). *Tanımları ve Tarihsel Gelişimleriyle Matematiksel Kavramlar* (sf. 95-110). Ankara: Pegem Akademi
- Yanık, H. B. ve Serin, G. (2016). Two fifth grade teachers' use of real-world situations in science and mathematics lessons. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 89(1), 28-37.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005) *Sosyal Bilimlerde Nitel Aratırma Yöntemleri*. (2. baskı). Ankara: Seçkin yayıncılık
- Yıldız, A., & Baltacı, S. (2015). İlköğretim matematik öğretmen adaylarının problem kurma etkinlikleri ile olasılığa yönelik bilgilerinin incelenmesi [Researching primary preservice mathematics teachers' knowledge of probability with problem posing activities]. *Ahi Evran University Journal of Kırşehir Education Faculty (KEFAD)*, 16 (1), 201-213.



**İlkokul Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okula Uyum ve Sosyal Yeterlik Düzeylerini Etkileyen
Yordayıcıların İncelenmesi**

*An Investigation of The Predictors that Affect First-Grade Students School Adaptation and Social
Competence Levels*

Mevlide Türker

Gaziantep Üniversitesi
meevliidee@gmail.com

ORCID ID: 0000-0002-0201-5869

Erhan Tunç

Doç. Dr.

Gaziantep Üniversitesi
erhantunc25@gmail.com

ORCID ID: 0000-0002-6328-8545



Makale Bilgisi / Article Information

Makale Türü / Article Type : Araştırma Makalesi
Geliş Tarihi / Received : 24 Ağustos 2021
Kabul Tarihi / Accepted : 19 Ekim 2021
Yayın Tarihi / Published : 15 Aralık 2021
DOI Number : 10.20860/ijos.986252



Bu makale, 2020 yılında Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı'nda sunulan "İlkokul Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okula Uyum ve Sosyal Yeterlik Düzeylerini Etkileyen Yordayıcıların İncelenmesi" adlı yüksek lisans tezinden türetilmiştir.



Kaynak Gösterme / Citation



Türker, M. & Tunç, E. "İlkokul Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okula Uyum ve Sosyal Yeterlik Düzeylerini Etkileyen Yordayıcıların İncelenmesi". *Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 16 (2021): 104-122.

İlkokul Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okula Uyum ve Sosyal Yeterlik Düzeylerini Etkileyen Yordayıcıların İncelenmesi

An Investigation of The Predictors that Affect First-Grade Students School Adaptation and Social Competence Levels

Mevlide Türker & Erhan Tunç

Öz

Bu araştırmada, ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin okula uyum ve sosyal yeterlik düzeylerini etkileyen yordayıcılar incelenmiştir. Araştırma betimleyici tarama modeli esas alınarak yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubu, 2019-2020 öğretim yılında Kilis ilindeki ilkokullarda öğrenim gören ve sınıf öğretmeni tarafından okula uyum güçlüğü olduğu gözlenen, 79'u kız ve 100'ü erkek olmak üzere 179 ilkokul birinci sınıf öğrencisinden oluşmaktadır. Araştırmada veri toplamak için Sosyal Yeterlik ve Okula Uyum Ölçeği ve kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Araştırma sonucunda cinsiyetin okula uyum düzeyi için anlamlı bir yordayıcı olduğu bulgulanmıştır. Öğrencilerin okul öncesi eğitim alma durumunun akran tercihli davranış, öğretmen tercihli davranış ve okula uyum düzeyi için anlamlı düzeyde bir yordayıcı olmazken; ailenin öğretmenle yeterince iş birliğine girip girmemesinin akran tercihli davranış, öğretmen tercihli davranış ve okula uyum düzeyi için anlamlı yordayıcı olduğu görülmüştür. Öğrencilerin travmatik bir yaşantısının olup olmama durumunun ise akran tercihli davranış için anlamlı bir yordayıcı olduğu bulgulanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Okula Uyum, Sosyal Yeterlik, İlkokul Birinci Sınıf Öğrencileri.

Abstract

In this study, the predictors that affect the school adjustment and social competence levels of first grade primary school students were examined. The research was carried out based on the descriptive survey model. The study group of the research consists of 179 primary school first grade students, 79 girls and 100 boys, who were studying in primary schools in Kilis in the 2019-2020 academic year and were observed to have difficulties in adapting to school by the classroom teacher. Social Competence and School Adjustment Scale and personal information form were used to collect data in the study. As a result of the research, it was found that gender is a significant predictor of school adjustment level. While the pre-school education status of the students is not a significant predictor of the level of peer preferential behavior, teacher preferred behavior and school adjustment; It has been seen that whether the family cooperates with the teacher sufficiently or not is a significant predictor of the level of peer preferred behavior, teacher preferential behavior and school adjustment. It has been found that whether students have a traumatic experience or not is a significant predictor of peer-preferred behavior.

Keywords: School Adjustment, Social Competence, Primary School First Year Students.

Extended Summary

Purpose and Significance:

The effect of starting primary school and primary school on social skills is indisputably important (Uz Baş, 2003). Kılıç and Gedik (2019) emphasize that primary school is a basis for the education that the child will get out of the play period, meet with life, participate in planned and programmed teaching activities for the first time, and will receive education in the future; Bartan (2019), on the other hand, stated that the most important period in the education system is the primary school, which has a great influence in the following periods. Although there are studies (Sungur, 2010; Türkyılmaz, 2018; Yoleri and Tamış, 2014; Zorbaz, 2016) in the related literature examining the factors affecting the primary school adjustment and social competence levels of children in this period, no research has been found on the predictors of school adjustment and social competence of these factors. In this study, it was tried to determine to what extent the variables studied in the literature are related to school adjustment and social competence, as a predictor. Thus, studies to be carried out in order to develop, support and complement school adaptation and social skills were also shed light on. In the process of adaptation to school, it is very important for both the teacher and the family to know the characteristics of children who have just started school, in terms of predetermining risky situations and creating effective adaptation programs (Başaran, Gökmen, & Akdağ, 2014). In this context, as a result of this research, by determining the variables that are significantly predictive of the child's school adaptation and social skills, it will contribute to the development of preventive and developmental orientation programs, etc., for children who have problems in adapting to school in primary schools.

Methodology:

The study group of this research, which was designed as a relational screening model, consists of a total of 179 students, 79 girls and 100 boys, who were determined by convenient sampling among the students studying at the first grade level of primary school in the city center of Kilis in the 2019-2020 academic year. Social Competence and School Adjustment Scale and Personal Information Form were used to collect data in the research. The data obtained from the teacher-preferred social behavior, peer-preferred social behavior, and school adjustment behavior subscales of the scale, and the variables of gender, pre-school education status, family cooperation with the teacher, and whether there is trauma experience as predictors of school adjustment were added to the analyzes. 72 first grade teachers, who have students with suitable characteristics for the study group of this research, were reached through face-to-face or online forms and were provided to answer the data collection tools. The obtained data were analyzed in SPSS 24.0 package program with analysis techniques suitable for the characteristics of the data set.

Results, discussion and conclusion:

As a result of the research; It was found that gender was a significant predictor of school adjustment, but not a significant predictor of peer-preferred behavior and teacher-preferred behavior. When the literature is examined; While there are studies (Arabacıoğlu, 2019; Arslan, 2016; Çökük, 2019) stating that the scores of peer preferred behavior, teacher preferential behavior and school adjustment level do not differ significantly according to gender, it is seen that there are studies that state that the scores differ significantly in the direction of girls (Arabacıoğlu, 2019; Geçin, 2016; Güler, 2016 (and boys) (Başaran, Gökmen ve Akdağ, 2014; Taner ve Başal, 2005. As a result of this research, the fact that gender is a significant predictor of school adjustment can be explained by both temperament and social identity related to gender.

It has been observed that the students' pre-school education status is not a significant predictor of peer preferential behavior, teacher preferential behavior and school adjustment level. When the relevant literature is examined, contrary to the findings obtained from this research; There are studies

(Çökük,2019; Demirci, 2019; Ertürk, 2018) in which pre-school education status has a significant effect on peer preferential behavior, teacher preferential behavior and school adjustment level. In this study, the fact that pre-school education was not a significant predictor of screen preference, behavioral teacher preference, behavior and school adjustment can be explained in relation to the pre-school education conditions of the research group.

As a result of the research; It has been concluded that whether the family cooperates with the teacher sufficiently or not is a significant predictor of peer preferred behavior, teacher preferential behavior and school adjustment level. When the relevant literature is examined; While there are studies(Bekyürek, 2008; Gürşimşek, 2010; Özcan and Aydoğan, 2014) in this direction, there are also studies(Gürşimşek, 2003; Zorbaz, 2016) reporting different results. This finding obtained as a result of the research can be explained by the effect of cooperation between the family and the teacher, since the child is going through one of the cycles of separation from the family during the beginning of primary school.

It was found that whether students had a traumatic experience or not was not a significant predictor of teacher-preferred behavior and school adjustment, but was a significant predictor of peer-preferred behavior. When the relevant literature is examined, the study conducted by Okutan (2017) shows that students' having a traumatic experience affects school adjustment. The result obtained in the study can be explained as the child's adaptation to school will be difficult with the effect of multiple crisis, which is formed by the addition of a traumatic experience to the school starting crisis experienced during the period when the child starts primary school.

Giriş

Bireyin okul öncesi eğitimin ardından ilk eğitimi aldığı yer ilkokuldur. İlkokula başlayan çocuğun bir toplumun üyesi olduğunu kabul etmesi, toplumdaki davranışların bilincine varması ve bu topluma uyum sağlaması eğitim aracılığıyla meydana gelmektedir.

İlkokula başlayan öğrencinin yeni bilgiyi oluşturup öğrenebilmesi için ön bilgilere yani bir hazırbulunuşluğa sahip olması gerekmektedir. İlkokul çocuklarının hazırbulunuşluğunu ve okula uyumunu kazandırabilmek adına okul öncesi eğitim büyük önem taşımaktadır. Okul öncesi eğitimin verdiği hazırbulunuşluk ile çocuk ilkokula yumuşak bir geçiş sağlayabilmektedir. Bu yumuşak geçiş aracılığıyla ilkokula başlayan öğrencinin okula uyumu da kolaylaşabilir. Ancak çocuğun hazırbulunuşluğunu etkileyen birçok faktör vardır. Bunlar; fizyolojik, bilişsel, duygusal ve çevresel faktörlerdir. İlkokula başlayan çocuğun; yaşı, sağlığı, cinsiyeti, bütün duyu organları ve zekasının birbiriyle uyum içinde çalışarak öğrenim etkinliğine katılması beklenmektedir. Aynı zamanda bu dönemde kalem tutabilme, sırada uygun şekilde oturabilme, ayaklarını yazı yazarken yere tam olarak basabilme gibi fizyolojik faktörlerde etkili olabilmektedir. Bilişsel olarak da çocuğun ilkokula başlarken yazı yazma, okuma, düşünme ve problem çözme gibi zihinsel yapılara sahip olması gerekmektedir (Tuğluk ve Ayhan, 2019). İlkokul birinci sınıftaki çocuğun kendini tanıması, hangi durumda nasıl tepkiler göstereceğini bilmesi, dil becerisini kullanabilmesi, gerek akranları gerekse yetişkinlerle iyi bir iletişim kurabilme becerisine ve özdenetime sahibi olması gerekmektedir (Teke, 2010). İlkokula başlayan öğrencilerin öğrenme yeteneğinin gelişiminde çevre de önemli bir faktördür. Çevre denilince ise çocuğun en yakınındaki aile akla gelebilir. Anne babanın eğitim düzeyi, ekonomik durumu, evdeki iletişimi, okula karşı tutumu, çocuğun okula hazırbulunuşluğunu etkileyen önemli bir diğer faktördür. İlkokula hazırbulunuşluğu saptayan bu faktörler okula uyumda da önemli rol oynamaktadır (Polat ve Akyol, 2019; Sungur, 2010; Teke, 2010; Tuna ve Kaçar, 2005).

Bireyin yaşamı doğumundan itibaren birçok gelişim dönemine ayrılmaktadır. Her gelişim döneminin gerektirdiği belirli görevler vardır. Son çocukluk döneminin görevi ise okula başlamaktır. Çocuğun okula başlaması ile birlikte rolü ve kimliği değişmektedir (Akay ve Ceylan, 2019). Bu değişim

sonucunda çocuğun yeni girdiği çevrenin taleplerine ve bulunduğu yeni ortamın kurallarına uyum sağlaması beklenmektedir. Okula uyum, çocuğun tanıdığı ilkokulun kendisinden isteklerine karşı gösterdiği sosyal, davranışsal ve akademik tepkilerdir (Canbulat, 2007). İlkokul birinci sınıfa başlayan çocuğun yerine getirmesi gereken birçok sorumluluk olduğu için bunları edinebileceği bir okul öncesi eğitime ihtiyacı vardır (Polat ve Akyol, 2019). Ancak ilkokul okul öncesinden farklı kurallara sahip olan bir kurumdur. Okul öncesi dönemde çocuk yaşının gereği olarak oyun ağırlıklı eğitimler görülürken, ilkokula başlayınca karşılaştığı temel yazma ve matematik gibi eğitimler çocukta katı sorumluluk gibi algılanabilir. Bu durumu en aza indirgeyebilmek için sınıf ortamı çocuk için eğlenceli ve çocuğun ilgisini çekebilecek şekilde düzenlenebilir. Okula uyumda problem sadece bireyden kaynaklanmamaktadır. Çocuk ile birlikte aile ve okul gibi değişkenler de okula uyum sürecini etkilemektedir (Kızıltaş, 2009; Özcan, 2012; Özcan ve Aydoğan, 2014). İlkokula başlayan çocuk okula uyumunu problemsiz bir şekilde gerçekleştirmiş ise dersler ile tanıştığı bu ortamda daha dikkatli, daha aktif ve daha başarılı olmaktadır. Uyum sürecinde sorun yaşamayan öğrencinin öz güveni yüksek, eğitim-öğretim ortamına aktif katılabilen ve buna bağlı olarak akademik başarısı da yüksek olabilmektedir. Çocuğun okulu sevmesi okula uyumunun bir göstergesidir (Geçin, 2016). Her öğrenci aynı bireysel özelliklere sahip olmadığı için bu süreçte okulu sevip uyum saylayan öğrencilerin yanı sıra uyum problemi yaşayan birçok öğrenci de vardır. Bu uyum problemlerinin nedenlerini anlamadan hazır olmadığı bir ortama bırakılmış öğrenci, okula karşı olumsuz tutum geliştirerek ve bütün eğitim hayatı etkilenebilmektedir. Kısacası okula uyum sürecinde sorun yaşayan bir çocuğun sorunu düzeltilmeden devam edilirse, çocuk ilerideki yaşamında akademik ve duygusal açıdan sorunlar yaşayabilir.

Okula uyum aynı zamanda çocuğun sosyal uyumu demektir. Çocuk okula yeni başladığı dönemde sosyalleşme ile ilgili temel kazanımları henüz kazanamadan önce, yeni tanıştığı ortam olan sınıfa uyumunda zorluklar yaşayabilmektedir. Bu zorlukları yumuşatarak kolay geçişler sağlanabilmesi için birçok paydaş rol oynamaktadır. Aile, okul ve çocuğun kendisi ile ilgili faktörler okula uyumu etkilemektedir. Okula başlayacak olan çocuğun; fiziksel ve motor, sosyal ve duygusal, bilişsel ve dil, öz bakım becerilerine (giyinme, öz bakım, tuvalet kontrolü, sorumluluklarını bilme, sabırlı olma, kendini koruma, arkadaşlık kurma, kendisini ifade etme, sırada oturma, yönergelere uyma, dikkat olma) sahip olması gerekmektedir (Dirlik, 2014). Çocuğun sosyalleşmeyi öğrendiği ilk çevre (Sungur, 2010) olan ebeveynlerin, çocuğun davranışları karşısında takındıkları tutumlar da, ilkokul birinci sınıfa başladığında okula uyumunu etkileyen faktörlerdendir.

Çocuğun çevresini inceleyen ekolojik yaklaşım açısından da okula uyumun incelenmesi gerekebilir. Canlıların birbiri ve çevresi ile olan ilişkisini inceleyen bilim dalı olan ekoloji; bireyin davranışına etki eden birey, aile, toplum gibi iç ve dış güçlerin etkileşimleri açıklayan sistem ise ekolojik sistem yaklaşımı olarak tanımlanmaktadır (Zorbaz, 2016). Yaklaşımına göre bir çocuğun gelişimini incelemek istiyorsak geniş çevrenin etkileşimini incelememiz gerekmektedir (Ryan, 2001). Herhangi bir sistemde değişim meydana geldiği zaman diğer sistemler ile mutlaka alakalı olabileceği düşünülmektedir. Bu nedenle ekolojik yaklaşım sistemi çocuğun en yakın çevresinden (mikrosistem, mezosistem, ekzosistem, makrosistem ve kronosistem) uzağına doğru genişlediği sistemde ele alınmaktadır (Zorbaz, 2016).

Ekolojik yaklaşım gibi sosyal yeterlikte ilkokula başlayan öğrencilerin okula uyumunu etkileyen faktörlerden biridir. Bireyin topluma uyum sağlayabilmek ve toplumda varlığını sürdürebilmek için birtakım sosyal becerilere sahip olması gerekmektedir. Sosyal yeterlik ise bireyin bu becerileri kullanabilmesidir. Sosyal yeterlik, çocukluk dönemi için de oldukça önemli bir kavramdır. Taşçı (2013) sosyal açıdan yeterli olan çocuklar toplumda ve sınıfta mutlu, huzurlu, akranlarıyla başarılı ilişkilere sahip olduklarını; ancak sosyal açıdan yetersiz olan çocukların mutsuz, akademik başarısı düşük ve akran grubu tarafından dışlandığını ifade etmiştir. İlkokulda sosyal yeterliği etkileyen faktörler çocuğun yaşı, aile, kardeş ilişkileri, akran grubu ile çocuk ve öğretmen ilişkisidir. Okula başlayan çocuk aile ortamından ilk kez ayrılarak yeni bir çevre ile tanışır. Çocuk yaşı itibarıyla bu dönemde oyun ve arkadaş

grupları ile daha ilgilidir. Bu nedenle ebeveynler ve öğretmen, çocuğu oyun ortamında gözlemleyerek sosyalleşmesi hakkında bilgi sahibi olabilir. Ailenin ekonomik durumu, genişliği, çocuk sayısı, ebeveynlerin çocukla ilgilenme durumları çocuğun hem akademik başarısını hem de sosyal yeterliğini etkileyen faktörlerdendir. Kardeşler ile olan ilişkilerde sosyal yeterliği etkilemektedir (Sungur, 2010). Kardeş sayısının fazla olması çocukta sorumluluk duygusunu edinmesini sağlamakta ve çocuğun sosyalleşmesine katkı sağlamaktadır (Deniz, 2016). Doğum sırası da çocuğun sosyal yeterliklerini etkilemektedir. İlk çocuk genelde aile tarafından daha çok ilgi gördüğü için akran grubu iletişimde eksiklik yaşarken, son çocuklar da çocukluktan çıkamama ve geç olgunlaşma, ortanca çocuklarda ise bağımsız yetişme gibi özellikler görülebilir (Deniz, 2016). Ailenin tek çocuğu olmak Ailenin ilgisi sürekli çocuğun üzerinde olduğu için çocukta bağımlılık ve benmerkezcilik duyguları gelişirken (Öztabak, 2019), ailenin en küçük çocukları ise popüler, çıkarıcı, bencil tavırlara sahip olması ve sorumluluk verilmesinden kaçınılarak serbest yetiştirilmesinden dolayı ilkokula başladığında okulun getirdiği sorumluluklar karşısında güçlük yaşayabilmektedir. Bir çocuğun sosyalleşmesi, gelişmesi ve kendisini tanıması açısından akran grupları ile kurduğu arkadaşlıklar da önemli rol oynamaktadır. Çocuk, akran grubu ile vakit geçirdikçe aileye olan bağlılığı azalacak ve bu durum okula uyumuna katkı sağlayarak sosyalleşmesini etkilemektedir. Çocuğun okula karşı olumlu veya olumsuz duygular geliştirmesinde en etkili kişi olan birinci sınıf öğretmeni ise; tüm öğrencilerini tanımalı, farklı yöntem ve teknikler benimsemeli, sevecen, hoşgörülü, temel becerilerin öğretimi hakkında yeterince bilgi sahibi olmalıdır (Baştuğ ve Hiğde, 2019).

Yöntem

Araştırmanın modeli

İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin okula uyum ve sosyal yeterlik düzeylerini etkileyen yordayıcıların incelendiği bu araştırmanın modeli, nicel araştırma desenlerinden birisi olan ilişkisel tarama modelidir.

Örneklem

Araştırmanın çalışma grubu, Kilis il merkezinde, 2019-2020 eğitim-öğretim yılında, ilkokul birinci sınıf düzeyinde öğrenime devam eden 179 öğrenciden oluşmaktadır. Çalışma grubuna dahil edilecek öğrenciler seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden uygun örnekleme ile belirlenmiştir. Araştırmaya dahil edilecek öğrenciler belirlenirken; Kilis iline bağlı ilkokullarda çalışan birinci sınıf öğretmenleri arasından, sınıfında okula uyum sorunu yaşadığı düşünülen öğrencilerin her biri için öğretmenlerin “Okula Uyum ve Sosyal Yeterlik Ölçeği”ni doldurmaları istenmiştir. Böylece 180 öğrenciye ulaşılarak analize dahil edilecek çalışma grubu belirlenmiştir. Analizler öncesinde bir öğrencinin uç değer olması nedeniyle analizden çıkarılması sonucu araştırma 79’u kız ve 100’ü erkek olmak üzere 179 öğrencinin dahil olduğu analizler yapılarak ilerlemiştir.

Veri toplama aracı

Araştırmada, okula uyum güçlüğü yaşayan öğrencilerin sosyal yeterlik ve okula uyum düzeylerini belirlemek amacıyla Walker ve McConnell (1995) tarafından geliştirilen, Uz Baş (2003) tarafından Türkçe’ye uyarlaması yapılan Sosyal Yeterlik ve Okula Uyum Ölçeği kullanılmıştır. Ayrıca, araştırmada ihtiyaç duyulan bazı demografik değişkenleri belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan kişisel bilgi formu kullanılmıştır.

Sosyal Yeterlik ve Okula Uyum Ölçeği

Walker ve McConnell (1995) tarafından geliştirilen, Uz Baş (2003) tarafından Türkçeye uyarlaması yapılan Sosyal Yeterlik ve Okula Uyum Ölçeği, sosyal yeterlik terimi altında sınıflandırılan iki temel uyum alanını ölçecek şekilde hazırlanmıştır. Bunlar uyuma yönelik sosyal davranış ve kişilerarası sosyal yeterliktir. Ölçeğin üç alt ölçeği ve toplam 43 maddesi bulunmaktadır. Öğretmen tercihli sosyal davranış

alt ölçeği, akran ilişkilerinde duyarlık, empati, iş birliği, kendini kontrol ve sosyal açıdan olgunluk gibi öğretmenlerce oldukça değer verilen davranışları içeren 16 maddeden oluşmaktadır. Akran tercihli sosyal davranış alt ölçeği, serbest oyun zamanlarındaki akran dinamiklerini ve sosyal ilişkilerini yöneten sosyal davranış biçimlerine ilişkin akran değerlerini yansıtan 17 maddeden oluşmaktadır. Okula uyum davranışı alt ölçeğinde, eğitimsel ortamların yönetilmesiyle ilgili doğal öğretmen beklentilerini yansıtan 10 maddeyi içermektedir. Ölçek, 43 maddeden oluşan 5'li likert tipi bir ölçektir. Asla (1) ile hemen hemen her zaman (5) arasında dağılan ve öğretmenin öğrenci hakkındaki gözlemlerinin değerlendirildiği bir ölçme aracıdır. Her bir alt ölçekten elde edilen 3 farklı puan ve bu alt ölçeklerin toplamından elde edilen toplam puan olmak üzere 4 farklı puan elde edilmektedir. Elde edilen toplam puan, bir öğrencinin sosyal yeterlik ve okula uyumuna dair genel bir indeks sağlamaktadır. Ölçeğin yapı geçerliği kapsamında yapılan faktör analizine göre, toplam varyansın % 71'ini açıklayan beş faktör elde edilmiştir. İkinci faktör analizi işlemiyle, ölçeğin orijinal faktör yapısı dikkate alınarak, faktör sayısı toplam varyansın % 65'ini açıklayan üç faktöre indirgenmiştir. Toplam ölçek için ölçeğin madde-toplam korelasyonları değerleri 0.32 ile 0.82 arasında bulunmuştur (Uz Baş, 2003). Bu çalışmada ölçeğin güvenilirliğini test etmek için Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı hesaplanmıştır. Analizler sonucunda, Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı öğretmen tercihli sosyal davranış alt ölçeği için 0.92, akran tercihli sosyal davranış alt ölçeği için 0.93, okul uyuma alt ölçeği için de 0.88 olarak bulunmuştur. Ölçeğin tamamına ait Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı da 0.96 bulunmuştur. Ölçeğin tamamı ve alt ölçeklerine ait güvenilirlik katsayıları, ölçme aracının yüksek güvenilirliğe sahip olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk, 2012).

Öğrenci Kişisel Bilgi Formu

Literatürde okula uyum sorunu yaşayan öğrencilerin profilinin belirlenmeye çalışıldığı araştırmalar incelenerek uyumu güçleştiren ve bu çalışmada yordayıcı faktörler olduğu düşünülen değişkenlerin sorulduğu kişisel bilgi formu, araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Bu form, öğrencilerin cinsiyeti, okul öncesi eğitim alma durumu, ailede çocuğu travmatize eden bir durumun varlığı (bilgi formunda çocuğun etkilendiği bir kötü deneyim olup olmadığı sorulmuştur. Boşanma, şiddet, kaybolma, kayıp yaşama...vb), ebeveynin öğretmen ile yeterince iş birliğinde olma durumuna ilişkin dört sorudan oluşmaktadır.

Deneyisel İşlem Süreci

Veri toplama sürecinde, gerekli izin prosedürleri tamamlandıktan sonra, araştırmanın çalışma grubu olacak olan ve öğretmeni tarafından uyum sorunu yaşadığı düşünülen öğrencilere ulaşmak için öğretmenlere ön görüşme yapılmıştır. Bu araştırma için uygun özelliklere sahip öğrencileri olan 72 birinci sınıf öğretmenine yüz yüze veya Google formlar aracılığıyla ulaşılmış ve "okula uyum ve sosyal yeterlik ölçeği"ni doldurmaları sağlanmıştır. Böylece 180 okula uyum sorunu yaşayan birinci sınıf öğrenci ile ilgili veriye ulaşılmıştır.

Verilerin analizi

Veri toplama araçlarından elde edilen veriler, bilgisayar ortamına aktarılarak analizlere geçmeden önce veriler analize hazır hale getirilmiştir. Veriler, SPSS 24.0 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Analiz öncesinde kayıp veriler incelenmiş, ardından uç değerlere bakılmış ve -3, +3 aralığı dışında kalan 1 form veri setinden çıkarılmıştır. Ölçeklerden alınan puanların dağılımlarının normallik yönünden incelenmesi için Kolmogrov- Smirnov testi ("akran tercihli davranış" için .000, "öğretmen tercihli davranış" için .024, "okul uyumu" için .007) yapılarak basıklık ve çarpıklık katsayıları hesaplanmıştır. Çarpıklık değerleri "akran tercihli davranış" için .707, "öğretmen tercihli davranış" için .758, "okul uyumu" için .406 bulunmuştur. Kullanılacak olan alt boyutlar için çarpıklık ve katsayıları incelendiğinde -1, +1 aralığında kaldığı görülmüştür. Böylece dağılımın normalden sapma göstermediği belirlenmiştir. Ardından veri setinin regresyon analizi için gerekli varsayımları karşılayıp karşılamadığı

incelenmiştir: Çoklu bağlantı problemine ilişkin yapılan analizler, değişkenler arası korelasyon değerleri, VIF değerleri ve tolerans değerleri incelenerek yapılmıştır. “Veri setinde yer alan tüm ikili korelasyonlar dikkate alındığında, korelasyonun .90’dan büyük, VIF değerlerinin 10’dan büyük ve tolerans değerlerinin .10’dan küçük olduğu durumlarda çoklu bağlantı probleminden söz edilebilir” (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2012: 35). Değişkenlere ait tolerans ve VIF değerleri Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Değişkenlere ait Tolerans ve VIF Değerleri

Değişkenler	Tolerans	VIF
Akran Tercihli Davranış	.380	2.63
Öğretmen Tercihli Davranış	.333	2.99
Okula Uyum	.510	1.96

Tablo 1’de görüldüğü üzere bu araştırmada değişkenlere ait tüm VIF değerleri 10’dan küçük ve tolerans değerleri .10’dan büyüktür.

“Regresyon analizi için kategorik değişkenler “dummy değişken” olarak yeniden kodlandıktan sonra analize dahil edilmektedir” (Büyüköztürk, 2012: 92). Travma, iş birliği, cinsiyet, okul öncesi eğitim değişkenleri kategorik değişken oldukları için dummy değişken olarak kodlandıktan sonra analize dahil edilmiştir. Çoklu regresyon analizi ve lojistik regresyon analizi teknikleri kullanılarak araştırma verileri yorumlanmıştır. Araştırmanın demografik değişkenlerine ilişkin betimsel veriler Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Araştırmanın Demografik Değişkenlerine İlişkin Betimsel Veriler

Cinsiyet	n	%	Ailenin iş birliği	n	%
Kız	79	44.1	Yeterli	62	34.6
Erkek	100	55.9	Yetersiz	117	65.4

Okul öncesi eğitim alıp almadığı	n	%	Travma deneyimi var mı?	n	%
Aldı	74	41.3	Var	75	41.9
Almadı	105	58.7	Yok	104	58.1

Tablo 2 incelendiğinde, çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin %44.1 (n=79)’i kız, %55.9 (n=100)’u erkek; %41.3 (n=74)’ünün okul öncesi eğitim aldığı, %58.7 (n=105)’sinin okul öncesi eğitim almadığı; %34.6 (n=62)’sinin ailesinin öğretmen ile yeterince iş birliğine girerken, %65.4 (n=117)’ünün ailesinin öğretmenle yeterince iş birliğine girmediği; %41.9 (n=75)’unun travma deneyiminin var olduğu, %58.1 (n=104)’inin travma deneyimi olmadığı görülmektedir.

Bulgular

Bu bölümde, öncelikle araştırmanın veri toplama araçlarından elde edilen ölçek puanlarına yani yordanan değişkenlere ait betimsel istatistik değerleri verilmiştir. Ardından akran tercihli davranış, öğretmen tercihli davranış ve okula uyum düzeylerini yordayan değişkenleri belirlemek amacıyla travma, iş birliği, cinsiyet ve okul öncesi eğitim değişkenlerine ilişkin çoklu regresyon analizi sonuçlarına yer verilmiştir. Daha sonra akran tercihli davranış, öğretmen tercihli davranış ve okul uyumu değişkenlerinin travma yaşayan ve yaşamayan, iş birliği yapan ve yapmayan ve okul öncesi eğitim alan ve almayan öğrencileri doğru sınıflandırma düzeyini belirlemek amacıyla yapılan lojistik regresyon analizi sonuçları açıklanmıştır.

1.Araştırmanın Veri Toplama Araçlarına İlişkin Betimsel Analizleri

Araştırmada kullanılan Öğrenci Kişisel Bilgi Formu ve Sosyal Yeterlik ve Okula Uyum ölçeğinin alt boyutları olan “akran tercihli davranış”, “öğretmen tercihli davranış” ve “okula uyum” boyutlarından elde edilen puanlara, yani yordanan (bağımlı) değişkenlere ilişkin betimsel istatistikler yapılmış ve elde edilen bulgular Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3. Yordanan değişkenlere ilişkin betimsel istatistikler

Değişkenler	n	Min	Max	X	Ss
Akran Tercihi	179	17.00	74.00	37.03	9.84
Öğretmen Tercihi	179	16.00	70.00	34.48	9.54
Okula Uyum	179	11.00	46.00	24.68	6.66

Tablo 3 incelendiğinde akran tercihli davranış alt boyutun puan ortalamasının 37.03, öğretmen tercihli davranış alt boyutunun puan ortalamasının 34.48, okul uyumu alt boyutunun puan ortalamasının da 24.68 olduğu görülmektedir. Tablodaki veriler incelendiğinde her bir alt ölçekten elde edilen ortalama puanların, alınabilecek maksimum puanların yaklaşık olarak grubun %50. noktasında (ortanca, medyan) puanlar olduğu görülmektedir. Dağılımlara ait değişim kat sayıları incelendiğinde (sırasıyla; 26.573; 27.668; 26.985) de alt ölçek puanlarının benzer düzeyde farklılaştığı söylenebilir.

2.Araştırmanın Yordamaya İlişkin Regresyon Analizleri

Araştırmada kullanılan Öğrenci Kişisel Bilgi Formu ve Sosyal Yeterlik ve Okula Uyum Ölçeğinin alt boyutları olan “akran tercihli davranış”, “öğretmen tercihli davranış” ve “okula uyum” düzeylerin araştırmanın bağımsız değişkenleri olan öğrencinin travmatik bir yaşantısının olup olmadığı, ailenin öğretmenle yeterince iş birliğine girip girmediği, öğrencinin cinsiyeti ve okul öncesi eğitim alıp almadığı değişkenleri tarafından ne düzeyde yordandığına ilişkin regresyon analizleri yapılmış ve elde edilen bulgular Tablo 4, Tablo 5 ve Tablo 6’da verilmiştir.

Araştırmada kullanılan Öğrenci Kişisel Bilgi Formu ve Sosyal Yeterlik ve Okula Uyum Ölçeğinin alt boyutlarından biri olan “akran tercihli davranış”ın yordanmasına ilişkin çoklu regresyon analizi yapılmış ve sonuçlar Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4. Akran Tercihli Davranış Düzeyinin Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	Standart Hata B	β	T	P
<i>Sabit</i>	<i>39.328</i>	<i>1.950</i>		<i>20.170</i>	<i>.000</i>
Travma	3.746	1.445	.188	2.593	.010*
İş birliği	-5.064	1.505	-.245	-3.366	.001*
Cinsiyet	.169	1.396	.009	.121	.904
Okul öncesi eğitim	-2.131	1.425	-.107	-1.496	.137

R= .27 R²=.14 *p<.05

Tablo 4 incelendiğinde araştırmanın bağımsız değişkenleri olan öğrencinin travmatik bir yaşantısının olup olmadığı, ailenin öğretmenle yeterince iş birliğine girip girmediği, öğrencinin cinsiyeti ve okul öncesi eğitim alıp almadığı değişkenlerinin akran tercihli davranıştaki varyansın %14’ünü açıkladığı görülmektedir. Standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre, akran tercihli davranış düzeyi üzerindeki görece önem sırası; iş birliği (β =-.245), travma (β =.188), okul öncesi eğitim (β =-.107) cinsiyet (β =-.009), olarak sıralanmaktadır. Tabloda regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t testi sonuçlarına bakıldığında da; iş birliği (t=-3.366, p< .05) ve travma (t=2.593, p<.05) değişkenlerinin akran tercihli davranış üzerinde anlamlı yordayıcılar olduğu; ancak cinsiyet (t=-.121, p>.05) ve okul

öncesi eğitim ($t = -1,496$, $p > .05$) değişkenlerinin akran tercihli davranış üzerinde anlamlı yordayıcılar olmadığı görülmektedir.

Araştırmada kullanılan Öğrenci Kişisel Bilgi Formu ve Sosyal Yeterlik ve Okula Uyum Ölçeğinin alt boyutlarından biri olan “öğretmen tercihli davranış”ın yordanmasına ilişkin çoklu regresyon analizi yapılmış ve bulgular Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5. Öğretmen Tercihli Davranış Düzeyinin Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	Standart Hata B	β	t	P
<i>Sabit</i>	38.470	1.921		20.027	.000
Travma	1.436	1.423	.074	1.009	.314
İş birliği	-6.096	1.482	-.305	-4.113	.000*
Cinsiyet	-.659	1.375	-.034	-.479	.633
Okul öncesi eğitim	-.793	1.403	-.041	-.565	.573

R= .33 R²=.11 * $p < .05$

Tablo 5 incelendiğinde araştırmanın bağımsız değişkenleri olan öğrencinin travmatik bir yaşantısının olup olmadığı, ailenin öğretmenle yeterince iş birliğine girip girmediği, öğrencinin cinsiyeti ve okul öncesi eğitim alıp almadığı değişkenlerinin öğretmen tercihli davranış üzerindeki varyansın %11’ini açıkladığı görülmektedir. Standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre, öğretmen tercihli davranış düzeyi üzerindeki görece önem sırası; iş birliği ($\beta = -.305$), travma ($\beta = .074$), okul öncesi eğitim ($\beta = -.041$) ve cinsiyet ($\beta = -.034$), olarak sıralanmaktadır. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t testi sonuçlarına bakıldığında; iş birliği ($t = -4.113$, $p < .05$) değişkeninin öğretmen tercihli davranış üzerinde anlamlı yordayıcı olduğu; ancak travma ($t = 1.009$, $p > .05$), cinsiyet ($t = -.479$, $p > .05$) ve okul öncesi eğitim ($t = -.565$, $p > .05$) değişkenlerinin akran tercihli davranış üzerinde anlamlı yordayıcılar olmadığı görülmektedir.

Araştırmada kullanılan Öğrenci Kişisel Bilgi Formu ve Sosyal Yeterlik ve Okula Uyum Ölçeğinin alt boyutlarından biri olan “okula uyum”un yordanmasına ilişkin çoklu regresyon analizi yapılmış ve sonuçlar Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6. Okula Uyum Düzeyinin Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	Standart Hata B	β	T	P
<i>Sabit</i>	26.560	1.375		19.313	.000
Travma	.676	1.019	.050	.664	.508
İş birliği	-2.653	1.061	-.190	-2.500	.013*
Cinsiyet	-2.211	.985	-.165	-2.245	.026*
Okul öncesi eğitim	1.199	1.005	.089	1.193	.234

R= .26 R²=.070 * $p < .05$

Tablo 6 incelendiğinde araştırmanın bağımsız değişkenleri olan öğrencinin travmatik bir yaşantısının olup olmadığı, ailenin öğretmenle yeterince iş birliğine girip girmediği, öğrencinin cinsiyeti ve okul öncesi eğitim alıp almadığı değişkenlerinin okul uyumundaki varyansın %07’sini açıkladığı görülmektedir. Standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre, okula uyum düzeyi üzerindeki görece önem sırası; iş birliği ($\beta = -.190$), cinsiyet ($\beta = -.165$), okul öncesi eğitim ($\beta = .089$), travma ($\beta = .050$) olarak sıralanmaktadır. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t testi sonuçlarına bakıldığında; iş birliği ($t = -2.500$, $p < .05$) ve cinsiyet ($t = -2.245$, $p < .05$) değişkenlerinin okul uyum düzeyi üzerinde anlamlı yordayıcılar olduğu; travma ($t = .664$, $p > .05$) ve okul öncesi eğitim ($t = 1.193$, $p > .05$) değişkenlerinin anlamlı yordayıcılar olmadığı görülmektedir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu bölümde, ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin okula uyum düzeylerini etkileyen cinsiyet, okul öncesi eğitim alıp almama durumu, ailenin öğretmenle yeterince iş birliğine girip girmemesi ve öğrencinin travmatik bir yaşantısının olup olmaması değişkenlerinin akran tercihli davranış, öğretmen tercihli davranış ve okula uyum düzeyleri için anlamlı birer yordayıcı olup olmadığına ilişkin bulgular, konuyla ilgili alanyazın ışığında tartışılmış ve ulaşılan sonuçlar doğrultusunda verilen öneriler yer almaktadır.

Araştırmada, cinsiyet değişkeninin akran tercihli davranış, öğretmen tercihli davranış ve okula uyum düzeyi için anlamlı yordayıcı olup olmadığına ilişkin analizler sonucunda; cinsiyetin, okula uyum düzeyi için anlamlı bir yordayıcı olduğu ancak akran tercihli davranış ve öğretmen tercihli davranış için anlamlı düzeyde yordayıcı olmadığı görülmüştür. Literatür incelendiğinde; akran tercihli davranış, öğretmen tercihli davranış ve okula uyum düzeyi puanlarının cinsiyete göre anlamlı derecede farklılaşmadığını ifade eden araştırmalara (Akman, Topçu, Baydemir, Şahin ve Şirin, 2011; Arabacıoğlu, 2019; Arı ve Özcan, 2014; Arslan, 2016; Çıkrıkçı, 1999; Çökük, 2019; Ensar ve Keskin, 2014; Erkan, 2011; Ekinci -Vural ve Kocabaş, 2012; Erkan & Kırca, 2010; Güler ve Onur, 2016; Güner, 2008; Özcan, 2014; Öztürk, 2008; Pears, Fisher, Bruce, Kim & Yoerger, 2010; Tekin, 2018; Topçu, 2012; Tunçeli, 2012; Tural, 2013; Türkyılmaz, 2018; Yoleri, 2015) rastlanmakla birlikte, puanların kızlar yönünde (Akkuş- Çutuk, 2017; Arabacıoğlu, 2019; Dirlik, 2014; Ekinci-Vural ve Kocabaş, 2012; Geçin, 2016; Granot & Mayseless, 2001; Güler, 2016; Güler ve Onur, 2016; Işık, 2007; Karakuş, 2008; Kaya ve Akgün, 2016; Santa Lucia, Gesten, Rendina- Gobioff, Epstein, Kaufmann, Salcedo & Gadd, 2000; Sungur, 2010; Tutkun, 2012; Uz Baş, 2003; Yurdakavuştu, 2012), ve erkekler yönünden (Başaran, Gökmen ve Akdağ, 2014; Powers & Bierman, 2013; Taner ve Başal, 2005) anlamlı derecede farklılaştığını ifade eden araştırmalar olduğu görülmektedir. Demirci'nin (2019) ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin sosyal yeterlik ve okula uyumları cinsiyet değişkeni açısından incelediği araştırmada öğretmen tercihli sosyal davranış, akran tercihli sosyal davranış ve okula uyum davranışı alt boyutlarından elde edilen puanların cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmüştür. Ateş (2016) ise, ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin okula uyumlarına etki eden en düşük faktörün öğrenci cinsiyetinin olduğunu ifade etmiştir. Sonuç olarak, literatürde cinsiyetin akran tercihli davranış, öğretmen tercihli davranış ve okula uyum düzeyleriyle ilişkili araştırmalarda da, farklı sonuçlar elde edildiği görülmektedir. Elde edilen bulgular arasında farklılıklar olması, araştırmaların yürütüldüğü örneklem grubuna ait sosyal ve kültürel özellikler gibi birçok demografik değişkenin farklı olması ile açıklanabilir.

Araştırmada, öğrencilerin okul öncesi eğitim alma durumuna göre akran tercihli davranış, öğretmen tercihli davranış ve okula uyum düzeyi için yapılan anlamlı analizleri sonucunda; okul öncesi eğitim alma durumunun akran tercihli davranış, öğretmen tercihli davranış ve okula uyum düzeyi için anlamlı düzeyde bir yordayıcı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Konuyla ilgili alanyazın incelendiğinde bu araştırmadan elde edilen bulguların aksine; okul öncesi eğitim alma durumunun akran tercihli davranış, öğretmen tercihli davranış ve okula uyum düzeyi için anlamlı bir etki ifade ettiği araştırmalar (Akbaşlı ve Üredi, 2014; Arı ve Özcan, 2014; Arslan, 2016; Atılğan 2001; Çiftçi, 2017; Çökük, 2019; Demirci, 2019; Ekinci-Vural ve Kocabaş, 2012; Ensar ve Keskin, 2014; Erkan, 2011; Erkan ve Kırca, 2010; Ertürk, 2018; Esaspehlivan, 2006; Işıkoğlu-Erdoğan ve Şimşek, 2014; Gedik, 2015; Güler, 2016; Gümüş, 2013; Kapsch, 2006; Özbek, 2003; Öztürk, 2008; Pehlivan, 2006; Sirem, 2014; Taner ve Başal, 2005; Tehci, 2018; Unutkan, 2003; Yeşil, 2008; Yoleri ve Tanış, 2014) görülmektedir. Sungur (2010) ise, okul öncesi eğitim alıp-almama durumunun akran tercihli davranış ve okula uyum düzeyi için anlamlı düzeyde bir yordayıcı olduğunu bulgularken, öğretmen tercihli davranış üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olmadığını belirlemiştir. Erbay (2008) ve Topçu (2012) ise yaptıkları araştırmalarda okul öncesi eğitimin ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin okula uyum ve sosyal beceri düzeyleriyle anlamlı bir ilişkisinin olduğunu bulunmuştur. Güler ve Onur (2016) ise, araştırmada okul öncesi eğitimin okula

uyum düzeyinde anlamlı etkisinin olduğunu ifade etmiştir. Sonuç olarak, literatür incelendiğinde alan yazında okul öncesi eğitim alma durumunun akran tercihli davranış, öğretmen tercihli davranış ve okula uyum düzeyi için anlamlı düzeyde bir yordayıcı olmadığı araştırma bulgularına rastlanmamıştır. Araştırmada elde edilen bulguların alan yazındakilerden farklı olması; araştırma örneklemelerindeki öğrencilerin farklı nitelikte okul öncesi eğitim kurumlarından yararlandıkları, farklı aile ve yetiştirilme tarzı, sosyal özellikler ile farklı eğitim ortamlarından gelerek ilköğretim birinci sınıfa başlamış olmalarıyla açıklanabilir.

Araştırmada ailenin öğretmenle yeterince iş birliğine girip girmediği değişkeni için akran tercihli davranış, öğretmen tercihli davranış ve okula uyum düzeyi için yapılan analizler sonucunda; ailenin öğretmenle yeterince iş birliğine girip girmemesinin akran tercihli davranış, öğretmen tercihli davranış ve okula uyum düzeyi için anlamlı yordayıcı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Konuyla ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde; bu araştırma sonucuna paralel olarak ailenin öğretmenle yeterince iş birliğine girip girmemesinin akran tercihli davranış, öğretmen tercihli davranış ve okula uyum düzeyinde anlamlı farklılık olduğunu raporlayan araştırmalar (Bekyürek, 2008; Gürşimşek, 2010; Hacısalihoğlu, Karadeniz, Aksu ve Topal, 2012; İpek, 2011; Kızıltaş, 2009; Kotaman, 2008; Özcan, 2012; Özcan ve Aydoğan, 2014; Sevinç ve Evirgen, 2003) olduğu gibi, ailenin öğretmenle yeterince iş birliğine girip girmemesinin akran tercihli davranış, öğretmen tercihli davranış ve okula uyum düzeyi üzerinde anlamlı farklılık olmadığını belirten araştırmalara da (Zorbaz, 2016) rastlanmaktadır. Alan yazında ve bu araştırmada elde edilen bulgular genel olarak değerlendirildiğinde ailenin öğretmenle yeterince iş birliğine girip girmemesinin akran tercihli davranış, öğretmen tercihli davranış ve okula uyum düzeyi üzerinde anlamlı ilişki olduğu yönündeki sonuçlar ağırlıktadır. Bu konuda Baughan (2012) ilköğretilme döneminde olan çocukların okula uyumlarını incelediği bir araştırmada, ebeveynin çocuğun okul ve akademik hayatına katılımının ve ebeveyn tatmininin çocuğun okul uyumunun yordayıcıları olduğu, Çelenk (2003) tarafından yapılan bir araştırmada aile katılımının çocuğun okul başarısını olumlu yönde etkilediği ve Şeker (2009) tarafından yapılan bir başka araştırmada da velilerin çocuklarının eğitimine katılımları ile çocuklarının okuldaki başarıları arasında pozitif ilişki olduğu tespit edilmiştir. Bu durum, öğrencilerin okula uyum sürecinde ailenin öğretmenle iş birliğine girmemesinin öğrencinin okula uyumunu etkileyen, öğretmene, öğrenmeye ve okula ilişkin olumlu tutum kazanması gibi birçok konuda ailenin rolleriyle ilişkili olmasıyla açıklanabilir.

Araştırmada, öğrencinin travmatik bir yaşantısının olup olmadığı değişkeninin akran tercihli davranış, öğretmen tercihli davranış ve okula uyum düzeyi için anlamlı yordayıcı olup olmadığına ilişkin analizler sonucunda; öğrencinin travmatik bir yaşantısının olup olmama durumunun, öğretmen tercihli davranış ve okula uyum düzeyi için anlamlı düzeyde yordayıcı olmadığı ancak akran tercihli davranış için anlamlı bir yordayıcı olduğu bulgulanmıştır. Öğrencinin travmatik bir yaşantısının olup olmadığı değişkeninin akran tercihli davranış, öğretmen tercihli davranış ve okula uyum düzeyi üzerindeki etkisini inceleyen literatürdeki araştırmalar arasında anlamlı ilişki olduğu yönünde sonuca ulaşan araştırma (Dilmenler, 2019) bulunmaktadır. Alanyazın tekrar incelendiğinde, öğrencinin travmatik bir yaşantısının olup olmama durumunun anlamlı farklılık ifade etmediğini (Okutan, 2017) bulgulayan araştırmalara da rastlanmaktadır. Bu araştırmada elde edilen bulguların alanyazında incelenen araştırmaların bulgularından farklı olması yönündeki sonuç; söz konusu travmatik deneyimin ne olduğuna, travma algısına ve çocuğun içinde bulunduğu sosyal destek mekanizmalarına bağlı olarak farklılaşabileceğiyle açıklanabilir.

Araştırmanın bulgularından elde edilen sonuçlara dayalı olarak şu önerilerde bulunulabilir:

Araştırmacılara Yönelik Öneriler

1. Bu araştırmada cinsiyetin okula uyum düzeyi üzerinde anlamlı yordayıcı olduğu ancak akran tercihli davranış ve öğretmen tercihli davranış için anlamlı düzeyde yordayıcı olmadığı bulgulanmıştır.

Bu nedenle okula uyumun bir yordayıcı olarak cinsiyetin, farklı sosyal ve kültürel özelliklere sahip daha büyük örnekleme sahip araştırmalar yapılması,

2. Araştırmada okul öncesi eğitim alma değişkeninin okula uyumun bir yordayıcısı olmadığı bulunmuştur. İlkokula başlayan öğrencilerin okul öncesi eğitim aldıkları sosyal çevre özelliklerine göre farklılaşmasını ele alan karşılaştırmalı araştırmalar yapılması, hatta okula uyum güçlüğü yaşayan öğrencilerin okul öncesi dönemden ilkokul dördüncü sınıfa kadar uyum düzeylerinin ne yönde değiştiğine ilişkin boylamsal çalışmalar yapılması,

3. İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin ailelerinin öğretmenle iş birliğine girmesinin okula uyum düzeylerinin bir yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Aileyle öğretmen arasındaki iş birliğinin niteliğini etkileyen faktörlerin (öğretmen tutumu, anne-baba tutumu, iletişim biçimi vb) incelendiği araştırmalar yapılması,

4. Öğrencinin travmatik bir yaşantısının olup olmaması durumunun, öğretmen tercihli davranış ve okula uyum düzeyi için anlamlı düzeyde yordayıcı olmadığı ancak akran tercihli davranış için anlamlı bir yordayıcı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencinin travma deneyiminin nitel verilerle de desteklenerek daha ayrıntılı olarak ele alan araştırmalar yapılması önerilmektedir.

İlkokul Birinci Sınıf Öğretmenlerine Yönelik Öneriler

1. İlkokul birinci sınıf öğretmenlerinin, oryantasyon haftasında uyum problemi yaşayan öğrencileri gözlem, görüşme vb veri toplama araçlarını kullanarak uyumsuzluk yaşayabilecek öğrencileri belirlemeye çalışması (risk grubu öğrencilerinin belirlenmesi) sürece katkı sağlayabilir (önleyicilik). Sürecin başından itibaren önleyici çalışmalar kapsamında aile ile iş birliğini sürdürerek uyum sorunlarına yönelik çalışmalarını başlatabilir.

2. Okula uyumu etkileyen bireysel farklılıkları belirleyerek, öğrencilerin uyumunu kolaylaştırıcı etkinlikleri zenginleştirmeleri,

3. Okula uyum sürecinde önemli bir faktör olarak, akran ilişkilerinin de sürece dahil edilebileceği çalışmalar yürütmeleri önerilmektedir.

Ailelere Yönelik Öneriler

4. Okula uyum güçlüğü yaşayan öğrenci velisi gerekli müdahaleleri yapmak ve uygun davranışlar sergileyebilmek için sınıf öğretmeni ve rehberlik servisi ile iş birliği yapabilir.

5. Okula uyumu kolaylaştırmaya yönelik olarak çocuğunun, özdenetim, sorumluluk bilinci, iletişim becerilerini destekleyen, çocuğuna güvenen ve koşulsuz kabul ile yetiştiren ebeveyn tavırları sergilenebilir.

Kaynakça

- Akay, D., ve Ceylan, R. (2019). İlkokula hazırbulunuşluğun değerlendirilmesi. D. Yalman ve M. Ü. Öztapak (Ed.), *Okula uyum ve erken okuryazarlık eğitimi* içinde (s. 157-172). İstanbul: Efe Akademi.
- Akbaşlı, S. ve Üredi, L. (2014). An evaluation of the classroom teachers,, attitudes towards the constructivist approach according to complexity theory: A case of Mersin. *In Chaos, Complexity and Leadership* (419-434). Springer, Cham.
- Akkuş-Çutuk, Z. (2017). 5. Sınıf öğrencilerinin sosyal becerilerinin özsaygı ve denetim odağı ile ilişkisi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(2), 505-525.
- Akman, B., Topçu, Z., ve Baydemir, G. Şahin, S, ve Şirin, E. (2011). Altı yaş grubu çocukların sosyal becerilerinin oyun arkadaşı tercihleri üzerindeki etkisi. *Journal of New World Sciences Academy Education Sciences*, 6(2), 1548-1560.
- Arabacıoğlu, B. (2019). *Okul öncesi dönem çocuklarının okula uyum düzeyleri ile ebeveyn tutumları ve çocuğun mizaç özellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.
- Arı, A., ve Özcan, E. (2014). Birinci sınıf öğrencilerinin okul olgunluğu düzeylerinin, okuma yazmayı öğrenmelerine etkisi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (47), 74-90.
- Arslan, A. (2016). *İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin sosyal becerilerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Giresun Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Giresun.
- Ateş, E. Ş. (2016). *Sınıf öğretmenlerinin, ilkokul 1. sınıfa devam eden öğrencilerin okula uyumuna ilişkin görüşleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Atılğan, G. (2001). *Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden ve etmeye ilköğretim I. kademe ve I. devre öğrencilerinin sosyal beceri özelliklerinin karşılaştırılması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Bartan, M. (2019). Okul öncesi eğitim programında ilkokula hazırlık. D. Yalman ve M. Ü. Öztapak (Ed.), *Okula uyum ve erken okuryazarlık eğitimi* içinde (s. 125-151). İstanbul: Efe Akademi.
- Başaran, S., Gökmen, B., & Akdağ, B. (2014). Okul öncesi öğrencilerinin okula uyum sürecinde öğretmenlerin karşılaştığı sorunlar ve çözüm önerileri. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 197-222.
- Baştuğ, M., ve Hiğde, A. (2019). İlkokul dönemi, temel özellikleri, ilkokul 1. sınıf programı. Ö. Polat (Ed.), *Okula uyum ve erken okuryazarlık eğitimi* içinde (s. 83- 104). Ankara: Anı yayıncılık.
- Baughan, C. C. (2012). *An examination of predictive factors related to school adjustment for children with disabilities transitioning into formal settings*. Unpublished dissertation. The Graduate School of Clemson University, Clemson.
- Bekyürek, O. (2008), *İlköğretim okulu yöneticilerinin öğrenci velileriyle iletişimde karşılaştıkları sorunlar istanbul ili bahçelievler ilçesi örneği*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

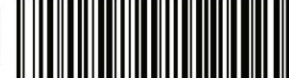
- Canbulat, T. (2007). Kesintili zorunlu eğitimden etkilenen ilkököl birinci sınıf öğrencilerinin okula uyum ve okula hazır bulunuşluk düzeylerinin değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(4), 1573-1586.
- Çelenk, S. (2003). Okul-aile iş birliği ile okuduğunu anlama arasındaki ilişki. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 3-39.
- Çıkrıkçı, S. (1999). *Ankara il merkezinde resmi banka anaokullarına devam eden 5-6 yaş çocuklarının okul olgunluğu ile aile tutumu arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Çiftçi, E. (2017). *Birinci sınıfa kayıtlı farklı yaş grubundaki öğrencilerin türkçe ve matematik dersi öğretim programına dair kazanımlara ulaşma durumlarının incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Çokluk, Ö. S., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, S. (2012). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: spss ve lisrel uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Çökük, K. (2019). *Farklı yaşlarda ilkököl başlıyan öğrencilerin okula hazır bulunuşlukları ve uyum sorunları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van.
- Demirci, E. (2019). *İlkökö birinci sınıf öğrencilerinin sosyal becerileri ve okula uyum durumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Deniz, S. (2016). *İlkökö öğrencilerinin demografik özellikleri ile akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Dilmenler, H. (2019). *Ebeveyn ve birincil bakım verenleri tarafından travma yaşadığı belirtilen ve belirtilmeyen çocuklarda travma sonrası duygusal stres ile dikkat eksikliği, hiperaktivite, dürtüsellik, karşı gelme sorunları ve davranım sorunları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Üsküdar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Dirlik, C. (2014). *4+4+4 Eğitim sisteminde 60-66 aylık öğrencilerin okula hazır bulunuşlukta sosyal uyum düzeylerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Ekinci-Vural, D. ve Kocabaş, A. (2012). İlköğretim 1. sınıf öğrencilerinde sosyal becerilerin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 29-46.
- Ensar, F. ve Keskin, U. (2014). İlkökö birinci sınıf öğrencilerinin okula uyumları üzerine bir inceleme. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 10(2), 459-477.
- Erbay, E. (2008). *Okul öncesi eğitim alan ve almayan ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin sosyal becerilere sahip olma düzeyleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Erkan, S. (2011). Farklı sosyoekonomik düzeydeki ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okula hazır bulunuşluklarının incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40(40), 186-197.
- Erkan, S. ve Kırca, A. (2010). Okul öncesi eğitimin ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okula hazır bulunuşluklarına etkisinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (38), 94-106.

- Ertürk, Ç., (2018). *Çocuklarda okul öncesi eğitimin el fonksiyonu üzerine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Bahçeşehir Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Esaspehlivan, M. (2006). *Okul öncesi eğitim kurumuna gitmiş ve gitmemiş 78 ve 68 aylık çocukların okula hazır bulunuşluklarının karşılaştırılması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Geçin, G. (2016). *5-6 yaş çocukların bağlanma durumları ile okul uyum düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Gedik, S. (2015). *Öğretmen algılarına göre 60-66 aylık çocuklarda okula uyumun incelenmesi (Fatih ilçesi örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Granot, D., & Mayseless, O. (2001). Attachment security and adjustment to school in middle childhood. *International Journal of Behavioral Development*, 25(6), 530-541.
- Güler, H. (2016). *İlkokul 1. sınıfa başlayan öğrencilerin okula başlama yaşına göre okula uyumlarının ve okuma-yazma becerilerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Giresun Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Giresun.
- Güler, H. ve Onur, M. (2016). İlkokul 1. sınıfa başlayan öğrencilerin okula başlama yaşına göre okula uyumlarının incelenmesi. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum Eğitim Bilimleri ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5(14), 87-109.
- Gümüş, S. (2013). 1. sınıfa başlama yaşının değerlendirilmesi. *Öğretmen Dünyası*, 34(402), 7-8.
- Güner, A. Z. (2008). *Eğitici drama uygulamalarının 5-6 yaş grubu çocukların sosyal- duygusal uyumlarına etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Gürşimşek, I. (2010). Okul öncesi eğitime aile katılımını etkileyen faktörler. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 9(18), 1-19.
- Hacısalıhoğlu, Karadeniz, M., Aksu, H. H. ve Topal, T. (2012). Aile katılım sürecinin ilköğretim birinci kademe öğrencilerinin matematik başarısına yansımaları, *Milli Eğitim*, 196, 232-245.
- Işık, M. (2007). *Anasınıfına devam eden beş-altı yaş çocuklarına sosyal uyum ve beceri ölçeğinin uyarlanması ve uygulanması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Işıkoğlu-Erdoğan, N., ve Şimşek, Z. C. (2014). Birinci sınıfa başlayan çocukların, velilerin ve öğretmenlerin okula uyumlarının incelenmesi. *International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education*, 3(2).
- İpek, C., (2011). Velilerin okul tutumu ve eğitime katılım düzeyleri ile aileye bağlı bazı faktörlerin ilköğretim öğrencilerinin seviye belirleme sınavları üzerine etkisi. *Pegem Eğitim Öğretim Dergisi*, 1(2).
- Kapsch, L.A. (2006). *The effect of dramatic play on children's graphic representation of emotion*. Ph.D Thesis, Georgia State University, Atlanta.
- Karakuş, A. (2008). *Okul öncesi sosyal davranış ölçeği öğretmen formu'nun güvenilirlik ve geçerlik çalışması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

- Kaya, Ö. S., ve Akgün, E. (2016). Okul öncesi dönemdeki çocukların okula uyum düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *İlköğretim Online*, 15(4), 1311-1324.
- Kılıç, R., ve Gedik, O. (2019). *İlköğretim özellikleri ve ilköğretim programları*. İçinde. Okula uyum ve erken okuryazarlık eğitimi (s. 179-204). İstanbul: Efe Akademi.
- Kızıltaş, E. (2009). *Okul öncesi eğitimde uygulanan aile katılım çalışmalarının 5-6 yaş grubu çocukların dil becerilerinin gelişimine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Kotaman, H. (2008). Türk ana babalarının çocuklarının eğitim öğretimlerine katılım düzeyleri. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1), 135-149.
- Okutan, S. B. (2017). *Riskli davranış gösteren ergenlerde, çocukluk çağı travmalarının ruhsal belirtilerle ilişkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Özbek, A. (2003). *Okulöncesi eğitim kurumlarına devam eden ve etmeyen çocukların ilköğretim birinci sınıfta sosyal gelişim açısından öğretmen görüşüne dayalı olarak karşılaştırılması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Eskişehir Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Özcan, Ç. (2012). *Okul öncesinde aile katılımı ile çocukların akademik benlik saygısı düzeyi arasındaki ilişkinin anne-baba görüşlerine göre incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Özcan, Ç., ve Aydoğan, Y. (2014). Aile katılımı ile çocukların akademik benlik saygısı arasındaki ilişkinin anne-baba görüşlerine göre incelenmesi, *Milli Eğitim*, 202, 19- 36.
- Özcan, E. (2014). *Birinci sınıf öğrencilerinin bilişsel okul olgunluğu düzeylerinin okuma yazmayı öğrenme sürecine olan etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Öztabak, M. Ü. (2019). Okul öncesi çocukların okula uyumları. D. Yalman ve M. Ü. Öztabak (Ed.), *Okula uyum ve erken okuryazarlık eğitimi* içinde (s. 1-20). İstanbul: Efe Akademi.
- Öztürk, A. (2008). *Okulöncesi eğitimin ilköğretim 1. ve 3. sınıf öğrencilerinin sosyal becerilerine etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Pears, K. C., Fisher, P. A., Bruce, J., Kim, H. K., & Yoerger, K. (2010). Early elementary school adjustment of maltreated children in foster care: The roles of inhibitory control and caregiver involvement. *Child development*, 81(5), 1550-1564.
- Pehlivan, D. (2006). *Okul öncesi eğitim alan ve almayan öğrencilerin ilk okuma yazmaya geçiş sürecinin, öğretmen ve öğrenci görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Polat, Ö., ve Akyol, N. A. (2019). Okula uyum ve ilkokula hazırbuluşluk. A. Oktay (Ed.), *Okula uyum ve erken okuryazarlık eğitimi* içinde (s. 1-25). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Powers, C. J., & Bierman, K. L. (2013). The multifaceted impact of peer relations on aggressive-disruptive behavior in early elementary school. *Developmental psychology*, 49(6), 1174.
- Ryan, D.-J. (2001). Bronfenbrenner's ecological systems theory. Retrieved January, 9, 2012.

- Santa Lucia, R. C., Gesten, E., Rendina-Gobioff, G., Epstein, M., Kaufmann, D., Salcedo, O., & Gadd, R. (2000). Children's school adjustment: A developmental transactional systems perspective. *Journal of Applied Developmental Psychology, 21*(4), 429-446.
- Sevinç, M. ve Evirgen, Ş. (2003). *Küçükçekmece okul öncesi eğitim merkezinde verilen okul destekli anne eğitim programının anneler üzerindeki etkileri* Omep 2003 Dünya Konsey Toplantısı ve Konferansı Bildiri Kitabı. Cilt:2. Ankara:Ya-Pa Yayınları.
- Sirem, Ö. (2014). *4+4+4 Okul sisteminde sınıf öğretmenlerinin ilkokuma yazma öğretim sürecine yönelik görüşleri (Düzce ili örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Düzce Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Düzce.
- Sungur, G. (2010). *İlköğretim birinci sınıfa devam eden çocukların sosyal uyum ve becerilerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Şeker, M. (2009). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin performans görevlerindeki başarıları ile ailelerinin eğitim-öğretim çalışmalarına katılım düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Taner, M., ve Başal, H. A. (2005). Farklı sosyoekonomik düzeylerde okulöncesi eğitimi alan ve almayan ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin dil gelişimlerinin cinsiyete göre karşılaştırılması. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 18*(2), 395- 420.
- Taşçı, M. (2013). *5-7 yaş grubundan oluşan 1. sınıftaki öğrencilerin sosyal becerilerinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Tehci, A., (2018). *Okul öncesi eğitimin ilk okuma ve yazma başarısına etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Bayburt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bayburt.
- Teke, H. (2010). *Ana sınıfı öğretim programının ilköğretim 1. kademe 1. sınıf öğrencilerinin hazırbulunuşluk düzeylerine etkisinin öğretmen görüşlerine göre incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Tekin, H. (2018). *Öz düzenleme becerilerinin ilkokula hazırbulunuşluk üzerindeki etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Topçu, Z. (2012). *Okul öncesi eğitimin ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okula uyum ve türkçe dil becerilerine etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Tuğluk, M. N., ve Ayhan, M. (2019). İlkokula hazır oluş ve hazır oluşu etkileyen faktörler. D. Yalman ve M. Ü. Öztapak (Ed.), *Okula uyum ve erken okuryazarlık eğitimi* içinde (s. 105-120). İstanbul: Efe Akademi.
- Tuna, A., ve Kaçar, A. (2005). İlköğretim matematik öğretmenliği programına başlayan öğrencilerin lise 2 matematik konularındaki hazır bulunuşluk düzeyleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 13*(1), 117-128.
- Tunçeli, H. İ. (2012). *Anaokullarına devam eden 6 yaş çocuklarının sosyal becerilerinin okul olgunluklarına etkilerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- Tutal, Ö. (2013). *Okuma-Yazma öğrenmede okula başlama yaşının okuma-yazma başarısına etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Diyarbakır.
- Tutkun, C. (2012). *60-72 aylık çocukların sosyal becerilerinin anne ve öğretmen değerlendirmelerine göre incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Türkyılmaz, M.İ. (2018). *İlkokul 1. sınıf öğrencilerinin sosyal yeterlik ve hazırbulunuşluk becerilerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Amasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Amasya.
- Unutkan, Ö. P. (2003). *Marmara ilköğretime hazır oluş ölçeğinin geliştirilmesi ve standardizasyonu*. Yayınlanmamış doktora tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Uz Baş, A. (2003). *İlköğretim 4. ve 5. sınıflarda okuyan öğrencilerin sosyal becerileriyle okul uyumu ile depresyon düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*, Yayınlanmamış doktora tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İzmir.
- Yeşil, D. (2008). *Okulöncesi eğitim almış ve almamış öğrencilerin okula uyumlarının karşılaştırılması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yoleri, S. (2015). Preschool children's school adjustment: indicators of behaviour problems, gender, and peer victimisation. *Education 3-13*, 43(6), 630-640.
- Yoleri, S. ve Tanış, H. M. (2014). İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin okula uyum düzeylerini etkileyen değişkenlerin incelenmesi, *Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(2) 130-141.
- Yurdakavuştu, Y. (2012). *İlköğretim öğrencilerinde duygusal zeka ve sosyal beceri düzeyleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Zorbaz, S. D. (2016). *İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin okula uyumu: bir model testi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Hacettepe Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Ankara.



Gazâlî'nin Kimliği Üzerine Klasik ve Modern Tartışmalar

The Classical and Modern Debates on Ghazali's Identity

Ramazan Gündüz

Dr.

Diyanet İşleri Başkanlığı

rmzngndz33@gmail.com

ORCID ID: 0000-0002-7447-2487



Makale Bilgisi / Article Information

Makale Türü / Article Type : Araştırma Makalesi
Geliş Tarihi / Received : 22 Eylül 2021
Kabul Tarihi / Accepted : 18 Kasım 2021
Yayın Tarihi / Published : 15 Aralık 2021
DOI Number : 10.20860/ijos.es.999408



Kaynak Gösterme / Citation

Gündüz, R. "Gazâlî'nin Kimliği Üzerine Klasik ve Modern Tartışmalar ". *Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 16 (2021): 123-149.



Gazâlî'nin Kimliği Üzerine Klasik ve Modern Tartışmalar

The Classical and Modern Debates on Ghazali's Identity

Ramazan Gündüz

Öz

Bu çalışmada İslam düşüncesinin klasik çağının en etkili âlimlerinden biri olan, sonraki çağlarda da fikirleri üzerinde çok fazla tartışmanın yapıldığı Huccetü'l-İslam Ebû Hâmid el-Gazâlî'nin kimliği üzerine ortaya konulan klasik ve modern tartışmalar konu edilmiştir. Gazâlî'nin fikirleri üzerinde bitmek tükenmek bilmeyen tartışmalar onun kimliğini tespit etmede de devam etmiştir. Klasik ve modern Gazâlî biyografileri onun doğum tarihinden doğum yerine, isminin etimolojisinden kimliğine, kullandığı künyeden ailesi hakkındaki bilgilere varıncaya kadar birçok husus üzerine tartışma yapmıştır. Klasik kaynakların aktardığı bilgiler, birbiri ile çelişkili olmakla beraber her bir aktarımın diğerinin bilgi değerini yok sayacak düzeyde kuvvetli hüccetlerinin bulunmaması Gazâlî'nin kimliğini açıklığa kavuşturmayı zorlaştırmaktadır. Modern kaynaklarda ise klasik kaynakların ortaya koyduğu Gazâlî biyografisini değiştirecek yine klasik bilgilerle güçlendirilmiş iddialar bulunmaktadır. Diğer yandan bazı modern kaynakların klasik kaynaklarda bulunmayan, yeni bir Gazâlî kimliği inşa etmeye yönelik bilgiler vermeleri, meseleyi daha da karmaşık hale getirmektedir. Bu makalede, Gazâlî'nin kimliği üzerine bilgiler veren, etkili klasik ve modern kaynaklar taranmış ve mesele kısmen açıklığa kavuşturulmaya çalışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Gazâlî, Gazâlî'nin Kimliği, Doğum Tarihi, Doğum Yeri, Gazâlî'nin İsmi, Gazâlî'nin Ailesi.

Abstract

This papere covered the classical and modern debates, which were put forward to called the identity of Huccetü'l-Islam Abu Hâmid al-Ghazali, who was the one of the most influential scholar of the classical age of Islamic thought and about whom the most debate was made in the following ages. The endless debates over his ideas have continued in determining the identity of Ghazali. Classical and modern sources presenting a biography of al-Ghazali have tried to clarify many issues ranging from his date of birth, place of birth, the etymology of his name, his national identity, the tag he used, to the information about his family. However, although the information conveyed by classical sources are contradictory with each other, the absence of a stronger proof that will ignore the information value of the other makes it difficult to clarify the identity of Ghazali. In modern sources, there are some means reinforced with classical information that will change the biography of Ghazali revealed by classical sources. On the other hand, although it is remarkable that some modern sources provide information that was not available in classical sources in order to develop a new Ghazali identity, they are doubtful as they do not rely on a solid foundation. In this article, influential classical and modern sources that provide information on the identity of Ghazali have been researched and the issue has been tried to be partially clarified.

Keywords: Ghazali, the identity of Ghazali, the date of birth and the birthplace of Ghazali, the name of Ghazali, the family of Ghazali.

Extended Summary

The Classical and Modern Debates on Ghazali's Identity

Imam Ghazali, one of the most prolific scholars of the classical age of Islamic thought, is a person who left his mark both in the century he lived and in the following periods. In the most turbulent period of the Islamic world culturally and politically, the ideas expressed by Ghazali, who was the most influential advocate of the Sunni understanding of Islam and who wrote works in almost all fields of Islamic sciences, have always been discussed. While some of the Muslim thinkers, who were polarized over his ideas, praised him so much that they almost compared him to the prophet, his opponents sometimes criticized him with extremely contemptuous expressions and they even accused him of takfir.

These discussions on Ghazali's ideas were also experienced in the determination of his identity. There are many independent works, articles and researches that try to construct the biography of Ghazali in classical and modern sources. In these sources, various claims have been brought up about the identity of Ghazali, from the date of his birth to his identity, from the ratio of his name to his place of birth, from his affiliation in the creed to his nationality. The classical sources, which are not much disputed about the date of Ghazali's birth, are almost allied in the year 450/1058. Although the majority of modern sources repeat the date of birth given by classical sources, Frank Griffel's work on this issue contains historical arguments that reveal that the known date of birth of Ghazali should be changed. Griffel, by building his arguments on the dates given by Ghazali himself, changed the date of Ghazali's birth to date 448/1056. Griffel's determination must be convincing, as some of the recently written biographies of Ghazali have also started to use the date Griffel has determined. The debates over his birthplace have also revealed a debate that affects the choice of al-Ghazali (single-z) or al-Ghazali (double-z) etymology, in parallel with the issue of how to pronounce his name. Accordingly, the pronunciation of al-Ghazali (single z) is because he was born in a village called Ghazali. Al-Ghazali (double z) etymology is related to the profession of Ghazali's father.

Classical biography sources do not give us any information about whether Ghazali's nationality is Arab or Persian. Modern sources, on the other hand, seem to have discussed Ghazali's race considerably. Most of the sources insist that Ghazali is of Persian/Iranian origin. However, M. Rashid Rıza, in the series of articles he wrote on al-Ghazali in the journal *al-Menar*, presented convincing evidence that Ghazali might be an Arab contrary to what is claimed.

Ghazali is one of the most nicknamed personality among Muslim thinkers. Ghazali was given some nicknames by the Seljuk rulers and Abbasid caliphs while he was still alive. He was given the nickname *Hucetü'l-Islam* by the Abbasid caliph because he strengthened the Sunni thought with intellectual arguments against *Bâtinism*. And so, this nickname surpassed even his name by overshadowing other nicknames. Although it is a fact that everyone accepts that Ghazali is a Sunni Islamic scholar who is at least formally devoted to *Ash'ari kalam* and *Shafi'i fiqh*, some Shiite thinkers have made an effort to connect Ghazali with Shiism. There are thinkers from both *Isnaashare Shiites* and *Ismaili Shiites* who try to portray Ghazali as a person who adopted Shiism. The arguments about Ghazali's Shi'ism put forward by these thinkers contain some inconsistencies. Especially the modern Ismaili thinker *Arif Tâmir's* effort to portray al-Ghazali as an Ismaili sympathizer is an anachronistic approach that is the product of esoteric mysticism.

Although there is not much detailed information about Ghazali's family in classical sources, there are some records about other Ghazali from Ghazali's family, Ghazali's brother Ahmed al-Ghazali and his other siblings. Classical sources have no information as to whether he has a sister or not. However, some twentieth-century intellectuals have claimed that his sister was too. Although it is certain that Ghazali's daughters lived after him, it was discussed whether he had a son or not. Although the general opinion is that he did not have a son who lived after him, some classical arguments put forward the opinion that Ghazali's lineage may have been continued by his son. Important Islamic historians such as Ibn Hajar, Ibnu'l-Imad and Sahavi have mentioned some personalities descended from Ghazali in their works and have given the lineage of these personalities back to Ghazali. Kadi Ahmed of Niğde, a classical Seljuk historical author, also tried to prove his wife's claims that his lineage was based on a son of Ghazali with the genealogy he mentioned. Abdülgafir al-Farisi, who is the oldest source on the biography of Ghazali, states that Ghazali only had daughters. This contradictory information brings to mind the possibility that the lineage lines of the people who are shown as the sons of Ghazali are mixed with other Ghazali.

The point that classical and modern sources agree about Ghazali is the date of his death. Recent archaeological excavations show that Ghazali's tomb is in a different location than the known place. Until recently, It was known that Ghazli's tomb was at the place of Harun er-Rashid's maussoleum, also called as Haruniyye, or at its backyard, but as a result of the excavations carried out in 2007, it was determined that Ghazali's tomb was in an empty area outside the old Tus walls.

1. Gazâlî'nin Doğum Tarihi

Klasik ve modern biyografi eserlerinin çoğunda Gazâlî'nin doğum tarihi h. 450/1058 olarak verilmektedirler. Klasik kaynaklarda sadece yıl zikredilmekte olup gün ve ay belirtilmemekle beraber modern kaynaklardan Muhammed Rızâ'nın (ö. 1950) kaleme aldığı *Ebû Hâmid el-Gazâlî* isimli eserde Gazâlî'nin doğduğu ay hicrî takvime göre Zilkâde ayıdır. (Rızâ, 1924, s. 2). Modern dönemde Gazâlî üzerine en yetkin otoritelerden biri olan Frank Griffel ise Gazâlî'nin doğum tarihinin miladi yıla göre Mart 1058 veya Şubat 1059 olduğunu belirtir. (Griffel, 2012, s. 50).

Gazâlî'nin biyografisi hakkında bilgi veren en erken kaynak Gazâlî'nin çağdaşı ayrıca Gazâlî'nin Horasan'da sohbetine katılmış bulunan (Zerrinkub, 2007), s. 17) Abdülgâfir el-Fârisî'nin (ö. 529/1134-35) telif ettiği *Kitabü's-Siyâk li-Târihi Nîsâbûr* adlı eserdir. (Kandemir, 1998, s. 1/203-105). Bu eserin Gazâlî'nin biyografisini içeren kısmı özgün haliyle günümüze ulaşmamış görünüyor. Mustafa Çağrıncı bu eserin kayıp olduğu bilgisini vermekte ise de bkz., (Çağrıncı, 1996, s 13: 530) Kandemir, el-Fârisî'nin eserlerini zikrederken bu eserin yazma nüshasının Ankara Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Kütüphanesi'nde (İsmail Saib Sencer, nr. 1544), *Zeylû Târihu Nîsâbûr* adıyla kayıtlı bulunduğunu söylemektedir. Bkz., (Kandemir, 1998, s. 1: 204). Fakat bu yazmanın ef-Fârisî'nin eserinin tümünü kapsamadığı, Gazâlî hakkındaki kayıtları içermeyen ikinci kısımdan ibaret olduğu Richard N. Frye tarafından yapılan tıpkı basım neşrinden anlaşılmıştır. (Frye, 1965, s. 10). Daha sonraki kaynaklar genelde el-Fârisî'nin bu eserine dayanarak bize bilgi aktarmaktadırlar. el-Fârisî'nin Gazâlî biyografisini içeren kaydının özet halini İbrâhîm ibn Muhammed es-Sarîfînî (ö. 641/1243) *Târih-i Nîşâbûr el-Müntehab mine's-Siyâk* adlı eserinde nakletmektedir. (es-Sarîfînî, 1362/1983), s. 83-85). el-Fârisî'nin Gazâlî metninin tam hali ise Tâceddîn es-Sübki'nin (ö. 771/1370) *Tabakâtü's-Şâfi'iyyeti'l-Kübra*'sında aktarılmaktadır. (Sübki, 1403/1982, s. 206-2016). Gazâlî'ye en yakın biyografi yazarlarından

Abdülkerîm b. Muhammed es-Sem'ânî (ö. 562/1166) nisbeleri esas alarak yazdığı *el-Ensâb* adlı biyografi eserinde “el-ğazâl” maddesini incelerken Gazâlî'ye yer vermemektedir. (es-Sem'ânî, 1962, s. 10: 31-33). İbn Asâkir (ö. 571/1175) ise el-Eş'arî (ö. 324/935-36) savunması yaptığı *Tebyînü Kezîbi'l-Müfterî* ile Dımaşk (Şam) ve Suriye'deki diğer bazı şehirlerle ilgili bilgilere yer verdiği *Târîhu Medîneti Dımaşk* adlı eserlerinde el-Fârisî'ye dayanarak Gazâlî'nin hayatından pasajlar aktarır. (İbn Asâkir, 1404/1981, s. 291-296; a. mlf., 1995, s. 55: 200-204). el-Fârisî'ye dayanarak Gazâlî hakkında bilgi aktaran bu klasik kaynaklarda Gazâlî'nin doğum tarihi hakkında bir bilgi bulunmamaktadır. Sadece Sarîfinî el-Fârisî'nin *Kitabü's-Siyâk*'ından özetlediği *el-Müntehab mine's-Siyâk* adlı eserinde Gazâlî'nin doğum tarihi ile alakalı “450 tarihinde doğdu; denildi ki o Taberan'da 451 tarihinde doğmuştur.” şeklinde bir ifade aktarır. (Sarîfinî, 1362/1983, s. 84). Ancak bu ifadenin Sarîfi'nin asıl metninde olmadığı, eseri yayıma hazırlayan Muhammed Kâzım el-Mahmûdî'nin tasarrufu olduğu gerek bu ifadenin parantez içinde verilmesinden gerekse ilgili eserin el yazmasının tıpkı basım neşrini yapan Richard N. Frye'in çalışmasından anlaşılmaktadır. (Frye, yazma, ts.,2, 20b).

Gazâlî'nin doğum tarihini ilk zikreden İbnü'l-Cevzî'dir. (ö. 597/1201) O, *el-Muntazam fi Târîhi'l-Mülûk ve'l-Ümem* adlı eserinde Gazâlî'nin doğum tarihini h. 450 olarak zikreder. (İbnü'l-Cevzî, 1992, s. 17: 124). Bu tarih daha sonraki bütün Gazâlî biyografilerinde üzerine ittifak edilmiş tarihtir. İbnü'l-Cevzî'den sonraki biyografi müelliflerinin hepsi bu tarihi muhafaza etmekle beraber yine İbnü'l-Cevzî diğer bir eserinde itimada şayan görmeyerek “gile”, (*denilir ki*) şeklinde bir ifadeyle Gazâlî'nin doğum tarihinin h. 451 olduğunu ifade eder. (İbnü'l-Cevzî, 1406/1985, 178). Anlaşılan o ki, Gazâlî'nin doğum tarihini veren ilk kişi İbnü'l-Cevzî olduğu gibi bu tarih hakkındaki ihtilafı da başlatan İbnü'l-Cevzî'dir. Aynı dönemin tarihçisi sayılan Yâkût el-Hamevî (ö. 626/1228) sadece h. 450 tarihini Gazâlî'nin doğumu olarak kaydeder. (el-Hamevî, 1995, s. 4: 49). İbnü'l-Cevzî'nin torunu Sıbt İbnü'l-Cevzî (ö. 654/1256) de bu ihtilafa iltifat etmeden dedesi İbnü'l-Cevzî'ye dayanarak h. 450 tarihini aktarır. (Sıbt İbnü'l-Cevzî, 2013, s. 20: 50). Yaşadıkları dönem Gazâlî'den yaklaşık bir asırdan daha fazla bir zamana tekabül eden İbnü'l-Esîr (ö. 630/1233) Gazâlî'nin doğum tarihini zikretmezken İbnü's-Salâh (ö. 643/1245) h. 450 tarihini esas alır. (İbnü's-Salâh, 1992, 1: 249). İbn Hallikân (ö. 681/1282) h. 450 tarihini vermekle beraber Taberân'da Gazâlî'nin doğum tarihinin h. 451 olarak telaffuz edildiğini aktarır. (İbn Hallikân, 1971, s. 4: 218). Daha sonraki kaynaklardan es-Sadefî (ö.764/1363) de İbn Hallikân'ın verdiği bilgiyi aynen tekrar eder. (es-Sadefî, 2000, s. 1: 213). Şafîi fakihî İsnevî (ö.772/1370) ise *Tabakâtü's-Şâfi'iyye*'sinde sadece h. 450 yılını Gazâlî'nin doğum yılı olarak belirtir. (el-İsnevî, 2002, s. 2: 111). Diğer Şafîi tabakât müelliflerinden el-Vâsıtî (ö.772/1370), İbnü'l-Mülakkın (ö. 804/1401) ve İbn Kâdî Şühbe (ö. 851/1448) de aynı tarihi verirler. (el-A'sam, 1998, s.176; İbnü'l-Mülakkın, 1997, s. 116; İbn Kâdî Şühbe, h. 1407, s. 1: 293). Daha sonraki dönemlerde biyografik bilgi aktaran kaynaklar Gazâlî'nin doğum tarihini h. 450/1058 olarak muhafaza etmişlerdir. Gazâlî'ye yakın kaynaklarda da fazla itibara alınmayan h. 451 yılı sonraki dönemlerde de zikre değer görülmemiştir.

Gazâlî'nin biyografisine yer veren modern kaynaklarda tespit edebildiğimiz kadarıyla Gazâlî'nin doğum tarihi üzerinde klasik kaynakların verdiği tarihe ekseriyetle itimat edilmiştir. Ancak, Gazâlî'nin hayatı ve eserleri hakkında ilk modern araştırmayı yapanlardan biri olan Alman şarkiyatçı R. Gosche (ö.1889), Gazâlî'nin doğum tarihi ile ilgili sadece h. 451/1059 tarihini vererek klasik kaynakların ittifak ettikleri h. 450 tarihine itibar etmemiştir. (Gosche, 1858, s. 247). Hilmi Z. Ülken de benzer şekilde klasik kaynaklara muhalefet ederek Gazâlî'nin doğum tarihini m. 1055 olarak vermiştir. (Ülken, 2004, s. 214.) Sıddık Hasan Han el-Kannevcî (ö. 1890), h. 451 tarihinde doğduğunun söylendiğini aktarmıştır. (el-Kannevcî, 2002, s. 630). Goldziher (ö.1921), Gazâlî'nin doğum tarihini h. 451/1059-60 olarak vermiştir. Goldziher, 1993, s. 68). *DİA*'daki “Gazzâlî” maddesini kaleme alan Mustafa Çağrıç, “451/1059 yılında doğduğuna dair bir kayıt bulunmaktaysa da bu bilgi itimada şayan görülmemektedir.” ifadesine yer vermiştir. (Çağrıç, 1996. 13/489). Ancak Frank Griffel, *Gazâlî'nin Felsefî Kelâmı* adlı çalışmasının

girişinde Gazâlî'nin biyografisi hakkında sunduğu kapsamlı araştırmada Gazâlî'nin doğum tarihi hakkında üzerinde ittifak edilen gerek h. 450/1058 ve gerek h. 451 tarihine itiraz eder. Griffel bu itirazını, Gazâlî'nin kendi ağzından ifade ettiği bazı tarihleri onun kesin bilinen ölüm tarihi ile karşılaştırarak farklı bir doğum tarihi tespitine gitmiştir. (Griffel, 2012, s. 51). Buna göre, Gazâlî, Rey ulemasından bazılarının onu birtakım fikirlerinden dolayı dönemin Horasan emir nâibi Sencer'e şikâyet etmelerinden dolayı Sencer'e bir müdafaa mektubu yazmıştır. Gazâlî, bu mektubu yazdığı anda elli üç yaşında olduğunu belirtir. Ayrıca mektupta Gazâlî, el-Halil'de Hz. İbrahim'in kabri başında yaptığı bir yemine de atıfta bulunur. Bu yeminde Gazâlî, hiçbir yöneticinin huzuruna çıkmayacağına ve hiçbir sultanın malından asla almayacağına, onlarla bu hususlarda bir münazaraya girmeyeceğine dair Allah'a söz vermiştir. Gazâlî, mektupta bu yeminini on iki yıl tuttuğunu da belirtir. (Yakûbî, 2017, s. 15). Gazâlî, Selçuklu veziri Nizâmüddîn Ahmed'e yazdığı diğer bir mektupta el-Halil'de yaptığı yeminin tarihinin ise h. 489/1096 yılında olduğunu beyan etmiştir. (Yakûbî, 2017, s. 76). Griffel, bu tarihlerin ve Gazâlî'nin yeminini on iki sene tutmasının nasıl anlaşılması gerektiğini tartışmaya açmıştır. Gazâlî'nin kendisi hakkında "o bu yemini on iki sene tuttu." ifadesi iki şekilde anlaşılabilir: En kesin şekliyle el-Halil'de yaptığı yemin ile Sencer'e yazdığı mektup arasındaki süredir. Buna göre bu süre Gazâlî'nin Nişabur'daki Nizamiye Medresesi'nde tekrar ders vermeye başladığı 499/1106 tarihinden iki sene sonrasına tekabül eder ki bu tarih h. 501/1108'dir. (Griffel, 2012, s. 51). Bu tarihte elli üç yaşında olduğunu Sencer'e yazdığı mektupta belirttiğine göre kesin bilinen vefat tarihi olan 505/1111 yılında Gazâlî'nin elli yedi yaşında olması gerekir ki bu da onun doğum tarihini kaynaklarda belirtilen h. 450/1058'den iki sene öncesine çekilmesi gerektiğine işaret eder. Buna göre Gazâlî, 448/1056-57 tarihinde doğmuş olmalıdır. Griffel, klasik İslam medeniyetinde insanların yaşının mevsimlere uygun olarak güneş yılına göre hesaplandığını belirterek buna göre hesaplandığında Gazâlî'nin doğumunun bir sene daha geriye gideceğini ve h. 447/1055 olabileceğini ancak Gazâlî'nin eserlerinde verdiği tarihlerde ay takvimini esas aldığı bilinmekte olduğundan bu ihtimalin itimada şayan olmadığını belirtmiştir. (Griffel, 2012, s. 52).

Griffel, Gazâlî'nin yeminini on iki sene tutmasının zayıf da olsa diğer bir şekilde anlaşılabilirliğini de belirtir. Buna göre Gazâlî'nin yeminini tutmaya başlaması el-Halil'de yemin ettiği tarihten bir yıl önce Bağdat Nizamiye Medresesi'nde ders vermeyi bıraktığı tarihten itibaren başlamış olabilir. Bu ihtimale göre Gazâlî'nin doğum tarihi 446/1054-55 tarihine tekabül eder. Sonuç olarak Griffel, Gazâlî'nin doğum tarihini hâlihazırda literatürlerde gözüken tarihten iki sene önce 448/1056-57 tarihlerinde olması gerektiğini ifade eder. Diğer yandan 446/1054 ile 448/1057 tarihleri Gazâlî'nin kendi otobiyografisi olan *el-Munkız min 'd-Dalâl'* da verdiği bilgilerle de örtüşmektedir. (Griffel, 2012, s. 52-53).

Griffel, Gazâlî'nin Bağdat'ı terk etmesinin arkasında yatan sebebin Müslümanların hayatında kırk yaşına geldiklerinde kazanmaya çalıştıkları manevi olgunluğun bir etkisi olabileceğini belirtir. Griffel, "kırk yaşına gelince bir insanın hayatında büyük değişimler yaşanması, Müslümanların biyografisinde tekrarlanan bir motiftir ve şayet bu motif Gazâlî'nin hayatında da kullanıldıysa onun 448/1056 tarihi civarında doğmuş olduğu yönündeki görüşümüz onaylanmış olur." (Griffel, 2012, s. 81) ifadelerine yer verir. Bu varsayımına göre Gazâlî kırk yaşına geldiğinde hâlâ arzu edilen bir Müslüman karakterine ulaşamadığı için manevi bir buhrana kapılmış ve neticede sırf erdemli bir Müslüman olabilmek için Bağdat'taki ihtişamlı hayatını terk etmiştir. Gazâlî'nin Bağdat'ı terk etmeden önce yaşamış olduğu krizin kırk yaş olgunluğuna ulaşamama endişesini andıran motifler için bkz., (el-Gazâlî, 1416, s. 553). Bu tarihte kırk yaşında olduğuna göre doğum tarihi de h. 448/1056 civarında olmalıdır.

Griffel Gazâlî'nin doğum yılı ile ilgili öne sürdüğü tarihi vesikalara itimat ediyor olsa gerek ki, Gazâlî hakkında yazdığı eserlerde klasik ve modern kaynakların ittifak ettiği h. 450/1058 tarihini kullanmamış bunun yerine kendi tespit ettiği yaklaşık h. 448/1056 tarihini (Griffel, 2012, s. 51) veya bu

tarihin güneş takvimi hesaplamasına göre tekabül ettiği h. 447/1056 yılını kullanmıştır. (Griffel, 2017, s.192). Yine *Stanford Encyclopedia of Philosophy*'nin “*al-Ghazali*” maddesinde de Griffel, Gazâlî'nin doğum tarihini kendi tespit ettiği m.1056 senesi olarak kayda geçmektedir. (Griffel, <https://plato.stanford.edu/entries/al-ghazali/>, (Erişim, 13/01/2021). Griffel'in bu tespiti ikna edici olsa gerek ki, *İslam Düşünce Atlası*'nda Gazâlî'nin doğum tarihi h. 448/1056 olarak tarihlendirilmiştir. (Kaya, 2017, 2/529).

2. Gazâlî'nin Doğum Yeri

Gazâlî'nin doğum yeri bugünkü İran'ın Tahran'dan sonra en büyük ikinci şehri olan Meşhed'tir. Meşhed, İslam öncesine ait bir şehir olan Tûs'un yerini almıştır. (Öz, 2004, s. 29/363; Streck, 1979, s. 8/145). Tûs ise bu günkü Meşhed'in de içinde olduğu Râdkân, Tâberân, Bezdgûr, Nûkan kasabalarından meydana gelen Horasan bölgesindeki bir şehirdir. (el-İstahrî, 2004, s. 257; İbn Havkal, 2017, s. 373; el-Hamevî, 1995, s. 4/49; el-Kazvînî, ts., s. 411). Tûs aslında Gazâlî'nin doğduğu şehir değil, Gazâlî'nin doğum yeri olan Tâberân'ı da içine alan bölgenin adıdır. Meşhed ise Nûkan kasabasındaki Senâbaz köyünde metfun olan Şiîlerin sekizinci imamı Ali er-Rızâ'nın (ö. 203/818) hatırasını yaşatmak için bu ismi almıştır. Ali er-Rızâ'nın buraya defnedilmesinden sonra bu bölge Tûs olarak değil de Meşhed olarak meşhur olmaya başlamıştır. (Kılavuz, 1989, s.2/ 437). Anlaşılan o ki Meşhed, Senâbaz köyünün olduğu yerin yeni ismi olarak anılmaya başlamıştır. H. 791/1389 tarihinde Timur'un oğullarından Mîranşah'ın Tûs'u istilâ edip şehri tamamen harap etmesinden sonra Meşhed eski Tûs bölgesinin adı olarak daha geniş bir coğrafya için kullanılmaya başlamıştır. (Streck, 1979, s. 8/147). Gazâlî'nin doğum yeri olan Tâberân, Tûs sınırları içerisinde olduğuna göre Timur orduları tarafından harabeye çevrilmiş bölgenin içerisinde kalmaktadır. Tûs'un yıkıma uğramasından sonra Meşhed Gazâlî'nin memleketi olarak da anılmaya başlamıştır. “Meşhed” ismi her ne kadar Gazâlî zamanında kullanılıyor olsa da Gazâlî, Şiîlik propagandası endişesiyle bu ismi hiç kullanmamıştır. (Griffel, 2012, s. 54).

Gazâlî'nin doğum yerinin Tus'a bağlı Gazâle isminde bir köy olduğu yönünde bazı iddialar da Gazâlî'nin biyografisini tartışan eserlerde yer almaktadır. Klasik kaynaklardan Gazâlî dönemine en yakın olanlarda Gazâlî'nin doğum yerinin Gazâle köyü olduğuna dair net bir ifade yer almamaktadır. Gazâlî'nin Gazâle köyü ile ilişkilendirilmesi onun ismindeki nispetin “Gazzâlî” şeklinde çift z ile mi yoksa “Gazâlî” şeklinde tek z ile mi telaffuz edileceği ile ilgili tartışmalar sebebiyle gündeme gelmiştir. Bu tartışma da Gazâlî'den yaklaşık bir buçuk asır sonra başlamıştır. Gazâlî'nin Gazâle köyüne nispet edildiğini ilk aktaran Iraklı İbnü'l Esîr'dir (ö. 630/1233). İbnü'l-Esîr, her ne kadar meşhur kullanıma aykırı olsa da bazılarının Gazâlî'nin ismindeki nispeti Tûs'a bağlı Gazâle köyüne nispetle “Gazâlî” tek z'li söylediklerini aktarır. (İbnü'l-Esîr, 1980, s. 2/379). İbnü'l-Esîr'in çağdaşı tarihçi İbnü'l-Müstevfi de (ö. 637/1239) Gazâlî'nin Tûs'a bağlı Gazâle köyüne nispet edildiğini aktarır. (İbnü'l-Müstevfi, 1980, 1/34). Daha sonraki klasik kaynaklarda Gazâlî'nin Gazâle köyü ile ilişkilendirilmesi onun ismindeki nispetin kullanımının nasıl olması gerektiği ile ilgili tartışmada gündeme gelmiştir. Gazâlî'nin eserleri üzerine hacimli şerhler yazan Nevevî (ö. 676(1277), tarihçi İbn Hallikân (ö. 681/1282), Zehebî (ö.748/1348) ve Arap dil bilgini Feyyûmî (ö. 770/1368-69) gibi Gazâlî biyografisi aktaran âlimler Gazâlî'nin isminin kullanımındaki telaffuzla ilgili ihtilaf hakkında konuşurken Gazâlî'nin Gazâle köyüne nispetinden bahsetmişlerdir. (en-Nevevî, 1994, s. 215; İbn Hallikân, 1978, 1/98); ez-Zehebî, 2006, s. 14/278; el-Feyyûmî, ts, s. 2/446). Yemenli tarihçi el-Cündî (ö.732/1332) ise Gazâlî'nin doğum yerinin Gazâle köyü olduğu için “Gazâlî” nispetiyle meşhur olduğunu belirtir. (el-Yümmî, 1995, s. 2/349).

Modern kaynaklarda ise Gazâlî'nin doğum yerinin Tûs'a bağlı bir kasaba/köy olan Gazâle olduğu söylemi onun ismindeki nispetten bağımsız bir şekilde dillendirildiği gibi klasik kaynaklarda tartışılan ismindeki nispetle bağlantılı bir şekilde de zikredilmiştir. Murtezâ ez-Zebîdî, (ö. 1205/1790) *Tâcü'l-Arûs* isimli Arapça sözlüğünde Gazâle'nin Gazâlî'nin mensup olduğu köy olduğunu belirtmiştir. (Zebîdî, ts., s. 30/97). Şemseddin Sâmî (ö. 1904), biyografi, tarih ve coğrafya ansiklopedisi *Kâmûsü'l-A'lâm*'da Gazâlî'nin Tûs'a bağlı Gazâle köyünde doğduğunu söyler. (Şemseddin Sâmî, 1896, 5/3277). *Hadîkatü'l-Evliyâ* isimli eseriyle bilinen Hocasâde Ahmed Hilmi de (ö. 1914) aynı kanaati aktarır. (Hocasâde Ahmed Hilmi h. 1322, s. 5). Arap mütefekkir Mustafa Cevâd (ö. 1969) Gazâlî'nin Horasan bölgesindeki Tûs Şehrinin bir köyü olan Gazâle'de doğduğuna dair bazı rivayetler olduğunu söyler. (Mustafa Cevâd, 1961, s. 495). Hüseyin Emîn (ö. 2013) de Mustafa Cevâd'ın Gazâlî'nin doğum yerinin Gazâle olduğunu düşündüğünü ve kendisinin de aynı görüşte olduğunu belirtmiştir. (Hüseyin Emîn, 1963, s. 28). Tûs şehrinin bin civarında köye sahip olduğu; Gazâle köyünün de Gazâlî'nin doğduğu köy olduğunu aktaran kaynaklar da bulunmaktadır. (Nureddin Ebû Lihye, 2016, s. 20). Rızâeddin b. Fahreddin (ö. 1936) Gazâlî -tek z'li- nispetinin Gazâlî'nin Gazâle köyünde doğduğu için verildiğini belirtir. (Rızâeddin b. Fahreddin, 2018, s. 19). Mehmet Ali Aynî (ö. 1945), Bernard Carra de Vaux'tan (ö. 1953) bazı değişikliklerle çevirdiği eserinde Gazâlî'nin ebeveyninin Tûs'a bağlı Gazâle köyünden olduklarını ifade ederek Gazâlî'nin doğum yerinin Gazâle olduğunu ima etmiştir. (Mehmet Ali Aynî, 2013), 41). Ahmed Davutoğlu (ö. 1983), Muhammed Ali Sallâbî, Mustafa Çağrııcı gibi düşünürler de Gazâlî'nin doğum yerinin Gazâle köyü olduğuna kanaat getirenlerdendir. (Davutoğlu, ts., s. 1/1; Muhammed Ali Sallâbî, 2017, s. 9; Çağrııcı, 2016, s. 20).

Gazâlî biyografisi sunan Batılı kaynaklarda da Gazâlî'nin doğum yerini Gazâle köyü olarak kaydeden önemli kaynaklar mevcuttur. Gazâlî'nin biyografisini ilk sunan modern kaynağın sahibi R. Gosche, Gazâlî'nin Tûs yakınlarındaki Gazâle köyünde doğduğunu sarahaten beyan eder. (Gosche, 1858, s. 247). Yine, diğer bir Batılı oryantalist M. S. G. Hodgson (ö. 1968) Gazâlî'nin doğum yerini Tûs yakınlarında bir köy olarak belirtir. (Hodgson, 2020, s. 2/213). Onun ismini zikretmediği bu köy Gazâle olsa gerek. Henry Corbin (ö. 1978) Gazâlî'nin Tûs yakınlarındaki Gazâle kasabasında doğmuş olduğunu ifade eder. (Corbin, 2015, s. 318). Gazâlî üzerine kapsamlı bir araştırma yayımlayan W. M. Watt (ö. 2006), "Gazâlî" kelimesinin Tûs şehrinde sadece Gazâlî ile ilişkilendirilmesi sebebi ile hakkında bilgi bulunan Gazâle köyüne mensup bir adam anlamına geldiğini kaydeder. (Watt, 2003, s. 28).

Modern kaynakların Gazâlî'nin doğum yerini Gazâle köyü olarak göstermeleri, klasik kaynaklarda Gazâlî'nin isminin nasıl telaffuz edileceğine dair üretilen teorilerden hareketle verilmiş bir hüküm olduğu göze çarpmaktadır. Modern kaynaklardaki bilgiler, klasik kaynaklarda Gazâlî'nin doğum yeri olabilecek Gazâle köyünün üzerindeki gizemi kaldırmamaktadır.

3. Gazâlî'nin Soyu/İrki

Gazâlî'nin soyunun hangi millete/ırka mensup olduğuna dair klasik kaynaklarda bir bilgiye rastlanılmamaktadır. Onun soyu ile ilgili modern kaynaklar bazı cılız bilgiler aktarmakta ise de bu bilgilerin çoğu güvenilir vesikalara itimat etmemektedir. Klasik kaynaklarda âlimlerin kimlikleri zaman zaman onların ait oldukları ırka, millete nispetle zikredilmiştir. Gazâlî'nin ne isminde ne biyografisinde ırkını, milliyetini belirleyecek bir bilgi bulunmamaktadır. İrk ve milliyetin kişilerin ve toplumların sosyal statü ve kimliklerini belirlemede önemli bir etken olmaya başladığı modern çağın entelektüel birikimi, toplumu siyaseti ve dini etkileyen önemli şahsiyetleri ırk ve milliyeti üzerinden tartışmaya başlamıştır. Bu sebeple Gazâlî'nin ırkı ile ilgili tartışmalar modern kaynaklarda yer almaktadır.

Ali Muavviz ve Adil Abdülmevcûd, Gazâlî'nin *el-Vecîz*'inin tahkikli neşrine yazdıkları mukaddimede muhakkiklerin Gazâlî'nin soyu hakkında ihtilaf edildiğini belirtirler. Bazılarına göre Gazâlî, ataları İslam fethi zamanlarında İran topraklarına gelen köklü bir Arap ırkına mensuptur;

bazılarına göre ise o Fars asıllıdır. (Ali Muavvız, Adil Abdülmevcûd, 1997, s. 1/10). Çağrıcı, *DİA*'daki "Gazâlî" maddesinde Gazâlî'nin Fars asıllı olduğunu sanıldığını aktarır. (Çağrıcı, 1996, s.13/489; a. mlf, 2016, s. 20). Gerhard Böwering, *Encyclopaedia Iranica*'da Gâzâlî'yi tanıtırken "A man of Persian descent/ Fars asıllı bir adam." diyerek onun İran asıllı olduğunu ihsas etmiştir. (Böwering, 2001, s. 10/358). Hollanda asıllı Amerikalı şarkiyatçı Samuel Marinus Zwmer (ö. 1952) de Gazâlî'nin Fars asıllı olduğunu söyler. (Zwemer, 1923, s. 30). Avrasya ve Orta Asya uzmanı S. Frederic Starr, tamamı olmasa da Batılı kaynakların çoğunun İbn-i Sinâ, Harezmî, Farâbî ve Gazâlî gibi Orta Asyalı âlimleri Arap olarak tanıttıklarını ancak bunun fahiş bir hata olduğunu belirterek Gazâlî'nin Arap olmadığını vurgular. "İngilizce bir kitap kaleme alan Japon ne kadar İngiliz ise bin sene evvel eserini Arapça yazan bir Orta Asyalı da o kadar Arap'tu. Yukarıda bahsedilen yazar ve düşünürlerin çoğu hayatlarını Arapça konuşan bir çevrede geçirmişlerdi ama ana dilleri Arapça değildi. Kaldı ki Arap da değillerdi." ifadelerini kullanan Starr, birkaç istisna hariç hem dinî hem de fennî ilimlerde etkin olan Müslüman düşünürlerin çoğunun Arap olmadığı gerçeğinin dillendirildiğini aktarır. (Starr, 2020, s. 58). Starr'ın buradaki değerlendirmesi hatalıdır. Star bu yargısını atıf yaptığı eserlerin isimlerinden hareketle vermiş gibi gözükmektedir. Zira, Peter Adamson ve Richard C. Taylor'un editörlüğünde kaleme alınan *The Cambridge Companion to Arabic Philosophy* adlı eser her ne kadar isminden hareketle "Arap Felsefesi" gibi algılansa da editörler eserin girişinde İslam felsefesinin Yunanca düşüncenin Arap diline tercüme edilmesiyle başladığını ve İslam felsefesinin bir Arap felsefesi olmadığını, haddizatında bu felsefenin öne çıkan simalarının da Arap olmadıklarını belirtirler. (Adamson ve Taylor, 2018, s.3). Anlaşılan o ki, İslam Felsefesine Arap felsefesi isminin verilmesi sadece dilsel bir tanımlamadır. İslam filozofların Arap olup olmaması ile bir alakası yoktur. Gazâlî'nin mistik yönü üzerine eserler veren Margaret Smith da (ö. 1970), Gazâlî'nin her ne kadar eserlerini Arapça yazmış olsa da kendisinin Arap değil Fars asıllı olduğunu dile getirir. (Smith, 1983, s. 10). Kenneth Garden, Gazâlî'den "İranlı meşhur din adamı, düşünür" diyerek bahseder. (Garden, 2019, s.11). Muasır Arap düşünürlerinden Mısırlı tarihçi Ahmed Ferîd Rufâî (ö.1957), (Ahmed Ferîd Rufâî, 1936, s. 1/79), felsefeci Tâhâ Abdülbakî Sürur (ö. 1969) (Abdülbakî Sürur, 1940, s. 12), Libyalı düşünür Muhammed Abdurrahman Merhabâ (ö. 2006), (Abdurrahman Merhabâ, 1993, s. 325), Hanna el-Fâhurî (ö. 2011) ve Halil el-Cerr de Gazâlî'nin Fars asıllı olduğunu belirtirmişlerdir. (el-Fâhurî, el-Cerr, 1993, 2:238). Diğer bir Mısırlı düşünür Zeki Mübarek (ö. 1952), Gazâlî'nin soyu hakkında "her ne kadar tarihi kayıtlar ehemmiyet vermese de Gazâlî'nin soyu Fars asıllı bir aileden gelmektedir." (Zeki Mübarek, 2012, s.55) ifadelerini kullanır. Nureddin Ebû Lihye ise Gazâlî'nin Fars asıllı olduğunu, Arap olamayacağını iddia eder: *Zira Arap olmuş olsa idi o zamanki insanların adeti olduğu üzere Acem/Fars (Arap olmayan) topraklarında ikamet eden Arapların mensup oldukları kabile ismi ile anıldıkları gibi Gazâlî de kabile ismi ile anılması gerekirdi.* (Ebû Lihye, 2016, s.21) der. İranlı muasır İslam düşünürü Seyyid Hüseyin Nasr da Gazâlî'nin Fars/İran kökenli olduğunu savunur. (Nasr, 1991, s. 12). Suriyeli İsmailî düşünür Ârif Tâmir (ö.1988) Gazâlî'nin ailesinin ve ecdadının isimlerinden hareketle Gazâlî'nin soyunun Müslüman Arap olduğunu ve dedelerinin bilinmeyen bir tarihte Arap topraklarından Fars memleketine hicret etmiş olduklarını iddia eder. (Tâmir, 1987, s. 44). Gazâlî'nin *Şifâü'l-Ğalîl* adlı eserinin tahkikli neşrini yapan Hamid el-Kebîsi de Tamir'in iddiaların aynısını dile getirmekle beraber Gazâlî'nin aslının kesin olarak tespit edilemediğini belirtir. (el-Kebîsi, Nasr, 1971, s. 10).

M. Reşid Rıza (ö. 1935), Gazâlî'nin soyu ile ilgili *el-Menâr* dergisinde uzunca bir tartışmaya yer vermiştir. Reşid Rıza, önce Gazâlî'nin soyu ile ilgili iki ihtimali aktarır; buna göre, Gazâlî'nin soyu İslam fetihlerinin ilk dönemlerinde Fars coğrafyasına galebe etmiş Müslüman Araplara dayanmaktadır. Diğer ihtimale göre ise Gazâlî'nin soyu Fars asıllıdır; İslam'la olan derin bağları sebebiyle isimleri Arapçalaşmıştır. Reşid Rızâ, Fars bölgesinde neşet eden ulemâ hakkında konuşan tarihçilerin çoğunun bu âlimleri Fars asıllı olarak kabul ettiklerini belirtir. Hatta bu tarihçiler Arap asıllı olduğu kesin olarak bilinen bazı âlimleri bile Fars asıllı olarak göstermektedirler. Bunun temel sebebi ise İbn Haldûn'un (ö.808/1406) ortaya attığı tezdirdir. (Rızâ, 1907, s. 502). İbn Haldun, "çok nadir istisnalar dışında gerek şerî ilimlerde gerekse aklî ilimlerde İslam dininin bünyesinde yetişmiş âlimler ekseriyetle Acem yani

gayr-i Araptur.” şeklinde etnik yargıda bulunmaktadır. (İbn Haldûn, 2004, s. 2/994). Reşid Rızâ, bu hükmün kendisinin de ortaya atılan illetinin de hatalı olduğunu savunur. İslam âlimlerinden İster Acem topraklarında ister Arap beldelerinde yetişsin Arap olanlar olduğu gibi Fars asıllı olanlar da vardır. Bazılarının ise soyu kesin olarak tespit edilememiştir ki Gazâlî de bunlardandır. (Rızâ, 1907, s. 502). Bununla beraber R. Rızâ Gazâlî’nin anadilini muhafaza etmiş Arap soyundan geldiğini delillendirmeye çalışır. R. Rızâ bu çabasını Gazâlî’nin çağdaşı olan Abdülgâfir el-Fârisî’nin Gazâlî hakkındaki bir anekdotuna dayandırmıştır. el-Fârisî, Gazâlî’nin hayatını anlatırken onun Arap edebiyatının en seçkin ediplerinin bile hayrete düştüğü metinler kaleme aldığını söyler. Bununla beraber bu metinlerde bazı dilbilgisi/sarf-nahiv hatalarının bulunduğunu bu sebeple de eleştirilere maruz kaldığını aktarır. Gazâlî, bu eleştirileri Arap dilbilgisi eğitimi almadığını, Arapçadan sadece kendisine yetecek kadar eğitimle yetindiğini ifade ederek savuşturur. (el-Fârisî, h. 1382, s. 449). el-Fârisî’nin bu tarihi kaydını tahlil eden R. Rızâ, Gazâlî’nin derinlikli bir Arap dili eğitimi almadığı halde akranlarına nazaran son derece belîğ eserler kaleme almasının ancak doğuştan gelen fasih bir Arapça yeteneğinin ürünü olabileceğini iddia eder. Belîğ bir üslup ve fasih bir ifade yeteneğinin Arap asıllı olmayan Acemlerde derin bir dilbilgisi eğitimi almadan elde edilemeyeceğini söyleyen R. Rızâ, kendisinin de Arap dili eğitimi almadan önce Gazâlî’nin *İhyâsı*’nı okuyup anladığını söyler. Gazâlî’nin bu yeteneğinin Onun asli lisanını muhafaza eden Arap soyundan geldiğinin ispatı olacağını belirtir. (Rızâ, 1907, s. 502). Bununla beraber Gazâlî’nin Farsça bildiğini ve Farsça eserler telif ettiğini söyleyen R. Rızâ, Gazâlî’nin Fars asıllı olmuş olsa eğitim almadan Arapça beyan ve üslubunda belîğ ve fasih olamayacağını iddialarına ekleyerek onun Araplığını ispata çalışmıştır. (Rızâ, 1907, s. 505).

Ahmet Şerbasî Gazâlî’nin soyu ile ilgili itimat edilecek sağlam bir delil olmadığı için onun soyunu tespitini imkânsız olduğunu belirterek Gazâlî’nin Farslı olmasının onun için bir eksiklik olmayacağı gibi Arap ırkına dayanan bir soya müntesip olmasının da gayret ve himmetleriyle İslam’a yaptığı hizmetlerle elde ettiği şöhret ve saygınlığı artırmayacağını belirtir. (Der’ ve el-Cemîlî, 2005, s. 29).

4. Gazâlî’nin İsmi

Gazâlî’nin ismi Muhammed’dir. Klasik kaynaklarda Gazâlî’ye nispetle en erken Gazâlî biyografisi sunan el-Fârisî, Gazâlî’nin ismiyle beraber babası ve dedesinin ismini zikreder; Muhammed b. Muhammed b. Muhammed. (el-Fârisî, h. 1382, s. 440) Gazâlî’den sonraki bir buçuk asır zarfında Gazâlî biyografisi veren eserlerde bu nesep zincir korunmuştur. İbn Asâkir, İbnü’l-Cevzî, Sem’ânî, Yâkut el-Hamevî, Sıbt İbnü’l-Cevzî gibi âlimler Gazâlî’nin ismini el-Fârisî’nin kullanımına mutabık bir şekilde vermişlerdir. Tespit edebildiğimiz kadarıyla Gazâlî’nin nesep zincirine ilk eklemeyi yapan İbnü’s-Salâh’tır (ö. 643/1245). İbnü’s-Salâh, Gazâlî’nin nesep zincirini dedesinin babası olan Ahmed isminde bir kişi daha ekleyerek verir. Muhammed b. Muhammed b. Muhammed b. Ahmed. (İbnü’s-Salâh, 1992, s. 1/249). İbnü’s-Salâh’tan sonraki kaynaklarda ise bu nesep zincirinin kullanıldığı görülmektedir. İbn Hallikân, Zehebî, Sübkî, İbnü’l-Mülakkın, İbnü’l-İmâd bu nesep zincirini kullananlardandır. İbnü’s-Salâh’ın Gazâlî’nin nesep zincirine Ahmed isminde bir kişiyi eklemesi ileride kendisinden bahsedilecek olan ve el-Gazâlî el-Kebîr olarak tanınan, İbnü’s-Salâh’ın Gazâlî’nin amcası olarak tanıttığı kişiyle olan irtibatı sebebiyle olması gerekir. Kendisi hakkında detaylı bilgiyi ilk defa İbnü’s-Salah’ın verdiği bu âlimin ismi Ahmed b. Muhammed’tir. (İsnevî, 2002, s. 2/114). Bu zat Gazâlî’nin amcası olduğuna göre Gazâlî’nin Ahmed isminde bir büyük dedesinin olması gerekir. Kaynaklarda Gazâlî’nin isminin sonuna doğduğu yere nispetle “et-Tûsî”, mensup olduğu mezhebe itibarla “eş-Şâfîî nispetlerinin eklendiği de görülmektedir.

Modern kaynaklarda ise Gazâlî’nin ismindeki nesep zinciri bazen kısaltmalar yapılarak olsa da klasik kaynaklarla büyük oranda mutabık olarak verilmektedir. Ancak, tespit edebildiğimiz kadarıyla M. Said Şeyh ve Margaret Smith Gazâlî’nin nesep zincirini verirken büyük dedesinin isminin başına “İbn Tâvûs/Tâ’us” eklemesi yapmaktadırlar. (Said Şeyh, 2014, 1/731; Smith, 1983, s. 9). Hilmi Ziya Ülken’in (ö.1974) ise Gazâlî’nin ismini “İbn Mehmed ibn Mehmed” (Ülken, 1946, s. 284) olarak

zikretmesi, Muhammed isminin Arapça yazımıyla Mehmed isminin yazım karakterinin aynı olmasından kaynaklanan bir zühul eseri olmalıdır.

Gazâlî'nin ismi hususunda tarih boyunca devam eden tartışma, onun "Gazâlî" nisbesinin etimolojisi etrafında sürüp gitmiştir. Onun ismindeki nisbetin "Gazzâlî" çift z'li mi yaksa "Gazâlî" tek z'li mi olacağı hususunda klasik ve modern dönemin ilim insanları farklı teoriler ortaya atmışlarsa da net bir sonuca ulaşılmamıştır. Klasik kaynaklar her iki yazım şeklinin de doğruluğuna hak vermekle beraber bu hususta üç farklı ihtimali dile getirmişlerdir; a) Gazâlî'nin babasının mesleği olan gazzâl (iplikçi) mesleğine itibarla çift z'li nispet esas alınmalıdır. b) Tek z'li kullanım daha doğru olmalıdır; Gazâlî'nin doğum yeri olan Gazâle köyüne nispetle. c) Yine tek z'li kullanım doğru olmalıdır; Gazâlî'nin nesebine itibarla ki, Gazâlî, Ka'b el-Ahbâr'ın kızlarından biri olan Gazâle ismindeki bir kadının nesebine mensuptur.

Gazâlî'nin ismindeki nispetin yazım ve telaffuzu hakkındaki ilk tartışmayı Gazâlî'den bir asır sonra yaşayan İbnü'l-Esîr'in (ö. 630/1233) başlattığı anlaşılıyor. Bazı kaynaklarda Gazâlî'nin ismindeki nispetle ilgili tartışmanın Sem'ânî'nin *el-Ensâb* adlı eserinde olduğu izlenimi verecek şekilde Sem'ânî'ye atfı yapılmıştır. (Der' ve el-Cemîlî, 2005, s. 30; Nu'mânî, 2012, s. 34; Watt, 2003, s. 163). Sem'ânî'nin eserindeki dipnotta verilen bilgi Sem'ânî'ye değil eserin tahkikli neşrini hazırlayan Muhammed Avvâme'nin İbnü'l-Esîr'den naklettiği bir dipnot bilgisidir. (Sem'ânî, 1962, 9/140). Bu bilginin İbnü'l-Esîr'e ait olduğu İbnü'l-Esîr'in kendi ifadesinden de anlaşılmaktadır; İbnü'l-Esîr, Sem'ânî'nin "gazzâl" maddesi ile alakalı bilgi verdikten sonra "ben onun ihmal ettiği/unuttuğu hakkında derim..." ifadesi kullanarak Gazzâlî hakkında bilgi aktarır. (İbnü'l-Esîr, 1980, s. 2/379). Müsteşrik David Samuel Margoliouth'in (ö. 1940) yayımladığı *el-Ensâb*'ın tıpkıbasım neşrinde de Gazâlî hakkında herhangi bir bilgi bulunmamaktadır. (Sem'ânî, 1912, s. 408).

Zehebî'nin *Siyeru A'lâmü'n-Nübelâ*'sında Gazâlî biyografisi aktardığı pasajda Abdülgâfir el-Fârisî'ye dayandırdığı anekdotta her ne kadar Gazâlî'nin ismindeki nispet tartışması yer almasa da "Gazzâlî" (çift z'li) kullanımın geçerliliği hakkında daha geriye giden bir vesika bulunmaktadır. Bu kayıta el-Fârisî, "Gazzâlî" teriminin attarî/koku satan, habbazî/fırıncı gibi bir sanat erbabını ifade eden kullanımlar olduğunu belirtmiştir. (Zehebî, 2006, s. 14:278). İbnü'l-Esîr, Sem'ânî'nin *el-Ensâb* adlı eserinin gözden geçirilerek tekrar düzenlenmiş hali olan *el-Lübâb fî Tehzîbi'l-Ensâb* adlı eserinde Gazâlî'nin nisbesinden bahsederken şöyle der: "Gazzâlî" kelimesi, Hârizm ve Cürcân halkının kullanımı doğrultusunda yün eğirme (*el-ğazzâl*) işine nispet edilen kişi demektir. Bu ismi taşıyanların en meşhuru da Ebû Hâmid el-Gazzâlî'dir. Tûs'un köylerinden biri olan Gazâle'ye nispetle "Gazâlî" şeklinde tek z'li söyleyenleri de işittim; ancak bu meşhur kullanıma muhaliftir. (İbnü'l-Esîr 1980, s. 2/379). İbnü'l-Esîr'in tek z'li telaffuz için "bu meşhur kullanıma muhaliftir." ifadesi, o zamana kadar Gazâlî'nin ismindeki nispetin çift z'li olarak meşhur olduğu izlenimini vermektedir. İbnü'l-Esîr'den sonra en-Nevevî, İbnü'l-Esîr'in rivayet ettiği çift z'li kullanımın maruf/bilinen olduğunu söyler. (eş-Şerkâvî, YE, vr. 127a). İbn Hallikân da (ö. 681/1282) aynı görüşü savunarak "Gazzâlî" (çift z'li) kullanımını tercih eder. (İbn Hallikân, 1978, s. 1/98). Şîî tarihçi İbnü't-Tıktaka'nın (ö. 709/1309'dan sonra) tercihi de çift z'li kullanımdır. (İbnü't-Tıktaka, 1997, s. 151). Gazâlî'nin *İhyâ*'sına hacimli bir şerh yazan Zebîdî de Gazâlî'nin nisbesi hakkında tartışmaya yer veren Âlimlerden biridir. Zebîdî, "Gazzâlî (çift z'li) telaffuzun doğru olduğuna dair Gazâlî'ye yakın tarihlerde yaşayan Sem'ânî'den bir alıntı yapar. Sem'ânî Tûs halkına "Gazâle" ismindeki köyü sorduğunda böyle bir köy ismi tanımadıklarını söylediklerini aktarmıştır. Bu sebeple Gazâlî'nin Gazâle ismindeki köye nispet edilmesi doğru değildir; doğru telaffuz "iplikçilik sanatı ile uğraşan" anlamında "Gazzâlî" olmalıdır. Zaten Hârizm, Cürcân yöresindeki halkın adeti de bir takım sanat erbabını ifade etmek için kelimenin bu formunu kullanmaktır. (Zebîdî, 1994, 1/18). Tarihçi Zehebî (ö. 748/1348), İbnü'l-Esîr'den birkaç yıl sonra Gazâlî'nin fıkıh eserlerine şerhler kaleme alan İbnü's-Salâh ve talebesi en-Nevevî'nin (ö.

676/1277) Gazâlî'nin ismindeki nispeti taştıklarını aktarır. Zehebî, Nevevî'nin İbnü's-Salâh'tan aktardığı bir anekdotu okuduğunu duyurur. Bu kayda göre Gazâlî'nin bizzat kendisi ismindeki nispetin çift z'li değil tek z'li olması gerektiğini söyler. Gazâlî talebelerinden biri olan İbnü'l-Hamîs el-Ka'bi'ye (ö. 552/1157) şöyle söyler: *İnsanlar benim ismini "Gazzâlî" (çift z'li) kullanıyorlar; halbuki ben Gazâle ismindeki köye mensubum ve İsmim "Gazâlî" (tek z'li) olmalıdır* der. (Zehebî, 2006, s. 14/278). Ancak Zehebî, diğer bir eseri olan *el-İber fi Tarihi men Ğaber* isimli eserinde Gazâlî'nin ismindeki nispetin "Gazzâlî" (çift z'li) olması gerektiği yönünde bir tercih kullanır. (Zehebî, 1985), 2/388). Bu nisbenin tek z'li olması gerektiği yönündeki bir diğer iddiayı sözlük yazarı el-Feyyûmî dile getirir. el-Feyyûmî, Sem'ânî'nin aksine Gazâle'nin Tûs'un bir köyü olduğunu iddia eder ve bu iddiasını Gazâlî'nin soyundan gelen birisinin beyanlarına dayandırır. Sittü'l-Münâ isminde Gazâlî'nin kızlarından birine nesep silsilesi dayanan Mecdüddîn b. Muhammed şöyle demektedir: *İnsanlar Atamız Gazâlî'nin ismini çift z ile telaffuz etmekle hata ediyorlar; halbuki Gazâlî Tus'a bağlı Gazâle köyüne nispetle tek z'li telaffuz edilmelidir.* (Feyyûmî, ts. s. 2/446; Zebîdî, 1994, s. 1/18).

Gazâlî'nin ismindeki nispetin tek z ile telaffuzunun Gazâle ismindeki neşesinden dolayı olduğunu iddia edenler de vardır. Bu iddia ise Kâdî İyâz'ın (ö. h. 544/1149) *eş-Şifâ* adlı eserine şerh yazan Şahâbeddin el-Hafâcî'ye (ö. 1069/1659) aittir. el-Hafâcî, Gazâlî'nin ismindeki nispetin tek z'li olmasının diğer bir sebebinin Gazâlî'nin soyunun Ka'bü'l-Ahbâr'ın (ö. 32/652) Gazâle ismindeki bir kızına dayanması sebebiyle olduğunu aktarır. (el-Hafâcî, ts., s. 4/494). Zebîdî bu iddianın doğru olması halinde Gazâlî'nin ismindeki nispeti tartışmaya mahal olmayacağını belirtir. (Zebîdî, 1994, 1/18). Rızâeddin b. Fahreddin, Gazâlî'nin Ka'bü'l-Ahbâr'ın kızı'nın turunu olduğuna dair rivayetin aslının olmayacağını aktarır. (Fahreddin, 2018, s. 20). W. M. Watt da bunun daha az muhtemel olan olduğunu söyler. (Watt, 2003, s. 165).

Gazâlî'nin ismindeki nispetle ilgili dikkat çekici bir yorum son dönem Osmanlı âlimlerinden Mehmed Hafîd Efendi'den (ö. 1811) gelmiştir. Hafîd Efendi, galat terimler üzerine telif ettiği sözlükte "Gazzâlî" çift z'li nispetin Gazâlî'nin alemi olduğunu, "Gazâlî" tek z'li kullanım şeklinin ise çift z'li kullanımın galatı olduğunu söyler. Ancak Sem'ânî'nin aktardığı tek z'li nispetin bir kabilenin ismi olup bu kabileye nispetle tek z'li "Gazâlî" şeklindeki değerlendirmenin ise galattan salim olacağını belirtir. (Mehmed Hafîd, 2018, s. 415).

Klasik kaynaklardaki bu tartışmada bir neticeye varılamadığı Sadefî'nin (ö. 776/1363) ifadeleriyle de tahkim edilmiş gözükmektedir. Sadefî, İki telaffuz şeklinin hangisinin doğru olduğunu en iyi Allah bilir diyerek her iki tercihin de delillerinin diğer tercihi göz ardı etmeye yetmeyeceği kanaatini izhar etmiştir. (Sadefî, 2000, s. 1/213).

Modern kaynaklarda da Gazâlî'nin ismindeki nispetin etimolojisi mevzubahis olmuş hatta bazı müstakil makalelere bile konu olmuştur. Mısırlı tarihçi Ahmet Teymur Paşa (ö. 1930) *Zabtu'l-A'lâm*'da bu konuda klasik tartışmaları aktarmış Mısır'da tek z'li kullanımın yaygın olduğunu belirtmekle beraber çift z'li kullanımın daha meşhur olduğunu ifade etmiştir. Özellikle şairlerin kullanımında çift z'li imlanın çok yaygın olduğunu belirten A. Teymur Paşa, bu iddiasını birçok şiirden örnekler vererek desteklemiştir. (Ahmet Teymur Paşa, 1947, s. 110-112). Diğer bir Mısırlı çağdaş düşünür Muhammed İbrahim el-Feyyûmî (ö. 2006) klasik tartışmaları aktarmakla beraber "Gazâlî" (tek z'li) isimlendirmesinin Gazâlî'nin ailesinin lakabı olduğunu ve Gazâlî'den önce kullanıldığını vurgular. Gazâlî isimli diğer meşhur âlimler hakkında kısa bir bilgi aktaran el-Feyyûmî, çift z'li kullanımın sonradan Gazâlî'nin babasının mesleğinden esinlenerek tekit/mübalağa için kullanıldığını iddia eder. el-Feyyûmî tek z'li kullanımın Mısır'da meşhur olduğunu da ifadelerine ekler. (el-Feyyûmî, ts., s. 23-25). Iraklı muasır düşünür Abdülemir el-A'sam, Ürdünlü tarihçi el-Azîzî'den (ö. 2004) Gazâlî'nin isminin çift z'li telaffuzunun yanlış olduğunu, doğru olanın Gazâle köyüne nispetle tek z'li olması gerektiğini aktarır. el-A'sam, kendi görüşünün ise çift z'li kullanımın doğru olduğu yönünde olduğunu belirtir. (el-

A'sam, 1998, s. 27-28). Gerek el-Azîzî'nin gerekse el-A'sam'ın tercihleri Gazâlî'nin ismindeki nispetle ilgili tarihi kaynakların aktardığı bilgilerin daha tutarlı olmanı tercih etmelerinden kaynaklıdır.

Modern İslami kaynaklarda Gazâlî'nin isminin nispetindeki değişimle ilgili farklı bir yorum da Gazâlî üzerine müstakil bir çalışma yayımlayan İranlı muasır düşünür Abdülhüseyin Zerrînküb'dan (ö.1999) gelmiştir. Zerrînküb, Gazâlî'nin İmamü'l-Haremeyn el-Cüveynî'nin (ö.478/1085) yanında talebe iken şöhret bularak parmakla gösterilen bir kişi olduğunu ve "Gazzâlî" diye çağrıldığını söyler. Gazâlî, isminin dostları tarafından babasının basit mesleğine nispetle "Gazzâlî" şeklinde anılmasından hoşlanmaz. Yükselme arzusuna sahip tabiatı ve gençlik gururu incinen Gazâlî, kendisini Tûs çevresinde unutulmuş, kimsenin nerede olduğunu bilmediği bir köye, Gazâle'ye mensup göstererek isminin nispetini "Gazâlî" (tek z'li) şekilde söylenmesini istemiştir. (Zerrinkub, 2007, s. 53). Zerrinkub'un yorumuna göre Gazâlî bilinçli bir şekilde isminin tek z'li telaffuzunu talep etmiş ve bu talebini gerçekleştirmek için halihazırda mevcut olmayan veya eskiden var olup ancak unutulmuş bir köye kendisini nispet etmek istemiştir.

Gazâlî'nin ismindeki telaffuzla ilgili oryantalistlerin de bir hayli kafa yordukları ve müstakil makaleler kaleme aldıkları görülmektedir. Oryantalistlerden Gazâlî'nin biyografisi ile ilk ilgilenen, Osmanlı tarihi üzerine de uzman olan Avusturyalı şarkiyatçı Joseph von Hammer'dir (ö. 1856). Hammer, Gazâlî'nin *Eyyühe'l-Veled* isimli risalesini ilk defa neşreden kişidir. O, bu risalenin Arapça neşriyle beraber Almanca tercümesini de yayımlamış, eserin ön sözünde Gazâlî'nin biyografisine yer vermiştir. Hammer, her ne kadar Gazâlî'nin ismindeki nispetin nasıl olacağına dair bir tartışmaya girmese de Gazâlî'nin babasının yün tüccarı (gazzâl) olduğunu bu sebeple de onun "Gazâlî" şeklinde anılır olduğundan bahseder. (Hammer-Purgstall, 1838, s. X). Ancak, bu durumda Gazâlî'nin nispeti çift z'li olması gerekirken Hammer tek z'li kullanımı tercih ettiği görülür. Gazâlî'nin ismi üzerine tartışmanın batılı kaynaklarda müstakil olarak tartışıldığı ilk kaynak ise İskoç şarkiyatçı D. B. Macdonald'ın (ö. 1943) *The Name al-Ghazzâlî* isimli çalışmasıdır. Bu makalede Macdonald, çift z'li kullanımın delillerinin müzakeresini sunmakla beraber hangi kullanımın esas alınacağına dair bir karar vermez. (Macdonald, 1901, 18-22'den aktaran Watt, 2003, s. 163). Macdonald'ın kendi tercihi ise çift z'li kullanımdır. Macdonald, 1899, s. 71-132). P. K. Hitti (ö. 1978), Gazâlî'nin babasının büyük babası gibi yün eğiricisi (gazzal) olduğunu ve "Gazzâlî" isminin buradan kaldığını belirterek çift z'li okumanın daha doğru olduğunu söyleyenlerdendir. (Hitti, 2020, s. 584). Bununla beraber Hitti, "Gazâlî" formunun Gazâle ismindeki bir köyle ilişkili olduğunu ve bu ihtimalin de mümkün olabileceğini dile getirir. (Hitti, 1995, s. 178). Bu meseleyle alakalı müstakil çalışma yapan diğer bir şarkiyatçı ise İngiliz oryantalist W. M. Watt'tır. Watt, Gazâlî üzerine yazdığı *Müslim Intellectual/Müslüman Aydın* adlı eserinin sonunda Gazâlî'nin ismindeki nispetin imlasını tartıştığı bir ek koymuştur. Watt, bu nispetlerin hangi argümanlara dayanılarak üretildiğine dair tarihi kayıtların müzakeresini yaparak bir tercih ortaya koymaya çalışır. Watt, "Gazâlî" (tek z'li) telaffuzunun "*difficilior lectio potius*" (daha zor olanın tercih edilmesi) ilkesine göre kabul edilmesinin gerekli olduğunu savunarak "Gazâlî" (tek z'li) tercihinin lehinde üstün bir ihtimalin olduğunu vurgular. (Watt, 2003, s. 162-162). Bu tartışmaya son katılan batılı araştırmacı ise Gazâlî hakkında en otoriter aydın diyebileceğimiz, İslam Felsefesi üzerine yetkin çalışmaları olan Alman akademisyen Frank Griffel'dir. Griffel, Gazâlî'nin isminin etimolojisi hakkında müstakil bir makale hazırladığı gibi Gazâlî'nin Felsefi Kelamı adlı kitabında da bu hususa değinmiştir. Griffel, tarihçilerin Gazâlî'nin isminin telaffuzu ile ilgili tartışmaya başladıkları zamanın, kesin bir bilgi edinmek için epey geç olduğunu, meseleye ilişkin yapılan iki zit açıklamanın da meseleyi vuzuha kavuşturacak yeterliliğe sahip olmadığını savunur. (Griffel, 2013, s. 210). "Gazâlî" nisbesinin Gazâlî'den en az üç ya da dört kuşak önce Gazâlî sülalesi için kullanılan bir isim olduğunu belirten Griffel, bu nisbenin ilk önce neye izafetle kullanıldığını belirlemenin imkânsız olduğunu vurgular. Gazâlî tarafından bizzat tercih edildiği aktarılan tek z'li kullanımın yanında çift z'li terkinin bu isme bir

anlam kazandırmak için dilbilimcilerin teşebbüsüyle ortaya çıkmış olabileceğini dile getirir. Watt'ın tek z'li telaffuz tercihinin argümanını eleştiren Griffel, her iki yazım şeklinin eşit derecede mümkün olduğu için çekimser kalmanın doğru olduğunu, tek z'li imlanın ise -biraz ironik şekilde- emek ve mürekkep tasarrufundan dolayı tercihe şayan olduğunu söylemiştir. (Griffel, 2013, s. 210). Griffel, diğer bir çalışmasında ise "Gazzâlî" çift z'li etimolojinin daha makul olmasına rağmen bunun Gazâlî'nin kendisinin tercih ettiği sadece tek z'li imlaya ilişkin bulgulara ters olduğunu kaydetmiştir. (Griffel, 2012, s.48).

Gazâlî, Orta Çağ Avrupa'sında Ebuhamet ve Algazel olarak isimlendirilmiştir. Goldziher, (1959, s.176) Modern dönem Avrupa'sında ise Gazâlî, Alghazali ve Algazzali olarak bilinmektedir.

5. Gazâlî'nin Künyesi

Kaynaklarda "Ebû Hâmid" olarak bilinen Gazâlî'nin künyesi hakkında da birtakım tartışmalar yapılmıştır. "Ebû Hâmid/ Hâmid'in babası" anlamındaki künyenin Gazâlî'ye Hâmid isminde bir çocuğundan dolayı mı verildiği yoksa aynı künyeli bir akrabasından dolayı mı bu künyeyi kullandığı hususunda ihtilaf bulunmaktadır. Zwemer, Gazâlî'ye "Ebû Hâmid" künyesinin küçüklüğünde ölen Hâmid ismindeki oğluna istinaden çok sonradan verildiğini iddia eder. (Zwemer, 1923, s. 38). Bu iddia eldeki tarihi vesikalara ve o dönemdeki künye verme kültürüne dair bilgilere müracaat edildiğinde mesnetsiz gözükmektedir. İlk Gazâlî biyografisi aktaran el-Fârisî Gazâlî'nin ismini künyesiyle beraber vermektedir. (el-Fârisî, 1382, s. 83). Yine Gazâlî'nin çağdaşı ve talebesi olan Ebû Bekir İbnü'l-Arabî (ö. 1148) kelim ve mezhepler tarihini konulu *el-Avâsım mine'l-Kavâsım* adlı esesinde Gazâlî'yi onun künyesini zikrederek "Ebû Hâmid" diye anar. (İbnü'l-Arabî, 1974, s. 12,16,24, vd). Bu kaynakların verdiği bilgiler Gazâlî'nin hayatında iken "Ebû Hâmid" künyesini kullandığını göstermektedir. Ayrıca o dönemde Horasanlı anne babaların yeni doğan çocuklarına ismiyle beraber bir künye verdikleri de dönemin isim koyma kültüründendir. (Zerrinkub, 2007, s. 25).

Klasik kaynaklarda Gazâlî'nin künyesini kime izafetle taşıdığına dair bir bilgi bulunmamakla beraber el-Fârisî, onun sadece kızlarının olduğunu aktarmaktadır. (Sübkî, 1976, s. 5/211) el-Fârisî'nin Gazâlî'nin sadece kızlarının olduğunu söylemekle beraber Gazâlî'yi "Ebû Hâmid" künyesiyle zikretmesi onun bu künyeyi bir oğluna izafetle alması ihtimalini zayıflatmaktadır. Oğlu olduğuna itimat edebileceğimiz bazı rivayetler varsa da Gazâlî'ye bu künyenin kendi sülalesinden "Ebû Hâmid" lakaplı itibarlı bir akrabasının anısına verildiğine dair işaretler vardır. Gazâlî'nin âlimlere ve sufilere düşkün olan babası, çocuklarına Gazâlî ailesinden daha önce yaşamış âlim akrabalarının künyesini vererek çocuklarının da yetişip âlim olmalarını istemiş olabilir. Gazâlî'nin kardeşi Ahmet'in künyesi de Ebul-Fütüh'tur. (Sübkî, 1976, s. 6/60). Bu künyeyi de babası, sülalesinin geçmişindeki bir fakihin anısına oğlu Ahmet için güzel bir talih olması dileği ile vermiştir. Zerrinkub'un yorumuna göre Gazâlî'nin babası, kendisinin elde edemediği fakihlik makamına oğullarının erişmesini arzulamış; iyi bir talihe vesile olması için geçmişte âlim olan akrabalarının künyelerinden esinlenerek bu künyeleri çocuklarına vermiştir. (Zerrinkub, 2007, s. 24-25). Künyenin dönemin İslam geleneğinde bir kişinin saygınlığını ifade etmek için ismin yerine kullanılıyor olması, (İbn Manzûr, h.1414, s. 15/233). Gazâlî'nin "Ebû Hâmid" künyesini almasında da etkili olmuş gibi gözükmektedir. Gazâlî'nin babası geçmişte bir akrabasının elde ettiği şöhreti kendi soyundan bir evladının devam ettirmesini umarak bu akrabasının kullandığı künyeyi oğluna vermiştir. Bu kişi ise h. 435/1043-44'te vefat eden, el-Gazâlî el-Kebîr/el-Kadîm (Sübkî, 1976, s. 4/87) olarak bilinen Gazâlî'nin amcası fakih Ebû Hâmid Ahmed İbn Muhammed el-Gazâlî'dir. (İsnevî, 2002, s. 2/114).

Modern kaynaklarda Gazâlî'nin "Ebû Hâmid" künyesini küçük yaşta vefat eden Hâmid ismindeki oğluna izafetle aldığını söyleyen kayıtlar bulunmaktadır. Abdurrahman Merhaba (ö. 2006) ve Süleyman Dünya (ö. 2010) bu iddiayı net bir şekilde dillendirir fakat herhangi bir kaynak göstermezler. (Merhaba, 1993, s. 330; Dünya, 1965, s. 22). Abdülemir el-A'sam (ö. 2019) de aynı görüştedir. (el-A'sam 1998, s.

27). Ârif Tâmir de Gazâlî'nin kendisiyle künyelendiği Hâmid'in Gazâlî'nin ilk çocuğu olduğunu ve küçükken öldüğünü söyler. (Tâmir, 1987, s.41). Bunların dışında Gazâlî'nin küçük yaşta vefat eden bir oğlu olduğunu söyleyen modern kaynaklar da vardır. (es-Sâmî, 1992, s. 45; Smith, 1983, s. 57). Çağrıci ise onun Hâmid isminde bir oğlunun olup olmadığını bilmediğini eğer varsa küçük yaşta öldüğünü söyler. (Çağrıci, 1996, s. 13/530).

Gazâlî'nin “Ebû Hâmid” künyesini, ilmiyle temayüz etmiş olan “Hâmid” ismindeki amcasından aldığını söyleyen Hitti, onun küçük yaşta ölen bir çocuğunun olmadığını belirtir. (Hitti, 1995, s. 178). Klasik kaynaklar Gazâlî'nin meşhur bir akrabasından bahsetmektedir; fakat bu kişinin isminin Hâmid değil, Ahmed b. Muhammed olduğunu tasrih etmişlerdir. Aşağıda “Gazâlî'nin Ailesi” başlığı altında da görüleceği üzere önceki Gazâlî'nin künyesi de bizim meşhur Gazâlî'miz gibi Ebû Hâmid'dir. (Sübkî, 1976, s. 4/84, 89). Muhtemeldir ki, Gazâlî'nin babası çocuklarının kendi ailesindeki önceki âlimler gibi ilim, irfan sahibi olmalarını çok arzu etmesinden dolayı onların hem isimlerini hem de künyelerini evlatlarının hüsnü talihine vesile olması umuduyla yaşıtmamak istemiştir.

Hatîb el-Bağdâdî'nin *Târîhu Bağdad*, isimli eserine zeyl yazan İbnü'n-Neccâr el-Bağdâdî (ö. 643/1245), diğer hiçbir eserde rastlamadığımız şekilde Gazâlî'nin künyesine bir ekleme yapar. Onun verdiği Gazâlî nesep zincirinde Gazâlî'nin künyesi olan Ebû Hâmid, “Ebû Hâmid b. Ebî Abdillah” şeklindedir. Bkz., (el-Bağdâdî, 2004, s. 21/27. Muhtemelen bu bir zühul veya istinsah hatasıdır.

6. Gazâlî'nin Lakapları

Gazâlî gerek hayatta iken gerek öldükten sonra birçok övgü dolu lakaplarla yad edilegelmiştir. Onu, daha hayatta iken zamanının devlet adamları, halifeleri ve ulemâsı birtakım lakaplarla yüceltmişler; Müslüman kültürüne yaptığı hizmetleri sebebiyle kendisine tevcih ettikleri övgü dolu vasıflarla taktir etmişlerdir. Onun herkes tarafından bilinen meşhur lakapları olduğu gibi; kendisi hakkında fikir beyan eden, hayatını yazan ve eserlerini tetkik edip şerh yazan birçok âlim onun hakkında farklı lakaplar kullanmışlardır. Kanaatimizce Gazâlî, Müslüman düşünürler içinde en fazla ve en abartılı lakaplarla anılan kişidir. Şeyh el-Ayderûs, (ö.1038/1628) *İhyâ'ü Ulûmiddîn*'in faziletini ifade etmek üzere kaleme aldığı *Ta'rifü'l-Ahyâ bi Fezâil'l-İhyâ* adlı eserin girişinde hem Gazâlî'yi hem de *İhyâ*'yı çok abartılı diyebileceğimiz ifadelerle övmüş; Gazâlî'yi “Mübînü'l-hill ve'l-hürmeti” (helali ve haramı beyan eden) gibi lakaplarla anmıştır. (el-Ayderûsî, 1994, s. 1/2.3). *İhyâ*'ya Osmanlıca şerh yazan Yusuf Sıdkî el-Mardîni de (ö. 1903) eserinin mukaddimesinde Gazâlî'nin hâl tercümesini aktarırken yaklaşık yarım sayfaya yakın Gazâlî'yi övücü lakaplar zikretmiştir. (el-Mardîni, 2015, 1/28). Bazı âlimler de Gazâlî'yi, eserlerinin gerek çokluğu gerekse güvenilirliği hususunda adeta Hz. Peygamber'in (s.a.v) “Seyyidü'l-enbiyâ” vasfıyla mukayese edercesine “Seyyidü'l-musannifin” unvanına layık görmüşlerdir. (el-Yâfi'î, 1997, s. 3/444).

Gazâlî daha hayatta iken kendisine bazı lakaplar tevcih edilmiştir. Onun Nizâmiye Medresesi'nde ders vermeye başladığı dönemler, devlet adamları tarafından lakaplarla şöhret kazanmaya başladığı zamanlara tekabül etmektedir. Gazâlî, her ne kadar ilk övgü dolu lakabı hocası el-Cüveynî'den (ö. 478/1085) almışsa da -el-Cüveynî Gazâlî'yi “bahrun müğdikun/dolup taşan bir okyanus” olarak tavsif eder. (Sübkî, 1976, s. 6/196)- onun şöhretini ortaya koyan lakaplar devrinin önemli devlet adamı olan Selçuklu veziri Nizâmülmülk (ö. 485/1092) ve Abbâsî halifesi el-Müstazhirî'nin (ö. 512/1118) verdiği lakaplardır. Gazâlî, Nizamülmülk tarafından Bağdat Nizamiye Medresesi'ne müderris olarak tayin edildiğinde Nizamülmülk ona “Zeynüddîn ve Şerefü'l-eimme” lakaplarını vermiştir. (İbnü'l-Cevzî, 1992, s. 16/292). Abbâsî halifesi el-Müstazhir-Billah ise Gazâlî'ye “Huccetü'l-İslam” lakabını Bâtınilere karşı verdiği kültürel mücadeledeki başarısını taktir etmek için vermiştir. Bu lakap Nizamülmülk'ün verdiği lakapları geride bırakarak onun en meşhur unvanı olagelmıştır. “Huccetü'l-

İslam ve “Zeynüddin” lakalarını Bâtınilere karşı yazmış olduğu *Fedâihu'l-Bâtuniyye* eseri sebebiyle aldığı söylenmektedir. Sünnî düşünceye yaptığı bu hizmet karşılığında halife el-Mustazhir-Billah ona bu unvanları vermiştir. (Acar, 2018, 6/474). Özellikle “Hüccetü'l-İslam” lakabının verilmesi, batınlığı tasfiye edip Sünnî İslam görüşünü tahkim etmesi neticesinde verildiği söylenir. (Gencer, 2015, s. 6:675). Gazâlî'ye hayatında iken birtakım lakaplarla hitap eden diğer bir devlet adamı da Irak veziri Ahmed b. Nizâmülmülk'tür (ö. 544/1150). O, Gazâlî'ye yazdığı bir mektupta Gazâlî'den “Hâce İmam Zeynüddin, Hüccetü'l-İslam, Ferîdüzzâman” diye bahseder. (Yakûbî, 2017, s. 68).

Gazâlî'den sonra ilk Gazâlî biyografisi sunan el-Fârisî, Gazâlî'den “Hüccetü'l-İslam ve'l-Müslimîn, İmâmü eimmetüddîn” lakaplarıyla bahseder. (Sarîfînî, 1362/1983, s. 83). Bize en geniş Gazâlî biyografisi nakleden Sübkî ise bu lakaplara “İmamülcelîl, Mahecetüddîn, Câmî'u eşâtî'l-ulûm” gibi diğer bazı lakaplar ekler. Bunların dışında Gazâlî, “Âlimü'l-evhad, Cemâlü'l-firak, Müftî'l-ümme, Bereketü'l-enâm gibi diğer övgü dolu lakaplarla da tebci edilmiştir. (Sübkî, 1976, s. 6/191).

Gazâlî'nin Hüccetü'l-İslam/ İslam'ın otoritesi lakabını alması onun Bâtınilere karşı ortaya koyduğu Sünnî İslam mücadelesindeki başarısı sayesinde olduğu anlaşılmaktadır. Modern kaynaklarda ona “Hüccetü'l-İslam” lakabının verilmesiyle ilgili farklı değerlendirilmeler yapılmaktadır. Corcî Zeydân (ö. 1914) Gazâlî'nin filozoflarla onların kendi yöntemlerini olan burhanla mücadele ve münazara ettiği için bu lakapla anıldığını söyler. (Zeydân, 2012, s. 461). Hitti, herhangi bir senet zikretmeksizin Gazâlî'nin bu unvanı üç yüz bin hadis ezberlemesi sayesinde aldığını iddia eder. (Hitti, 2020, s. 561). Ancak bu iddia temelsiz gibi gözükmektedir. “Hüccet” hadis literatüründe mutekaddimîn âlimlerine göre hıfzettığı metinler ve senetler hususunda son derece güvenilir, rivayet ettiği hadisler delil olarak kullanılabilir olan muhaddistir. Müteahhirûna göre ise üç yüz bin hadisi ezberleyen bir muhaddise verilen unvandır. (Şemsüddîn ez-Zehbî, 1998, s. 1/3; el-Münâvî, h. 1318, s. 6). Diğer bir görüşe göre hüccet, sekiz yüz bin hadisi ravilerinin durumu ile birlikte bilen hadis âlimidir. (Aydın, 2012, s. 118). Gazâlî'nin böyle bir hadis kültürüne sahip olduğu veya bu kadar fazla hadis bildiğine dair herhangi tarihi bir kayda rastlanmamakla beraber Gazâlî'nin kendisi hadis konusunda sermayesinin pek az olduğunu itiraf etmektedir. (Gazâlî, ts., s. 630).

7. Gazâlî'nin Ailesi

Gazâlî'nin ailesi ve akrabaları hakkında klasik kaynaklarda çok az bilgi yer almaktadır. Gazâlî'nin babasının adının Muhammed olduğu Gazâlî'nin nesep silsilesinden anlaşılmaktadır. Hatîb el-Bağdâdî'nin (ö. 463/1071) *Tarihu Bağdad*'ı üzerine İbnü'n-Neccâr'ın (ö. 643/1245) yazdığı *Zeylü Tarihu Bağdad* adlı eserden Ahmed b. Aybek ed-Dimyâtî'nin (ö. 845/1445) yaptığı özette Gazâlî'nin künyesi “Ebû Hâmid b. Ebî Abdillâh” olarak kayıtlıdır. (ed-Dimyâtî, 2004, s. 27). Bu kayıt Gazâlî'nin babasının künyesinin Ebû Abdillâh olduğu izlenimi vermektedir. Gazâlî'nin babası Tûs'ta elinde eğirdiği yünleri satarak geçimini sağlayan mütevazî, salih ve fakir bir Müslümandır. (Sübkî, 1976, s. 6/193, 194). Klasik kaynaklar onun ne zaman öldüğü ile ilgili bir tarih vermeseler de ölüm döşeginde iken Gazâlî ve kardeşi Ahmed'i okuma yazma öğrenimlerini tekellüf etmesi için bir dostuna vasiyet etmesini aktarırlar. (İbn Kesîr, 1993, s. 533). Bu nakil Gazâlî'nin babasının Gazâlî henüz küçük yaşta, rüş çığına ulaşmadan öldüğüne delalet etmektedir. Modern kaynaklar da bunu teyit etmektedirler.

Klasik kaynaklarda Gazâlî'nin annesi hakkında ise hiçbir bilgiye rastlanılmamaktadır. Modern kaynaklar ise Gazâlî'nin annesinin ölüm tarihi ile ilgili bazı ihtimalleri aktarmakla yetinirler. Bazı kaynaklara göre Gazâlî'nin annesi de babası gibi Gazâlî küçük yaşta iken vefat etmiştir. (el-Bakrî, 1943, s. 3). Bazı kaynaklara göre ise Gazâlî'nin annesi oğlunun şöhretin zirvesindeki şaşalı günlerine erişmiştir. (Seyyid Ahmed, 2009, s. 46). Zwemer, Gazâlî'nin annesinin Bağdat'ta iki oğlunun da şan ve

şöhret zamanlarını görünceye kadar yaşadığını, onun hakkında başka bir bilginin olmadığını söyler; ancak bu bilgiyi tevsik edecek bir kaynak zikretmez. (Zwemer, 1923, s. 39).

Tarihte “Gazâlî” isminde meşhur kişilerin yaşadığı bilinemekteyse de bunların birçoğunun Ebû Hâmid el-Gazâlî ile bir nesep bağı söz konusu değildir. (Zebîdî, 1994, s. 1/18-19). Kaynaklarda Gazâlî’den önce yaşamış Gazâlî ailesinden iki tane daha meşhur âlimin bulunduğu bilgisi yer almaktadır. (Aynî, 2013, s. 42). Bu kişilerden biri Gazâlî’nin babasının amcası veya kendi amcası, diğeri de bu amcanın oğludur. (Zwemer, 1923, s. 37). Bu kişinin daha zayıf bir ihtimalle Gazâlî’nin dayısı olduğu iddia edilmektedir. (Akin, 2011, s. 10). Bu kişilerden daha meşhur olanı Sübkî’nin “el-Gazâlî el-Kebîr el-Kadîm dediği Ahmed b. Muhammed eş-Şeyh Ebû Hâmid Muhammed el-Gazâlî’dir (ö. 435/1043). (Sübkî, 1976, s. 4/87). Şirâzî (ö. 476/1083) bu Gazâlî’yi Şafîî fukahâsının ileri gelenlerinden biri olarak tanıtmıştır. (eş-Şirâzî, 1970, s. 133). Gazâlî’nin tasavvuf temrinlerini kendisinden aldığı hocası Ebû Ali el-Farmedî’nin (ö. 477/1084) hocası olan Ebû Hâmid Ahmed el-Gazâlî, İbnü’s-Salâh’a göre Gazâlî’nin amcasıdır. (İsnevî, 2002, s. 2/113). Sübkî ise Büyük Gazâlî’nin kelamcı Gazâlî’nin amcası veya babasının amcası olabileceğini söyler. (Sübkî, 1976, s. 4/90). Diğer Gazâlî ise bu Gazâlî’nin oğlu olup ismi Ahmed, künyesi ise Ebû Hâmid’tir. Zebîdî, bu oğlun ilimde babasını geçtiğini söyler. (Zebîdî, 1994, s.1/19).

Tarihte Ahmed el-Gazâlî olarak meşhur olan vaiz ve mutasavvıf diğer Gazâlî ise Ebû Hâmid el-Gazâlî’nin kardeşidir. Tam adı Ahmed b. Muhammed b. Muhammed b. Ahmed et-Tûsî’dir. Künyesi Ebu’l-Fütûh, lakabı Mecdü’-d-Dîn’dir. (İbnü’l-Cevzî, 1992 s. 17/237-40). Onun, abisi Gazâlî’nin lakapları olan Zeynü’-d-Dîn ve Huccetü’l-İslam lakaplarını da taşıdığı zikredilmektedir. (İbnü’s-Salah, 1992, s. 1/397; İbn Kâdî Şühbe, h.1407, s. 1/20; el-Münâvî, ts., 1/649; Baltacı, 2013, s.2-3). Klasik kaynaklar onun doğum tarihini zikretmezler. Fakat abisi Gazâlî ile beraber eğitim hayatına başladıklarına dair verilen tarihi bilgiler, onun Gazâlî’den en fazla birkaç sene sonra doğmuş olmasını iltizam etmektedir. Buna göre 451-454/1059-1062 tarih aralığında dünyaya gelmiş olmalıdır. (Alkan, 2017, s. 2/868). 520/1121 senesinde Kazvin’de vefat etmiştir. (İbn Kâdî Şühbe, h.1407, s. 1/2809). Gazâlî’nin birkaç tane kız kardeşinin olduğunu iddia eden modern araştırmacılar varsa da (Watt, 2003, s. 28; Hitti, 1995, s. 182; Çağrıncı, 1996, s.13/350) biz klasik kaynaklarda kız kardeşinin varlığına dair bir kayda rastlayamadık.

Gazâlî’nin hangi tarihte evlendiği hususunda kesin bir tarih zikretmek mümkün olmasa da mektuplarındaki ifadelerden onun Bağdat Nizamiye Medresesi’ne müderris olarak atandıktan sonra evlendiği anlaşılmaktadır. Gazâlî, 504/1110 yılında tekrar Bağdat Nizamiye Medresesine müderris olarak çağırılması üzerine vezir Nizâmüddin Ahmed’e yazdığı mektupta “*Şehid Nizamülmülk beni Bağdat’a çağırdığında ben yalnızdım; sorumluluklarını üstlendiğim ailem ve çocuklarım yoktu. Ancak şimdi ailem ve çocuklarım var; onları burada bırakıp kalplerini kırmaya da ruhsatım yoktur.*” (Yakûbî, 2017, s. 76) demektedir. Bu ifadelerden anlaşılan Gazâlî Bağdat’a geldikten sonra evlenmiştir. Gazâlî Bağdat’a 484/1091 tarihinde geldiğine göre doğum tarihindeki ihtilafı da dikkate aldığımızda onun otuz yaşından sonra evlendiği ortaya çıkmaktadır. S. M. Zwemer Gazâlî’nin yirmi yaşından önce, (Zwemer, 1923, s. 38) Süleyman Dünya ise Hocası el-Cüveynî öldüğünde -ki o zaman Gazâlî yirmi sekiz yaşındadır- Gazâlî’nin evli olduğunu iddia ederler. (Dünya, 1965, s.22). Ancak Gazâlî’nin mektuplarındaki ifadeler bu iddiaları tekzip etmeye yeterlidir.

Gazâlî’nin çocukları hakkında da Klasik kaynaklarda çelişkili bilgiler yer almaktadır. Kendisinden sonra kızlarının yaşadığı bilinemekteyse de (el-Fârîsî h. 1382, s. 449; Sübkî, 1976, s. 6/211) kaç kızı olduğu ihtilaflıdır. Onun oğlunun olup olmadığı; varsa küçük yaşta mı öldü yoksa kendisinden sonra yaşadığı mı bilinmemektedir. Gazâlî’ye yakın kaynaklar onun oğlunun olmadığını belirtirler. Fakat

Gazâlî'den yaklaşık üç asır sonra yaşayan ünlü hadis âlimi İbn Hacer el-Askalânî (ö. 855/1449) tarih ve biyografi eseri olan *İnbâ'u'l-Ğumr bi Ebnâi'l-Umr* adlı eserinde sekizinci dedesinin Gazâlî olduğu sanılan Muhyiddîn Ebû Hâmid et-Tûsî isminde bir âlimden bahseder. İbn Hacer, Sıbt İbnü'l-Acemî'nin (ö. 841/1438) de bu kişiden bahsettiğini aktarır. (İbn Hacer, 1969, s. 3/395-96) İbnü'l-İmâd (ö. 1089/1679) ise bu âlimin Gazâlî'nin nesebi ile bir bağlantısını zikretmeye de isim silsilesini Gazâlî'ye kadar uzatarak İbn Hacer'in sunduğu biyografinin aynısını tekrar eder. (İbnü'l-İmâd, 1986, s. 9/283-84). Tarihçi Şemseddin Sehâvî de (ö. 902/1497) kendisinden ders aldığı hocalarının biyografisini aktardığı *ed-Dav'u'l-Lâmi' li Ehli'l-Karni't-Tâsi'* adlı eserinde “*Gazâlî'nin zürriyetindedir.*” dediği, nesep silsilesini Gazâlî'ye kadar uzattığı el-Mahyevî et-Tûsî isimli bir âlim zikreder. (Sehâvî, ts., 1/76, 86). İbn Hacer ile Sehâvî'nin zikrettikleri isim farklı olsa da her ikisinin de verdiği nesep silsilesi aynı kişiyi tanıtmaktadır. Murtezâ ez-Zebîdî, (ö. 1205/1790) ise Mısırlı Şazelî sûfilerinden Ahmed et-Tehtâî'nin (ö. 1186/1772) kendisine Yukarı Mısır'da Gazâlî'nin torunlarından biriyle karşılaştığını söylediğini aktarır. (Zebîdî, 2006, s. 136). Ahmet Teymür Paşa da Gazâlî'nin soyundan olan üç Gazâlî daha zikreder. Dördüncü Gazâlî Sehâvî'nin de zikrettiği Halep'te h. 830/1427 tarihinde vefat eden ve sekizinci dedesi Ebû Hâmid el-Gazâlî olan Muhammed b. Muhammed el-Gazâlî et-Tûsî'dir. (Teymur Paşa, 1947, s. 113).

Gazâlî'nin kendisinden sonra yaşayan bir oğlu olduğunun ispatı sayılabilecek diğer bir kaynak ise Niğdeli Kadı Ahmed'tir (ö. 734/1333'ten sonra). Kadı Ahmed, *el-Veledü's-Şefîk ve'l-Hafîdû'l-Halîk* isimli Farsça muhtasar tarih kitabında Gazâlî'nin kendisinden sonra yaşamış olan bir oğlunun olduğuna delalet eden bilgiler verir. Kendisinin de Gazâlî'nin soyundan gelen bir hanımla evli olduğunu söylenen (Ertuğrul, 2019, Ek-2/359) Kadı Ahmed, çocuklarının annesi tarafından dedesi olan Kemâlüddîn Abdülmümin isimli şahsın soy ağacını Gazâlî'ye kadar dayandırır. Bu soy ağacında Gazâlî'nin Ahmet isminde bir oğlunun olduğu görüldüğü gibi Niğdeli Kadı Ahmed'in hanımı da Gazâlî'nin sekizinci kuşak torunudur. (Niğdeli Kadı Ahmed, 2009, s. 2/284; Ertuğrul, 2012, s. 678). *Gazzâlinâme* müellifi Celâleddîn Hümâî, (ö. 1980) Ali Şîr Nevâî'nin (ö. 906/1501) *Mecâlisü'n-Nefâis*'inin Farsça tercümesi olan, Sultan Muhammed Fahrî-i Herâtî'nin (ö. 970/1563'ten sonra) *Letâifnâme* adlı eserinde Hicri dokuzuncu asırda Belh'te Timurlu hükümdarı Sultan Ebû Said Mirza (ö. 873/1469) döneminde Emîrü'l-İslâm Gazâlî namında bir âlimin Ebû Hâmid el-Gazâlî'nin evladından biri olduğu bilgisinin bulunduğunu aktarır. (Hümâî, 1963, s. 217-218).

F. Griffel, Abdülgâfir el-Fârisî'nin Gazâlî'nin sadece kızları olduğu yönünde verdiği bilgiye itimat ederek diğer kaynakların verdiği malumata itibar etmek istemez. Griffel, “*Gazâlî'nin neslinden göze çarpan bir erkek yoktur; en azından biyografi sözlüklerinde zikredilmeyi hak eden biri yoktur.*” ifadelerini kullanır. Fakat, Gazâlî'nin vefatından iki yıl sonra istinsah edilen Gazâlî'nin önemli eserlerinden birinin el yazmasının Gazâlî'nin oğlu olabilecek Muhammed el-Gazâlî tarafından düzenlenmiş bir icaze içerdiğini belirtir. (Griffel, 2012, s. 108). Burada bahsedilen Muhammed el-Gazâlî, İbn Hacer el-Askalânî, Sehâvî ve İbnü'l-İmâd'ın eserlerinde zikrettiği kişiyle aynı ismi taşımaktadır. Buna göre İbn Hacer, İbnü'l-İmâd ve Sehâvî'nin bu aktarımlarına itimat edecek olursak Gâzâlî'nin kendisinden sonra bir oğlu yaşamış ve ismi de Hâmid değil Muhammed'tir. Niğdeli Kadı Ahmed'in zikrettiği nesep zincirine göre ise Gazâlî'nin oğlunun ismi Ahmed'tir. Gazâlî'nin ismiyle künyelendiği söylenen ve küçük yaşta ölen oğlu ise Hâmid'tir. Bir kısmı Gazâlî'nin asrına uzak sayılsa da elde edilen referanslar bize Gazâlî'nin bir oğlunun kendisinden sonra yaşamış olabileceği ihtimalinin zayıf olmayacağını göstermektedir. Ancak Gazâlî'nin hayat serüveni hakkında geniş ayrıntıları müşahede ederek sunan el-Fârisî'nin Gazâlî'nin sadece kızları olduğunu belirtmesi, diğer kaynakların iddialarını zayıflatmaya kafidir. Eğer Gazâlî'nin kendisinden sonra yaşayan bir erkek evladı yoksa

aksini belirten kayıtlar bir karışıklık eseri olabilir. Buna göre, ya Gazâlî'nin kardeşi Ahmed el-Gazâlî'nin (ö. 520/1126) soyu Gazâlî ile karıştırılmış ya da Gazâlî'nin kızlarından olan erkek torunlarından biri Gazâlî'nin kendisinden sonraki nesep zincirine oğlu olarak dahil edilmiştir. Diğer bir ihtimal de Gazâlî'nin nesebi, Gazâlî'nin kendisinin ya da babasının amcası olan ve “el-Gazâlî el-Kebîr” olarak bilinen diğer Gazâlî'nin nesebi ile karıştırılmış olmasıdır. Zira kaynaklar bu büyük Gazâlî'nin ismi Ahmed, künyesi Ebû Hâmid olan ve ilimde babasını geçen bir oğlunun olduğu bilgisini aktarmaktadır. (Zebîdî, 1994, s. 1/19).

Eldeki tarihi kayıtlar dikkate alındığında Gazâlî'nin kendisinden sonra kızlarının yaşadığı anlaşılmaktadır. (Fârisî, h.1382, s.449). Bazı modern kaynaklar da Gazâlî'nin üç tane kızı olduğunu belirtirler. (Zwemer, 1923, s. 38). Feyyûmî, Bağdat'ta Gazâlî'nin sekizinci kuşaktan torunu olan bir şeyhle karşılaştığını bildirir. Feyyûmî'nin burada zikrettiği soyağacına göre Gazâlî'nin kızlarından biri Kuzey Azerbeycan'da bağımsız Şirvan ülkesinin hükümdarı Şirvanşah Tahir b. Ebi'l-Fedâil'in büyük büyükannesi olan Sittü'n-Nisa'dır. (Feyyûmî, ts., s. 2/446; Griffel, 2012, s. 110). Rızâeddin b. Fahreddin Gazâlî'nin Sittü'l-Münâ isminde bir kızı ve bu kızından Ubeydullah isminde bir torununun olduğunu bazı müverrihlerin rivayet ettiklerini söyler. (Fahreddin, 2018, s. 45).

8. Gazâlî'nin Vefatı ve Mezarı

Gazâlî'nin biyografisinde klasik ve modern bütün kaynakların ittifak ettikleri husus onun vefat tarihidir. Gazâlî, h. 14 Cemâziye's-sânî 505 miladi ise 28 Aralık 1111'de yaklaşık ellileş yaşlarında Tâberân'da vefat etmiştir. (Fârisî, h. 1382, s. 449). Kasım Kufralı, Gazâlî'nin vefat tarihini 14 Cemâziyelâhir 505/19 Kanun I 1111 Pazartesi şeklinde verir. (Kufralı, 1987, s. 4/750). Gazâlî'nin son anlarına şahit olan kardeşi Ahmed Gazâlî, onun son anlarını şöyle anlatır: “*Pazartesi günü sabah vakti olduğunda abim Ebû Hâmid abdest aldı; namaz kıldı ve sonra 'bana kefenimi getirin' dedi. Kefenini kendisine verdik; onu öptü ve başının üstüne koydu. 'Kâinatın tek sahibi olan Allah'ın huzuruna gitmek için gelen emir başımın üstüne.' dedi. Sonra ayaklarını kible istikametine uzatıp ortalık aydınlanmadan ruhunu teslim etti*”. (İbnü'l-Cevzî, 1985, s. 178-79).

Gazâlî, Tâberân Kalesi'nin hemen dışında yapılan bir türbeye defnedildi. (Fârisî, h. 1382, s. 449; Sübkî, 1976, s. 6/211). Sübkî Tâberân kabristanlığındaki türbesinin ziyaret edildiğini söyler. (Sübkî, 1976, s. 6/211). Tâberân'ın h. 791/1398'da tahrip edilmesinden sonra Gazâlî'nin türbesi de ancak bir ucundan tanınabilir hale gelmiştir. Gazâlî'nin mezarı İran'ın bu günkü Meşhed şehri yakınlarında ünlü Şair Firdevsî'nin (ö. 411/1020) mezarının yakınındadır. Griffel, Hâruniyye (Harun er-Reşîd'in türbesi) olarak anılan yapının aslında Gazâlî'nin türbesi olduğu kanaatini belirtir. (Griffel, 2012, s. 107-108). Bu yapının Merv'deki Sultan Sencer'in (ö. 552/1157) türbesiyle benzer Selçuklu mimari özellikleri taşıması gerek Griffel'i gerekse Çağrıcı'yı buranın Gazâlî'nin türbesi olduğu kanaatine sevk etmiştir. (Çağrıcı, 1996, s. 13/494). Ancak 2004 yapımı Ovidio Salazar'n yönetmenliğini yaptığı *Al-Ghazali: The Alchemist of Happiness (Mutluluğun Kimyacı)* adlı belgesel tarzı yapımda Muhammed Yahagi, Gazâlî'nin mezarının bulunduğu yerin onun gerçek mezarı olmadığını, burasının Gazâlî'nin temsili bir makamı olduğunu söyler. Arkeologların Tûs surlarının ötesinde bir yerde Gazâlî'nin mezarının olduğuna dair birtakım delillerin bulunduğunu belirttiklerini aktarır. (Salazar, 2004, 5-6:10 dk. arası) Araştırmacı Yusuf Sami Kamadan'ın gzt.com sitesinde yayımladığı bir makalede Gazâlî'nin gerçek mezarının eski Tûs şehrini çevreleyen surların dışında şair Firdevsî'nin türbesinin yaklaşık bir kilometre ötesinde boş bir arazinin içinde olduğunun 2007 yılında yapılan arkeolojik kazılar sayesinde tespit edildiğini aktarmıştır. Tespit edilen harabe türbenin resimlerini de siteye koyan Kamadan, İran hükümetinin Gazâlî'ye ait kümbetin restorasyonunu mezhepsel ve siyasi saiklerle yapmadığını belirtir. (Kamadan, <https://www.gzt.com/mecra/gazzlnin-mezari-ilgi-bekliyor-3424638> (Erişim. 6 Haziran 2021). Maşide Kamit, kaleme aldığı İran'la ilgili gezi notlarında Gazâlî'nin gerçek mezarının Hâruniye

Medresesi'nin/Hârûn er-Reşîd Türbesi'nin yakınlarında Tâbira isimli bir mevkide bulunduğunu ve burada kazı çalışmalarının devam ettiğini aktarır. (Kamit, 2016, 211). Yakın zamanlarda elde edilen bu bulgular Hârûn er-Reşîd'in türbesinin bahçesindeki anıt mezarın Gazâlî'ye ait olmadığını teyit etmektedir. Yeni bulunan mezarın Gazâlî'nin şanına yakışır bir şekilde restore edilip Müslümanların ziyaretine açılarak İslam kültürüne kazandırılması ise İran devletinin insafını beklemektedir.

Sonuç

Ebû Hâmid el-Gazâlî, dünya kültür mirasına en çok katkısı olan Müslüman düşünürlerin başında gelmektedir. Onun bilimsel mirası geride bıraktığımız on asırdan bugüne tartışılmaya devam etmektedir. Eserleri, ortaya koyduğu fikrî mülahazalar ve tesiri üzerine yapılan münakaşalar hala tazeliğini korumaktadır. İslam düşüncesinin bir dânişmendi (büyük usta) olan Gazâlî'nin biyografisi üzerinde de birçok tartışma yapılmış, onun hayat serüveni belirginleştirilmeye çalışılmıştır. Ancak bu çalışmanın verilerinde de görüleceği üzere onun ölüm tarihinden başka üzerinde ittifak edilen net bir kimliği tespit edilememiştir. Klasik kaynakların çoğunun ittifak ettiği h. 450 olan doğum tarihi son zamanlarda yapılan ve Gazâlî'nin hayatını bütüncül bir şekilde analiz eden kaynakların verdiği bilgiler doğrultusunda değişmiştir. Onun ismi konusunda yapılan en fazla tartışma ise isminin Gazâlî "tek z'li" mi yoksa Gazzâlî "çift z'li" mi telaffuz edileceğidir. Bu konuda uzun uzun tartışan düşünürler net bir sonuca götürecek delil tespit edememişlerdir. Klasik kaynaklar Gazâlî'nin ırkı konusunda hiç yorum yapmamaktadırlar. Modern kaynaklar ise onun soyunun Arap veya Acem olduğu konusunda bazı münakaşalar dillendirmişlerdir. Bu münakaşalar ilmî bir sonuç elde etmekten ziyade modern çağın ırkçı zihniyetinin sonuçlarıdır.

Gazâlî'nin ailesi hakkında yapılan tartışmaların en karmaşık olanı onun bir oğlunun olup olmadığıdır. Elde edilen klasik kaynakların verileri onun oğlu olabileceğini belirtmekle beraber oğlunun olmadığı yönündeki belirgin beyanatlar da güvenilir kaynakların ifadelerine dayanmaktadır. Gazâlî'nin oğlunun olup olmadığı hususundaki bu çelişki, Gazâlî'den sonra Gazâlî ile irtibatlandırılan kişi veya kişilerin nesebinin Gazâlî'nin diğer akrabaları veyahut Gazâlî'nin kardeşiyle karıştırılmış olabileceği ihtimalini akla getirmektedir. Gazâlî'nin annesi hakkında sadece modern kaynakların verdiği bilgiler ise tarihi kaynaklara dayanmayan öznel yorumlar. Son zamanlarda yapılan arkeolojik çalışmalar Gazâlî'nin mezarının yerinin de şimdiye kadar bilinen mevkiden farklı bir yerde olduğunu ortaya koymuştur.

Kaynakça

- A'sam, Abdülemir. (1998). *el-Feylosafü'l-Gazzâli*. Kahire: Dâru Kabâ.
- Abdü'l-Ğâfir el-Fârisî, Ebü'l-Hasen. (1382). *el-Muhtasar min Kitâbi's-Siyâk li Târîhi Nisâbur*. thk, Muhammed Kâzım el-Mahmûdî. Tahran: Mirâsü Mektûb
- Acar, Abdurrahman. (2018). "Selçuklu-Abbâsî Halifeliği İlişkilerine Genel Bir Bakış". *İslam Tarihi ve Medeniyeti*. İstanbul: Siyer Yayınları, 6/443-474.
- Adamson, Peter. Taylor, Richard C. (2018). "Giriş" *İslam Felsefesine Giriş*, çev., M. Cüneyt Kaya. 1-10. İstanbul: Küre Yayınları.
- Ahmed Hilmi, Hocasâde. (h.1322). *İmâm Gazzâlî*. İstanbul: Dâru'l-Hilafeti'l-İlmiyye.
- Akın, Hanifi "Gazzâlî'nin Hayatı", (Ocak 2011). *TYB Akademi*, Y. 1, S. 1, ss. 9-14.
- Alkan, Ercan (2017). "Ahmed el-Gazzâlî", *İslam Düşünce Atlası*, ed. İbrahim Halil Üçer. 2/868-869. İstanbul: İLEM.
- Ayderûsî, Abdülkâdir b. Şeyh. (1994). *Ta'rifü'l-Ahyâ bi Fezâili'l-İhyâ, İthâfî's-Sâdeti'l-Müttekîn bi Şerhi İhyâ'ü Ulûmiddîn* ile birlikte. Beyrut: Matbaatü'l-Meymeniyye.
- Aydın, Abdullah. (2012). *Hadis İstılahları Sözlüğü*. İstanbul: M.Ü. İlahiyat Fakültesi Vakfı Yayınları,
- Aynî, Mehmet Ali. (2013). *İslam Düşüncesinin Zirvesi Gazzâlî*. İstanbul: İnsan Yayınları.
- Bakrî, Ebu'l-Ata. (1943). *İtirâfâtü'l-Gazzâlî*. Kahire. Dâru'l-Kütibi'l-Ehliyye
- Baltacı, Halil. (Temmuz-Aralık 2013). "Saf Aşkın Üstadı": Ahmed Gazzâlî ve Tasavvuf Anlayışı". *Tasavvuf*, Y.14, S.32. ss. 1-41.
- Böwering, Gerhard. (2001). "Gazzâlî, Abû Hâmed Mohammad i", *Encyclopaedia Iranica*. 10/358-363. New York: Encyclopaedia Iranica Foundation.
- Cemîlî, Abdurrahman Hâmid Der'. (2005). *el-İmâmü'l-Gazzâlî ve Ârâühü'l-Kelâmiyye*. Beyrut: Dâru'l-Kütibi'l-İlmiyye.
- Cevâd, Mustafa. "Asru'l-İmâmi'l-Gazzâlî". (1961). *Mihricânü'l-Gazzâlî fi Dımaşk: Ebû Hâmid el-Gazzâlî fi'z-Zikrâ'l-Mieviyyeti't-Tâsiati li Milâdihî* içinde. 495-510. Dımaşk: y.y.
- Corbin, Henry. (2015). *İslam Felsefesi Tarihi*. çev., Hüseyin Hatemi. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Cündî el-Yümmî, Bahâüddîn. (1995). *es-Sülûk fi Tabakâti'l-Ulemâi ve'l-Mülûk*. San'a Mektebetü'l-İrşâd.
- Çağrııcı, Mustafa. (1996). "Gazzâlî, (Literatür)" *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi*. 13/ 530-534. İstanbul: TDV Yayınları
- Çağrııcı, Mustafa. (2016). *Gazzâlî*, Ankara: DİB Yayınları.

- Davutoğlu, Ahmed. (ts.). “Takdim ve Takriz”. mlf. Gazâlî *İhyâu ‘Ulûmi’ d-Dîn*. çev. Ahmed Serdaroğlu. 1/1-7. İstanbul: Bedir Yayınevi.
- Dimyâtî, Ahmed b. Aybek. (2004). *el-Müstefâd min Zeyli Târihi Bağdâd*. Mustafa Abdülkâdir Atâ, Beyrut: Dâru’l-Kütübî’l-İlmiyye.
- Dünyâ, Süleyman (1965). *el-Hakikatü fi Nazari’l-Gazâlî*. Mısır: Dâru’l-Ma’ârif.
- Ebû Lihye, Nureddin. (2016). *el-İslâhu’l-İctimâi inde Ebî Hâmid el-Gazâlî*. b.y: Dâru’l-Envâr.
- el-Mardînî, Yusuf Sıdkı. (2015). *İhyâ Tercümesi ve Şerhi*. İstanbul: Türkiye Yazma Eserler Kurumu Başkanlığı Yayınları.
- Emîn, Hüseyin. (1963). *el-Gazâlî Fakîhen ve Feylesüfen ve Mutasavvifen*. Bağdat: Matbaatü’l-İrşâd.
- Emîn, Muhsin. (1983). *A’yânü’ş-Şî’a*. Beyrut: Dâru’t-Ta’âruf.
- Ertuğrul, Ali. (2012). “İmam Ebû Hâmid el-Gazzâlî’nin Anadolu’daki Torunları”. *C.Ü. İlahiyat Fakültesi Dergisi*. C.XVI, S. 2, ss. 667-688.
- Ertuğrul, Ali. (2019). “Niğdeli Kadı Ahmed”, *TDV İslam Ansiklopedisi*. Ek-2/359-360. İstanbul: TDV Yayınları.
- Fahreddin, Rızâeddin b.. (2018). *İmam Gazzâlî*, haz, Leyla Yakupoğlu Boran. İstanbul: Büyüyen Ay Yayınları.
- Fâhurî, Hannâ. Cerr, Halil. (1993). *Tarihu’l-Felsefeti’l-Arabiyye*. Beyrut: Dâru’l-Celil.
- Feyyûmî, Ahmed b. Muhammed. (ts). *el-Misbâhu’l-Münîr*. Beyrut: el-Mektebetü’l-İlmiyye.
- Feyyûmî, Muhammed İbrahim. (ts.). *el-İmâmü’l-Gazâlî ve Alâkatü’l-Akli bi’l-Yakîn*. Kahire: Dâru’l-Fikr.
- Frye, Richard N. *The Histories of Nishapur*, Yazma Metin 2, 20b.
- Frye, Richard N. (1965). *The Histories of Nishapur*. Cambridge-Massachusetts: Harvard University Press.
- Gâlib, Mustafa. (1979). *el-Gazâlî*. Beyrut: Dâru ve Mektebetü Hilâl.
- Garden, Kenneth. (2019). *İslamın İlk Müceddidi*. çev, Abdullah Özkan. İstanbul: Klasik Yayınları.
- Gazâlî, Ebû Hâmid. (1416). *el-Munkız min’d-Dalâl. Mecmû’atü Resâil el-İmam el-Gazâlî* içinde. Beyrut: Dâru’l-Fikr
- Gazâlî, Ebû Hâmid. (2009). *Fedâihu’l-Bâtuniyye*, nşr, Muhammed Ali el-Kutb. (Beyrut: el-Mektebetü’l-Asriyye.
- Gazâlî, Ebû Hâmid. (ts). Kânunu’t-Te’vîl, *Mecmû’atü Resâil el-İmam el-Gazâlî* içinde. Kahire: Mektebetü’t-Tevfikîyye.
- Gencer, Bedri. (2015). “Teodiseyi Aşan Gazâlî” *Doğu’dan Batı’ya Düşüncenin Serüveni Felsefe, Ahlak ve Kelâmın Sentezi*. 6/675-696. İstanbul: İnsan Yayınları.

- Goldziher, Ignaz. (1959). *el-Akâidetü ve 'ş-Şerîatü fi'l-İslam*. çev., Muhammed Yusuf Musa vd.. Mısır: Dâru'l-Kütibi'l-Hadîse,
- Goldziher, İgnace. (1993). *Klasik Arap Literatürü*. çev., Azmi Yüksel Rahmi Er. Ankara: İmaj Yayınları.
- Gosche, Richard. (1858). "Über Ghazzâlîs Leben und Werke", *Philologische und Historische Abhandlungen der Königlich Akademie der Wissenschaften zu Berlin*. ss. 239-311.
- Griffel, Frank. (2017). "Al-Ghazâlîs (d.1111) Incoherence of The Philosophers", *İslamic Philosophy* içinde, ed. Khaled el-Rouayheb, Sabine Schmidtke, 191-209. New York: Oxford University Press.
- Griffel, Frank. (2013). "el-Ğazâlî mi el-Ğazzâlî mi? Şam'daki Eyyübî ve Memlûk Tarihçileri Arasındaki Canlı bir Tartışma Üzerine". çev, Tuna Tunagöz. *Fırat Üniversitesi İlâhiyat Fakültesi Dergisi*, 18:1, ss. 205-2015.
- Griffel, Frank. (2020). "İbn Sînâcî Felsefeyle Meşgul Olan Kelâm: Gazzâlî'nin Tehâfütü'l-Felâsife'si ve İbnü'l-Melâhimî'nin Tuhfetü'l-Müttekellimîn fi'r-Red ale'l-Felâsife'si" *Başlangıçtan Günümüze İslam Kelâmı* içinde, ed. Sabine Schmidtke, çevirenler, Orhan Şener Koloğlu vd., 568-594. İstanbul: Küre Yayınları,
- Griffel, Frank. (2012). *Gazâlî'nin Felsefî Kelâmı*. çev, İbrahim Halil Üçer, Muhammed Fatih Kılıç. İstanbul: Klasik Yayınları.
- Griffel, Frank, "al-Ghazali", Erişim Adresi, <https://plato.stanford.edu/entries/al-ghazali/>. Erişim Tarihi, 13. 01. 2021.
- Hafâcî, Şahâbeddin. (ts.). *Nesîmü'r-Riyâz fi Şerh-i Şifâi'l-Kâdî İyâz*. Beyrut: Dâru'l-Kütibi'l-İlmiyye.
- Hammer-Purgstall, Joseph Freiherr von. (1838). *O Kind Dei Berühmte Ethische Abhandlung Ghasali's*, Viyana: Gedruckt bey A. Strauss's Sell Witwe.
- Hitti, Philip K. (1995). *Arap Tarihinin Mimarları*, çev, Ali Zengin. İstanbul: Risale Yayınları,
- Hitti, Philip K. (2020). *Siyasi ve Kültürel İslam Tarihi*, çev, Salih Tuğ. İstanbul: Bilge Kültür-Sanat.
- Hodgson, M.S.G. (2020). *İslam'ın Serüveni*. çev. Berkay Ersöz. Ankara: Phoenix Yayınevi.
- Hümâî, Celâleddîn. (1382/1963). *Gazzâlînâme*. Tahran: Kitapfurûşî-yi Furûğî.
- İbn Asâkir, Ebü'l-Kâsım. (1995). *Târîhu Medîneti Dimaşk*, thk., Ömer b. Garâme el-Amrevî, Beyrut: Dâru'l-Fikr.
- İbn Asâkir, Ebü'l-Kâsım. (1404/1981). *Tebyînü Kezîbi'l-Müfterî*. Beyrut: Dâru'l-Kitâbi'l-Arabî.
- İbn Hacer el-Askalânî, (1969). Ebü'l-Fazl. *İnbâ'u'l-Ğumr bi Ebnâi'l-Umr*. thk., Hasan Habeşî. Mısır: el-Meclisü'l-A'lâ li'ş-Şü'ûni'l-İslâmiyye,
- İbn Haldûn, Ebü Zeyd. (2004). *Mukaddime*, çev., Süleyman Uludağ. İstanbul: Dergâh Yayınları.
- İbn Hallikân, Ebü'l-Abbas. (1978). *Vefeyâtü'l-A'yan*, thk., İhsan Abbas. Beyrut: Dâru Sâdır.
- İbn Havkal, Ebü'l-Kâsım. (2017). *10. Asırda İslam Coğrafyası*. çev., Ramazan Şeşen. İstanbul: Yeditepe Yayınevi.

- İbn Kâdî Şübhe, Takıyyüddîn. (h.1407). *Tabakâtü's-Şâfi'iyye*. thk, el-Hâfiz Abüdülalîm Hân. Beyrut: Âlemü'l-Kütüb.
- İbn Kesîr, Ebü'l-Fidâ. (1993). *Tabakâtü's-Şâfi'iyyîn*. thk., Ahmed Ömer Hâşim. Kahire: Mektebetü's-Sekâfetü'd-Diniyye.
- İbn Kesîr, Ebü'l-Fifâ. (1988). *el-Bidâye ve'n-Nihâye*, thk., Ali Şeyrâ. Beyrut: Dâru İhyâu't-Türâsi'l-Arabî.
- İbn Manzûr, (1414). Ebü'l-Fazl. *Lisanü'l-Arab*. Beyrut: Dâru Sâdır.
- İbn Receb, Ebü'l-Ferec. (2005). *Zeylü Tabakâti'l-Hanâbile*. thk., Abdurrahman b. Süleyman el-Useymin. Riyad: Mektebetü'l-Ubeykân.
- İbnü'l-Arabî, Ebü Bekir. (1974). *el-Avâsım mine'l-Kavâsım*. thk., Ammâr Tâlibî. Kahire: Mektebetü Dârü't-Türâs.
- İbnü'l-Esîr, İzzeddin. (1980). *el-Lübâb fî Tehzîbi'l-Ensâb*. Beyrut: Dâru Sâdır.
- İbnü'l-İmâd, Ebü'l-Felâh. (1986). *Şezerâtü'z-Zehab*, thk. Mahmud el-Arnâvud, Beyrut, Dimaşk: Dâru İbn Kesîr.
- İbnü'l-Mülakkın, Ebü Hafs Sirâcüddîn. (1997). *el-Ikdü'l-Müzheb fî Tabakâti Hameleti'l-Mezheb*. thk., Eymen Nasr el-Ezheri, Seyyid Mühenî. Beyrut: Daru'l-Kütübi'l-İlmiyye.
- İbnü'l-Müstevfî, Ebü'l-Berekât. (1980). *Târîhu Erbil*. thk., Sâmî es-Sakkâr. Irak: Dâru'r-Resîd.
- İbnü'n-Neccâr el-Bağdâdî, Ebü Abdillâh. (2004). *el-Müstefâd Zeylü Târîhu Bağdâd*. thk., Mustafa Abdülkâdir Atâ. Beyrut: Dâru'l-Kütübi'l-İlmiyye.
- İbnü's-Salâh, eş-Şehrezûrî, Ebü Amr. (1992). *Tabakâtü'l-Fukahâi's-Şâfi'iyye*. thk, Muhyiddîn Ali Necîb. Beyrut: Dâru'l-Beşâiri'l-İslâmiyye.
- İbnü't-Tıktaka, Ebü Cafer. (1997). *el-Fahrî fî Âdâbi's-Sultaniyye ve'd-Düvelü'l-İslamiyye*. thk., Abdülkâdir Mahmud Mâyû. Beyrut: Dâru'l-Kalemi'l-Arabî.
- İbnü'l-Cevzî, Ebü'l-Ferec. (1992). *el-Muntazam fî Târîhi'l-Mülûk ve'l-Ümem*. thk, Muhammed Abdülkâdir Atâ, Mustafa Abdülkâdir Atâ. Beyrut: Dâru'l-Kütübi'l-ilmîyye.
- İbnü'l-Cevzî, Ebü'l-Ferec. (1406/1985). *es-Sebâtü indel'Memât*. thk., Abdullah el-Leysî el-Ensârî. Beyrut: Müessesetü'l-Kütübi's-Sekâfiyye.
- İsnevî, Ebü Muhammed. (2002). *Tabakâtü's-Şâfi'iyye*. thk, Kemal Yusuf el-Hût. Beyrut: Dâru'l-Kütübi'l-İlmiyye.
- İstahrî, Ebü İshak İbrahim. (2004). *el-Mesâlik ve'l-Memâlik*. Beyrut: Dâru Sâdır.
- Kamadan, Yusuf Sami. *Gazâlî'nin Mezarı İlgi Bekliyor*. Erişim Adresi, <https://www.gzt.com/mecra/gazzlnin-mezari-ilgi-bekliyor-3424638>. Erişim Tarihi 6.06. 2021.
- Kamit, Maşide. (2016). "Gezi Notları "İran Araştırma ve İnceleme Gezisi" (16-22 Mayıs 2016)". *İSTEM*. Y.14, S.27, ss. 205-225.

- Kandemir, M. Yaşar (1998). “Abdülğâfir el-Fârisî”. *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi*. 1/203-204. İstanbul: TDV Yayınları.
- Kannevcî, Sıddık Hasan Han. (2002). *Ebcü'dü'l-Ulûm*. by: Dâru İbn Hazm.
- Kaya, M. Cüneyd. (2017). “Gazâlî”, *İslam Düşünce Atlası* içinde, ed., İbrahim Halil Üçer. 2/525-531. İstanbul: İLEM.
- Kazvîni, Zekeriyâ. (ts.). *Âsâru'l-Bilâd ve Ahbâru'l-İbâd*. Beyrut: Dâru Sâdır.
- Kebisî, Hamid. (1971). “Muhakkikin Ön Sözü” *Şifâü'l-Ğalîl*, mlf. Gazâlî. Bağdat: Matba'atü'l-İrşad.
- Kılavuz, A. Saim. (1989). “Ali er-Rızâ”, *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi*. 2/436-438. İstanbul: TDV Yayınları.
- Kufralı, Kasım. (1987). “Gazzâlî” *İslam Ansiklopedisi*. 4/748-760. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Macdonald, D. B. (1899). “The Life of al-Ghazzâlî, with Especial Reference to His Religious Experiences and Opinions” *Journal of the American Oriental Society*, Volume 20, ss. 71-132.
- Mehmed Hafid, Âşirefendizâde. (2018). *Ed-Dürerü'l-Müntehabâti'l-Mensûre fi Islâhi'l-Galatâti'l-Meşhûre*, haz., Yakup Yılmaz. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Merhaba, Abdurrahman. (1993). *Hutâbü'l-Felsefeti'l-Arabiyyeti'l-İslâmiyye*. Beyrut: Müessesetü İzziddîn.
- Muavvız, Ali. Abdülmevcûd, Adil. (1997). “Muhakkiklerin Ön Sözü” mlf., Gazâlî. *el-Vecîz fi Fıkhî İmâmi's-Şâfi'i*, 1-65. Beyrut: Dâru'l-Erkam İbn Ebi'l-Erkam.
- Mübarek, Zeki. (2012). *el-Ahlâku inde'l-Gazâlî*. Kahire: Kelimâtün Arabiyyetün li't-Tercümeti ve'n-Neşr.
- Münâvî, Muhammed Abdürrauf. (1318). *Şerhu's-Şemâili'n-Nebeviyye ve'l-Hasâisi'l-Muhammediyye. Cem'u'l-Vesâil fi Şerhi's-Şemâil* ile birlikte. Kahire: el-Matbaatü's-Şarkıyye.
- Münâvî, Muhammed Abdürrauf. (ts.). *el-Kevâkibü'd-Dürriyye*. thk., Abdülhamid Salih Hamdan. Kahire: el-Mektebetü'l-Ezheriyye.
- Nasr, Seyyid Hüseyin. (1991). “İslam Düşüncesinin Soykütüğü”. çev., Yusuf Kaplan. *Umran*, 1/1 (Nisan 1991). ss.1-16.
- Nevevî, Ebû Zekeriyâ. (1994). *et-Tibyân fi Âdâbi Hameleti'l-Kur'an*. thk., Muhammed el-Haccâr. Beyrut: Dâru İbn Hazm.
- Nu'mânî, Şiblî. (2012). *Gazâlî*. çev, Yusuf Kara. İstanbul: Kayıhan Yayınları.
- Rızâ, M. Reşid, (1907). “Ebû Hâmid el-Gazâlî”. *el-Menâr*. 10/7, (Eylül 1907): 502-522.
- Rızâ, Muhammed. (1924). *Ebû Hâmid el-Gazâlî*. Mısır: Matba'atü'l-Vefd.
- Rufâî, Ahmed Ferid. (1936). *el-Gazâlî*. Mısır: Matbû'atü Dâru'l-Me'mûn.
- Sadefî, Halil b. Aybek. (2000). *el-Vâfi bi'l-Vefâyât*. Beyrut: Dâru İhyâi't-Türâs.

- Salazar, Ovidio. (2004). *Al-Ghazali: The Alchemist of Happiness (Mutluluğun Kimyacı)*, (Belgesel).
- Sallâbî, Muhammed Ali. (2017). *el-Îmâmü'l-Gazâlî*. İstanbul: Ravza Yayıncılık.
- Sâmî, Salih Ahmed. (1992). *el-Îmâmü'l-Gazâlî Hucetü'l-İslam ve Müceddidü'l-Mietü'l-Hâmise*. Dımaşk: Dâru'l-Kalem.
- Sâmî, Şemseddin, (1896). *Kâmûsü'l-A'lâm*. İstanbul: Mihrân Matbaası.
- Sarıfînî, Ebû İshak. (1362/1983). *Târîh-i Nişâbûr el-Müntehab mine's-Siyâk*, haz., Muhammed Kâzım el-Mahmûdî. Kum: Cemâatü'l-Müderrişîn fi'l-Havzati'l-İlmiyye.
- Sehâvî, Şemseddin. (ts.). *ed-Dav'u'l-Lâmi' li Ehli'l-Karni't-Tâsi'*. Beyrut: Menşârâtü Dâru Mektebeti Hayat.
- Sem'ânî, Abdülkerîm b. Muhammed. (1962). *el-Ensâb*. thk., Abdurrahman b. Yahya el-Muallimî el-Yemânî, vd.. Haydarâbâd: y.y.
- Sem'ânî, Abdülkerîm b. Muhammed. (1912). *el-Ensâb*, Tıpkıbs., haz., D. S. Margoliouth, (London: E.J. Brill.
- Seyyid Ahmed, Abdülfettah Muhammed. (2009). *et-Tasavvufü beyne'l-Gazâlî ve İbn Teymiye*. El-Mansura: Dâru'l-Vefâ.
- Sıbt İbnü'l-Cevzî, Ebü'l-Muzaffer. (2013). *Mir'âtü'z-Zamân fi Târîhu'l-A'yân*. thk, Muhammed Berekât vd..Şam: Dâru'r-Risâleti'l-Âlemiyye.
- Smith, Margaret. (1983). *Al-Ghazâlî the Mystic*. Lahore: Hijra International Publishers.
- Starr, S. Frederic. (2020). *Kayıp Aydınlanma*. çev., Yusuf Selman İnanç. İstanbul: Kronik Kitap.
- Streck, M. (1979). "Meşhed", *İslam Ansiklopedisi*. 8:145-159. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Sübki, Tâceddin. (1976). *Tabakâtü's-Şâfi'iyeti'l-Kübrâ*. thk, Mahmud Muhammed et-Tanâhî, Abdülfettah Muhammed el-Hılv. Kahire: İshâel-Bâbî el-Halebî.
- Sürur, Taha Abdülbakî. (1940). *el-Gazâlî*. by.: Dâru'l-Maârif.
- Şerkâvî, Abdullah b. Hicazî. *et-Tuhfetü'l-Behiyye fi Tabakâti's-Şâfi'iyye*, YE. Berlin: Berlin Devlet Kütüphanesi.
- Şeyh, M. Said. (2014). "Gazzâlî" *İslam Düşünce Tarihi*. çev., Mustafa Armağan, Haz., M.M. Şerif. 1/731-770. İstanbul: İnsan Yayınları.
- Şirâzî, Ebû İshak (1970). *Tabakâtü'l-Fukahâ*. thk., İhsan Abbas. Beyrut: Dâru'r-Râidi'l-Arabî.
- Tâmir, Ârif. (1987). *el-Gazâlî, beyne'l-Felsefeti ve'd-Dîn*. London: Riad el-Rayyes Books.
- Teymur Paşa, Ahmet. (1947). *Zabtu'l-A'lâm*. Kahire: Dâru İhyâi'l-Kütübi'l-Arabiyye.
- Ülken, H. Ziya. (2004). *Eski Yunan'dan Çağdaş Düşünceye Doğru İslam Felsefesi Kaynakları ve Etkileri*. İstanbul: Ülken Yayınları.
- Ülken, H. Ziya. (1946). *İslam Düşüncesi*. İstanbul: Rıza Koşkun Matbaası,

- Ülken, H. Ziya. (1957). *İslam Felsefesi Tarihi*. İstanbul: Osman Yalçın Matbaası.
- Watt, W. M. (1985). *İslamic Philosophy and Theology*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Watt, W.M. (2003). *Müslüman Aydın*. çev., Hanifi Özcan. Samsun: Etüt Yayınları.
- Yâfi'î, Ebû Muhammed. (1997). *Mir'âtü'l-Cenân ve İbretü'l-Yekzân*. Beyrut: Dâru'l-Kütübî'l-İlmiyye.
- Yakûbî, Şeyh Muhammed. (2017). *Gazzâlî'nin Mektupları*. çev, Merve Kelebek. İstanbul: İnkılap Yayınları.
- Yâkût el-Hamevî, Ebû Abdillâh. (1995). *Mu'cemü'l-Büldân*. Beyrut: Dâr-u Sâdır.
- Zebîdî, Muhammed Murtaza. (2006). *el-Mu'cemü'l-Muhtass*. thk., Nizam Muhammed Salih Yakûbî, Muhammed b. Nâsır el-Acemî. Buyrut: Dâru'l-Beşâiri'l-İslâmiyye.
- Zebîdî, Muhammed Murtaza, (1994). *İthâfî's-Sâdeti'l-Müttekîn bi Şerhi İhyâ'ü Ulûmiddîn*, Beyrut: Matbaatü'l-Meymeniyye.
- Zebîdî, Muhammed Murtazâ. (ts.). *Tâcü'l-Arûs*. b.y., Dâru'l-Hidâye.
- Zehebî, Ebû Abdillâh Şemsüddin. (1985). *el-İber fi Tarihi men Ğaber*. thk., Ebû Hâcir Muhammed Said. Beyrut, Dâru'l-Kütübî'l-İlmiyye.
- Zehebî, Ebû Abdillâh Şemsüddin. (1998). *Tezkiretü'l-Huffaz*. Beyrut: Dâru'l-Kütübî'l-İlmiyye.
- Zehebî, Ebû Abdillâh. (2006). *Siyeru A'lâmü'n-Nübelâ*. Kahire: Dâru'l-Hadis.
- Zerrinkub, Abdülhüseyn. (2007). *Medreseden Kaçış İmam Gazzâlî'nin Hayatı, Fikirleri ve Eserleri*. çev, Hikmet Gök. İstanbul: Ağaç Yayınları.
- Zeydân, Corcî. (2012). *Târihu Âdâbi'l-Lügati'l-Arabiyye*. Kahire: Müessesetü Hindâvî.
- Zwemer, Samuel Marinus. (1923). *Kitabü'l-Gavvâs ve'l-Leâlî ev Tecümetü'l-Hayati'l-Hucceti'l-İslam el-Gazzâlî*. Mısır: Matba'atü Nesil.



Sosyal Bilgiler Dersinde Sanal Müze Kullanımı Hakkında Öğrenci Görüşleri

Student Opinions about the Use of Virtual Museum in Social Studies Lesson



Ceylan Çınar
Öğretmen
Milli Eğitim Bakanlığı
ceylancinar101@gmail.com
ORCID ID: 0000-0001-5918-0083

Ceren Utkugün
Dr. Öğretim Üyesi
Afyon Kocatepe Üniversitesi
cerendemirdelen@hotmail.com
ORCID ID: 0000-0002-5911-9175

Ahmet Ali Gazel
Prof. Dr.
Afyon Kocatepe Üniversitesi
agazel@aku.edu.tr
ORCID ID: 0000-0002-7211-6032



Makale Bilgisi / Article Information

Makale Türü / Article Type : Araştırma Makalesi
Geliş Tarihi / Received : 1 Kasım 2021
Kabul Tarihi / Accepted : 18 Kasım 2021
Yayın Tarihi / Published : 15 Aralık 2021
DOI Number : 10.20860/ijoses.1017419



Bu çalışma, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilgiler Eğitimi Programında tamamlanmış olan “Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Dersinde Sanal Müze Kullanımı Hakkındaki Görüşleri: İstanbul Örneği” başlıklı yüksek lisans tezinden türetilmiştir.



Kaynak Gösterme / Citation



Çınar, C. & Utkugün, C. & Gazel A. A. “Sosyal Bilgiler Dersinde Sanal Müze Kullanımı Hakkında Öğrenci Görüşleri”. *Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 16 (2021): 150-170.

Sosyal Bilgiler Dersinde Sanal Müze Kullanımı Hakkında Öğrenci Görüşleri

Student Opinions about the Use of Virtual Museum in Social Studies Lesson

Ceylan Çınar & Ceren Utkugün & Ahmet Ali Gazel

Öz

Bu araştırma ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersinde sanal müze kullanımı hakkında görüşlerini belirlemek amacıyla nitel araştırma yöntemiyle fenomenoloji deseninde tasarlanmıştır. Çalışmanın katılımcıları 2020-2021 eğitim öğretim yılı bahar yarısında İstanbul Arnavutköy'de bir ortaokulda 7. sınıfta öğrenim görmekte olan 100 öğrenciden oluşmaktadır. Covid-19 salgını nedeniyle eğitim uzaktan devam ettiği için çalışma online yürütülmüş ve zoom uygulaması üzerinden gerçekleştirilen online derslerde sanal müzeler hakkında bilgi verilerek, örnek bir sanal müze gezisi yapılmıştır. Sonrasında öğrencilere Kurtuluş Savaşı Müzesi ve Cumhuriyet Müzesi'nin sanal gezi linkleri atılmış, yapacakları sanal müze gezisinde kullanmaları için araştırmacılar tarafından hazırlanan çalışma paylaşımları verilmiştir. Sanal müze gezisi sonrasında açık uçlu sorulardan oluşan sanal müze görüş formu paylaşarak öğrencilerin formdaki soruları yazılı olarak cevaplamaları istenmiştir. Elde edilen veriler betimsel analiz tekniği ile çözümlenmiş, veriler tablolaştırılarak frekanslarla sunulmuş, doğrudan alıntılarla desteklenmiştir. Araştırma sonunda; öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersinde sanal müze gezileri yapılmasının öğrenmeye katkı sağlayacağını düşündükleri, sanal müze turlarının müze gezilerine bir alternatif oluşturarak zaman ve mekan kısıtlamasını ortadan kaldırdığı, ders ortamını zenginleştirerek öğrenme-öğretme sürecini eğlenceli hale getirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Öğrenciler ders etkinliği olarak sanal müze gezisi yapmaktan hoşlanmakla birlikte; müze atmosferini hissettikleri ve sanal tura göre daha bilgilendirici, canlı ve eğlenceli bulduklarını vurgulayarak müze gezilerini sanal müze gezilerine tercih ettiklerini açıklamışlardır.

Anahtar Kelimeler: Sosyal Bilgiler Dersi, Müze, Sanal Müze, Ortaokul Öğrencisi.

Abstract

This research was designed in a phenomenology pattern with a qualitative research method in order to determine the views of secondary school 7th grade students about the use of virtual museums in the Social Studies course. The participants of the study consisted of 100 students studying in the 7th grade in a secondary school in Arnavutköy, Istanbul in the spring semester of the 2020-2021 academic year. Since the education continued remotely due to the Covid-19 epidemic, the study was carried out online and an exemplary virtual museum tour was made by giving information about virtual museums in online lessons held via the zoom application. Afterwards, the virtual tour links of the War of Independence Museum and the Republic Museum were sent to the students, and they were given worksheets prepared by the researchers to use in their virtual museum tour. After the virtual museum visit, the virtual museum opinion form consisting of open-ended questions was shared and the students were asked to answer the questions in the form in writing. The obtained data were analyzed with the descriptive analysis technique, the data were tabulated and presented with frequencies and supported by direct quotations. At the end of the research; it was concluded that the students thought that making virtual museum trips in the social studies course would contribute to learning, that virtual museum tours created an alternative to museum trips, eliminating time and space restrictions, enriching the course environment and making the learning-teaching process fun. Although students like to take a virtual museum tour as a lesson activity; they emphasized that they felt the museum atmosphere and found it more informative, lively and entertaining than the virtual tour, and stated that they preferred museum tours to virtual museum tours.

Keywords: Social Studies Course, Museum, Virtual Museum, Secondary School Student.

Extended Summary

Purpose and Significance:

It is frequently emphasized in the literature that the use of museums in teaching activities positively affects the learning process. In this context, museums can be expressed as one of the institutions that can be used in social studies course. Considering the ease of access and use, it can be expressed that social studies education, especially with virtual museums, enables students to obtain historical gains more easily. On the basis of constructivist education, it is extremely important for students to know how virtual museums are perceived by students, which especially appeal to the field of visual intelligence and play an important role in making learning permanent by creating a rich learning environment, and to identify their deficiencies and use them in lessons. In this research, it is aimed to determine the opinions of students about virtual museums that are frequently used in Social Studies course.

Methodology:

This research was designed in a phenomenology pattern with a qualitative research method in order to determine the views of secondary school 7th grade students about the use of virtual museums in the Social Studies course. The participants of the study consisted of 100 students studying in the 7th grade in a secondary school in Arnavutköy, Istanbul in the spring semester of the 2020-2021 academic year. The study group was formed by using the convenient sampling method, which is one of the non-random sampling types. Since the education continued remotely due to the Covid-19 epidemic, the study was carried out online and an exemplary virtual museum tour was made by giving information about virtual museums in online lessons held via the zoom application. Afterwards, the virtual tour links of the War of Independence Museum and the Republic Museum were sent to the students, and they were given worksheets prepared by the researchers to use in their virtual museum tour. After the virtual museum visit, the virtual museum opinion form consisting of open-ended questions was shared as a data collection tool and the students were asked to answer the questions in the form in writing.

The collection of opinions was provided through written forms in order to increase the number of participants and to reach the participants more easily, as the schools switched to distance education due to the Covid 19 epidemic. Before the application, it was stated that all the information of the students participating in the study would be kept confidential and they were asked not to write their names in order to be able to answer the questions sincerely. In addition, it was stated that the answers given by the students to the questions would not be used other than for the purpose of the research. The obtained data were analyzed with the descriptive analysis technique, the data were tabulated and presented with frequencies and supported by direct quotations.

Results, discussion and conclusion:

In this study; it was concluded that the students thought that making virtual museum tours in the social studies course would contribute to learning, that virtual museum tours created an alternative to museum tours, eliminating time and space restrictions, enriching the course environment and making the learning-teaching process fun. Although students like to take a virtual museum tour as a lesson activity; they emphasized that they felt the museum atmosphere and found it more informative, lively and entertaining than the virtual tour, and stated that they preferred museum tours to virtual museum tours.

The majority of the students who stated that they took a museum trip stated that they went to the museums with a school trip, and it was determined that the rate of students visiting the museum independently or with their families was very low. The fact that the study group resides in Arnavutköy, which is far from the center of Istanbul, is considered to be an obstacle for students to access museums in Istanbul. In addition, it was concluded that there is a positive relationship between the rates of making

museum trips and the educational status of the parents, based on the fact that the educational status of the parents of the study group was illiterate, primary and secondary school graduates.

Today, when technology is the center of our lives, it has been determined that the rate of students visiting virtual museums is very low. The Covid-19 epidemic, which affected the whole world in 2020, has made distance education a part of our lives as well as face-to-face education. In addition, virtual trips have become an alternative not only for students, but also for everyone who wants to visit, as there are curfews in some periods due to the epidemic, and the closure of areas such as museums and ruins (Peker, 2020). However, it is seen that students do not use virtual museum trips much during the epidemic period. The factors affecting the rate of virtual trips can be listed as the fact that students do not have an individual phone due to their age, trouble in obtaining a device to connect to, lack of internet connection in their region, lack of infrastructure, insufficient encouragement of their parents, teachers not using virtual trip activities in classes.

The students emphasized that the virtual museum tours they made within the scope of the social studies course contributed to learning, that they had easy access to virtual museums, and that they enriched the course environment and made the learning-teaching process fun. This result shows that students have positive attitudes towards the usability of virtual museums as an educational environment in social studies courses. The students who participated in the study emphasized that virtual museums have negative aspects as well as positive aspects. It is seen that the stated negative aspects are concentrated in the statements that the tours to be made in the virtual environment do not give the psychological effect of the museums, and that they cannot create an environment of concretization, learning by doing and living.

Giriş

Geçmişten günümüze yaşanan teknolojik gelişmelerle birlikte eğitim-öğretim anlayışında da köklü değişimler görülmüştür. Öğretmenin merkezde olduğu geleneksel öğretim yöntemleri yerini öğrenci merkezli, öğrencinin yaparak-yaşayarak aktif öğrenmesine olanak sağlayan çağdaş öğretim yöntemlerine bırakmıştır. Bu durum eğitim-öğretim faaliyetlerinin sınıf ve okuldan ziyade okul dışında ve gerçek hayatla bir arada olması anlamına gelmektedir (Dinç ve Uztemur, 2017). Avcı ve Gümüç (2020)'e göre okul dışı eğitim, öğrencilerin gerçek hayatla bağlantı kurarak tecrübeyle kazandığı bilgilerin kalıcı olmasını sağlamaktadır. Günümüz teknolojisinde öğrencilerin hayatı anlamlandırması, deney ve gözleme dayalı öğrenme gerçekleştirilmesi noktasında okul dışı öğrenmeler daha önemli hale gelmektedir (Tuncel ve Dolambay, 2020).

Sosyal Bilgiler dersi, ilk ve ortaokul basamaklarında okutulan tarih, coğrafya, arkeoloji, antropoloji, sosyoloji gibi birçok disiplinin sentezlenmesi ile oluşmuş mihver bir derstir. Öğrencilerin geçmişi öğrenmesine olanak veren kültürel miras konularının öğretimi Sosyal Bilgiler ve Tarih dersleriyle mümkün olmaktadır (Mazman Budak, 2021). 2004 yılında yenilenen öğretim programları sonrasında, Sosyal Bilgiler Öğretim Programı ile müze ve öğrenme programı ilişkisi kurulmuştur. Sosyal bilgiler ve tarih konularının öğrencilerin zihinlerinde daha kalıcı hale gelmesine olanak sağlayan alanlar müze ve tarihi mekanlardır. Dolayısıyla müzeler ve tarihi mekanlar Sosyal Bilgiler dersinde tarih konularının öğretiminde önemli bir kaynaktır. Okul ortamında kavramanın zor ve zahmetli olduğu soyut konuların öğretiminde müzeler ve tarihi mekanlar somut öğrenme yaşantıları sunarak öğrencilerin gelişimine katkı sağlar (Seidel ve Hudson, 1999). Yapılan çalışmalarda müzelerin bir öğrenme ortamı olarak kullanıldığında öğrencilerin güdülerini artırarak daha kalıcı öğrenmelerin gerçekleşmesini sağladığından bahsedilmektedir (Kaschak, 2014; Marcus, 2008; Tran, 2006). Müze gezileriyle ilgili yapılan lisansüstü tez çalışmalarında müze gezilerinin öğrencilerde olumlu tutum oluşmasına ve ders kazanımlarının daha kolay elde edilmesine katkı sağladığı görüşü yer almaktadır (Akyüz, 2009; Demirboğa, 2010; Demirci, 2009; Filiz, 2020; Tosun, 2009; Utku, 2008). Önder, Abacı ve Kamaraj

(2009) da öğretimin sadece sınıfta kitaplarla gerçekleşmeyeceği, öğrenme sürecinde farklı ortamların da kullanılması gerektiğini ve bu noktada müzelerin önemini belirtmektedir. Öğrenciler müzelerde hem toplu öğrenme ortamı bulmakta hem de kendilerini farklı bir öğrenme ortamında görerek bilgiyi hafızalarına kolayca yerleştirmektedir. Öğrenciler yapmış oldukları müze gezileri ve alan çalışmaları ile gezmiş oldukları mekanları kendi yaşam alanları ile karşılaştırma imkanı bularak mekansal algılama kapasiteleri artacak ve mekan-tarih ilişkilerini daha rahat kavrayabileceklerdir. Bu durumun doğal bir sonucu olarak da öğrenci yakından uzağa ilkesi ile olayları küresel boyutta düşünme becerisi kazanacaktır (Meydan ve Akkuş, 2014). Müzeler ve tarihi mekanlar; Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında öngörülen, aynı zamanda öğrencide geliştirilmesi hedeflenen beceri ve değerlerin kazandırılmasına olanak sağlamaktadır (Ata, 2015). Yapılan çalışmalarda müze ve tarihi mekanların öğrencilerde aktif katılım, tarihsel empati, gözlem, zaman, mekan ve kronolojiyi algılama, değişim ve sürekliliği algılama gibi sosyal bilgilere özgü becerilerin gelişmesine olumlu katkı sağladığı belirtilmektedir (Çulha, 2006; Doğan, 2020; Ilgaz ve Örtün, 2015; Meydan ve Akkuş, 2014; Yeşilbursa, 2008; Yılmaz ve Şeker, 2011, Üztemur, Dinç ve Acun, 2018; Albadawi, 2020; Tserklevych, Prokopenko, Goncharova, Horbenko, Fedorenko & Romanyuk, 2021; Aktaş, Yılmaz ve İbrahimoglu, 2021). Sosyal Bilgiler dersinde öğrencilerin müze ve tarihi mekanlarda somut gözlemler yaptıkları tarihi eserler; kanıt temelli argüman geliştirme, tarihsel empati, geçmiş ve günümüz arasında bağ kurarak değişimi anlama ve tarihte süreklilik gibi kavramları somut hale getirerek bu becerilerin kazanılmasına yardımcı olur (Çulha, 2006; Doğan, 2020; Yılmaz ve Şeker, 2011). Tarihi mekanların ve müzelerin Sosyal Bilgiler dersinde kullanılması, unutulmak üzere olan yapıt ve değerlerin öğrenci tarafından keşfedilirken tarihsel empati becerisi de kazanmalarını sağlamaktadır (Üztemur, Dinç ve Acun, 2018).

2008 yılında Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı müzelerin öğrenme sürecinde aktif kullanılmasını yaygınlaştırmak ve aynı zamanda müze-okul işbirliğini geliştirmek amacıyla Sosyal Bilgiler Öğretim Programına müze ile eğitim kılavuzu eklenerek müzelerin eğitimde verimli şekilde kullanılması gerekliliği vurgulanmıştır (MEB, 2008). Öğrencide tarihsel anlama ve tarihsel düşünme becerisinin geliştirilmesi hedefiyle; sosyal bilgiler öğretiminde, müze çalışmalarına ağırlık vermeye başlanmıştır. Müze deneyimi sonunda öğrencilerin kendi tecrübelerini ve kişisel farklılıklarını göz önünde bulundurarak tarihsel duygudaşlık ve koleksiyonları eleştirel gözlemlene imkanı yakalaması amaçlanmaktadır (Aktaş, Yılmaz ve İbrahimoglu, 2021). Son yıllarda müzede eğitim etkinlikleri kapsamında drama ve rol oynama yöntemleri etkin olarak kullanılmaya başlamıştır. Çetin (2002), Maccario Kuruoğlu (2002), Önder vd. (2009) ve Şahan (2005) yaratıcı drama ve rol oynamanın müze eğitiminde son yıllarda daha etkin kullanıldığını ifade etmektedir. Okvuran (2012) de yapılandırmacı yaklaşıma uygun olarak dramayla birlikte dokun yap gibi yaklaşımlarla öğrencilerin oyunla öğrenmesinin önemini vurgulamaktadır. Yapılan çalışmalarda müze gezilerinin eğitim ortamı olarak etkililiğinin yanı sıra olumsuz yanları da yer almaktadır. Müze gezileriyle ilgili en sık bahsedilen şikayetler; öğretim programının aksayabileceği düşüncesiyle müdürlerin izin vermek istememeleri, çok fazla emek gerektirmesi, öğretmenlerin konuyla ilgili bilgi eksikliği, zaman ve para sıkıntısı, kalabalık grupların kontrolünün zor olması ve bürokratik süreçlerin zahmetli olması şeklinde literatürde yer almaktadır (Keleş, 2003; Demirci, 2009). Bu sorunların üstesinden gelinmesi için modern müzeciliğin önemli yaklaşımları arasında da gösterilen sanal müzelerden yararlanılabileceği görüşü dile getirilebilir (Keleş, 2003; Şahan, 2005).

Günümüz dünyasının vazgeçilmez bir iletişim aracı haline gelen internet, bilgisayar aracılığıyla müzecilik faaliyetlerinin değişim ve gelişim yaşamasına sebep olmuştur (Buyurgan ve Mercin, 2005). Teknolojinin gelişim süreci içerisinde birçok müze bilgisayar ve internete göre baştan oluşturulmuştur. Bu oluşum içerisinde internet imkanı ile her an ziyaret edilebilen sanal müzeler yıllar geçtikçe yaygınlık kazanarak toplum tarafından benimsenen bir oluşum haline gelmiştir. İnternet teknolojisinde yaşanan hızlı gelişim ve internet kullanımının yaygınlık kazanmasıyla müzecilik yeni bir merhale kazanmış, böylece sanal müze ortaya çıkmıştır (Özer, 2007). Bilişim çağının getirdiği teknolojik avantajlar

eşliğinde müzelerde yer alan eser ve objeler dijital bir özellik kazanmıştır. Sınırsız ziyaretçinin dolaşım yapmasına olanak tanıyan sanal müzeler, küresel anlamda erişim sağlayarak uzaktan ve hayat boyu eğitimi bilimsellikle örtüşen güvenli içerikler barındırmaktadır (Yücel, 2012). Sanal müzelerin tasarlanması ile müzeler, elektronik ortamda koleksiyonlarını sergileyen ve daha fazla insana hitap eden bir konuma gelmiştir. İnternet aracılığıyla müzeleri rahat bir şekilde ziyaret edebilen kullanıcılar eserleri inceleyerek gözlem yapabilmeye olanağı yakalamıştır (Durmuş, 2012). Eğitim boyutunda ele alındığında sanal geziler, sosyal ve ekonomik koşulları müsait olmayan öğrencilere okulların gezi yapabilmesi açısından faydalı olabilecek fırsatlardır. Okulun bulunduğu bölgede eğitim kazanımları sağlayacak gezi mekanlarının yetersizliği, velilerin ekonomik açıdan yetersiz kalması, güvenlik zafiyetlerinin bulunması çoğu zaman gözlem yönteminin sanal geziler biçiminde gerçekleştirilmesini gerektirmektedir. Dolayısıyla Sosyal Bilgiler dersine yönelik öğretim faaliyetlerinde önemli katkılar sağlaması açısından sanal gezilerden yararlanılabilir (Tuncel ve Dolanbay, 2017). Sanal müze uygulamalarıyla Sosyal Bilgiler dersi arasında sıkı bir ilişki olduğu söylenebilir. Teknolojik donanım ile desteklenmiş sanal müzelerin kullanımıyla öğrencilerin tarihi konuları daha anlamlı şekilde öğreneceği düşünülmektedir. Somut öğrenmeler için uygun koşulları sağlaması ve dünyanın herhangi bir yerinde bulunan bir müzenin eserlerine web site üzerinden ulaşılması yönünden sanal müzelerin önemli avantajlar sağladığı görülmektedir. Aktif öğretim metodlarını destekleyen sanal müzelerle öğrenci bilişsel ve duyuşsal anlamda daha dolu öğrenmeler gerçekleştirebilir (Aktaş, Yılmaz ve İbrahimoglu, 2021), öğrencilerin motivasyonları artırılarak kalıcı öğrenmeler sağlanabilir (Kayabaşı, 2005). Öğrencilerin gerçekçi durumlar ile meşgul olmalarını sağlayan sanal müzeler eğlenceli bir öğrenme ortamı sunarak kavram öğretimini kolaylaştırmaktadır (Shim, Park, Kim, Kim, Park ve Ryu, 2003). Sanal müze uygulamasına ağırlık verilmesiyle sosyal bilgiler eğitiminde zaman ve mekan kısıtlaması olmaksızın müze koleksiyonları öğrenciler tarafından incelenebilecektir (Turan, 2015). Ata' (2010) ya göre sanal müze uygulamalarıyla sınıf içi ders işleyişi kaliteli hale getirilerek öğrencide eğitsel yönde ilerlemeler kaydedilebilecektir. Sosyal Bilgiler dersinde sanal müze gezileriyle desteklenecek öğretim etkinliklerinin oldukça yararlı olacağı (Yıldırım ve Tahiroğlu, 2012) ve sanal müzeler ile daha başarılı müze deneyimlerinin yaşandığı ve gerçek müze deneyimlerine yeni anlamlar katılabileceği vurgulanmaktadır (Çolak, 2006). Aladağ, Akkaya ve Şenöz (2014), Sosyal Bilgiler derslerinde sanal müze kullanılmasını değerlendirmek üzere Aydın ilinde görev yapan ve Sosyal Bilgiler dersinde sanal müze kullanan 10 öğretmen ile görüşme yapmıştır. Araştırma sonucunda bölgeye uzaklıkları nedeniyle gezilme imkanı olmayan müzelerin öğrencilere gösterilip tanıtıldığından hareketle sanal müzelerin öğrenciler ve öğretmenler açısından önemli ve faydalı bir materyal olduğu, ancak sanal müzelerin kullanımları esnasında sıkıntılar yaşandığı tespit edilmiştir. Yıldırım ve Tahiroğlu (2012) 5. sınıf Sosyal Bilgiler dersi esnasında öğrencilerin derse karşı tutumları açısından sanal ortamda yapılan müze gezilerinin etkisini incelediği araştırma sonucunda; ders ortamında yapılan sanal gezi etkinliklerinin ilköğretim öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersine yönelik motivasyonları üzerinde olumlu bir etki oluşturduğu görülmüştür. Zantua (2017) 6. sınıf öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersinde öğrenme üzerinde sanal gerçeklik uygulamalarının etkisini araştırdığı çalışma sonucunda; sanal gerçeklik uygulamalarının öğrenmeye olumlu anlamda katkı sağladığı ve ekonomik bir çözüm sunduğu tespit edilmiştir.

Sosyal Bilgiler dersinde dijital materyal olarak kullanılan sanal müzeler öğrenme ortamlarını daha ilgi çekici hale getirmektedir. Bu öğrenme ortamlarından etkili bir şekilde faydalanmak için öğrenci deneyim ve görüşlerini göz önünde bulundurmaya gerektirmektedir. Bu bağlamda yapılandırmacı eğitim temelinde öğrencilerin özellikle görsel zeka alanına hitap eden, zengin bir öğrenme ortamı oluşturarak öğrenmenin kalıcı hale getirilmesinde önemli rol oynayan sanal müzelerin öğrenciler tarafından nasıl algılandığını bilmek ve eksik yönlerinin tespit edilerek derslerde kullanmasını sağlamak sanal müzelerden alınacak fayda için son derece önemlidir. Bu çalışmada Sosyal Bilgiler dersinde sıklıkla kullanılan sanal müzeler hakkında öğrenci görüşlerini belirlemek amaçlanmaktadır. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. 7. sınıf öğrencilerinin müze gezisi yapmanın öğrenmeye katkısı hakkında görüşleri nelerdir?
2. 7. sınıf öğrencilerinin müze gezilerinin sanal müzelerden farkı hakkında görüşleri nelerdir?
3. 7. sınıf öğrencilerinin sanal müze gezilerinin yararları ve sınırlılıkları hakkında görüşleri nelerdir?
4. 7. sınıf öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersinde sanal müze kullanımı hakkında görüşleri nelerdir?
5. 7.sınıf öğrencilerinin sanal müze gezisi yaparken yaşadıkları sıkıntılar hakkında görüşleri nelerdir?
6. 7. sınıf öğrencilerinin sanal müze gezilerini devam ettirme konusunda görüşleri nelerdir?

Yöntem

Araştırma deseni Sosyal Bilgiler dersinde sanal müze kullanımı hakkında öğrenci görüşlerinin değerlendirildiği bu çalışma, nitel araştırma yöntemine göre tasarlanmıştır. Nitel araştırma, “gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama tekniklerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma” olarak tanımlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2018: 39). Çalışmada nitel araştırma desenlerinden fenomenolojik desen kullanılmıştır. Fenomenolojik desen kişinin bir duruma, olaya ve deneyime yönelik bakış açısını ele alan bir modeldir (Patton, 2014). Fenomenolojik desende araştırmacı; insanların kendi bakış açılarından bir olguyu nasıl anlamlandırdıklarını açıklamaya çalışır. Ayrıca bu desende kişilerin bakış açıları incelenir (Johnson ve Christensen, 2014). Bu çalışmada da ortaokul 7.sınıf öğrencilerinin bakış açılarından hareketle Sosyal Bilgiler dersinde sanal müze kullanımı hakkında görüşlerinin incelenmiştir.

Çalışma grubu

Araştırmacılarından birinin öğretmen olarak çalıştığı İstanbul Arnavutköy’de bir devlet okulunda 7. sınıfta öğrenimlerine devam etmekte olan 100 adet öğrenci araştırmanın çalışma grubunu oluşturmaktadır. Çalışma grubu, seçkisiz olmayan örnekleme türlerinden uygun örnekleme yöntemi kullanılarak oluşturulmuştur. Uygun örnekleme yöntemi; zaman, para ve işgücü kaybını engellemek için seçilen grubun kolay çalışılabilir kişilerden oluşmasıdır (Büyüköztürk vd., 2008). Bu çalışmada öğrencilerin evlerinde sanal müze gezisi yapabilecekleri bir cihaz bulunması ve genel ağ bağlantısı olması durumları göz önünde bulundurularak çalışma grubu oluşturulmuştur. Çalışma grubunun özellikleri Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Çalışma Grubuna Ait Özellikler

		f	%
Cinsiyet	Kadın	55	55
	Erkek	45	45
Anne eğitim durumu	Okuma yazma bilmiyor	19	19
	İlkokul	52	52
	Ortaokul	21	21
	Lise	8	8
	Yüksekokul	-	-
	Üniversite ve üstü	-	-
Baba eğitim durumu	Okuma yazma bilmiyor	5	5
	İlkokul	47	47
	Ortaokul	37	37
	Lise	10	10
	Yüksekokul	-	-

	Üniversite ve üstü	1	1
Sanal müze etkinliğine bağlanılan cihaz durumu	Cep telefonu	82	82
	Tablet	11	11
	Bilgisayar	7	7
Öğrencilerin bilgisayar ve genel ağ kullanabilmeleri hakkında öz değerlendirmeleri	Çok iyi	15	15
	İyi	33	33
	Orta	47	47
	Kötü	5	5
Öğrencilerin müze gezisi yapma durumları	Müze gezisi yapmadım	64	64
	Müze gezisi yaptım	36	36
Öğrencilerin etkinlik öncesi sanal müze gezisi yapma durumları	Sanal müze gezisi yaptım	32	32
	Sanal müze gezisi yapmadım	68	68

Veri toplama aracı

Veri toplama aracı olarak öğrencilerin sanal müze kullanımı hakkındaki görüşlerini belirlemek amacıyla uzman görüşü alınarak hazırlanan, açık uçlu sorulardan oluşan sanal müze görüş formu kullanılmıştır. Nitel araştırmalarda veri toplama aracı olarak mülakat dışında açık uçlu anket soruları, gözlemler ve yazılı yansıtıcı ifadeler de kullanılabilir (Rands ve Gansemer-Topf, 2016). Görüş formunda yer alan soruların kapsam geçerliliğini sağlamak üzere alan uzmanından gelen dönütlerin ardından 15 olan soru sayısının 9'a indirilmesi kararlaştırılmıştır. Görüş formu çalışma grubuna uygulanmadan önce 38 öğrenci üzerinde pilot uygulaması yapılmış ve uygulama sonucuna göre forma son hali verilmiştir.

Sanal müze görüş formu iki bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde çalışma grubunu tanımlayabilmek için; cinsiyet, anne-baba eğitim durumu, sanal müze gezisine hangi cihazdan bağlandıkları, bilgisayar ve genel ağ kullanabilme hakkındaki görüşleri, daha önce müze ve sanal müze ziyaretinde bulunup bulunmadıkları sorulmuştur. Açık uçlu 9 sorudan oluşan ikinci bölümde öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersi kapsamında sanal müze kullanımı hakkındaki görüşlerini anlamlandırmak için ise şu sorular yöneltilmiştir. “*Sosyal Bilgiler dersinde müze kullanımının konuları öğrenmenize katkı sağlayacağını düşünüyor musunuz?*”, “*Müze gezisini sanal müzeden ayıran noktalar nelerdir?*”, “*Sanal müze gezisinin yararları nelerdir?*”, “*Sanal müze gezisinin sınırlılıkları nelerdir?*”, “*Sosyal Bilgiler dersinde sanal müze kullanımının konuları öğrenmenize katkı sağlayacağını düşünüyor musunuz?*”, “*Sanal müze gezilerini yaparken ne gibi sıkıntılar yaşadınız?*”, “*Sanal müze gezisi yapmayı sürdüreceksiniz?*”.

Verilerin toplanması ve analizi

Araştırma yayın etiği kurallarına uygun olarak tamamlanmıştır. Gerçekleştirilen araştırma çerçevesinde Afyon Kocatepe Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'ndan (Etik Kurul Kararı 24.05.2021 Tarih ve 2021/07 Konulu) etik izin alınmıştır. Uygulama MEB'e bağlı bir kurumda gerçekleştirildiğinden Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesine (MEB, 2007) uygun hareket edilmiştir. Uygulamaya başlamadan önce gerekli resmi izin alınmıştır.

Araştırma verileri, 2020-2021 bahar yarıyılı içerisinde, İstanbul ilinin Arnavutköy ilçesinde bir devlet okulunda 7. sınıfta öğrenim görmekte olan ve çalışmaya katılmaya gönüllü 100 öğrenciden toplanmıştır. Covid-19 salgını nedeniyle eğitim uzaktan devam ettiği için çalışma, araştırmacılardan biri tarafından zoom uygulaması üzerinden gerçekleştirilen online Sosyal Bilgiler dersi kapsamında gerçekleştirilmiştir. Derste örnek bir sanal müze gezisi yapılarak sanal gezinin nasıl yapılacağı gösterilmiştir. Sonrasında öğrencilere Sosyal Bilgiler dersinde işlenmekte olan konuya uygun olarak belirlenen Kurtuluş Savaşı Müzesi ve Cumhuriyet Müzesi'nin sanal gezi linkleri (Kültür ve Turizm

Bakanlığı, 2021) sanal müze gezisi yapmaları için atılmıştır. Sanal müze gezisi sonrasında ise açık uçlu sorulardan oluşan sanal müze görüş formu paylaşarak soruları yazılı olarak cevaplamaları istenmiştir. Görüşlerin toplanması hem Covid 19 salgını nedeniyle okulların uzaktan eğitime geçmiş olması hem de katılımcı sayısını arttırmak ve katılımcılara daha kolay ulaşmak amacıyla yazılı formlar aracılığıyla sağlanmıştır. Uygulama öncesinde çalışmaya katılan öğrencilerin tüm bilgilerinin gizli tutulacağı aktarılmış ve sorulara içtenlikle cevap verebilmeleri için isimlerini yazmamaları istenmiştir. Ayrıca öğrencilerin sorulara verdikleri cevapların araştırma amacı dışında kullanılmayacağı ifade edilmiştir.

Elde edilen veriler betimsel analiz ile çözümlenmiştir. Betimsel analiz, görüşme sonrası elde edilen verilerin belli bir kategoriye ayrılarak okuyucuya aktarılmasıdır. Önce elde edilen veriler betimlenir, sonrasında betimlemeler açıklanır ve yorumlama işlemi ile çalışma sonuçlandırılır. Bu analiz türünde sık sık doğrudan alıntılara yer verilerek çalışma grubunun görüşleri ayrıntılı bir şekilde açıklanmak istenir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Betimsel analiz 4 aşamadan oluşmaktadır: 1. aşamada betimsel analiz için bir çerçeve oluşturulur. 2. aşamada tematik çerçeveye göre veriler işlenir. 3. aşamada bulgular tanımlanır. 4. ve son aşamada ise elde edilen bulgular yorumlanarak çalışma sonlandırılır (Altunışık, Coşkun, Bayraktaroğlu ve Yıldırım, 2010). Analizler sonucunda elde edilen veriler tablolaştırılarak frekanslarla sunulmuş, doğrudan alıntılarla desteklenmiştir. Verilerin sunumunda alıntı seçimi için çarpıcılık (farklı görüş), açıklayıcılık (temaya uygunluk), çeşitlilik ve uç örnekler ölçütleri dikkate alınmıştır (Ünver, Bümen ve Başbay, 2010). Bulguların sunumunda etik kurallar gereği katılımcı gizliliğini korumak amacıyla öğrenciler Ö1, Ö2.. şeklinde belirlenen kısaltmalar ile ifade edilmiştir.

Bulgular

Bu bölümde verilerin analizi sonucunda ulaşılan bulgulara ve doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

Sosyal Bilgiler Dersinde Müze Gezisi Yapmanın Öğrenmeye Katkısı Hakkında Öğrenci Görüşleri

Öğrencilerin “*Sosyal Bilgiler dersinde müze kullanımının konuları öğrenmenize katkı sağlayacağını düşünüyor musunuz?*” sorusuna verdikleri yanıtların analizi sonucunda oluşturulan tema, kod ve frekanslar Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2. Sosyal Bilgiler Dersinde Müze Kullanımının Öğrenmeye Katkısı Hakkında Öğrenci Görüşleri

Temalar	Kodlar	f
Katkı sağlar	Müze gezilerinin tarih konularını öğrenmeye etkisi	20
	Müze gezilerinin dersle ilgili yeni bilgiler öğrenme üzerinde etkisi	11
	Müze gezilerinde eserleri canlı olarak görmenin öğrenmeye etkisi	10
	Müzelerde sergilenen eserlerle ders konularının paralellik göstermesi	8
	Müze gezilerinin dersi eğlenceli hale getirmesi	3
Kararsız	Müze gezilerinin öğrenmeye etkisi hakkında kararsız olmak	2
Katkı sağlamaz	Müze gezilerinin öğrenmeye olumlu etkisi olmaması	1

97 öğrenci Sosyal Bilgiler dersinde müze gezisi yapmanın derslerine katkı sağlayacağını ifade ederken 2 öğrenci kararsız kalmış ve 1 öğrenci ise katkısı olmayacağını söylemiştir. Öğrencilerin neredeyse tamamı Sosyal Bilgiler dersinde müze gezisi yapılmasının derslerinde başarılarını olumlu yönde etkileyeceğini belirtmiştir. Sosyal Bilgiler dersinde müze kullanımının öğrenmeye katkı sağlayacağını düşünen öğrencilerin bazı görüşleri şu şekildedir:

Ö30 “.....Bu kişinin öğrenmesine bağlı bir şeydir bence. ... İnsan müzeyi gezerken sadece orada sergilenenlere bakarsa pek bir şey öğrenemez. Fakat oradaki sergilenenlere bakarken hem bakıyor hem de bilgi metnini okuyorsa bilgi sahibi olur bunun Sosyal (Bilgiler) dersiyle alakası da şudur örneğin bir tarih müzesi gezisinde müze içinde gördüklerimizi kavrarsak Sosyal (Bilgiler) dersinde bu konularla ilgili olduğundan dolayı çok fayda sağlayacağını düşünmekteyim.”

Ö40 “.....derste işlediğimiz konuları tarih müzelerinde gezdikten sonra bilgi kafamızda pekişir ve kalıcı olur.”

Ö52 “..... Sosyal Bilgiler dersi için fayda sağlayacağını düşünüyorum çünkü Sosyal Bilgiler dersinin bir alanı da tarih. Müze deyince benim aklıma tarihi şeyler geliyor ve tarihi görerek hissederek öğrenmenin faydalı olacağını düşünüyorum.”

Derste öğrendikleri bilgilerle ilgili eserleri canlı bir şekilde görmelerinin derslerine katkı sağlayacağını Ö32 “Müze gezilerini yakından görmemiz aklımızda kalıcı fikirler bırakabilir Sosyal (Bilgiler) dersi öğrendiklerimizle de pekişir.” şeklinde belirtirmiş; Ö93 ise “Derslerimizi daha eğlenceli bir şekilde öğrenebiliriz.” diyerek müze gezilerinin dersleri daha eğlenceli hale getireceğini ifade etmiştir.

Müze Gezilerinin Sanal Müzelerden Farkı Hakkında Öğrenci Görüşleri

Öğrencilerin “Müze gezisini sanal müzeden ayıran noktalar nelerdir?” sorusuna verdikleri yanıtların analizi sonucunda belirlenen kodlar ve frekansları Tablo 3’te gösterilmiştir.

Tablo 3. Müze Gezilerinin Sanal Müzelerden Farkı Hakkında Öğrenci Görüşleri

Kodlar	f
Müzelerde eserlerin yakından görülmesi	25
Sanal müzelerin ulaşım/erişim kolaylığının olması	13
Müzelerin gerçek eserlerin sergilendiği yerler olması	11
Müzelerde müze atmosferinin hissedilmesi	11
Müzelerde detaylı inceleme yapılabilmesi	8
Müze gezilerinin zaman kısıtlamasının olması	5
Müzelerde eserlere dokunulabilmesi	5
Müzelerin belirli kurallarının olması	3
Müze gezisinde fazla enerji harcanması	3
Müzelerin pandemide riskli olması	2
Müzelerin biletsiz gezilmesi	2

Tablo 3 incelendiğinde öğrenciler müze gezilerinin sanal müzelerden farkı olarak; müzelerde eserleri yakından gördükleri, müze atmosferini hissettikleri, müzelerde detaylı incelemeler yapabildiklerini; sanal müzelerin ise erişim kolaylığını ve Covid 19 salgınında bulaş riski olmadan gezmeye elverişli olduğunu vurgulamışlardır. Ö38 “Müzelerde sergilenen eserlere daha yakından baktığımız için daha etkili oluyor fakat sanal müzelerde bu böyle olmuyor.” diyerek müzelerde eserlerin araya bir engel girmeden yakından ve canlı olarak görülmesini sanal müzelerden ayıran önemli bir özellik olarak ifade etmiştir. Ö10 “Müze gezilerini müzelere giderek yapmak zorundayken, sanal müzede istediğimiz yerde yapabiliriz (örneğin oturduğumuz yerde). Bu bir ev veya kafe gibi çeşitli yerler olabilir. Müzelere girmek için belirli saatler varken, sanal müzelerde belirli bir saat aralığı yoktur. Kişi, istediği zaman bu müzeleri ziyaret edebilir.” ve Ö94 “Müzeleri kendin gidip görürsün. Sanal Müzeler sana gelir.” diyerek sanal müze gezilerinin erişim/ulaşım kolaylığını vurgulamışlardır. Ö53 ise “Mesela müze gezilerinde bazı kurallara uyarız ama sanal ortamda bu kurallara uyumuyoruz. Müze gezilerinde kendin geziyorsun görüyorsun fakat sanal müzelerde bunları yapamıyoruz.” diyerek müze gezilerinde uyulması gereken kurallar olduğunu belirtmiştir. Ö62 “Müzede eşyaları canlı olarak görürüz, sanal müzeler de ise internetten resmini.”

ve Ö89 “*Tarihi yerinde görmek o atmosferi yaşamak ve o ani hissetmek ve görerek yaşamak sanal müzeden daha güzel.*” ifadeleri ile sanal müze gezilerinin dezavantajlarını belirtmişlerdir. Ö24 Covid 19 salgını nedeniyle müze gezileri daha iyi olsa da bulaş riski olduğunu “*Bence müze gezilerinde her şeyi canlı olarak görebiliyoruz ama sanal olarak daha iyi çünkü covid döneminde avantajı çok yüksek...*” şeklinde ifade etmiştir.

Sanal Müze Gezilerinin Yararları ve Sınırlılıkları Hakkında Öğrenci Görüşleri

“*Sanal müze gezisinin yararları ve sınırlılıkları nelerdir?*” sorusuna ilişkin öğrenci görüşleri analiz edilmiş, belirlenen temalar, kodlar ve frekanslar Tablo 4’te gösterilmiştir.

Tablo 4. Sanal Müzelerin Yararları ve Sınırlılıkları Hakkında Öğrenci Görüşleri

Temalar	Kodlar	f
Yarar	Sanal turun istenilen mekandan yapılabilmesi	34
	Sanal turun istenilen zaman yapılabilmesi	12
	Sanal müze gezisinin sağlık açısından güvenilir olması	8
	Sanal müzelerin ücretsiz ve biletsiz olması	6
	Kısa sürede birçok müze gezisi yapılabilir olunması	5
	Sanal müze gezisinde yorulmadan gezilebilmesi	3
	Sanal müzeye masraf yapmadan ulaşılabilmesi	2
	Sanal müze gezisiyle zaman tasarrufu yapılması	2
Sınırlılık	Eserleri canlı görememe	20
	Bir dezavantajı yok	16
	İnternet gerekliliği/Bağlantı sorunu oluşması	14
	Gerçek esere dokunulamaması	9
	Müze atmosferini yansıtmaması	9
	Eserlerin ayrıntılı incelenememesi	8
	Bilmiyorum	4

Tablo 4’te görüldüğü üzere öğrenciler sanal müzelerin yararları ve sınırlılıkları konusunda yakın frekanslarla vurgu yapmışlardır. Öğrenciler sanal müzelerin yararları konusunda zaman ve mekan serbestliği, Covid 19 bulaş riski, ücretsiz ve masrafsız olmasına değinmişlerdir. Ö1 “*Müzeler bizden uzak olduğundan gidemiyorum ama internet üzerinden her şeyi gördüm.*” ve Ö10 “*İstediğimiz zaman, istediğimiz yerde girebiliriz. Ya da yürüme engelli bir kişi müzelere gidemese bile, sanal olarak birçok müzeyi gezebilir ve çeşitli bilgileri olduğu yerden öğrenebilir.*” diyerek ulaşım kolaylığı vurgusunda bulunurken; Ö34 “*Pandemi günlerinde evimizden çıkmadan daha güvenli ve kolay bir şekilde gezebiliyoruz.*” diyerek covid 19 salgınında bulaş riski olmadan gezebilme avantajını belirtmiştir. Ö54 “*Oturduğunuz yerden bir saatin içinde 5-6 müze gezebiliriz, hem de zaman tasarrufu yapmış oluruz.*” ve Ö45 “*İstediğimiz zaman ücretsiz şekilde gezebiliriz.*” ifadeleriyle sanal müzelerin zaman tasarrufu sağlaması, masrafsız olmasını ifade etmişlerdir. Öğrencilerin büyük çoğunluğu sanal müzelerin sınırlılıkları konusunda eserleri görüp inceleyip dokunamamak, müze atmosferinin olmaması, bağlantı sorunları ve internet gerekliliğini vurgulamışlarken bazı öğrenciler dezavantajının olmadığını belirtmişlerdir. Ö12 “*Biraz tuhaf geldi. Çünkü canlı bir şekilde gezmekle eş değer değil*” ve Ö77 “*Bence sanal müze benim için yeterli değildir. Neden dersiniz onları canlı canlı görmek isterim*” diyerek müze atmosferine; Ö74 “*İnternet olmadan sanal müzelerde gezi yapamayız.*” diyerek internet gerekliliğine ve Ö23 “*Hiçbir şeye dokunamıyoruz, daha dikkatli bakamıyoruz*” diyerek sanal müzelerde detaylı inceleme yapamıyor olmalarını ifade etmişlerdir.

Sosyal Bilgiler Dersinde Sanal Müze Kullanımı Hakkında Öğrenci Görüşleri

“*Sosyal Bilgiler dersinde sanal müze kullanımının öğrenmeye katkı sağlayacağını düşünüyor musunuz?*” sorusuna ilişkin öğrenci görüşlerinin analizi sonucunda belirlenen temalar, kodlar ve frekanslar Tablo 5’te gösterilmiştir.

Tablo 5. Sosyal Bilgiler Dersinde Sanal Müze Kullanımının Öğrenmeye Katkısı Hakkında Öğrenci Görüşleri

Temalar	Kodlar	f
Katkı sağlar	Sanal müze gezileri ile müzelerin sınıfa taşınması	16
	Sanal müze gezileri ile tarih konularının daha iyi anlaşılması	11
	Sanal müzelerdeki eserlerle ders konularının paralellik göstermesi	10
	Sanal müze gezisinde bulunan görsellerin kalıcı öğrenme sağlaması	8
	Sanal müze gezileri ile yeni bilgiler öğrenilmesi	4
	Sanal müze gezileri ile derslerin eğlenceli hale gelmesi	3
Katkı sağlamaz	-	3

Öğrenciler Sosyal Bilgiler dersinde sanal müze kullanımının öğrenmeye katkısı konusunda müzelerin sınıfa gelmesi, daha kolay ve eğlenceli öğrenme ortamı oluşturması ve kalıcı öğrenme sağlaması vurgusunda bulunmuşlardır. Sanal müze kullanımının öğrenmeye olumlu katkısı olduğunu belirten bazı öğrencilerin görüşleri şu şekildedir:

Ö16 “..... Müzelere okulda her zaman gezme imkanı yakalayamayız. Ama öğretmenimiz bizi her zaman sanal müze gezdirebilir. Bu da dersleri daha iyi anlamamıza yardımcı olur.”

Ö77 “.....Güzel bir çalışma gidemediğim göremediğim yerleri öğretmenimiz sayesinde gördüm.”

Ö4 “.....Ortamı hissedemesem de sergilenen nesnelere, ortamlar konuyu daha akılda kalıcı kıldı.”

Ö49 “.....Çünkü Sosyal Bilgiler dersinde konularımızı sanal müzeler sayesinde daha kolay ve eğlenceli bir şekilde öğrenebiliriz.”

Sanal müzelerin öğrenmeye katkı sağlamadığını savunan Ö30 “*Pek düşünmüyorum çünkü bazı insanların ilgisini çekmiyor, merak uyandırmıyor. Bu da insanların öğrenememesine yol açıyor.*” diyerek bireysel öğrenme farklılıklarının öğrenme üzerindeki etkisini vurgulamıştır.

Sanal Müze Gezisi Yaparken Yaşadıkları Sıkıntılar Hakkında Öğrenci Görüşleri

“*Sanal müze gezisi yaparken ne gibi sıkıntılar yaşadınız?*” sorusuna ilişkin öğrenci görüşlerinin analizi sonucunda belirlenen temalar, kodlar ve frekanslar Tablo 6’da gösterilmiştir.

Tablo 6. Sanal Müze Gezisi Yaparken Yaşadıkları Sıkıntılar Hakkında Öğrenci Görüşleri

Temalar	Kodlar	f
Sıkıntı yaşadım	Sanal turu yönlendirmede zorluk yaşanması	20
	İnternette donma ve bağlantı sorunu olması	19
	Sanal gezi uygulamasından kaynaklanan sorunlar olması	7
	Etkinlikte verilen görevlerin bulunamaması	4
Sıkıntı yaşamadım	-	44

44 öğrenci sanal müze gezisi sırasında bir sıkıntı yaşamadıklarını “eğlendim, çok sevdim, güzeldi” gibi kelimelerle ifade ederken 20 öğrenci sanal müzeyi gezerken sanal turu yaparken zorluk yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Ö32 “*Hiç sıkıntı yaşamadım, çok güzel eğlendim sanal müzede.*” diyerek sanal turda eğlendiğini belirtirken; Ö5 “*Noktaların üstüne basmadığım zaman hareket*

edemedim.” ve Ö16 “İleri, geri tuşlarına sürekli elim çarptığı için biraz sıkıntı yaşadım.” diyerek sanal turda sıkıntı yaşadıklarını belirtmişlerdir. Bazı öğrenciler ise internet ve sanal gezi uygulamasından kaynaklanan sorunlar yaşadıklarını şu şekilde ifade etmişlerdir:

Ö17 “Müze odalarını bulamadım, odaların isimleri kapı üstlerinde yazsaydı daha güzel olabilirdi ve daha kolay olurdu.”

Ö49 “Sürekli siteden atıyordu”

Ö89 “Donmalar oldu, tam göremedim”

Öğrencilerin Sanal Müze Gezilerini Devam Ettirme Konusundaki Görüşleri

“Sanal müze gezisi yapmayı sürdüreceksiniz?” sorusuna ilişkin öğrenci görüşlerinin analizi sonucunda belirlenen temalar, kodlar ve frekanslar Tablo 7’de gösterilmiştir.

Tablo7. Öğrencilerin Sanal Müze Gezilerini Devam Ettirme Konusundaki Görüşleri

Temalar	Kodlar	f
Sanal müze turunu devam ettirmeye yönelik ifadeler	Öğretici bir aktivite olması	16
	Eğlenceli vakit geçirilmesi	13
	Yeni yerler keşfedilmesine olanak tanınması	8
	Müzelere gitme zorunluluğunu kaldırması	5
	Pandemi nedeniyle güvenli olması	2
	Müze gezilerine göre kolay olması	2
Sanal müze gezisini devam ettirmeme düşüncesinde olanlar	-	23
Kararsızlık belirten ifadeler	-	2

Sanal müze gezilerine devam edeceğini belirten öğrenciler; eğlenceli ve öğretici olması, yeni yerler keşfediyor olmaları, müze gezilerine göre kolay olması ve Covid 19 bulaş riskinin olmamasını vurgulamışlardır. Ö65 “Gerçeğine gitmeyi tercih ederim ama bu tür ziyaretlere covid-19 bitene kadar devam edeceğim. Çünkü şu an müzeleri gezmeye ve görmeye hastalık el vermiyor.” ve Ö35 “....Bu sayede gidemediğim müzelere bile sanal ortamda ulaşabiliyorum ve bu sayede çok fazla bilgi sahibi oluyorum.” diyerek sanal müze gezilerine devam edeceklerini ifade etmişlerdir.

Sanal müze gezilerine devam etmeyeceklerini belirten öğrenciler ise tercih etmeme, ilgi çekici bulmama, sevmeme gibi nedenler ifade etmişlerdir. Ö44 “.....Gerçek müzedeki gibi keyif vermiyor.”, Ö58 “Covid biterse gerçek hayatta gideceğim.” ve Ö18 “.....Canlı canlı gidip görmek daha güzelken neden sanal gezi yapayım ki. Canlı canlı görmek o hissi yaşamak istiyorum. O yüzden sanal müze gezini sürdürmeyeceğim.” ifadeleri sanal müze gezilerine devam etmeme açıklamalarına örnek olarak gösterilebilir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersinde sanal müze kullanımı hakkında görüşlerinin belirlenmesi amacıyla nitel araştırma yönteminde tasarlanan bu araştırma İstanbul’da bir devlet ortaokulunun 7. sınıfında öğrenimlerine devam etmekte olan 100 öğrenci ile birlikte yürütülmüştür. Bu çalışmada; öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersinde sanal müze gezileri yapılmasının öğrenmeye katkı sağlayacağını düşündükleri, sanal müze turlarının müze gezilerine bir alternatif oluşturarak zaman ve mekan kısıtlamasını ortadan kaldırdığı, ders ortamını zenginleştirerek öğrenme-öğretme sürecini eğlenceli hale getirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Öğrenciler ders etkinliği olarak sanal müze gezisi yapmaktan hoşlanmakla birlikte; müze atmosferini hissettikleri ve sanal müze gezisine göre daha bilgilendirici, canlı ve eğlenceli bulduklarını vurgulayarak müze gezilerini sanal müze gezilerine tercih ettiklerini açıklamışlardır.

Müze gezisi yaptıklarını belirten öğrencilerden büyük çoğunluğu müzelere okul gezisi ile gittiklerini belirtmişler, öğrencilerin bağımsız ya da aileleriyle müze gezisi yapma oranlarının az olduğu görülmüştür. Çalışma grubunun İstanbul ilinin merkeze uzak konumda bulunan Arnavutköy ilçesinde ikamet ediyor olmaları öğrencilerin İstanbul'daki müzelere erişimlerinin önünde bir engel olduğu düşünülmektedir. Ayrıca çalışma grubunun anne-baba eğitim durumlarının okuma yazma bilmeyen, ilkokul ve ortaokul mezunu yoğunlukta olmasından hareketle müze gezisi yapma oranları ile anne-baba eğitim durumları arasında pozitif bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kısa (2012) müze kullanımına ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşlerini içeren araştırmasında benzer bir sonuca ulaşmış; öğrencilerin büyük bir bölümü öğretmen rehberliğinde ve okul gezileri ile müze gezilerine katılmış olduğunu belirtmiştir. Öztürk Kömleksiz ve Gökmenoğlu (2020) KKTC'deki Güzelyurt Doğa ve Arkeoloji Müzesi'ne yürüme mesafesinde bulunan iki ilkokulda öğretmen ve öğrencilerle görüşmeler yaptıkları araştırma sonucunda; müzenin okula yürüme mesafesinde olmasına rağmen derslik dışı eğitim ortamı olarak kullanılmadığı, öğretmenlerin müze eğitime yönelik bazı desteklere gereksinim duydukları ve okulun yakınıdaki bu müzeden haberdar olmayan öğrenciler olduğunu belirtmişlerdir. Öztürk Kömleksiz ve Gökmenoğlu'na (2020) göre; müze görevlileri ve öğretmenin "Sessiz ol!", "Hiç bir şeye dokunma!" uyarılarına maruz kalan bir çocuğun müzede verimli zaman geçirmesi ve müze gezilerini sevmesi mümkün olmayacaktır. Müzeler çocukların ilgisini çekebilecek şekilde düzenlenmeli ve müzelerde çocuklara özel ilgi gösterilmelidir. Genelde müze gezilerine öğretmenlerinin zoraki yönlendirmesiyle katılan öğrenciler; müzeler ilgilerini çekmezse dikkat etmez, müzede anlatılanları da dinlemez ve dikkatleri çabuk dağılılabılır. Bu nedenle müzede nesnelere hakkında çocuklara uzun bilgiler verilmemeli ve müzeler çocukların birden çok duyusuna hitap edebilecek şekilde düzenlenmelidir (Shabbar, 2001). Müze eğitimi çocukları nesnelere görmeleri ve dokunabilmelerine imkan sağlamanın yanı sıra oyun, drama, yarışma gibi öğrencilere eğlenirken öğrenebilecekleri zengin öğrenme ortamları oluşturulmalıdır (Canlı, 2016).

Teknolojinin hayatımızın merkezi olduğu günümüzde öğrencilerin sanal müze gezisi yapma oranlarının çok düşük olduğu tespit edilmiştir. 2020 yılında tüm dünyayı etkisine alan Covid-19 salgını yüz yüze eğitimin yanı sıra uzaktan eğitimi de hayatımızın bir parçası haline getirmiştir. Ayrıca salgın nedeniyle bazı dönemlerde sokağa çıkma kısıtlamalarının olması, müze ve öğrenme yeri gibi alanların ziyarete kapatılması sadece öğrenciler için değil gezmek isteyen herkes için sanal geziler bir alternatif olmuştur (Peker, 2020). Fakat salgın dönemi içinde öğrencilerin sanal müze gezilerini çok kullanmadıkları görülmektedir. Öğrencilerin yaşları itibarıyla bireysel telefonlarının bulunmaması, bağlanılacak cihaz temininde oluşan sıkıntı, buldukları bölgede internet bağlantısının çekmemesi, altyapı eksiklikleri, anne-babalarının öğrencileri teşvikte yetersiz kalması, öğretmenlerin derslerde sanal gezi etkinliklerini kullanmıyor olması sanal gezi yapılma oranını etkileyen etmenler arasında sayılabilir. Demir (2009) sınıf öğretmenlerinin derslerde gerçek ve sanal gezilerini kullanmadıklarını; Karakaya (2015) öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersinde gerçek müzelerden ve sanal müzelerden yararlanma oranlarının düşük olduğunu belirtmişlerdir. Benzer şekilde, Egüz ve Kesten'in (2012) araştırmasına katılan öğretmenlerin büyük bölümü sanal müzeler hakkında bilgi sahibi olmamaları, teknolojik imkanlarının eksikliği, müfredat yetiştirme kaygısı gibi gerekçeler öne sürerek sınıfta sanal müze gezisi yapmadıkları, ancak yapmalarının yararlı olabileceğini ifade etmişlerdir.

Öğrenciler ders etkinliği olarak sanal müze gezisi yapmaktan hoşlandıklarını belirtmekle birlikte; sanal müze gezisine göre daha bilgilendirici ve eğlenceli buldukları vurgusuyla müze gezilerini tercih ettiklerini açıklamışlardır. Öğrenciler müze gezilerini sanal müze gezilerine tercih etmelerini; müze atmosferini hissedememek, detaylı inceleme yapamamak, müze gezilerini sanal tura göre daha eğlenceli bulmak şeklinde açıklamışlardır. Çalışmaya katılan öğrenciler Sosyal Bilgiler dersi etkinliği olarak sanal müze gezisi yapmaktan hoşlandıklarını ifade etmekle birlikte müze atmosferini hissetme, fotoğraftan/ekrandan değil de canlı canlı görme, dokunma, daha bilgilendirici ve eğlenceli olması gibi nedenlerle müze gezilerini sevdiklerini açıklamışlardır. Sosyal bilgilerin temel amacının

bireyi topluma hazırlayacak duruma getirmek olmasından hareketle gerçek kaynakların sınıfın dışında olduğu bir konu alanında öğreneni sadece sınıf içinde tutmak, bu amacın gerçekleşmesinde yeterli olmayacaktır (Altın ve Demirtaş, 2009). Öğretim etkinliklerinde müzelerden yararlanmanın öğrenci tutum ve kazanımlarına sağladığı olumlu katkılar alanyazında yapılmış çalışmalarda ortaya konulmuştur. Çalışkan, Önal ve Yazıcı (2016) 'nın öğretim etkinliklerinde sanal müze kullanımı hakkında sosyal bilgiler öğretmen adayları ile yürütmüş olduğu çalışmada öğretmen adayları müzelerin Sosyal Bilgiler dersinde öğretim ortamı olarak kullanılmasının öğrencilerde kalıcı öğrenme gerçekleşmesine yardımcı olacağı, aktif ve eğlenceli bir öğrenme ortamı sağlayacağı, somutlaştırma, tarihi konuların sevdirmesi ve empati kurulması gibi nedenlerden ötürü müze eğitimine olumlu baktıklarını belirtmişlerdir. Koca ve Daşdemir (2018) Sosyal Bilgiler öğretiminde sanal tur uygulamalarının öğrenci başarısına etkisini incelemek üzere deneysel yöntemde bir araştırma yapmıştır. Deney ve kontrol grupları oluşturarak kontrol grubundaki öğrencilere Türk Tarihinde Yolculuk ünitesi geleneksel yöntem ve tekniklerle işlenmiş, deney grubu öğrencilerine ise sanal tur uygulamalarıyla işlenmiştir. Uygulamalar sonucunda deney grubu öğrencilerinin ön test ve son test sonuçları arasında olumlu yönde bir anlamlılık bulunmuştur, sanal tur uygulamalarının öğrencilerinin akademik başarılarını arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Kaschak (2014) müzelerin öğrencilerin tarihsel olayları ve vatandaşlık konularını anlamalarını kolaylaştıracağını, Selanik Ay ve Kurtdede Fidan (2014) öğrenilenlerin kalıcılığına ve bazı kavramların somutlaştırılmasına katkı sağladığını, Şahan (2005) sınıf ortamında sağlanamayan ya da ortaya çıkartılamayan birçok yetenek ve becerinin müzelerde kazanılabileceğini, Yılmaz ve Şeker (2011) müze gezilerinin bilgi, görsellik ve genel kültür açısından çok yararlı olduğu, öğrencilerin tarihsel düşünme becerilerinin gelişimi ile tarih, coğrafya ve genel kültür alanında gelişimlerine yardım ettiğini, Şentürk, Koca ve Gazel (2020) öğrencilerin tarih bilincini arttırdığını ve öğrencilerde tarihi eserleri koruma bilinci geliştirdiğini, Çulha (2006) tarihi mekanlarda öğrenirken olumlu tutuma sahip oldukları, empati duygusu geliştirerek bilgilerini yapılandırdıkları, akranları ile sosyal etkileşim içerisine girerek zevk aldıkları bir öğrenme süreci yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Bu ve benzer çalışmaların sonuçlarından da anlaşılacağı üzere müze kullanımının Sosyal Bilgiler dersinin öğretiminde öğrencilere birçok açıdan büyük kazanımlar sağlayacağı ve öğrenme sürecine önemli katkılar sunacağı göz ardı edilemez bir gerçeklik olarak karşımıza çıkmaktadır.

Öğrenciler Sosyal Bilgiler dersi kapsamında yapmış oldukları sanal müze gezilerinin öğrenmeye katkısı olduğu, sanal müzelere ulaşım kolaylığına sahip olduğu, ders ortamını zenginleştirerek öğrenme-öğretme sürecini eğlenceli hale getirdiğini vurgulamışlardır. Elde edilen bu sonuç, öğrencilerin Sosyal Bilgiler derslerinde sanal müzelerin eğitim ortamı olarak kullanılabilirliğine yönelik olumlu tutumlar içerisinde olduklarını göstermektedir. Yıldırım ve Tahiroğlu'nun (2012) da belirttiği gibi sanal müzeler müze eğitiminde müzelerin yerini almasa da dersin içinde istenilen anda konuyla ilgili müzeye bağlanıp gösterilmesiyle öğrencilerin ders kazanımlarını elde etmelerinde yararlanılabilecek bir ortam olarak değerlendirilebilir. Turgut (2015), Sosyal Bilgiler dersinde yapılan sanal müze gezi etkinliklerinin kazanımları aktarmada katkısı olduğu, öğrencilerin sanal gezi sırasında çok eğlendikleri, etkinliklerin derse hareket getirdiği ve öğrencilerin kendilerini müze gezisinde hissettikleri sonucuna ulaşmıştır. Şahin (2019) sanal müze uygulamalarında ortaokul öğrencilerinin olumlu duygular yaşadığı, bu uygulamalardan keyif aldığı ve derslerde sanal müze kullanımının sınıf ortamına katkı sağladığı sonucuna ulaşmıştır. Durmuş (2012), Sosyal Bilgiler dersinde uyguladıkları sanal müze gezilerinin öğrencilerin hoşuna gittiği, tekrar sanal müze gezisi yapmak istedikleri, diğer dersler için de benzer ortamların oluşturulmasını istedikleri ve bu tür ortamların başarılarını olumlu yönde etkileyeceğini düşündüklerini tespit etmiştir. Ustaoglu (2012) geleneksel yöntemle ders yapılan kontrol grubu öğrencilerinde merak duygusu oluşmazken, sanal müze uygulaması ile ders yapılan deney grubu öğrencilerinde merak duygusu uyandırdığı ve bunun da derse ilgiyi arttırdığı ve başarının arttığını belirtmiştir. Peker (2020) Sosyal Bilgiler öğretmen adayları ile yaptığı çalışmada; öğretmen adaylarının sanal müze kullanımını önemstedikleri, sanal

müze kullanımının eğitim ve öğrenci üzerinde kalıcı ve olumlu etkisi olacağını düşündüklerini saptamıştır. Uslu (2008), Demirboğa (2010), Ermiş (2010), Egüz ve Kesten (2012) ile Yıldırım ve Tahiroğlu (2012) tarafından gerçekleştirilen çalışmalarda da derslerde sanal müzelerin kullanılmasının öğrenciler tarafından olumlu karşılandığı, bu tür etkinliklerin sevildiği ve öğrencilerin konuya ilişkin kazanımları daha kolay elde ettikleri, kalıcı bilişsel kazanımlara ulaşıldığı bulgusuna ulaşıldığı görülmektedir. Engelli, engelli olmayan ve derece sınıfı -başarılı sınıf- olmak üzere üç farklı öğrenci grubuyla çalışan Okolo, Englert, Bouck, Heutsche ve Wang (2011), tarih öğretiminde sanal müzelerin tüm öğrencilerin öğrenmesine katkı sağladığı hatta engelli öğrencilerin anahtar kavramları öğrenmede en az derece sınıfı kadar başarılı olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Glosset (2007) sanal müzelerin; sanal ortamda eserleri tekrar inceleme, eserin orijinalini görme isteği ve merak uyandırarak gerçek mekana sahip müze ziyaretlerinin artmasına neden olduğunu vurgulamıştır.

Çalışmaya katılan öğrenciler sanal müzelerin yararları yanında sınırlılıklarının da bulunduğunu vurgulamışlardır. Belirtilen sınırlılıklar sanal ortamda yapılacak gezintilerin müzelerin verdiği psikolojik etkiyi vermediği, somutlaştırma, yaparak yaşayarak öğrenme ortamı oluşturamayacağı ifadelerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Benzer bir sonuç Çalışkan, Önal ve Yazıcı'nın (2016) öğretmen adaylarıyla yapmış olduğu çalışmada da yer almaktadır. Çeşitli yararlarına karşın objeye dokunamama ve koridorlarda yürüyememeye bağlı olarak gerçek müze deneyimi yaşatmaması, sanal müzelere yönelik getirilen en belirgin eleştirilerden biridir (Barlas Bozkuş, 2014). Katz ve Halpern (2015) de sanal müze ziyaretçilerinde bilişsel gelişim sağlanmasının bu ortamda ziyaretçiye gerçeklik duygusu yaşatılmasına bağlı olduğunu, üç boyutlu turların müze ziyaretçileri üzerinde daha etkili olduğunu vurgulamaktadır. Viralingam ve Ramaiah (2008) da hareketli ve etkileşimli ara yüzlerin web üzerindeki müze sergileri için daha uygun olduğunu ifade etmiştir. Çalışkan, Önal ve Yazıcı (2016) sanal müze ziyaretlerinden beklenen yararın elde edilmesi için, öğretim amaçlı tasarlanacak sanal müze ortamları için eğitim teknolojileri ve öğretim tasarımcılarından yardım alınarak başarılı bir sosyal etkileşim alanı oluşturacak ve öğrenenlerde sosyal burdalık hissettirecek üç boyutlu tasarımlar geliştirilmesi gerektiğini belirtmektedir. Ayrıca Çıldır ve Karadeniz (2014) 'in işaret ettiği gibi müzelerdeki eğitim birimlerinin sanal müzeyi kullanarak koleksiyonlarını temel alan oyun, bulmaca, video ve animasyonları içeren paket eğitim programları geliştirmesi ve okullara sunması, sanal müzelerin eğitim amaçlı kullanılmasını yaygınlaştıracaktır.

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre şu öneriler yapılmıştır:

- Öğrencilerin müze ve sanal müze gezisi yapma oranlarının düşük olmasından hareketle; akıllı tahtalar, okulların bilgisayar odaları ya da öğretmenlerin bireysel bilgisayarları ile sanal müze gezileri yaptırılarak derslerde aktif olarak kullanılması sağlanabilir.
- Öğrencilerin ders etkinlikleri dışında sanal müze turlarını değil de müze gezisini tercih etmelerinden hareketle ders etkinliği olarak özellikle yakın çevrede bulunan müzelere gezi yapılabilir ya da aileleriyle birlikte gezebilecekleri müzeler konusunda yönlendirmeler yapılabilir.
- Öğretim programlarındaki kazanımları desteklemek üzere öğrencilere sanal müze etkinlikleri ile ilgili ödev ya da boş zaman değerlendirici aktiviteler verilebilir, aileleriyle ya da arkadaşlarıyla gezebilecekleri sanal müze etkinlikleri tasarlanabilir.
- Çevirim içi ortamların eğitim öğretim sürecinde kullanılabilirliğini arttırmak üzere öğretmen adaylarından başlayarak lisans düzeyinde eğitimler verilebilir, müze ve sanal müze eğitime yönelik derslerde uygulamalı eğitimler yapılarak farkındalıkları artırılabilir. Görevde bulunan öğretmenlere ise bu konuda hizmet içi eğitimler verilebilir.

Kaynakça

- Aktaş, V., Yılmaz, A. ve İbrahimoglu Z. (2021). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin sanal müze kullanımına yönelik tutumları. *Trakya Eğitim Dergisi*, 11(3), 1294-1313.
- Akyüz, G. (2009). *Sanayi müzelerinin tarih öğretiminde kullanım durumu: Rahmi M. Koç müzesi örneği*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Aladağ, E., Akkaya, D. ve Şensöz, G. (2014). Sosyal bilgiler dersinde sanal müze kullanımının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(2), 199-217.
- Albadawi, B. I. (2021). The Virtual Museum VM as a Tool for Learning Science in Informal Environment. *Education in the Knowledge Society*, 22, 1-14. <https://doi.org/10.14201/eks.23984>
- Altın, B. N. ve Demirtaş, S. (2009). Sosyal Bilgiler dersinde sınıf dışı eğitim etkinlikleri. M. Safran (Ed.), *Sosyal bilgiler öğretimi* (s.508-539) içinde. Pegem Akademi Yayınları.
- Altunışık, R., Coşkun, R., Bayraktaroğlu, S. ve Yıldırım, E. (2010). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri SPSS Uygulamalı*. (6. Baskı). Sakarya: Sakarya Yayıncılık.
- Ata, B. (2010). Sosyal bilgiler eğitiminde müzelerin önemi. Turan, R. ve Ulusoy, K. (Editörler). *Sosyal Bilgilerin Temelleri* (s. 191-205). Ankara: Maya Akademi.
- Ata, B. (2015). Okul dışı sosyal bilgiler öğretiminde müzeler. Şimşek, A. ve Kaymakçı, S. (Edt.). *Okul dışı sosyal bilgiler öğretimi* (s. 171-188). Pegem Akademi.
- Avcı, G. ve Gümüş, N. (2020). Sınıf dışı eğitime dayalı etkinliklerle işlenen sosyal bilgiler dersine yönelik ilkökul 4. sınıf öğrenci tutumlarının incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(1), 89-106.
- Barlas Bozkuş, Ş. (2014). Kültür ve sanat iletişimi çerçevesinde Türkiye'de sanal müzelerin gelişimi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 26, 329-344.
- Buyurgan, S. ve Mercin, L. (2005). *Görsel sanatlar eğitiminde müze eğitimi ve uygulamaları*. (1. Baskı). Ankara: Görsel Sanatlar Eğitimi Derneği Yayınları, 2005.
- Canlı, K. (2016). *İlkokul 4. sınıf Görsel Sanatlar dersinde sanal müze uygulamasına ilişkin öğretmen, öğrenci ve veli görüşleri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Çalışkan, E., Önal, N. ve Yazıcı, K. (2016). Öğretim etkinliklerinde sanal müzelerin kullanımına ilişkin sosyal bilgiler öğretmen adayları ne düşünüyor?. *Turkish Studies*, 11(3), 689-706.
- Çetin, Y. (2002). Çağdaş eğitimde müze eğitiminin rolü ve önemi. *Güzel Sanatlar Enstitüsü Dergisi*, 8, 57-61.
- Çıldır, Z. ve Karadeniz, C. (2014). Museum, education and visual culture practices: Museums in Turkey. *American Journal of Educational Research*, 2(7), 543-551.
- Çolak, C. (2006). Sanal müzeler. *İnet-tr'06- XI. Türkiye'de İnternet Konferansı Bildirileri (21-23 Aralık 2006)*, 291-296, TOBB Ekonomi ve Teknoloji Üniversitesi: Ankara.
- Çulha, B. (2006). *Tarihsel mekânlarda keşfederek öğrenme yoluyla sosyal bilgiler öğretimine yönelik öğrenci görüşleri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Demir, M. K. (2009). Sınıf öğretmenlerinin gözlem gezilerine yönelik tutum ve görüşlerinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17(2), 467-478.

- Demirboğa, E. (2010). *Sanal müze ziyaretlerinin öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal kazanımları üzerindeki etkileri*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Demirci, M. T. (2009). *Kültürel öğelerin öğretiminde müze gezilerinin önemi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Diñ, E. ve Üztemur, S. (2017). Türkiye'de sosyal bilgiler ve tarih eğitiminde müzelerin ve tarihi mekânlardan yararlanmaya yönelik araştırmaların içerik analizi. *Milli Eğitim*, 214, 61-84.
- Doğan, Y. (2020). Müze ve çocuk: Kavramlar, ilkeler, uygulamalar. Öztürk Demirbaş, Ç., Yakar, H., Çelikkaya, T. ve Yıldırım, T. (Edt.). *Yeni program ve ders içeriklerine göre sosyal bilgiler öğretimi II* (s.107-146). Pegem Akademi.
- Durmuş, A. (2012). *Sanal Bilim ve Teknoloji Müzesinde eğitsel arayüz ajanı kullanımının öğrencilerin ilgi ve başarılarına etkisi*. (Yayınlanmamış doktora tezi), Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Egüz, Ş., ve Kesten, A. (2012). Sosyal bilgiler dersinde müze ile eğitimin öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi: Samsun ili örneği. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 81-103.
- Ermış, B. (2010). *İlköğretim 6.sınıf öğrencilerinin görsel sanatlar dersinde "üç boyutlu sanal müze ziyareti" etkinliğine ilişkin görüşleri*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Filiz, N. (2010). *Sosyal bilgiler öğretiminde müze kullanımı*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Glosset, N. Ş. (2007). Sanal mimarlık müzesi: sanal müzecilik. İçinde, Z. Önen, G. Tunç, ve M. Yılmaz (Ed.), *Geçmişten Geleceğe Türkiye'de Müzecilik I Sempozyumu* (s. 229-232). Ankara: Vekam.
- Ilgaz, S. ve Örtten, H. (2015). Sosyal bilgiler eğitiminde tarihi ve sanatsal mekânlara dayalı öğrenme ortamları. Koçoğlu, E. ve Sever, R. (Edt.). *Sosyal bilgiler öğretiminde mekânsal öğrenme ortamları* (s.285-308). Pegem Akademi.
- Johnson, B. ve Christensen, L. (2014). *Eğitim Araştırmaları Nicel, Nitel ve Karma Yaklaşımlar*. Ankara: Eğiten Kitap.
- Karakaya, İ. (2015). *Ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler dersinde müze alışkanlıkları (Giresun ili örneği)*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Giresun Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Giresun.
- Kaschak, J. C. (2014). Museum visits in social studies: The role of a methods course. *Social Studies Research and Practice*, 9(1), 107-118.
- Katz, J. E., & Halpern, D. (2015). Can virtual museums motivate students? Toward a constructivist learning approach. *Journal of Science Education and Technology*, 24(6), 776-788.
- Kayabaşı, Y. (2005). Sanal gerçeklik ve eğitim amaçlı kullanılması. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 4(3), 151-158.
- Kısa, Y. (2012). *Sosyal bilgiler öğretiminde müze kullanımına ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.

- Keleş, V. (2003). Modern müzecilik ve Türk müzeciliği. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(1-2), 1-17.
- Koca, N. ve Daşdemir, İ. (2018). Sosyal bilgiler öğretiminde sanal tur uygulamaları. *Turkish Studies*, 13(27), 1007-1016.
- Kültür ve Turizm Bakanlığı, (2021). <https://sanalmuze.gov.tr/> (Erişim Tarihi: 08.05. 2021).
- Maccario Kuruoğlu, N. (2002). Müzelerin eğitim ortamı olarak kullanımı. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 275-285.
- Marcus, A. S. (2008). Rethinking museums' adult education for K-12 teachers. *Journal of Museum Education*, 33(1), 55-78.
- Mazman Budak, F. (2021). Sosyal bilgiler dersi okul dışı öğrenme ortamları. Aktepe, V., Gündüz, M., Kurtdele Fidan, N. ve Yalçınkaya, E. (Edt.). *Kuramdan uygulamaya sosyal bilgiler öğretimi*. (s.324-344). Pegem Akademi.
- MEB (2005). *İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (4-5-6-7. Sınıflar)*. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi. Ankara.
- MEB. (2007). *Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesi*. http://mevzuat.meb.gov.tr/html/2594_1.html.
- MEB, (2008). *İlköğretim 1-8. sınıflar Türkçe, matematik, sosyal bilgiler, hayat bilgisi ile fen ve teknoloji dersi öğretim programlarında müze ile eğitim*. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.
- Meydan A. ve Akkuş, A. (2014). Sosyal bilgiler öğretiminde müze gezilerinin, tarihi ve kültürel değerlerin kazandırılmasındaki önemi. *Marmara Coğrafya Dergisi*, (29), 402-422.
- Okolo, C. M., Englert, C. S., Bouck, E. C., Heutsche, A., & Wang, H. (2011). The virtual history museum: Learning U.S. history in diverse eighth grade classrooms. *Remedial and Special Education*, 32(5), 417-428.
- Okvuran, A. (2012). Müzede dramının bir öğretim yöntemi olarak Türkiye’de gelişimi. *Eğitim ve Bilim*, 37(166), 170-180.
- Önder, A., Abacı, O., ve Kamaraj, I. (2009). “Müzelerin eğitim amaçlı kullanımı projesi”: İstanbul Arkeoloji Müzesi’ndeki Marmara örnekleme. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 103-117.
- Özer, D. N. (2007). *Sanal ortamda müzecilik*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Öztürk Kömleksiz, F. ve Gokmenoglu, T. (2020). Müze eğitim kitapçığı hazırlama sürecinde bir durum saptama çalışması: KKTC Örneği. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(228), 365-385. DOI: 10.37669/milliegitim.714409
- Patton, (2014). M. Q, *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*, Ankara: Pegem Akademi.
- Peker, N. (2020). Sosyal bilgiler dersinde sanal müze kullanımı ve sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sanal müze kullanımına yönelik tutumları: Aksaray Müzesi örneği. *V. Uluslararası Aksaray Sempozyumu Bildiri Kitabı, 3-4 Kasım 2020* içinde, (s. 20-31), Aksaray: Aksaray Üniversitesi.
- Rands, M. Gansemer-Topf, A. M., (2016). Phenomenography: a methodological approach for assessment in student affairs. *Education Publications*. 45, 1-22.

- Seidel, S. ve Hudson, K. (1999). *Müze eğitimi ve kültürel kimlik*. Bahri Ata (Çev.). (Yay. Haz. Bekir Onur). Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müze Eğitimi Anabilim Dalı Yayınları. No: 1.
- Selanik Ay, T. ve Kurtdede Fidan, N. (2014). Öğretmen adaylarının sosyal bilgiler dersinde müzelerden yararlanmaya ilişkin görüşleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(48), 69-89.
- Shabbar, N. (2001). Çocuklar için müze eğitimi. İçinde, B. Madran (Ed.), *Kent, Toplum, Müze, Deneyimler-Katkılar* (s. 68-73). İstanbul: Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı.
- Shim, K.-C., Park, J.-S., Kim, H.-S., Kim, J.-H., Park, Y.-C., & Ryu, H. I. (2003). Application of virtual reality technology in biology education. *Journal of Biological Education*, 37(2), 71-74.
- Şahan, M. (2005). Müze ve eğitim. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(4), 487-501.
- Şahin, K. (2019). Sosyal bilgiler dersi öğretiminde sanal müze kullanımına ilişkin öğrenci tutumlarının belirlenmesi. *International Congresses on Education 19-22 Temmuz 2019* içinde, (s. 381-388), Sakarya: Sakarya Üniversitesi.
- Şentürk, M, Koca M. K., Gazel A. A.(2020). Sosyal bilgiler öğretmenleri ve 7. sınıf öğrencilerinin müze kullanımına ilişkin görüşleri: Manisa ili örneği. *Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7 (13), 119-133. DOI:10.20860/ijoses.740246
- Tosun, O. S. (2009). *Müze incelemelerinin ilköğretim okullarındaki görsel sanatlar eğitimine katkısı (Bolu ili örneği)*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Tran, L. U. (2006). Teaching science in museums: The pedagogy and goals of museum educators. *Science Education*, 91(2), 278-297.
- Tuncel, G. ve Dolanbay, H. (2020). Sınıf dışı öğretim teknikleriyle sosyal bilgiler öğretimi. Sever, R., Aydın, M. ve Koçoğlu, E. (Edt.). *Alternatif yaklaşımlarla sosyal bilgiler eğitimi* (s. 341-397). Pegem Akademi.
- Turan, İ. (2015). Okul Dışı Sosyal Bilgiler Öğretiminde Sanal Müze ve Turlar. Şimşek, A. ve Kaymakçı, S. *Okul Dışı Sosyal Bilgiler Öğretimi* içinde (ss.189-203), Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Turgut, G. (2015). *Sosyal Bilgiler Dersinde Bir Eğitim Aracı Olarak Sanal Müzelerden Yararlanma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Tserklevych, V., Prokopenko, O., Goncharova, O., Horbenko, I., Fedorenko, O. & Romanyuk, Y. (2021). Virtual Museum Space as the Innovative Tool for the Student Research Practice. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET)*, 16(14), 213-231.
- Uslu, Ö. (2008). *İlköğretim ikinci kademesinde görsel sanatlar derslerinde müze ile eğitiminin etkileşimli (interaktif) ortamda gerçekleştirilmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ustaoğlu, A. (2012). *İlköğretim 7. sınıf sosyal bilgiler dersi Türk tarihinde yolculuk ünitesinde sanal müzelerin kullanımının öğrenci başarısına etkisi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Utku, Ç. (2008). *İlköğretim 5.sınıf düzeyi sanat eğitiminde, müze eğitiminin öğrencilerin tutumlarına etkisi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Ünver, G., Bümen, N. T. ve Başbay, M. (2010). Ortaöğretim alan öğretmenliği tezsiz yüksek lisans derslerine öğretim elemanı bakışı: Ege Üniversitesi örneği. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 155(35), 63-77.
- Üztemur, S., Dinç, E. ve Acun, İ. (2018). Müzeler ve tarihi mekânlarda uygulanan etkinlikler aracılığıyla öğrencilerin sosyal bilgilere özgü becerilerinin geliştirilmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 46, 294-324.
- Viralingam, N., & Ramaiah, C. K. (2008) Comparative study of HTML and animated user interfaces of an online exhibition. *Journal of Library and Information Technology*, 28(4), 43-54.
- Yeşilbursa, C. C. (2008). Sosyal bilgiler öğretiminde tarihi yerlerin kullanımı. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 23, 209-222.
- Yıldırım, T. ve Tahiroğlu, M. (2012). Sanal ortamda gerçekleştirilen müze gezilerinin ilköğretim öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik tutumlarına etkisi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(39), 104-114.
- Yılmaz, K. ve Şeker, M. (2011). İlköğretim öğrencilerinin müze gezilerine ve müzelerin sosyal bilgiler öğretiminde kullanılmasına ilişkin görüşmelerin incelenmesi. *İstanbul Aydın Üniversitesi Dergisi*, 9, 21-39.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yücel, D. (2012). *Yeni Medya Sanatı ve Yeni Müze*. İstanbul Kültür Üniversitesi.
- Zantua, L. S. O. (2017). Utilization of virtual reality content in grade 6 social studies using affordable virtual reality technology. *Asia Pacific Journal of Multidisciplinary Research*, 5(2), 1-10.



Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarında Yenilikçi Düşünme

Innovative Thinking in Social Studies Textbooks



Sadık Şanlı

Akdeniz Üniversitesi
sdksnl07@gmail.com

ORCID ID: 0000-0001-6233-2703

Hilmi Demirkaya

Prof. Dr.

Akdeniz Üniversitesi

hilmi.demirkaya@gmail.com

ORCID ID: 0000-0002-4456-580X



Makale Bilgisi / Article Information

Makale Türü / Article Type : Araştırma Makalesi

Geliş Tarihi / Received : 27 Eylül 2021

Kabul Tarihi / Accepted : 22 Kasım 2021

Yayın Tarihi / Published : 15 Aralık 2021

DOI Number : 10.20860/ijoses.974198



Bu çalışma birinci yazarın yüksek lisans tezinden üretilmiştir.



Kaynak Gösterme / Citation

Şanlı, S. & Demirkaya, H. "Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarında Yenilikçi Düşünme". *Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 16 (2021): 171-189.



Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarında Yenilikçi Düşünme

Innovative Thinking in Social Studies Textbooks

Sadık Şanlı & Hilmi Demirkaya

Öz

Günümüzde pek çok ülkede sınıf ortamlarında yenilikçi eğitim teknolojilerinin giderek artan ve yaygınlaşan kullanımı, ders kitaplarına olan bağımlılığın azalmasına neden olmaktadır. Bununla birlikte gerek ders kitaplarının güncellenmesi gerekse alternatif uygulamaların yaygınlaşmasına rağmen Dünyada ve Türkiye’de okullarda ders kitapları vazgeçilmez ders materyali olma özelliğini devam ettirmektedir. Yapılan pek çok araştırmanın bulgularına göre, öğretmen ve öğrenciler mevcut ders kitaplarını birçok açıdan yetersiz buldukları halde ders kitaplarına olan bağımlılık çeşitli nedenlerle sürdürülmektedir. Türkiye’de ortaokul sosyal bilgiler ders kitaplarının hazırlanmasında ve seçiminde Anayasaya uygun olmak şartıyla Dünya ve Türkiye’deki bilimsel, teknolojik ve pedagojik ilerlemeler göz önünde bulundurularak hazırlanmaktadır. Bu çalışmanın amacı, ortaokul sosyal bilgiler ders kitaplarının 2018 MEB sosyal bilgiler dersi öğretim programında öğrencilere kazandırılması gereken temel becerilerden birisi olan yenilikçi düşünme bağlamında incelenerek değerlendirilmesidir. Bu çalışmanın materyalleri, 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Türkiye genelinde okutulan 5, 6, ve 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarıdır. Araştırmada nitel araştırma yaklaşımı benimsenmiştir. Bu çalışmada doküman inceleme yöntemi kullanılmıştır. Bilim uzmanlarının görüşleri alınarak hazırlanan ve son şekli verilen kriterler temelinde anahtar sözcükler belirlenip kitapların tamamı taranmış ve seçilen anahtar sözcükler tablolar üzerinde verilmiştir. Verilerin çözümlenmesinde betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Yapılan analiz sonucunda yenilikçi düşünme ile ilgili ortaya çıkan başlıca kavramlar şunlardır; 5. sınıf sosyal bilgiler ders kitabı için düşünme, tartışma, yaratıcılık, yeni fikir, yenilik, 6. sınıf için düşünme, tartışma, yaratıcılık, yeni fikir, yenilik, 7. sınıf için ise düşünme, tartışma, yaratıcılık, yeni fikir ve yenilik olarak bulunmuştur. Araştırmanın sonuçlarına göre ders kitaplarında 5. sınıf için en fazla düşünme kavramı, 6. sınıf için tartışma kavramı, 7. sınıf için ise düşünme kavramı geçmektedir. Ortaya çıkan sonuçlara dayalı olarak sosyal bilgiler ders kitaplarında yenilikçi düşünme becerilerine daha fazla yer verilmesi önerilebilir.

Anahtar Kelimeler: Sosyal Bilgiler, Ders Kitabı, Yenilikçi Düşünme, Ortaokul, Doküman İnceleme.

Abstract

The increasing and widespread use of innovative educational technologies in classroom settings in many countries today leads to a decrease in dependency on textbooks. However, lessons need to be updated, despite the spread of books and alternative practices in school textbooks in the world and Turkey is indispensable to make course material continues to be characterized. According to the findings of many researches, although teachers and students find the current textbooks insufficient in many respects, dependence on the textbooks is maintained for various reasons. The preparation and selection of middle school social studies textbook is required constitutionality in Turkey. Textbooks are prepared taking into account scientific, technological and pedagogical developments in Turkey and the world. The aim of this study is to evaluate and evaluate middle school social studies textbooks in the context of innovative thinking, which is one of the basic skills that students should gain in 2018 MEB social studies curriculum. The material of this study are 5, 6, and 7th grade social studies textbooks which were studied in the 2018-2019 academic year in Turkey. Qualitative research approach was adopted in the study. In this study, document analysis method was used. The keywords were determined based on the criteria that were prepared by taking the opinions of the science experts and given the final shape, all the books were scanned and the selected keywords were given on the tables. Descriptive analysis technique was used to analyze the data. The main concepts related to innovative thinking as a result of the analysis are as follows: thinking, discussion, creativity, new idea, innovation for 5th grade social studies textbook; thinking, discussion, creativity, new idea, innovation for grade 6; thinking, discussion, creativity, new idea and innovation for 7th grade. According to the results of the research, the most used concept is thinking concept for the 5th grade, the concept of discussion for the 6th grade, and the most used concept is thinking for the 7th grade are included in the textbooks. Based on the results, it can be suggested to include more innovative thinking skills in social studies textbooks.

Keywords: Social Studies, Textbook, Innovative Thinking, Middle School, Document Analysis.

Extended Summary

Purpose and Significance:

Skills are abilities that require knowledge and performance that students are expected to acquire or develop during the learning process (Gömlüksiz & Kan, 2009). There are twenty-seven skills in the 2018 Social Studies Curriculum (Altay, 2020). These skills are: research, environmental literacy, perceiving change and continuity, digital literacy, critical thinking, empathy, financial literacy, entrepreneurship, observation, map literacy, legal literacy, communication, collaboration, recognizing stereotypes and prejudice, using evidence, making decisions, speaking, location analysis, media literacy, perception of space, self-control, political literacy, problem solving, social participation, drawing and interpreting tables, graphs and diagrams, using Turkish correctly, beautifully and effectively, innovative thinking, perceiving time and chronology. Innovative thinking is seen as a cognitive process that allows one to accept new ideas, keep up with innovations, and apply newly developed ideas (Deveci & Kavak, 2020).

When the literature is examined, it is seen that there are various studies on how skills are processed in social studies textbooks. In their study, Belet and Deveci (2008) examined how national values were included in Turkish textbooks. Çelik (2020) concluded that there are 56 games related to communication, cooperation, decision making, correct, beautiful and effective use of Turkish, self-control and problem-solving skills in the social studies curriculum. On the other hand, Karasu Avcı and Faiz (2018) examined the values and skills in the 4th and 5th grade textbooks in the context of Active Citizenship learning area; in addition to the skills aimed to be acquired in the social studies curriculum, they also determined other skills in their textbooks. Canbaba (2020) analyzed skill education in social studies on the basis of social studies curriculum and textbooks. However, when the literature was examined, no studies were found on social studies textbooks and innovative thinking skills. In this context, the aim of the research was determined as the evaluation of secondary school social studies textbooks in terms of innovative thinking skills.

Methodology:

The research model used in this study, which aims to examine the 2018 5th, 6th and 7th grade social studies textbooks in the context of innovative thinking, is document analysis, which is one of the qualitative research methods. Document analysis includes the analysis of written materials containing information about the phenomenon or cases that are considered to be investigated (Yıldırım & Şimşek, 2013).

In this study, the 5th, 6th and 7th grade social studies textbooks published in 2018 and distributed to schools by the Ministry of National Education, prepared in accordance with the new social studies course curriculum, were selected. When using document analysis in a research, not all document data obtained can be analyzed as a whole. Therefore, researchers often try to create a sample from the data set they have obtained (Yıldırım & Şimşek, 2013, p.197).

The textbooks taught in social studies classes in secondary schools in 2018 and subject to analysis in this context are as follows:

5th Grade: Şahin, E. (2018). Social studies textbook. Ankara: Anadolu Publishing.

6th Grade: Yılmaz, F. G., Bayraktar, H., Özden, M. K., Akpınar, M. and Evin, Ö. (2018). Social studies textbook. Ankara: M.E.B. Publications.

7th Grade: Gültekin, G., Akpınar, M., Nohutçu, M., Özerdoğan, P., and Aygün, S. (2018) Social studies textbook. Ankara: M.E.B. Publications.

Document analysis is the systematic examination of existing documents or records as a data source. In order for this document analysis to be successful, it is necessary to obtain and examine the documents

related to the research subject and to make a synthesis on it by revealing certain opinions or situations thanks to the necessary arrangements (Karasar, 2007).

In the 5th, 6th and 7th grade social studies textbooks chosen as the data source of the research, 5 basic concepts related to innovative thinking skills were determined by taking the opinions of experts in the field. These determined concepts are the keywords of "Thinking, Discussion, Creativity, New idea, Innovation". 5th, 6th and 7th grade social studies textbooks were scanned in order to determine these concepts. The places where these determined keywords are used and the frequency of their use have been determined. These obtained data were calculated as frequency and percentage on a unit basis and tabulated. Thus, it was determined how much the keywords were used on the basis of learning areas and on the basis of books. Thus, it has been found how much space is given to innovative thinking skills in the social studies textbook.

The following four steps were followed in the analysis of the data in the study.

1-) Selection-reduction phase: M.E.B. 5th, 6th and 7th grade social studies textbooks published by

2-) Grouping phase: After the data source was determined, the keywords were tabulated on the basis of units.

3-) Generalization-abstraction stage: The concepts in question were determined in the analyzed books and generalized to five main concepts. Based on these generalized concepts, the content of the social studies textbooks related to the concept of innovative thinking was brought together.

4-) The stage of associating with the theory: At this stage of the research, considering the contents of the analyzed books, the place of innovative thinking skill in social studies textbooks was tried to be found and awareness about this place was tried to be created. It has been discussed how important and necessary the studies on this subject are.

Results, discussion and conclusion:

The first sub-problem of the research, "How is the suitability of the 5th grade social studies textbooks for innovative thinking?" When the answers obtained from the question were examined, the following results were obtained: When the data obtained from the 5th grade social studies textbook were examined, it was seen that some of the selected keywords were used throughout the book and frequently, and some of the concepts were used very little. The most used concept was thinking with 135 uses. Among the concepts mentioned later, discussion was used 17 times, the concept of new idea was used 16 times, at least the concept of creativity was mentioned and only once throughout the whole book.

The second sub-problem of the research, "How is the suitability of the 6th grade social studies textbooks for innovative thinking?" The results obtained regarding the question are as follows: Looking at the data obtained from the 6th grade social studies textbook, it has been observed that two of the five basic concepts determined are frequently used throughout the book, while the frequency of use of some concepts is very low. These five basic concepts are used throughout the book as follows. The concept of discussion has been the most used concept in the 6th grade social studies textbook. Discussion with 108 times and thinking with 76 uses were the two most frequently used concepts. New idea 14 times, innovation 5 times and creativity 4 times were the least used concepts in the 6th grade social studies textbook.

The third sub-problem of the research, "How is the suitability of the secondary school 7th grade social studies textbooks to innovative thinking?" It is noteworthy that one of the five basic concepts is particularly emphasized in the question. The most frequently used concept in the 7th grade social studies textbook was the concept of thinking with 144 uses. This was followed by discussion with 26 uses, innovation with 25 uses, creativity with 6 uses, and new idea with 5 uses.

When the social studies textbooks belonging to three classes were examined, the following results emerged: Thinking and discussion were the two most frequently used concepts in social studies textbooks. In fact, the concepts of innovation, new idea and creativity, which were determined at the beginning of the research, were used almost non-existent in these three books. Although the concepts of thinking and discussion are sometimes used twice on a page, the other three concepts are used five or six times almost throughout the book.

To give an example, the concept of innovation has never been mentioned in the learning area of "people, places surround", which is the 3rd learning area at the 5th, 6th and 7th grade levels. The concept of innovation has never been mentioned in the 6th learning area, 'active citizenship', either. Another concept that has not been mentioned is the concept of creativity. The concept of creativity has never been mentioned in the 3rd and 6th learning areas, as in the concept of innovation. The concept of new idea, which is another concept, was never mentioned in the 3rd, 6th and 7th learning areas.

As a result, 5th, 6th and 7th grade social studies textbooks were examined in the context of innovative thinking and it was concluded that innovative thinking skill was given sufficient importance in social studies textbooks.

Giriş

Kökenleri Eski Mısır'a dayanan ders kitapları, 813 yılında çocuklara yönelik olarak ilk defa yazılmış ve o günden bu yana sınıflarda kullanılan en önemli ders materyali olma özelliğini sürdürmektedir (Altay, 2020; Tenekeci ve Dursun, 2019). Ders kitapları hitap ettiği öğrencilerin yaş ve bilişsel seviyeleri dikkate alınarak bilişsel, duyuşsal ve psikomotor gelişimleri çerçevesinde beceriler kazandıran, metin içeriği bakımından zengin, öğretim programına dayalı olarak hazırlanan materyallerdir (Çeçen ve Çiftçi, 2003).

Disiplinler arası bir yaklaşımla seçilip indirgenerek ilköğretim çağındaki çocukların algılayabileceği bir düzeye getirilen sosyal bilgiler dersi içerisinde yer alan tarih, coğrafya, sosyoloji, siyaset bilimi, psikoloji gibi alanların bir araya getirilip yoğrulduğu bir derstir (Sözer, 1998). Öğrencilerin birbirinden farklı kültürel özelliklere saygılı, demokratik ve dayanışma içerisinde yaşayabilen, bu becerileri öğrencilere kazandıran bir ders olmuştur sosyal bilgiler (Michaelis ve Garcia, 1996). İlköğretim çağında çocukların duyuşsal ve sosyal gelişimini arttıran sosyal bilgiler eğitimi aynı zamanda toplum algısını oluşturmak için en temel alandır (Friedman, 2005; Neill, 2015).

Eğitim programının temellerinden biri olan 'İçerik' bir programda neler öğretilmesi gerektiğinin cevabıdır. Bir eğitim programının içeriği tamamen ansiklopedik olarak olayları ve olguları ezberletmek değil tam tersi öğrencilere etkin yaşantılar kazandırmaktır. Böylece içerik, öğrencilerin gelişim düzeyine ve öğrenme düzeyine uygun, bilimsel literatüre uygun ve mantıksal olarak uygun olmalıdır (Varış, 1991; Aktaran. Kaya, 2005. s.81)

Eğitimin en temel araçlarından biri ve bir parçası olan ders kitapları çağdaş insan yetiştirme ve şekillendirmede önemli role sahiptir (Liman, 2007). Eğitim açısından ders kitabı, öğrencilerin kolayca kullanılabilirliği, ulaşılabilirliği, dolaysız olarak bilgilerin aktarıldığı, her zaman kullanılabilen ve başvurulabilen, sözel öğretimle ortaya çıkabilecek boşlukları ikame edebilen bir eğitim aracıdır. Aynı zamanda ders kitapları öğretmenler ve öğrenciler için bir rehber vazifesi gördüğünden konuların sistemli bir şekilde işlenmesine katkı sunar (Ünal ve Demirkaya, 2019). Bu gibi özelliklerinden dolayı ders kitabından öğretmen ve öğrenciler tarafından okullarda birçok şekilde faydalanılmaktadır (Kılıç ve Seven, 2002; Semerci, 2004). Şanlı (2018, s.61,62) tarafından yapılan bir çalışmada okullarda kullanılan

eğitim öğretim materyalleri içerisinde en fazla kullanılan eğitim materyalinin sosyal bilgiler ders kitabı olduğu ortaya çıkmıştır.

Türkiye’de ortaokul sosyal bilgiler ders kitapları MEB tarafından Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı vasıtasıyla hazırlatılan öğretim programı temel alınarak hazırlanmaktadır. Ders kitapları öğretim programının temel öğelerinden birisi olan ‘Ne öğretilim?’ sorusuna yanıt veren içerik boyutuna yönelik olarak hazırlanmaktadır. Türkiye’de ders kitapları, geçmişten bu yana öğrenme-öğretme ortamında bir dersin işlenmesinde işe koşulan en önemli öğretim aracı olma durumunu gelişen teknolojik donanımları ile sürdürmektedir (Demirkaya, 2017, s. 87). Bununla birlikte ders kitabında yer alan içeriği öğretmenler çeşitli strateji, yöntem ve tekniklerden yararlanarak etkili bir şekilde öğrencilere kazandırmaya çalışırlar (Tokcan ve Demirkaya, 2012, s.436).

Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler dersi özellikle de sosyal bilgiler ve toplumdaki insanların ilişki ve davranışlarının benimsenme ve geleceğe hazırlanmaları için temel oluşturur. Öğrenci temelli öğrenme, öğrenme-öğretme sürecinde öğrencilere aktif katılım sağlayarak öğrenme ve öğrencilerin temel bilgisi, sosyal bilgiler eğitimine yapıcı yaklaşım bağlamında standart özelliklerdir. Öğretim programında yer verilen temel bilgi ve beceriler öğrencilerin ihtiyaçları ile örtüşmeli ve çocuğun zihinsel becerilerini ve kişiliğini derslerin her noktasında geliştirmelidir (Kabapınar, 2007). Sosyal bilgiler derslerinde öğrencilerin öğrenme süreçlerinde aktif olduğu, etkileşimli öğrenme yöntem ve teknolojilerinin işe koşulmasının önemi günümüzde bütün eğitimciler tarafından kabul edilmekte ve desteklenmektedir (Demirkaya ve Çal, 2018, s. 539).

Yapılandırmacı eğitim yaklaşımından esinlenen, hayat bilgisi ve sosyal bilgiler dersi öğretim programı ilk olarak 2005 yılında, ikinci olarak da 2009 yılında ve en son 2018 yılında güncellenmiştir. 2005, 2009 ve 2018 yılında geliştirilen eğitim programlarından yansımalar yaratıcı düşünme becerilerini vurgulanmıştır (Gürkan ve Dolapçioğlu, 2020, Kabapınar, 2007; Tay ve Baş, 2015; Uçuş Güldalı ve Demirbaş, 2017;). Bu beceriler; özgünlük ve benzersiz olma, yeni fikirler ve hayal gücü geliştirme, aşırı ve benzersiz bağlantılar kurma, duyguları kullanma, içgüdüleri ve tutkuyu aktif bir şekilde kullanma, risk alma, cesaret ve zorluklarla yüzleşmekten meydana gelmektedir (Kabapınar, 2007).

Beceri, öğrencilerin öğrenme süreci sırasında edinmesi ya da geliştirmesi beklenen bilgi ve performans gerektiren kabiliyetlerdir (Gömlüksiz ve Kan, 2009). 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı’nda yirmi yedi beceri bulunmaktadır (Altay, 2020). Bu beceriler: Araştırma, çevre okuryazarlığı, değişim ve sürekliliği algılama, dijital okuryazarlık, eleştirel düşünme, empati, finansal okuryazarlık, girişimcilik, gözlem, harita okuryazarlığı, hukuk okuryazarlığı, iletişim, iş birliği, kalıp yargı ve önyargıyı fark etme, kanıt kullanma, karar verme, konum analizi, medya okuryazarlığı, mekânı algılama, öz denetim, politik okuryazarlık, problem çözme, sosyal katılım, tablo, grafik ve diyagram çizme ve yorumlama, Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma, yenilikçi düşünme, zaman ve kronolojiyi algılama becerileri. Yenilikçi düşünme, kişinin yeni düşünceleri kabul etme, yeniliklere ayak uydurma, yeni geliştirilmiş fikirlerin tatbik edilmesine fırsat veren bilişsel bir süreç olarak görülmektedir (Deveci ve Kavak, 2020).

Eğitim alanında yenilikçi düşünme becerilerini geliştirmek, düşünme becerilerine sahip olma, yenilikçi metod, teknik ve stratejileri anlama ve yeni perspektiflere hakim olmayı gerektirmektedir. Yenilikçi düşünme becerisi farklı görüşleri, teorileri, teknikleri ve yöntemleri kapsamına alan zihinsel

bir etkinliktir. Yenilikçi eğitim yaklaşımı vasıtasıyla öğrencilerin becerileri ön plana çıkmaktadır (Kartal, 2020).

Literatür incelendiği zaman becerilerin sosyal bilgiler ders kitaplarında nasıl işlendiğinde ilişkin çeşitli çalışmaların bulunduğu görülmektedir. Belet ve Deveci (2008) çalışmalarında, ulusal değerlerine Türkçe ders kitaplarında nasıl yer verildiğini incelemişlerdir. Çelik (2020) sosyal bilgiler öğretim programında iletişim, iş birliği, karar verme, Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma, öz denetim ve problem çözme becerileriyle ilgili 56 oyun bulunduğu sonucuna erişmişlerdir. Karasu Avcı ve Faiz (2018) ise 4. ve 5. sınıf ders kitaplarında yer alan değer ve becerileri Etkin Yurttaşlık öğrenme alanı bağlamında incelemişler; ders kitaplarında, sosyal bilgiler dersi öğretim programında kazandırılması hedeflenen becerilerle beraber başka beceriler de belirlemişlerdir. Canbaba (2020) sosyal bilgilerde beceri eğitimini sosyal bilgiler dersi öğretim programı ve ders kitapları temelinde analiz etmiştir. Bununla birlikte alanyazın incelendiğinde sosyal bilgiler ders kitabı ve yenilikçi düşünme becerisi ile ilgili çalışmalara rastlanılmamıştır. Bu nedenle sosyal bilgiler ders kitaplarının yenilikçi düşünme becerisi açısından değerlendirilmesi anlamlıdır. Bu bağlamda araştırmanın amacı ortaokul sosyal bilgiler ders kitaplarının yenilikçi düşünme becerisi açısından değerlendirilmesi olarak belirlenmiştir.

Problem Cümlesi

Ortaokul sosyal bilgiler ders kitaplarının yenilikçi düşünme becerisine uygunluk durumu nasıldır?

Alt Problemler:

1. Araştırmanın ana problemi doğrultusunda belirlenen alt problemler şunlardır:
2. Ortaokul 5. sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarının yenilikçi düşünme becerisine uygunluk durumu nasıldır?
3. Ortaokul 6. sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarının yenilikçi düşünme becerisine uygunluk durumu nasıldır?
4. Ortaokul 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarının yenilikçi düşünme becerisine uygunluk durumu nasıldır?

Yöntem

Bu çalışmada nitel araştırma yaklaşımı benimsenmiştir. Nitel araştırmalar toplanan verilerin tek tek okunarak kod ve kategoriler oluşturularak gerçekleştirilir (Merriam, 1998, s.58). Bu bağlamda sosyal bilgiler ders kitaplarının yenilikçi düşünme becerisi açısından incelenmesini amaçlayan bu çalışma için en uygun yöntem nitel araştırma olduğu konusunda karar kılınmıştır. Veriler nitel araştırma yöntemlerinden birisi olan doküman analizi yoluyla derlenmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Araştırmanın Deseni

2018 yılı 5, 6 ve 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarının yenilikçi düşünme bağlamında incelenmesini amaçlayan bu çalışmada kullanılan araştırma modeli nitel araştırma yöntemlerinden birisi olan doküman analizidir. Doküman incelemesi, araştırılması düşünülen olgu ya da olgularla ilgili bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Araştırmanın Materyali

Bu çalışmada materyal olarak 2018 yılında yayınlanan ve yeni sosyal bilgiler dersi öğretim programına uygun olarak hazırlanmış Millî Eğitim Bakanlığı tarafından okullara dağıtılan 5. 6 ve 7. sınıf

sosyal bilgiler ders kitapları seçilmiştir. Bir araştırmada doküman incelemesi kullanılırken elde edilen bütün doküman verileri bir bütün olarak analiz edilemeyebilir. Bundan dolayı araştırmacılar çoğu zaman elde ettikleri veri setinden bir örneklem oluşturmaya çalışırlar (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s.197).

2018 yılında ortaokullarda sosyal bilgiler derslerinde okutulan ve bu bağlamda analize konu olan ders kitapları şunlardır:

5. Sınıf: Şahin, E. (2018). Sosyal bilgiler ders kitabı. Ankara: Anadolu Yayıncılık.

6. Sınıf: Yılmaz, F. G., Bayraktar, H., Özden, M. K., Akpınar, M. ve Evin, Ö. (2018). Sosyal bilgiler ders kitabı. Ankara: MEB Yayınları.

7. Sınıf: Gültekin, G., Akpınar, M., Nohutçu, M., Özerdoğan, P. ve Aygün, S. (2018) Sosyal bilgiler ders kitabı. Ankara: MEB Yayınları.

Araştırmanın Verileri

Halihazırda elde bulunan belgelerin veya kayıtların veri kaynağı olarak ele alınıp sistemli bir şekilde incelenmesine doküman analizi denmektedir. Bu doküman analizinin de başarılı olabilmesi için araştırma konusu ile ilgili belgelerin temin edilmesi, incelenmesi ve gerekli düzenlemeler sayesinde belirli görüşleri veya durumları ortaya koyarak üzerinde bir sentez yapılabilmesidir (Karasar, 2007).

Araştırmanın veri kaynağı olarak seçilen 5., 6. ve 7. Sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarında alanında uzman kişilerin görüşleri alınarak yenilikçi düşünme becerisi ile ilgili 5 temel kavram belirlenmiştir. Belirlenen bu kavramlar “Düşünme, Tartışma, Yaratıcılık, Yeni fikir, Yenilik” anahtar sözcükleridir. Belirlenen bu kavramların tespiti için 5, 6 ve 7. Sınıf sosyal bilgiler ders kitapları taranmıştır. Belirlenmiş olan bu anahtar sözcüklerin kullanıldığı yerler ve kullanılma sıklığı tespit edilmiştir. Elde edilen bu veriler de ünite bazında frekans ve yüzde olarak hesaplanmış ve tablo haline getirilmiştir. Böylece anahtar sözcüklerin öğrenme alanları bazında ve kitaplar bazında ne kadar kullanıldığı tespit edilmiştir. Böylece yenilikçi düşünme becerisine sosyal bilgiler ders kitabında ne kadar yer verildiği bulunmuştur.

Verilerin Analizi

Doküman incelemesi yoluyla elde edilen veriler betimsel analiz yoluyla çözümlenmiştir. Betimsel analiz toplanan verilerin temalar temelinde özetlenmesi ve yorumlanmasına dayanır (Patton, 2018; Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Araştırmada verilerinin analiz edilmesinde şu dört basamak takip edilmiştir.

1-) Seçme-indirgeme aşaması: Veri kaynağı olarak 2019 yılında MEB tarafından yayımlanan 5., 6. ve 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitapları seçilmiştir.

2-) Gruplandırma aşaması: Veri kaynağı tespit edildikten sonra anahtar sözcükler üniteler bazında tablolaştırılmıştır.

3-) Genelleştirme-soyutlaştırma aşaması: Analiz edilen kitaplarda söz konusu kavramlar belirlenip beş ana kavrama genellenmiştir. Bu genellenen kavramlardan da hareketle sosyal bilgiler ders kitaplarının yenilikçi düşünme kavramı ile ilgili içeriği bir araya getirilmiştir.

4-) Kuramla ilişkilendirme aşaması: Araştırmanın bu aşamada ise analiz edilen kitapların içerikleri göz önünde bulundurularak yenilikçi düşünme becerisinin sosyal bilgiler ders kitaplarındaki yeri bulunmaya çalışılmış ve bu yer hakkında farkındalık oluşturulmaya çalışılmıştır. Bu konu hakkında yapılan çalışmaların ne kadar önemli ve gerekli olduğu tartışılmıştır.

Bulgular

4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Tablo 1. 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabından Öğrenme Alanı Bazında Ortaya Çıkan Kavramlar

Öğrenme alanı	Kavram	Frekans
Öğrenme alanı: Birey ve Toplum	Düşünme	28
	Tartışma	4
Öğrenme alanı: Kültür ve Miras	Düşünme	15
	Yenilik	1
	Tartışma	1
Öğrenme alanı: İnsanlar Yerler Çevreler	Düşünme	18
	Düşünme	17
	Tartışma	5
Öğrenme alanı: Bilim Teknoloji ve Toplum	Yaratıcılık	1
	Yeni fikir	1
	Yenilik	1
Öğrenme alanı: Üretim Dağıtım Tüketim	Düşünme	17
	Yeni fikir	15
	Tartışma	3
	Yenilik	7
Öğrenme alanı: Etkin Vatandaşlık	Düşünme	25
	Tartışma	1
Öğrenme alanı: Küresel Bağlantılar	Düşünme	15
	Tartışma	2
	Yenilik	1

Tablo 1 analiz edildiği zaman elde edilen bulgular aşağıda verilmiştir:

1. öğrenme alanı olan 'birey ve toplum' öğrenme alanında seçilmiş olan anahtar kelimelerden sadece düşünme ve tartışma kavramlarına rastlanılmış ve özellikle de düşünme kavramından 28 defa bahsedilmiştir. İkinci kavram olan tartışma kavramından ise 4 defa bahsedilmiştir.

2. öğrenme alanı olan 'kültür ve miras' öğrenme alanında anahtar kelime olarak seçilmiş olan kavramlardan üç tanesi tespit edilmiştir. Bunlar düşünme, yenilik ve tartışma kavramlarıdır. Bunların içinden en fazla düşünme kavramına 15, yenilikten 1, tartışma kavramına ise 1 defa değinilmiştir.

3. öğrenme alanı olan 'insanlar yerler çevreler' öğrenme alanında seçilmiş olan anahtar kelimelerden sadece düşünme kavramına 18 defa yer verilmiştir.

4. öğrenme alanı olan 'bilim teknoloji ve toplum' öğrenme alanında seçilmiş olan beş anahtar sözcüğün tamamına değinilmiştir. Bu kavramlar, düşünme, tartışma, yaratıcılık, yeni fikir ve yenilik olup, bunlar içinden en fazla yine düşünme kavramına 17 defa, tartışma kavramına 5 defa değinilmiştir. Yaratıcılığa 1, yeni fikre 1 ve yenilik kavramına da 1 defa değinilmiştir.

5. öğrenme alanı 'üretim dağıtım tüketim' öğrenme alanında seçilmiş olan anahtar sözcüklerden en fazla düşünme kavramına (17 defa), yeni fikir kavramına (15 defa), yenilik kavramına (7 defa), tartışma kavramına ise 5 defa değinilmiştir.

6. öğrenme alanı 'etkin vatandaşlık' öğrenme alanında seçilmiş olan kavramlardan en fazla düşünme kavramına (25 defa), tartışma kavramına ise 1 defa değinilmiştir.

7. öğrenme alanı 'küresel bağlantılar' öğrenme alanında seçilmiş olan anahtar sözcüklerden en fazla düşünme kavramına (15 defa), tartışma kavramına (2 defa), yenilik kavramına ise 1 defa değinilmiştir.

Tablo 2. Sosyal Bilgiler 5. Sınıf Ders Kitabında Kullanılan Kavramların Frekans ve Yüzdeleri

Kavram	Frekans (f)	Yüzde (%)
Düşünme	135	%75,84
Tartışma	17	%9,55
Yaratıcılık	1	%0,56
Yeni fikir	16	%8,98
Yenilik	8	%5,05

5. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında kullanılan anahtar sözcüklerin kullanılma sıklığı ve yüzdeleri şu şekildedir: düşünme kavramına 135 defa, tartışma kavramına 17 defa, yeni fikir kavramına 16 defa, yenilik kavramına 8 defa, yaratıcılık kavramına ise sadece 1 defa değinilmiştir. Yüzde olarak en fazla %75,84 ile düşünme, %9,55 ile tartışma, %8,98 ile yeni fikir, %5,05 ile yenilik, %0,56 ile de yaratıcılık kavramına değinilmiştir.

4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Tablo 3. 6. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabından Öğrenme Alanı Bazında Ortaya Çıkan Kavramlar

Öğrenme alanı	Kavram	Adet
1. Öğrenme alanı: Birey ve Toplum	Düşünme	15
	Tartışma	8
2. Öğrenme alanı: Kültür ve Miras	Düşünme	17
	Yaratıcılık	4
3. Öğrenme alanı: İnsanlar Yerler Çevreler	Tartışma	31
	Düşünme	2
4. Öğrenme alanı: Bilim Teknoloji ve Toplum	Tartışma	9
	Düşünme	7
	Tartışma	12
	Yeni fikir	6
5. Öğrenme alanı: Üretim Dağıtım Tüketim	Yenilik	2
	Düşünme	6
	Yeni fikir	1
	Tartışma	20
6. Öğrenme alanı: Etkin Vatandaşlık	Yenilik	3
	Düşünme	24
	Tartışma	18
	Yeni fikir	7
7. Öğrenme alanı: Küresel Bağlantılar	Düşünme	5
	Tartışma	10

Tablo 3 analiz edildiği zaman elde edilen bulgular aşağıda verilmiştir:

1. öğrenme alanı olan ‘birey ve toplum’ öğrenme alanında seçilmiş olan anahtar kelimelerden sadece düşünme ve tartışma kavramlarına rastlanılmıştır. Ders kitabında özellikle de düşünme kavramından 15 defa bahsedilmiştir. İkinci kavram olan tartışma kavramından ise 8 defa bahsedilmiştir.

2. öğrenme alanı olan ‘kültür ve miras’ öğrenme alanında anahtar kelime olarak seçilmiş olan kavramlardan üç tanesi tespit edilmiştir. Bunlar düşünme, yenilik ve tartışma kavramlarıdır. Bunların

içinden en fazla tartışma kavramına (31 defa), yaratıcılık kavramına (4 defa), düşünme kavramına ise (17 defa) değinilmiştir.

3. öğrenme alanı ‘insanlar yerler çevreler’ öğrenme alanında seçilmiş olan anahtar kelimelerden sadece düşünme kavramı ve tartışma kavramına yer verilmiştir. Bundan tartışma kavramına 9 defa düşünme kavramına 2 defa yer verilmiştir.

4. öğrenme alanı ‘bilim teknoloji ve toplum’ öğrenme alanında seçilmiş olan beş anahtar sözcükten dört tanesine değinilmiştir. Bunlar düşünme, tartışma, yeni fikir ve yenilik kavramlarıdır. Bunlar içinden en fazla tartışma kavramına 12 defa değinilmiş, düşünme kavramına 7 defa değinilmiştir. Diğer kavramlardan yeni fikre 6, yenilik kavramına ise 2 defa değinilmiştir.

5. öğrenme alanı ‘üretim dağıtım tüketim’ öğrenme alanında seçilmiş olan anahtar sözcüklerden en fazla tartışma kavramına 20 defa, ondan sonra düşünme kavramına 6 defa, yenilik kavramına 3 defa, yeni fikir kavramına ise 1 defa değinilmiştir.

6. öğrenme alanı ‘etkin vatandaşlık’ öğrenme alanında seçilmiş olan kavramlardan en fazla düşünme kavramına (24 defa), tartışma kavramına (18 defa) ve yeni fikir kavramına (7 defa) değinilmiştir.

7. öğrenme alanı ‘küresel bağlantılar’ öğrenme alanında seçilmiş olan anahtar sözcüklerden en fazla tartışma kavramına 10 defa, düşünme kavramına 5 defa değinilmiştir.

Tablo 4. Sosyal bilgiler 6. sınıf ders kitabında kullanılan kavramların frekans ve yüzde değerleri

<i>Kavram</i>	<i>Frekans (f)</i>	<i>Yüzde (%)</i>
Düşünme	76	%36,71
Tartışma	108	%52,17
Yaratıcılık	4	%1,93
Yeni fikir	14	%6,76
Yenilik	5	%2,41

6. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında kullanılan anahtar sözcüklerin kullanılma sıklığı ve yüzdeleri şu şekildedir: Tartışma kavramına 108 defa değinilmiş, düşünme kavramına 76 defa değinilmiş, yeni fikir kavramına 14, yenilik kavramına 5 defa ve yaratıcılık kavramına 4 defa değinilmiştir. Yüzde olarak en fazla (%52,17) ile tartışma, ondan sonra en fazla (%36,71) ile düşünme kavramı, (%6,76) ile yeni fikir (%2,41) ile yenilik (%1,93) ile de yaratıcılık kavramına değinilmiştir.

4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Tablo 5. 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitabından öğrenme alanı bazında ortaya çıkan kavramlar

<i>Öğrenme alanı</i>	<i>Kavram</i>	<i>Adet</i>
1. Öğrenme alanı: Birey ve Toplum	Düşünme	30
	Tartışma	2
	Yaratıcılık	1
	Yeni fikir	1
2. Öğrenme alanı: Kültür ve Miras	Düşünme	18
	Yenilik	22
	Tartışma	9

	Yeni fikir	1
3. Öğrenme alanı: İnsanlar Yerler Çevreler	Düşünme	3
	Tartışma	1
4. Öğrenme alanı: Bilim Teknoloji ve Toplum	Düşünme	59
	Tartışma	3
	Yeni fikir	3
	Yenilik	2
5. Öğrenme alanı: Üretim Dağıtım Tüketim	Düşünme	16
	Yaratıcılık	5
	Tartışma	3
	Yenilik	1
6. Öğrenme alanı: Etkin Vatandaşlık	Düşünme	10
	Tartışma	7
7. Öğrenme alanı: Küresel Bağlantılar	Düşünme	8
	Tartışma	2
	Yaratıcılık	2

Tablo 5 analiz edildiği zaman elde edilen bulgular aşağıda verilmiştir:

1. öğrenme alanı olan ‘birey ve toplum’ öğrenme alanında seçilmiş olan anahtar kelimelerden dört tanesine bu öğrenme alanında rastlanmıştır. Bu kavramlardan düşünme kavramına 30 defa değinilmiştir. Tartışma kavramına 2 defa, yaratıcılık ve yeni fikir kavramına ise 1’er defa değinilmiştir.

2. öğrenme alanı olan ‘kültür ve miras’ öğrenme alanında anahtar kelime olarak seçilmiş olan kavramlardan dört tanesi tespit edilmiştir. Bunlar düşünme, yenilik, tartışma ve yeni fikir kavramlarıdır. Bunların içinden en fazla yenilik kavramına 22 defa, düşünme kavramına 18 defa, tartışma kavramına 9 defa ve yeni fikir kavramına ise 1 defa değinilmiştir.

3. öğrenme alanı ‘insanlar yerler çevreler’ öğrenme alanında seçilmiş olan anahtar kelimelerden sadece düşünme kavramı ve tartışma kavramına yer verilmiştir. Bunlardan tartışma kavramına 1 defa, düşünme kavramına ise 3 defa yer verilmiştir.

4. öğrenme alanı ‘bilim teknoloji ve toplum’ öğrenme alanında seçilmiş olan beş anahtar sözcükten dört tanesine değinilmiştir. Bunlar düşünme, tartışma, yeni fikir ve yenilik kavramlarıdır. Bunlar içinden en fazla düşünme kavramına 59 defa değinilmiş, tartışma kavramına ise 3 defa değinilmiştir. Diğer kavramlardan yeni fikre 3, yenilik kavramına ise 2 defa değinilmiştir.

5. öğrenme alanı ‘üretim dağıtım tüketim’ öğrenme alanında seçilmiş olan anahtar sözcüklerden en fazla düşünme kavramına 16, yaratıcılık kavramına 5, tartışma kavramına 3, yenilik kavramına ise 1 defa değinilmiştir.

6. öğrenme alanı ‘etkin vatandaşlık’ öğrenme alanında seçilmiş olan kavramlardan en fazla düşünme kavramına 10, tartışma kavramına ise 7 defa değinilmiştir.

7. öğrenme alanı ‘küresel bağlantılar’ öğrenme alanında seçilmiş olan anahtar sözcüklerden en fazla düşünme kavramına 8 defa, tartışma kavramına 2 defa, yaratıcılık kavramına ise 2 defa değinilmiştir.

Tablo 6. Sosyal bilgiler 7. sınıf ders kitabında kullanılan kavramların frekans ve yüzdeleri

Kavram	Frekans (f)	Yüzde (%)
Düşünme	144	%69,90
Tartışma	26	%12,62
Yaratıcılık	6	%2,91
Yeni fikir	5	%2,42
Yenilik	25	%12,13

7. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında kullanılan anahtar sözcüklerin kullanılma sıklığı ve yüzdeleri şu şekildedir: Düşünme kavramına 144 defa değinilmiş, tartışma kavramına 26 defa değinilmiş, yenilik kavramına 25 defa, yaratıcılık kavramına 6 defa, en az da yeni fikir kavramına 5 defa değinilmiştir. Yüzde olarak en fazla %69,90 ile düşünme ondan sonra en fazla %12,62 ile tartışma kavramına, %12,13 ile yenilik %2,91 ile yaratıcılık ve %2,42 ile de yeni fikir kavramına değinilmiştir.

Genel olarak bakıldığı zaman 5, 6 ve 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarında şu sonuçlara ulaşılmıştır:

5. sınıf sosyal bilgiler ders kitabı için en çok kullanılan iki kavram 135 defa kullanılma sıklığı ile düşünme ve 17 kullanılma sıklığı ile tartışma kavramı olmuştur. 6. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında en çok kullanılan iki kavramdan biri 108 kullanılma sıklığı ile tartışma, diğeri ise 76 kullanma sıklığı ile düşünme kavramıdır. 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitabı içinde en çok kullanılan iki kavramdan biri 144 defa kullanılan düşünme kavramı ikincisi ise 26 defa kullanılan tartışma kavramıdır.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu araştırmada 5., 6. ve 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarında yenilikçi düşünmeye ne ölçüde yer verildiğini ortaya koymak amaçlanmıştır. Günümüz dünyasında ayakta durabilmek ve gelişebilmek için en önemli becerilerden biri de yenilikçi düşünme becerisidir. Yenilikçi düşünmek demek herhangi bir soruna farklı yaklaşabilmek, yeni çözümler üretebilmektir. İşin aslı yenilikçi düşünme demek üretmek demektir. Artık çağımız üretme çağıdır. Bilgilerin bu kadar biriktiği ve yenilenme hızının bu kadar fazla olduğu bir dönem dünya üzerinde hiç yaşanmamıştır. Bundan dolayı öğrencilerimize kazandırmamız gereken en temel becerilerden biri yenilikçi düşünme becerisidir. Yine üretici bir birey olarak yetiştirmek istediğimiz bir öğrenciye kazandırmamız gereken en temel beceri, yenilikçi düşünme becerisidir.

Yenilikçi düşünme becerisinin tüm yönleriyle harekete geçirilmesi, sosyal yaşamdaki olayların, yaşam becerilerini ve günlük yaşam deneyimini içeren sosyal araştırmaların doğasının kolay entegrasyonundan ötürü sosyal bilgiler dersinin ayrı bir yeri vardır. Çocuklara sosyal bilgiler kavramlar, uygulamalar, etkinlikler, günlük yaşam becerileri ve dersler yoluyla öğretilir. Öğrenciler böylece demokrasi anlayışı, tarih, sosyoloji, ekonomi ile sosyal karşılaşmalar ve aktiviteler yoluyla bağlantı kurarlar (Kostelnik Soderman ve Whiren, 2011). Günlük yaşam becerileri ile ilgili aktiviteler yaratıcılığın geliştirilmesinde daha etkilidir (Yıldırım, 2010).

2018 yılında yayınlanan yeni sosyal bilgiler dersi öğretim programıyla hayatımıza giren yenilikçi düşünme becerisinin 5, 6 ve 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarında yenilikçi düşünme bağlamında incelenmesini konu alan bu araştırmada şu sonuçlara ulaşılmıştır. Belirlenen beş kavramdan birincisi olan düşünme kavramı üç sınıf düzeyinde ve öğrenme alanında şu şekilde kullanılmıştır.

‘Düşünme’ kavramına üç sınıf düzeyinde ve öğrenme alanı bağlamında yer verilme durumu:

1. öğrenme alanı ‘birey ve toplum’ öğrenme alanında düşünme kavramı 5. sınıflarda 28 defa, 6. sınıfta 15 defa, 7. sınıflarda 30 defa kullanılmıştır. 2. öğrenme alanı ‘kültür ve miras’ öğrenme alanında düşünme kavramı 5. sınıflarda 15 defa, 6. sınıfta 17 defa, 7. sınıfta 18 defa değinilmiştir. 3. öğrenme

alanı ‘insanlar yerler çevreler’ öğrenme alanında düşünme kavramı 5. sınıflarda 18 defa 6. sınıflarda 2 defa 7. sınıflarda 3 defa kullanılmıştır. 4. öğrenme alanı ‘bilim teknoloji toplum’ öğrenme alanında düşünme kavramı 5. sınıflarda 17 defa, 6. sınıflarda 7 defa, 7. sınıflarda 59 defa kullanılmıştır. 5. öğrenme alanı ‘üretim dağıtım tüketim’ öğrenme alanında düşünme kavramı 5. sınıflarda 17 defa, 6. sınıflarda 6 defa, 7. sınıflarda 16 defa kullanılmıştır. 6. öğrenme alanı ‘etkin vatandaşlık’ öğrenme alanında düşünme kavramı 5. sınıflarda 25 defa, 6. sınıflarda 24 defa, 7. sınıflarda 10 defa kullanılmıştır. 7. öğrenme alanı ‘küresel bağlantılar’ öğrenme alanında düşünme kavramı 5. sınıflarda 15 defa, 6. sınıflarda 5 defa, 7. sınıflarda 8 defa kullanılmıştır.

‘Tartışma’ kavramına üç sınıf düzeyinde ve öğrenme alanı bağlamında yer verilme durumu:

1. öğrenme alanı ‘birey ve toplum’ öğrenme alanında tartışma kavramı 5. sınıflarda 4 defa, 6. sınıfta 8 defa, 7. Sınıflarda 2 defa kullanılmıştır. 2. öğrenme alanı ‘kültür ve miras’ öğrenme alanında tartışma kavramı 5. sınıflarda 1 defa, 6. sınıfta 31 defa, 7. sınıfta 9 defa değinilmiştir. 3. öğrenme alanı ‘insanlar yerler çevreler’ öğrenme alanında tartışma kavramı 5. sınıflarda hiç değinilmemişken 6. sınıflarda 9 defa, 7. sınıflarda 1 defa kullanılmıştır. 4. öğrenme alanı ‘bilim teknoloji toplum’ öğrenme alanında tartışma kavramı 5. sınıflarda 5 defa, 6. sınıflarda 12 defa, 7. sınıflarda 3 defa kullanılmıştır. 5. öğrenme alanı ‘üretim dağıtım tüketim’ öğrenme alanında tartışma kavramı 5. sınıflarda 3 defa, 6. sınıflarda 20 defa, 7. sınıflarda 3 defa kullanılmıştır. 6. öğrenme alanı ‘etkin vatandaşlık’ öğrenme alanında tartışma kavramı 5. sınıflarda 1 defa, 6. sınıflarda 18 defa, 7. sınıflarda 7 defa kullanılmıştır. 7. öğrenme alanı ‘küresel bağlantılar’ öğrenme alanında tartışma kavramı 5. sınıflarda 2 defa, 6. sınıflarda 10 defa, 7. sınıflarda 2 defa kullanılmıştır.

‘Yenilik’ kavramına üç sınıf düzeyinde ve öğrenme alanı bağlamında yer verilme durumu:

1. öğrenme alanı ‘birey ve toplum’ öğrenme alanında yenilik kavramı hiç kullanılmamıştır. 2. öğrenme alanı ‘kültür ve miras’ öğrenme alanında yenilik kavramı 5. sınıflarda 1 defa 6. sınıfta hiç değinilmemişken 7. sınıfta 22 defa değinilmiştir. 3. öğrenme alanı ‘insanlar yerler çevreler’ öğrenme alanında yenilik kavramı hiç kullanılmamıştır. 4. öğrenme alanı ‘bilim teknoloji toplum’ öğrenme alanında yenilik kavramı 5. sınıflarda 1 defa, 6. sınıflarda 2 defa, 7. sınıflarda 2 defa kullanılmıştır. 5. öğrenme alanı ‘üretim dağıtım tüketim’ öğrenme alanında yenilik kavramı 5. sınıflarda 7 defa, 6. sınıflarda 3 defa, 7. sınıflarda 1 defa kullanılmıştır. 6. öğrenme alanı ‘etkin vatandaşlık’ öğrenme alanında yenilik kavramı hiç kullanılmamıştır. 7. öğrenme alanı ‘küresel bağlantılar’ öğrenme alanında yenilik kavramı 5. sınıflarda 1 defa, 6. ve 7. sınıflarda hiç kullanılmamıştır.

‘Yaratıcılık’ kavramına üç sınıf düzeyinde ve öğrenme alanı bağlamında yer verilme durumu:

1. öğrenme alanı ‘birey ve toplum’ öğrenme alanında yaratıcılık kavramı 5. ve 6. sınıfta kullanılmamışken 7. sınıflarda 1 defa kullanılmıştır. 2. öğrenme alanı ‘kültür ve miras’ öğrenme alanında yaratıcılık kavramı 5. ve 7. sınıflarda hiç kullanılmamışken 6. sınıfta 4 defa değinilmiştir. 3. öğrenme alanı ‘insanlar yerler çevreler’ öğrenme alanında yaratıcılık kavramı hiç kullanılmamıştır. 4. öğrenme alanı ‘bilim teknoloji toplum’ öğrenme alanında yaratıcılık kavramı 5. sınıflarda 1 defa 6. ve 7. sınıflarda hiç kullanılmamıştır. 5. öğrenme alanı ‘üretim dağıtım tüketim’ öğrenme alanında yaratıcılık kavramı 5. ve 6. sınıflarda kullanılmazken 7. sınıflarda 5 defa kullanılmıştır. 6. öğrenme alanı ‘etkin vatandaşlık’ öğrenme alanında yaratıcılık kavramı hiç kullanılmamıştır. 7. öğrenme alanı ‘küresel bağlantılar’ öğrenme alanında yaratıcılık kavramı 5. ve 6. sınıflarda kullanılmazken 7. sınıflarda 2 defa kullanılmıştır.

‘Yeni fikir’ kavramına üç sınıf düzeyinde ve öğrenme alanı bağlamında yer verilme durumu:

1. öğrenme alanı ‘birey ve toplum’ öğrenme alanında yeni fikir kavramı 5. ve 6. sınıflarda kullanılmazken 7. sınıflarda 1 defa kullanılmıştır. 2. öğrenme alanı ‘kültür ve miras’ öğrenme alanında yeni fikir kavramı 5. ve 6. sınıflarda kullanılmazken 7. sınıfta 1 defa değinilmiştir. 3. öğrenme alanı ‘insanlar yerler çevreler’ öğrenme alanında yeni fikir kavramı hiç kullanılmamıştır. 4. öğrenme alanı

‘bilim teknoloji toplum’ öğrenme alanında yeni fikir kavramı 5. sınıflarda 1 defa, 6. sınıflarda 6 defa, 7. sınıflarda 3 defa kullanılmıştır. 5. öğrenme alanı ‘üretim dağıtım tüketim’ öğrenme alanında yeni fikir kavramı 5. sınıflarda 15 defa, 6. sınıflarda 1 defa, 7. sınıflarda hiç kullanılmamıştır. 6. öğrenme alanı: etkin vatandaşlık öğrenme alanında yeni fikir kavramı hiç kullanılmamıştır. 7. öğrenme alanı ‘küresel bağlantılar’ öğrenme alanında yeni fikir kavramı hiç kullanılmamıştır.

Ortaya çıkan sonuçlardan yola çıkarak her öğrenme alanında kullanılan kavramların sınıf bazında kullanılış sıklığı da şu şekildedir:

1. öğrenme alanı olan ‘birey ve toplum’ öğrenme alanında belirlenmiş olan 5 temel kavramdan sadece 2 tanesi kullanılmış bu kavramlar da düşünme ve tartışma kavramlarıdır. Düşünme kavramı 5. sınıfta 28 defa, 6. sınıfta 15 defa, 7. sınıfta 30 defa kullanılmıştır. Tartışma kavramı 5. sınıfta 4 defa, 6. sınıfta 8 defa, 7. sınıfta 2 defa kullanılmıştır.

2. öğrenme alanı olan ‘kültür ve miras’ öğrenme alanında belirlenmiş olan 5 temel kavramdan hepsine rastlanmış olup bunların içinden de en fazla 3 tanesi sıklıkla kullanılmıştır. Düşünme kavramı 5. sınıfta 15 defa, 6. sınıfta 17 defa, 7. sınıfta 18 defa kullanılmıştır. Tartışma kavramı 5. sınıflarda 1 defa, 6. sınıflarda 31 defa, 7. sınıflarda 9 defa kullanılmıştır. Yenilik kavramı 5. sınıflarda 1 defa, 6. sınıflarda hiç kullanılmamış, 7. sınıflarda 22 defa kullanılmıştır. Yaratıcılık kavramı 5. sınıflarda hiç kullanılmamış, 6. sınıflarda 4 defa, 7. Sınıflarda ise hiç kullanılmamıştır. Yeni fikir kavramı 7. sınıflarda sadece 1 defa kullanılmıştır.

3. öğrenme alanı olan ‘insanlar yerler çevreler’ öğrenme alanında da belirlenmiş olan 5 temel kavramdan yine sadece 2 tanesi kullanılmıştır. Bu kavramlar düşünme ve tartışma kavramlarıdır. Düşünme kavramı 5. sınıflarda 18 defa, 6. sınıflarda 2 defa, 7. sınıflarda 3 defa kullanılmıştır. Tartışma kavramı 5. Sınıflarda hiç kullanılmamış, 6. sınıflarda 9 defa, 7. sınıflarda ise 1 defa kullanılmıştır.

4. öğrenme alanı olan ‘bilim teknoloji toplum’ öğrenme alanında belirlenmiş olan 5 temel kavramdan hepsine rastlanmış olup kullanılma sıklığı en fazla olan kavram düşünme ondan sonra da tartışma kavramı olmuştur. Düşünme kavramı 5. sınıflarda 17 defa, 6. sınıflarda 7 defa, 7. sınıflarda 59 defa kullanılmıştır. Tartışma kavramı 5. sınıflarda 5 defa, 6. sınıflarda 12 defa, 7. sınıflarda 3 defa kullanılmıştır. Yaratıcılık kavramı 5. sınıflarda 1 defa kullanılmıştır. Yeni fikir kavramı 5. sınıflarda 1 defa, 6. sınıflarda 6 defa, 7. sınıflarda 3 defa kullanılmıştır. Yenilik kavramı 5. sınıflarda 1 defa, 6. sınıflarda 2 defa, 7. sınıflarda 2 defa kullanılmıştır. Canbaba (2020) çalışmasında yenilikçi düşünme becerisinin anlatıldığı yirmi altıncı bölümde, içinde yaratıcı düşünce kavramı ve yaratıcı düşünce teknikleri olan beyin fırtınası, gezinti tekniği, bakış açısını değiştirme vb. açıklandığını ifade etmiştir. Yenilikçilik ile inovasyon kavramlarının aynı anlama gelmediğini gerekçeleriyle açıklamıştır. Sosyal bilgiler dersi öğretim programında yer verilen yenilikçi düşünme becerilerine değinildiğini, amaca yönelik etkinlik örneklerinin de verildiğini vurgulamıştır.

5. öğrenme alanı olan ‘üretim dağıtım tüketim’ öğrenme alanında belirlenmiş olan 5 temel kavramdan hepsine rastlanmış olup, bunlardan yine düşünme ve tartışma kavramlarına sıklıkla değinilmiştir. 5. sınıflarda 17 defa, 6. sınıfta 6 defa, 7. sınıfta 16 defa kullanılmıştır. Tartışma kavramı 5. sınıfta 3 defa, 6. sınıfta 20 defa, 7. sınıfta 3 defa kullanılmıştır. Yeni fikir kavramı 5. sınıflarda 15 defa, 6. sınıflarda, 1 defa 7. sınıfta ise hiç kullanılmamıştır. Yenilik kavramı 5. sınıflarda 7 defa, 6. sınıflarda 3 defa, 7. sınıflarda 1 defa kullanılmıştır. Yaratıcılık kavramı 7. sınıflarda 5 defa kullanılmıştır. Deveci ve Kavak (2020)’ın çalışmalarından elde ettikleri sonuçlara göre öğrencilerin %46’sının yüksek düzeyde yenilikçi düşünme becerilerine sahip oldukları görülmektedir.

6. öğrenme alanı olan ‘etkin vatandaşlık’ öğrenme alanında belirlenmiş olan 5 temel kavramdan sadece 3 tanesi tespit edilmiş olup, bu kavramlardan yine en fazla düşünme kavramı kullanılmıştır. Düşünme kavramı 5. sınıflarda 25 defa, 6. sınıflarda 24 defa, 7. sınıflarda 10 defa kullanılmıştır. Tartışma kavramı 5. sınıflarda 1 defa, 6. sınıflarda 18 defa, 7. sınıflarda 7 defa kullanılmıştır. Yeni fikir

kavramı 6. sınıflarda 7 defa kullanılmıştır. Altay (2020) sosyal bilgiler ders kitaplarında yenilikçi düşünme becerisine yer verildiğini belirtmiştir.

7. öğrenme alanı olan ‘küresel bağlantılar’ öğrenme alanında belirlenmiş olan 5 temel kavramdan 4 tanesi bu öğrenme alanında kullanılmıştır. Bu kavramlardan yine en fazla düşünme kavramı kullanılmıştır. Düşünme kavramı 5. sınıflarda 15 defa, 6. sınıflarda 5 defa, 7. sınıflarda 8 defa kullanılmıştır. Tartışma kavramı 5. sınıflarda 2 defa, 6. sınıflarda 10 defa, 7. sınıflarda 2 defa kullanılmıştır. Yenilik kavramı 5. sınıflarda 1 defa kullanılmıştır. Yaratıcılık kavramı ise 7. sınıflarda 2 defa kullanılmıştır.

Araştırmanın birinci alt problemi olan “Ortaokul 5. sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarının yenilikçi düşünmeye uygunluk durumu nasıldır?” sorusundan elde edilen cevaplar incelendiğinde şu sonuçlara ulaşılmıştır: 5. sınıf sosyal bilgiler ders kitabından elde edilen verilere bakıldığı zaman seçilmiş olan anahtar sözcüklerin bazısının kitabın tamamında ve sıklıkla kullanıldığı bazı kavramların ise çok az kullanıldığı görülmüştür. En çok kullanılan kavram 135 kullanım ile düşünme olmuştur. Daha sonra değinilen kavramlardan tartışma 17 defa, yeni fikir kavramı 16 defa kullanılmış, en az ise yaratıcılık kavramına değinilmiş olup tüm kitap boyunca sadece 1 defa değinilmiştir.

Araştırmanın ikinci alt problemi olan “Ortaokul 6. sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarının yenilikçi düşünmeye uygunluk durumu nasıldır?” sorusuna ilişkin elde edilen sonuçlar şunlardır: 6. sınıf sosyal bilgiler ders kitabından elde edilen verilere bakıldığı zaman belirlenmiş olan beş temel kavramdan ikisinin kitabın tamamında sıklıkla kullanıldığı bazı kavramların ise kullanım sıklığının çok az olduğu gözlemlenmiştir. Belirlenmiş olan bu beş temel kavram kitap genelinde şu şekilde kullanılmıştır. Tartışma kavramı 6. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında en çok kullanılan kavram olmuştur. 108 kez kullanımla en çok tartışma ve 76 defa kullanımla düşünme en sık kullanılan iki kavram olmuştur. Yeni fikir 14, yenilik 5 ve yaratıcılık 4 defa kullanımla 6. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında en az kullanılan kavramlar olmuştur.

Araştırmanın üçüncü alt problemi olan “Ortaokul 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarının yenilikçi düşünmeye uygunluk durumu nasıldır?” sorusunda beş temel kavramdan birisine özellikle vurgu yapıldığı dikkat çekmektedir. 7. sınıf sosyal bilgiler kitabında en sık kullanılan kavram 144 kullanımla düşünme kavramı olmuştur. Bunu 26 kullanımla tartışma, 25 kullanımla yenilik, 6 kullanımla yaratıcılık ve 5 kez kullanımla yeni fikir kavramı izlemiştir.

Üç sınıfa ait sosyal bilgiler ders kitapları incelendiği zaman şu sonuçlar ortaya çıkmıştır: Düşünme ve tartışma sosyal bilgiler ders kitaplarında en sık kullanılan iki kavram olmuştur. Hatta araştırmanın başında belirlenen yenilik, yeni fikir, yaratıcılık kavramları bu üç kitapta neredeyse yok denecek kadar az kullanılmıştır. Düşünme ve tartışma kavramları bazen bir sayfada iki defa kullanılmasına rağmen diğer üç kavram neredeyse kitabın tamamında beş altı defa kullanılmıştır.

Şu şekilde örnek vermek gerekirse yenilik kavramı 5, 6 ve 7. sınıf düzeyinde de 3. öğrenme alanı olan ‘insanlar yerler çevreler’ öğrenme alanında yenilik kavramına hiç değinilmemiştir. Yenilik kavramına 6. öğrenme alanı olan ‘etkin vatandaşlık’ öğrenme alanında da hiç değinilmemiştir. Değinilmeyen diğer bir kavram da yaratıcılık kavramıdır. Yaratıcılık kavramına yenilik kavramında olduğu gibi 3. ve 6. öğrenme alanlarında hiç değinilmemiştir. Diğer bir kavram olan yeni fikir kavramına ise 3., 6. ve 7. öğrenme alanlarında hiç değinilmemiştir.

Sonuç olarak 5. 6. ve 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitapları yenilikçi düşünme bağlamında incelenmiş ve yenilikçi düşünme becerisinin sosyal bilgiler ders kitaplarında yeterli düzeyde önemsendiği sonucuna ulaşılmıştır.

Yenilikçi düşünme becerisi sosyal bilgiler ders kitapları hazırlanırken üzerinde biraz daha ehemmiyetle durulması gereken konulardan birisidir. Sosyal bilgiler ders kitaplarında öğretim

alanlarının tamamında, metinlerde ve etkinliklerde yenilikçi düşünme becerisine daha fazla yer verilmesi önerilebilir.

Sosyal bilgiler dersinde kullanılan her türlü yazılı, sözlü ve görsel bütün materyallerin yenilikçi düşünme becerisini geliştirmeye yönelik hazırlanması önerilebilir.

Yenilikçi düşünme becerisinin öğrencilere kazandırılmasında en önemli role sahip olan öğretmenlerin de bu beceriyi geliştirebilecek seviyeye getirilmesi gerekmektedir. Öğretmen adayları eğitim fakültelerinde ve öğretmenler hizmet içi eğitim kursları vasıtasıyla yenilikçi düşünme becerilerini kazanma fırsatlarına sahip olabilmelidir.

Kaynakça

- Altay, N. (2020). Ortaokul sosyal bilgiler ders kitaplarının beceriler açısından incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41, 276-297.
- Belet, D., & Deveci H. (2008). Türkçe Ders Kitaplarının Değerler Bakımından İncelenmesi. Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi. VII. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu.
- Canbaba, Z. (2020). Sosyal bilgilerde beceri eğitimi. *Sinerji*, 1(1), 34-39.
- Çeçen, M. A., & Çiftçi, Ö. (2007). İlköğretim 6. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin tür ve tema açısından incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 173, 39-49.
- Çelik, A. (2020). Sosyal bilgiler öğretim programında yer alan becerilerin öğretiminde kullanılacak geleneksel çocuk oyunlarının incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 9(1), 413-424
- Demirkaya, H. (2003). *Sosyal bilgilerde veri toplama ve değerlendirme becerilerinin geliştirilmesi*. C. Şahin (Ed.), Konu alanı ders kitabı inceleme kılavuzu sosyal bilgiler (s. 61-84). Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Demirkaya, H. (2004). *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler programında içerik ve kazandırılacak beceriler*. A. Tanrıoğen (Ed.), Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi (s.77-117). İstanbul: Lisans Yayıncılık.
- Demirkaya, H. (2008). Coğrafya öğretiminde eleştirel düşünme stratejileri ve sorgulama yoluyla öğrenmenin kullanımı. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 12(1), 89-116.
- Demirkaya, H. (2017). *Sosyal bilgiler öğretiminde ders kitabı*. R. Sever ve E. Koçoğlu (Ed.), Sosyal bilgiler öğretiminde eğitim teknolojileri ve materyal tasarımı (s. 87-101). 2. Baskı. Ankara: Pegem Akademi.
- Demirkaya, H., & Çal, Ü. T. (2018). *Sosyal bilgiler eğitiminde altı ayakkabılı uygulama tekniği*. R. Sever., M. Aydın ve E. Koçoğlu (Ed.), Alternatif yaklaşımlarla sosyal bilgiler eğitimi (s. 539-548). 3. Baskı. Ankara: Pegem Akademi.
- Deveci, İ., & Kavak, S. (2020). Ortaokul öğrencilerinin yenilikçilik algıları ve yenilikçi düşünme eğilimleri: bir keşfedici ardışık desen. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 8(1), 346-378.
- Friedman, S. (2005). Social studies in action. *Young Children*, 60(5), 44-47.
- Gültekin, G., Akpınar, M., Nohutcu, M., Özerdoğan, P., & Aygün, S. (2018). *7. sınıf sosyal bilgiler ders kitabı*. Ankara: M.E.B. Yayınları.
- Gürkan, B., & Dolapçioğlu, S. (2020). Sosyal bilgiler dersinde estetik yaratıcılık öğretim etkinlikleriyle yaratıcı düşünme becerilerinin geliştirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 45(202), 51-77.

- İşman, A. (2008). *Öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı* (3.Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Kabapınar, Y. (2006). Yeni öğrenme anlayışının ışığında sosyal bilgiler ders kitapları. C. Öztürk (Ed.), *Sosyal bilgiler öğretimi, demokratik vatandaşlık eğitimi* (s. 367-401). Ankara: Pegem Akademi.
- Kabapınar, Y. (2007). *İlköğretimde hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi* (1. Baskı). [Teaching life science and social studies in elementary education]. Ankara: Maya Akademi.
- Kabapınar, Y. (2009). *İlköğretimde hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi* (2. Basım). Ankara: Maya Akademi.
- Karabacak, N., & Turan, İ. (2007). İlköğretim birinci kademe sosyal bilgiler ders kitaplarının sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarına göre bir değerlendirmesi. *Atatürk Üniversitesi, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16, 209-233.
- Karasar, N. (2007). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (17.baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Karasu Avcı, E. ve Faiz, M. (2018). 4. ve 5. Sınıf sosyal bilgiler ders kitapları “etkin vatandaşlık” öğrenme alanında yer alan becerilerin ve değerlerin incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Bilgilerde Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 2(1), 1-21.
- Kartal, Ş. (2020). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının görüşlerine göre yenilikçi düşünme becerilerinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzincan.
- Kaya, Y. (2013). *Öğretmenlerin çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitim hakkındaki görüşlerinin belirlenmesi-Diyarbakır ili örneği*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dicle Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Diyarbakır.
- Kılıç, A., & Seven, S. (2002). *Konu alanı ders kitabı incelemesi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Kostelnik, M. J., Soderman, A. K., & Whiren, A. P. (2011). *Developmentally appropriate curriculum* (5th Ed.). USA: Pearson.
- Liman, S. (2007). *İlköğretim I. kademe ders Kitabı illüstrasyonlarının tasarım ilkelerine ve öğrencilerin algı düzeyine uygunluğu* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- MEB. (2018). *Sosyal bilgiler dersi öğretim programı*. <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=354> adresinden 05.01.2020 tarihinde erişilmiştir.
- Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. (2017). *İlköğretim sosyal bilgiler dersi 6-7. sınıflar öğretim programı ve kılavuzu*. (Taslak Basım). Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Tokcan, H., & Demirkaya, H. (2014). “Sosyal Bilgilerde Strateji, Yaklaşım, Yöntem ve Teknikler.” (s.436-470) *Sosyal Bilgiler Öğretimi*, Ed: M. Safran. Ankara: Pegem Yayınevi
- MEB (Millî Eğitim Bakanlığı). (2018). *İlköğretim sosyal bilgiler dersi (4-5. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Merriam, S. (1998). *Qualitative research and case study applications in education. Revised and expanded from case study research in education*. USA: JB Printing.
- Michaelis, J. U., & Garcia, J. (1996). *Social Studies for Children: A Guide to Basic Instruction*. (11th Edition). USA: Allyn and Bacon.
- Neill, P. (2015). Going from me to we: social studies in preschool. *High Scope Extensions*, 29 (1). 1-10.

chromeextension://efaidnbmninnibpcjpcglclefindmkaj/viewer.html?pdfurl=https%3A%2F%2Fhighscope.org%2Fwpcontent%2Fuploads%2F2018%2F08%2F166.pdf&clen=990531&chunk=tr
rue 14.09.2021 tarihinde erişilmiştir.

- O'Leary, Z. (2017). *The essential guide to doing your research project*. London: Sage
- Patton, M. Q. (2018). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. (M. Bürün ve S.B. Demir, Çev. Ed.). Ankara: Pegem Akademi.
- Sözer, E. (1998). *Kuramdan uygulamaya sosyal bilimlerin öğretimi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Şahin, E. (2018). *5. sınıf sosyal bilgiler ders kitabı*. Ankara: Anadolu Yayıncılık.
- Şanlı, S. (2018) Ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler derslerinde kullanılan öğretim materyallerine ilişkin görüşleri. *JIRSS- Journal of Innovative Research in Social Studies*, 1(1), 52-64. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/jirss/issue/40047/493838>
- Tay, B. ve Baş, M. (2015). 2009 ve 2015 yılı hayat bilgisi dersi öğretim programlarının karşılaştırılması. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(2), 341-374.
- Tenekeci, M., & Dursun, H. (2019). 2018-2019 eğitim öğretim yılında 6. Sınıflarda okutulan Türkçe ders kitaplarına yönelik öğretmen görüşleri. *Al-Farabi International Journal on Social Sciences*, 2(4), 1-12.
- Tokcan, H., & Demirkaya, H. (2012). *Sosyal bilgilerde strateji, yaklaşım, yöntem ve teknikler*. M. Safran (Ed.), Sosyal bilgiler öğretimi 2. Baskı. (s. 435-471). Ankara: Pegem Akademi.
- Uçuş Güldalı, Ş. & Demirbaş, İ. (2017). Comparison of life science curricula developed in 2009, 2015, 2017 regarding creative thinking, *International Journal of Eurasia Social Sciences*, 8(29), 969-990.
- Ünal, O., & Demirkaya, H. (2019). A semi-experimental study on the use of educational comics in social studies. *International Journal of Geography and Geography Education (IGGE)*, 40, 92-108.
- Varış, F. (1991). Program Geliştirmeye Sistemik Yaklaşım. Eğitim Bilimlerinde Çağdaş Gelişmeler, (Ed: Ayhan Hakan). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları, 144.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, K. (2010). Nitel araştırmalarda niteliği artırma. *İlköğretim Online*, 9(1), 79-92. [Erişim tarihi: 18.09.2019]: <http://ilkogretim-online.org.tr>.
- Yılmaz, F. G., Bayraktar, H., Özden, M. K., Akpınar, M., & Evin, Ö. (2018). *6. sınıf sosyal bilgiler ders kitabı*. Ankara: MEB Yayınları.



Ahilik Sisteminin Sosyal Bilgiler Değerler Eğitimi Açısından İncelenmesi

Examining the Ahikism System in Terms of Social Studies Values Education



Eyyüp Korkmaz

Yıldız Teknik Üniversitesi
korkmazeyyup90@gmail.com
ORCID ID: 0000-0003-3129-7858

Mustafa Şeker

Doç. Dr.
Yıldız Teknik Üniversitesi
sekeroglu2003@gmail.com
ORCID ID: 0000-0002-6397-0579



Makale Bilgisi / Article Information

Makale Türü / Article Type : Araştırma Makalesi
Geliş Tarihi / Received : 11 Ekim 2021
Kabul Tarihi / Accepted : 23 Kasım 2021
Yayın Tarihi / Published : 15 Aralık 2021
DOI Number : 10.20860/ijoses.1008102



Kaynak Gösterme / Citation

Korkmaz, E. & Şeker, M. "Ahilik Sisteminin Sosyal Bilgiler Değerler Eğitimi Açısından İncelenmesi". *Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 16 (2021): 190-212.



Ahilik Sisteminin Sosyal Bilgiler Değerler Eğitimi Açısından İncelenmesi

Examining the Akhism System in Terms of Social Studies Values Education

Eyyüp Korkmaz & Mustafa Şeker

Öz

Ahilik sisteminin temel amacı milli ve manevi değerleri benimsemiş ahlaklı, adil, dürüst, dindar ve liyakatli vatandaşlar yetiştirmektir. Ahilik sistemi, faaliyette bulunduğu süre içerisinde bünyesinde barındırmış olduğu değerlerle iktisadi, sosyal ve kültürel alanda etkisini önemli ölçüde hissettirmiştir. Bu çalışmada Ahilik sisteminin Sosyal Bilgiler değerler eğitimi açısından incelenmesine yönelik Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin görüşleri tespit edilmeye çalışılmıştır. 2018 Sosyal Bilgiler öğretim programında değerler eğitiminin, öğretim programının merkezine konulması ve Sosyal Bilgiler Eğitimi alanında daha önce bu konunun çalışılmamış olması çalışmanın önemini arttırmaktadır. Çalışma, nitel araştırma desenlerinden fenomenolojik yaklaşımla tasarlanmıştır. Araştırmaya İstanbul ili Bağcılar, Güngören, Esenler ilçelerinden 19 Sosyal Bilgiler Öğretmeni katılmıştır. Araştırmada verileri elde etmek için öğretmenlere yarı yapılandırılmış görüşme formuyla hazırlanan sorular sorulmuştur. Elde edilen veriler içerik analizine tabi tutulmuştur. Öğretmenler değerleri ve Ahilik sisteminde yer alan değerleri aktarırken sınıfta kendilerinin rol model olması, etkinliklerin düzenlenmesi, okulda öğrencileri ve aileleri bilinçlendirmeye yönelik seminerler ve bilgilendirme faaliyetlerinin olması gerektiğini ifade etmişlerdir. Araştırmanın sonucuna göre öğretmenler, Sosyal Bilgiler Eğitimi, Ahilik sistemi ve değerler eğitimi arasında sıkı bir ilişkinin olduğunu ve bu değerlerin öğrencilere aktarılması gerektiğini ve bunun sonraki yaşamlarında onlara olumlu yönde etkide bulunacağını ifade etmişlerdir. Araştırma neticesinde öğretmenlere, öğrencilere ve ailelere Ahilik sisteminin önemini anlatacak faaliyetler yapılması önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Sosyal Bilgiler, Ahilik sistemi, Değerler eğitimi.

Abstract

The main purpose of the Akhism system is to educate moral, fair, honest, religious and meritorious citizens who have adopted national and spiritual values. The Akhism system has had a significant impact in the economic, social and cultural fields with the values it has embodied during its operation. With this study, it is aimed to evaluate the opinions of teachers about examining the Akhism system in terms of values education in Social Studies Education. Putting values education at the center of the curriculum in the 2018 Social Studies curriculum and the fact that this subject has not been studied before in the field of Social Studies Education increases the importance of the study. The study was designed with a phenomenological approach from qualitative research designs. 19 Social Studies Teachers from Istanbul province Bağcılar, Güngören and Esenler districts participated in the research. In order to obtain the data in the study, questions prepared with a semi-structured interview form were asked to the teachers. The obtained data were subjected to content analysis. While conveying the values and the values in the Akhism system, the teachers stated that they should be role models in the classroom, organizing activities, seminars and information activities aimed at raising awareness of students and families at school. According to the results of the research, the teachers stated that there is a close relationship between Social Studies Education, Akhism system and values education and that these values should be transferred to students and this will have a positive effect on them in their later lives. As a result of the research, it is recommended to carry out activities that will explain the importance of the Akhism system to teachers, students and families.

Keywords: Social Studies, Akhism system, Values Education

Extended Summary

Purpose and Significance:

Establishing a harmonious and orderly social structure by transferring the knowledge, skills, attitudes and values necessary to enable children and young people to be included in the society effectively is among the main objectives of education. In order to achieve this goal, individuals must have common values. According to Şeker (2020) values that have the power to unite people and societies ensure harmony in a society. The transfer of values, which includes lifelong learning and directs people's lives, starts in the family, continues at school. Social Studies course is one of the courses in which values education is given at school.

It is seen that the values transferred through family, school and various institutions today were transferred by very important institutions in the past. One of the most important of these institutions is the Akhism system. One of the most important reasons why the Akhism system, which is based on the Qur'an and the hadiths and sunnahs of the Prophet Muhammad, plays an active role in the process in which it operates, is the application of the values that make up the content of the system with great determination and determination. Akhism system; aimed at social integrity and development by providing moral values and professional skills to individuals in the society in order to raise moral, honest and productive people (Şan and others, 2021). For this reason, it has trained individuals with superior qualifications in all respects and proved this in terms of the products they put forward as long as they are active.

Akhism system; Desiring to have traits such as honesty, reliability, industriousness, forgiveness, repentance, and productivity in those who will join the organization, it aimed to have moral, skilled and educated people. They aimed to create a personality in accordance with the requirements of the Islamic religion by forbidding bad things such as lying, deceit, alcohol, adultery, fraud, backbiting, slander, arrogance, hypocrisy, and stinginess. It is seen that the Akhism system meets the values such as "honesty, industriousness, benevolence, solidarity, patriotism, love, respect, responsibility, savings, sensitivity" in the Social Studies curriculum and adopts other value concepts, albeit indirectly. This situation reveals the importance of the Akhism system. In the researches, no study was found to examine the Akhism system in Social Studies Education in terms of values education. For this reason, our study is expected to fill the gap on this subject in the field of Social Studies.

Methodology:

The study, which was carried out according to qualitative research methods, was planned with a phenomenological approach. Phenomenological study; It reveals the meaning that people create based on their experiences about a phenomenon, event or situation (Creswell, 2013). The study group of the research is the province of Istanbul; It consists of 19 Social Studies Teachers working in 6 state secondary schools in Bağcılar, Esenler and Güngören districts. Attention was paid to the experience of the teachers participating in the research and at least 5 years of experience was accepted as a criterion for the study group. Therefore, criterion sampling was used in the study. The main point in criterion sampling is to work with the best situations and people who meet the predetermined criteria (Baltacı, 2018). The years of experience of teachers vary between 7-31 years. In order to obtain the data, a semi-structured interview form consisting of 10 questions was prepared. The questions were prepared according to expert opinion. The prepared questions were applied by interview technique. The obtained data were subjected to content analysis.

Results, discussion and conclusion:

In this study, it is aimed to evaluate the views of teachers on the examination of the Akhism system in Social Studies Education in terms of values education. According to the findings of the research, Social Studies Teachers stated that the Akhism system and values education are related to the point of

"Connecting the individuals living in a society to each other", "Commitment to Moral Rules and Being Honest Tradesmen", and they stated Akhism system prioritizes the values of "Cooperation and Honesty". Teachers stated that "Events can be held, Seminars can be given and families can be made conscious" in order to raise awareness about the teaching of Akhism and our values. Learning is a whole. For this, it must be effective in all activities both in school and out of school. The effectiveness of values can be increased by raising awareness of the family and the environment outside of school, and by activities and awareness in school. Yalar and Yelken (2011) stated that in values education, families should be educated and included in the process. Aktepe (2016) stated that their families should participate in the studies on values education and that there should be cooperation between school and family. Teachers stated that as a result of increasing the Akhism and values education in schools, after the education life of the students, it will have effects on "being a good citizen, reducing the turmoil in the society, making young people more honest, more hardworking, more moral and creating a healthier society". The Akhism system has shown its effectiveness in many areas such as social, political and economic during the process of its activity and has proven this with the product it has created. Therefore, a society in which the values existing in the Akhism system will be implemented will become a harmonious and productive society free from chaos. Ünsür (2020) stated in his study that we will receive positive feedback as a result of the inclusion of the Akhism understanding in today's education system and its perseverance, and that the problems in the society will be solved to a large extent. Korkmaz (2019) stated that the majority of the social problems experienced in our country in the 21st century are due to our lack of values that constitute the main principles of the Akhism system. According to the findings of the study, it was concluded that the Ahi system is important, the values in it should be transferred and more activities should be done for the Akhism system. It is suggested that the importance of the Akhism system should be taught to students in education faculties, teachers at school through seminars, and families through conferences.

Giriş

Eğitimin en önemli amaçlarından biri çocukların ve gençlerin topluma etkin bir şekilde dahil olabilmesini sağlamak için gerekli olan bilgi, beceri, tutum ve değerleri aktarmaktır. Eğitim vasıtasıyla birbirleriyle uyumlu, düzenli bir toplumsal yapının oluşturulması amaçlanır. Bu amacı gerçekleştirmek için o toplumda yaşayan bireylerin ortak değerlere sahip olması gerekir (Kan, 2010). İnsanları ve toplumları birleştirici gücü olan değerlerin bir toplumun işleyişinde ve o toplumdaki insanların hayatı anlayıp yorumlamasında hayati bir öneme sahiptir (Ulusoy & Dilmaç, 2020). Bir toplum içerisinde yaşayan insanlar ne kadar fazla ortak değeri benimserse o ölçüde uyum ve anlaşma görülecektir (Pınaz, 2020; Bolat, 2016). Hayat boyu bir öğrenmeyi kapsayan ve insanların yaşamlarına yön veren değerlerin aktarımı ailede başlar ve okulda devam eder.

Okullarda değerlerin aktarılacağı derslerin en önemlilerinden biri Sosyal Bilgiler dersidir. MEB, (2018, s.4) 2018 Sosyal Bilgiler öğretim programında *“Değerlerimiz öğretim programlarının perspektifini oluşturan ilkeler toplamıdır. Kökleri geleneklerimiz ve dünümüz içinde, gövdesi ve dalları bu köklerden beslenerek bugünüme ve yarınlarımıza uzanmaktadır. Temel insani özelliklerimizi oluşturan değerlerimiz, hayatımızın rutin akışında ve karşılaştığımız sorunlarla başa çıkmada eyleme geçmemizi sağlayan kudretin ve gücün kaynağıdır”* ibaresiyle değerlerin önemine yer verilerek öğretim programının merkezine yerleştirilmiştir (Turan, 2018). İçerisinde sevgi, saygı, yardımseverlik, çalışkanlık, dürüstlük, vatanseverlik, aile birliğine önem verme gibi değerlerin yer aldığı 2018 Sosyal Bilgiler öğretim programında toplamda 18 tane değer yer almaktadır. 2018’de uygulamaya konulan tüm öğretim programlarında dolaylı yoldan da olsa değerlerin aktarımına yer verilmiştir. Sosyal Bilgiler dersi ise bu görevi doğrudan üstlenerek, okullarda değerler eğitiminin verildiği derslerin başında gelmektedir (Yıldırım, Becerikli & Demirel, 2017). Değerler eğitiminin amacı toplumsal alanda bir huzur ortamı oluşturmaktır. Bir toplumda yer alan bireylerin belli değer yargılarından yoksun olması, onların nasıl davranışlarda bulunacaklarını kestirmeyi zorlaştıracak ve

toplumsal huzursuzluğa yol açacaktır. Bu nedenle değerler eğitimi bireylerin toplumda yapması ve yapmaması gereken davranışlar için belli ölçütler ortaya koymaktadır (Özdaş, 2013). Bu ölçütler toplumdan topluma farklılık gösterebilmektedir. Bundan dolayı her toplumun her milletin kendine özgü benimsemiş olduğu değerler vardır. Bu değerler onları diğer milletlerden ayıran en önemli öğelerdir. Türk milleti ise asırlardır değerlerine bağlı, sahip olduğu kurumlar içerisinde onları yaşatıp geleceğe aktaran bir anlayışa sahiptir ve toplum olarak vatan sevgisinden sonra meslek sevgisi ve ahlakını ön planda tutmaktadır. Bu düşünce Türk milletinin insana verdiği hizmetin değerini göstermektedir (Bolat, 2016). Günümüzde aile, okul ve çeşitli kurumlar aracılığıyla aktarımı yapılan değerlerin, geçmişte de çok önemli kurumlar tarafından aktarıldığı görülmektedir. Bu kurumların en önemlilerinden biri kişinin hem dünyasını hem de ahiret hayatını temele alan ve yaşamın her alanında etkililiğini gösteren Ahilik sistemidir (Sarıkaya, 2008).

Temeli Kur'an-ı Kerim ile Hazreti Muhammed'in hadis ve sünnetleri üzerine kurulan Ahilik sisteminin kökeni fütüvvet (Anadol, 1991; Çağatay, 1997; Bayram, 2008, Köksal, 2008) ve tasavvuf geleneklerine dayanmaktadır (Çoban, 2018; Balcı, 2019). Ahilik sistemi, Anadolu Selçuklu ve Osmanlı Devleti dönemlerinde bünyesinde barındırdığı değerleri ön plana çıkararak varlığını ekonomik, sosyal ve kültürel alanda önemli ölçüde hissettirmiştir. Faaliyette bulunduğu süreç içerisinde etkin bir şekilde rol almasının en önemli nedenlerinden biri, sistemin muhteviyatını oluşturan değerlerin büyük bir azim ve kararlılıkla uygulanmasıdır (Ünsür, 2020). Bu sebeple her bakımdan üstün vasıflara sahip fertler yetiştirmiş ve faaliyette bulunduğu sürece ortaya koydukları ürünler itibarıyla bunu ispatlamıştır. Fütüvvetnamelere baktığımızda Ahilerde bulunması gereken temel ahlaki ilkeler şu şekilde geçmektedir; Ahi'nin kapısı açık (misafirperver), eli açık (cömert), sofrası açık (ikramda bulunma) olmalıdır. Dili kapalı (kötü sözden kaçınmalı), beli kapalı (kimsenin namusuna, ırzına sarkıntılık etmemeli), gözü kapalı (kimseye kötü gözle bakmamalı) olmalıdır. Ahilik sistemi; kişinin hem dünya hayatına hem de ahiret hayatına hazırlanmasını temel almaktadır (Kızıler, 2015; Yeşil & Kart, 2018a). Bunun için hiç ölmeyecekmiş gibi bu dünya için, yarın ölecekmiş gibi ahiret için çalışma ilkesini benimsemiştir (Balcı, 2019). Bu ilkeye göre Ahilik, teşkilata girecek kişilerde doğruluk, güvenilirlik, çalışkanlık, affetme, tövbe, üretkenlik gibi özelliklerin bulunmasını isteyerek ahlaklı, edepli, becerikli ve eğitilmiş insanları bulundurmaya amaçlamıştır. Yalan, hilekarlık, alkol, zina, sahtekarlık, gıybet, iftira, gurur, kibir, münafıklık, başkasının ayıbını arama, cimrilik gibi kötü şeylerden menederek İslam dininin gerekliliklerine göre bir şahsiyet oluşturmayı amaçlamışlardır. Ahilik sistemi içerisinde barındırdığı değerlerle toplumun tüm kesimlerine hitap ederek insanı bir bütün halinde geliştirmeyi hedeflemiştir. Ahilik sisteminin Sosyal Bilgiler öğretim programında yer alan "dürüstlük, çalışkanlık, yardımseverlik, dayanışma, vatanseverlik, sevgi, saygı, sorumluluk, tasarruf, duyarlılık" gibi değerlerle ortak paydada bulunduğu ve diğer değer kavramlarını dolaylı yoldan da olsa benimsediği görülmektedir. Bu durum Ahilik sisteminin Sosyal Bilgiler öğretim programında yer alan değerlerin aktarımındaki önemini ortaya koymaktadır. Konu ile ilgili alanyazın incelendiğinde farklı alanlarda Ahilik sistemini değerler eğitimi açısından inceleyen (Ünsür, 2020; Yeşil & Kart, 2018a; Korkmaz, 2019; Çoban, 2018; Kaya, 2013; Kart, 2017) çeşitli çalışmalar yapıldığı görülmektedir. Yapılan araştırmalarda Sosyal Bilgiler Eğitiminde Ahilik sisteminin değerler eğitimi açısından incelenmesine yönelik herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu sebeple çalışmamızın Sosyal Bilgiler alanında bu konudaki boşluğu doldurması beklenmektedir.

1. Problem Cümlesi

Sosyal Bilgiler öğretmenleri Ahilik sistemini Sosyal Bilgiler değerler eğitimi açısından nasıl değerlendirmektedirler?

2. Alt problemler

1. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Ahiliğin tanımı ve Ahilik sistemine ilişkin düşünceleri nelerdir?
2. Öğretmenler Sosyal Bilgiler Eğitimi ve Ahilik sistemi arasında nasıl bir ilişki kurmaktadır?
3. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin değerlerin tanımı ve değerler eğitimine ilişkin düşünceleri nelerdir?
4. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Ahilik sistemi ve değerler eğitimi arasında bir ilişki kuruyorlar mı? Neden?
5. Sosyal Bilgiler Öğretmenleri Ahilik sistemini hangi değerlerle ilişkilendirmektedirler?
6. Ahilik sisteminin Sosyal Bilgiler öğretim programında yer almasına ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?
7. Ahilik ve değerler eğitiminin derslerde aktarılma sürecine ilişkin öğretmenlerin düşünceleri nelerdir?
8. Ahilik ve değerler eğitimine yönelik nasıl bilinç oluşturulabilir?
9. Ahilik sistemi ve değerler eğitiminin öğretime yönelik okullarda yapılan uygulamalara yönelik öğretmenlerin düşünceleri nelerdir?
10. Ahilik sistemi ve değerler eğitiminin öğrencilere katkısına yönelik öğretmenlerin görüşleri nelerdir?

Yöntem

Araştırma Deseni

Sosyal Bilgiler dersinin amaçlarından biri de değerlerimizi ve tarihimizi oluşturan temel öge ve süreçleri öğrencilere aktarmaktır. Bu nedenle tarihimizin önemli öğelerinden olan Ahilik sistemi ve bünyesinde barındırmış olduğu değerlere yönelik yapılan çalışma önem taşımaktadır. Yapılan çalışmada Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin ahilik sistemi ve değerler eğitimine yönelik görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın amacına uygun olarak nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Yıldırım (1999)'a göre Nitel araştırma; sosyal olay ve olguları içerisinde buldukları çevre içerisinde gözlem, görüşme, doküman analizi gibi yöntemleri kullanarak araştırmayı ve anlamayı amaç edinir. Çalışma nitel araştırma yöntemlerinden fenomenolojik yaklaşım ile planlanmıştır. Fenomenolojik çalışma; kişilerin bir fenomen, olay veya bir durum hakkındaki tecrübelerine dayalı oluşturdukları anlamı ortaya çıkarır (Creswell, 2013).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu İstanbul ili; Bağcılar, Esenler ve Güngören ilçelerine bağlı 6 devlet ortaokulunda görev yapan 19 Sosyal Bilgiler Öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışma öğretmenlerin uygun gördükleri zaman ve mekâna göre gönüllülük esasıyla yapılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin deneyimli olmasına dikkat edilmiş ve çalışma grubu için en az 5 yıllık deneyim ölçütü olarak kabul edilmiştir. Bu nedenle araştırmada ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Ölçüt örneklemede asıl nokta daha önceden belirlenen kriterleri karşılayan en iyi durum ve kişilerle çalışmanın yürütülmesidir (Baltacı, 2018).

Tablo 1: Katılımcılara Ait Demografik Bilgiler

Katılımcı	Yaş	Cinsiyet	Mezun Olduğu Bölüm	Tecrübe Yılı	İlçe
S.Ö 1	36	Erkek	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	7	Bağcılar
S.Ö 2	55	Erkek	Tarih Bölümü	26	Güngören
S.Ö 3	44	Erkek	Coğrafya Bölümü	20	Bağcılar
S.Ö 4	50	Erkek	Coğrafya Bölümü	28	Bağcılar
S.Ö 5	40	Erkek	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	19	Bağcılar
S.Ö 6	39	Kadın	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	9	Bağcılar
S.Ö 7	38	Erkek	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	9	Bağcılar
S.Ö 8	53	Kadın	Coğrafya Bölümü	28	Güngören
S.Ö 9	43	Erkek	Tarih Bölümü	20	Esenler
S.Ö 10	44	Erkek	Tarih Bölümü	23	Esenler
S.Ö 11	35	Erkek	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	10	Güngören
S.Ö 12	43	Erkek	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	14	Güngören
S.Ö 13	41	Erkek	Coğrafya Bölümü	20	Güngören
S.Ö 14	38	Kadın	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	11	Güngören
S.Ö 15	50	Erkek	Coğrafya Bölümü	22	Güngören
S.Ö 16	32	Erkek	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	9	Esenler
S.Ö 17	36	Kadın	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	10	Esenler
S.Ö 18	41	Kadın	Coğrafya Bölümü	20	Esenler
S.Ö 19	54	Erkek	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	31	Esenler
Toplam	19				

Tablo 1’de araştırmaya katılan Sosyal Bilgiler öğretmenlerine ait (yaş, cinsiyet, mezun olduğu bölüm, tecrübe yılı ve görev yaptığı ilçe) demografik bilgiler yer almaktadır. “S.Ö” Sosyal Bilgiler Öğretmenini temsil etmektedir. Öğretmenlerin 10’u Sosyal Bilgiler Öğretmenliği, 6’sı Coğrafya Bölümü, 3’ü Tarih Bölümü mezunudur. Araştırmaya katılan bütün öğretmenler Sosyal Bilgiler dersine girmektedir. Öğretmenlerin tecrübe yılı 7-31 yıl arası değişmektedir.

Veri Toplama Aracı

Verilerin elde edilmesi için 10 sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Sorular ilk önce taslak şeklinde hazırlanıp 3 uzman, 2 Sosyal Bilgiler Öğretmeni, 3 araştırma görevlisi ve 2 yüksek lisans öğrencisi görüşüne sunulmuş ve gerekli düzeltmeler yapıldıktan sonra son hali verilmiştir. Hazırlanan sorular görüşme tekniği ile araştırmacının kendisi tarafından öğretmenlere uygulanmıştır. Türnüklü (2000)’e göre görüşme tekniği; Açık uçlu sorular ile bir kişinin duygularını, düşüncelerini, görüşlerini daha ayrıntılı bir şekilde öğrenen ve davranışlarının nedenlerini ortaya çıkaran bir tekniktir. Görüşmeler öğretmenlerin uygun gördükleri ortamda birebir gerçekleştirilmiştir. Veriler öğretmenlerin onayı alınarak ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmıştır.

Verilerin Analizi

Uzman görüşleri dikkate alınarak hazırlanan görüşme soruları Sosyal Bilgiler öğretmenlerine uygulanarak ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmıştır. Ses kayıtları ortalama 17 dakika sürmüştür. En kısa süreli kayıt 11.24 dakika en uzun süreli kayıt 26.51 dakika olarak kaydedilmiştir. Daha sonra bu ses kayıtları metne çevrilmiş ve 84 sayfa yazı elde edilmiştir. Elde edilen veriler içerik analizine tabi tutularak 2 tema ve 10 kategori altında incelenmiştir.

Araştırmanın Etik Kurul İzinleri

Yapılan çalışmada araştırma ve yayın etiği kurallarına uyulmuştur. Görüşme sorularının uygulanabilmesi için İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğünden uygulama izni ve Yıldız Teknik Üniversitesinden etik kurul onay izni alınmıştır.

İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü = 07.04.2021- Belge Numara: E-59090411-20-23741477

Yıldız Teknik Üniversitesi = 21.03.2021- Toplantı Numara: 2021/01

Bulgular

Sosyal Bilgiler Eğitiminde Ahilik sisteminin değerler eğitimi açısından incelenmesine yönelik öğretmenlerin görüşlerinin elde edilmesinin amaçlandığı araştırmanın bulguları ‘1. Ahilik sistemi ve Değerler Eğitimi, 2. Ahilik Sistemi ve Değerler Eğitiminin Sosyal Bilgiler ile İlişkisi’ temaları altında ‘1. Ahilik denilince aklınıza gelenler, 2. Sosyal Bilgiler Eğitimi ile Ahilik sistemi arasındaki bağ, 3. Değerler eğitimi hakkındaki düşünceler, 4. Ahilik sistemi ve değerler eğitimi arasındaki ilişki, 5. Ahilik sisteminin ilişkili olduğu değerler, 6. Ahilik sisteminin Sosyal Bilgiler öğretim programında yer alması, 7. Ahilik ve değerler eğitiminin aktarılma süreci, 8. Ahilik ve değerler eğitime yönelik bilinç oluşturma, 9. Ahilik sistemi ve değerler eğitiminin öğretime yönelik okullarda yapılan uygulamalar, 10. Ahilik sistemi ve değerler eğitiminin öğrencilere katkısı’ kategorileri altında ele alınmıştır. Bulgular görüşme yoluyla elde edilmiştir. Elde edilen bulgular iki tema altında on kategori ile açıklanarak kodlamalar oluşturulmuştur. (Tablo 2).

Tablo 2: Temalar, Kategoriler ve Kodlamalar

Temalar	Kategoriler	Kodlar
Ahilik Sistemi ve Değerler Eğitimi	Ahilik denilince aklınıza gelenler	Esnaf teşkilatı, Ahi Evran, dayanışma, yardımlaşma...
	Sosyal Bilgiler Eğitimi ile Ahilik sistemi arasındaki bağ	Değer aktarımı, ahlaklı birey yetiştirme, kültür aktarımı, toplumsal bütünlük...
	Değerler eğitimi hakkındaki düşünceler	Toplumun yapı taşı, toplumsal bütünlük, olmazsa olmazlarımız, toplumun devamlılığı...
	Ahilik sistemi ve değerler eğitimi arasındaki ilişki	İlişkilendirilebilir, ilişkilendirilemez
	Ahilik sisteminin ilişkili olduğu değerler	Yardımlaşma, dürüstlük, dayanışma, ahlak, saygı, sevgi, doğruluk, hoşgörü...
Ahilik Sistemi ve Değerler Eğitiminin Sosyal Bilgiler ile İlişkisi	Ahilik sisteminin Sosyal Bilgiler öğretim programında yer alması	Yeterli buluyorum, yeterli bulmuyorum
	Ahilik ve değerler eğitiminin aktarılma süreci	Zorluk yaşıyorum, zorluk yaşamıyorum
	Ahilik ve değerler eğitime yönelik bilinç oluşturma	Gezi, farkındalık oluşturma, ödevlendirme, ailelerin bilinçlendirilmesi, örnek olay üzerinden anlatım, canlandırma...
	Ahilik sistemi ve değerler eğitiminin öğretime yönelik okullarda yapılan uygulamalar	Yapılmaktadır, Yapılmamaktadır
	Ahilik sistemi ve değerler eğitiminin öğrencilere katkısı	İyi vatandaş olma, ileriki yaşamında fayda, toplumsal fayda, kişisel gelişimine fayda, ahlaki yönden gelişim, doğru karar verme becerisi...

Tema 1: Ahilik sistemi ve değerler eğitimi

Bu tema altında genel olarak öğretmenlerin Ahilik sistemi ve değerler eğitimi hakkındaki bilgileri ve birbirleri arasındaki ilişkiye dair görüşleri ölçmek amaçlanmıştır.

Kategori 1: Ahilik Denilince Aklınıza Gelenler

Bu kategori altında Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin ahilik ve ahilik sistemi ile ilgili görüşlerine dair bulgular yer almaktadır.

Sosyal Bilgiler Öğretmenleri Ahilik ve Ahilik sistemi ile ilgili birçok ifade kullanmışlardır. Öğretmenler Ahilik sisteminin (S.Ö 6: *Osmanlı'da bir esnaf teşkilatı. Tabii bu esnaf teşkilatının sadece esnaflık yanı yok aynı zamanda ahlaki değerler kazandırma adına birtakım çalışmaları da var.* S.Ö 16: *Ahilik Ahi Evran'ın kurmuş olduğu bir esnaf teşkilatı. Daha detaylı açıklamak gerekirse o günlerde esnafın içinde bulunduğu belirli değerlere bağlı olarak işte bu esnaflık sürecini yürüttükleri bir dayanışma teşkilatı.* S.Ö 19: *Esnaf Teşkilatıdır Ahilik. Aklıma gelen Osmanlı Devleti'nde Selçuklu zamanından beri hatta günümüzde de değişik şekillerde devam eden bir esnaf teşkilatıdır*) “Esnaf teşkilatı” olduğunu ifade etmişlerdir. Öğretmenler ahilik sisteminin aynı zamanda (S.Ö 1: *Ahilik deyince benim aklıma gelen Anadolu Selçuklu döneminde karşımıza çıkan insanları özellikle çocukları eğiten onlara*

kültürümüzü veren aynı zamanda onlara meslek öğreten bir kurum olarak düşünüyorum. S.Ö 13: *Ahilik meslek kuruluşu. Meslek elemanı yetiştirme örgütü olarak aklıma geliyor. Türkiye Selçuklu zamanında kurulan bir kuruluş*) “Meslek Öğreten Kurum” yanının olduğunu ifade etmişlerdir. Öğretmenler Ahilik sistemi denilince Ahi Evran'ı çağrıştırdığını (S.Ö 3: *Ahi Evran. Ahi Evran'ın getirdiği sistem aklıma geliyor.* S.Ö 15: *Ahilik deyince Ahi Evran'ın kurduğu Anadolu'ya taşıdığı meslek örgütü aklıma geliyor*) şeklinde ifade etmişlerdir. Ayrıca (S.Ö11: *Ahilik Eski Türk geleneklerinde yardımlaşma ve dayanışmanın en iyi örneklerinden bir tanesi.*) “Yardımlaşma ve Dayanışma” tarafının (S.Ö 12: *Esnaflar arasında bir dayanışma örgütü olmasına rağmen, aynı zamanda dini yönü de olan bir şey.*) “Dindarlık” boyutunun (S.Ö 3: *Ahi Evran. Ahi Evran'ın getirdiği sistem aklıma geliyor. Ahlaki değerler. Ahlak üzerine kurulu bir sistem.*) “Ahlaki Değerler” ve (S.Ö 18: *Şu andaki Esnaf Odaları ile benzeşir ülkedeki ekonomiyi canlandırmak ve ticareti canlandırmak için çok güzel bir sistem o dönemde.*) “Ekonomik sistem” kavramlarını çağrıştırdığını ifade etmişlerdir.

Kategori 2: Sosyal Bilgiler Eğitimi ile Ahilik Sistemi Arasındaki Bağ

Bu kategori altında öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler Eğitimi ve Ahilik sistemi arasındaki ilişkiye yönelik görüşlerine dair bulgular yer almaktadır.

Öğretmenler Ahilik sistemi ile Sosyal Bilgiler Eğitiminin “Değer Aktarımı” açısından (S.Ö 3: *İlişkilendirilebilir. Ahiliğin getirdiği değer yargısını çocuklarda da ortaya koyabiliriz. Bu değer yargıları çocuklara da aşılanabilir.* S.Ö 16: *Ahiler kendi içerisinde hani usta-çırak-kalfa ilişkisi olduğu için Ahiliğin içinde de bir eğitim ve değer öğretildiği için Sosyal Bilgiler eğitimi ile genel anlamda hayatla ilgili yaşamla ilgili değerler barındırdığı için olabilir bu açıdan*) “Ahlaklı Birey Yetiştirme” açısından (S.Ö 7: *Yani iyi bir vatandaş olma noktasında, ahlaklı bir birey olma noktasında, dürüst bir esnaf olma noktasında evet sosyal bilgiler dersi ve eğitimi ile ahilik teşkilatı arasında bir ilişki vardır.* S.Ö 12: *Ahlaki açıdan tabii ki bağ kurulabilir. Yani şimdi dürüst olmak, ahlaklı olmak, işini doğru-düzgün yapabilmek bütün bunlar zaten her toplum için gerekli olan şeyler. Bu Anadolu'da çok ciddi bir biçimde uygulandığı için Anadolu Selçuklu Devleti olsun, Osmanlı*

Devleti olsun bu temeller üzerine yükseldiler) “Toplumsal Bütünlük” açısından (S.Ö 15: Toplum içerisindeki, insanlar arasındaki, toplumsal örgütlenmeyi ahilik bir bakıma eline aldığı için özellikle ekonomik olarak toplum içerisindeki birlikteliği veya toplumla esnaf arasındaki ilişkileri sağladığı için ikisi arasında bir bağ kurulabilir) “Vatandaşlık” boyutu açısından (S.Ö 7: Yani iyi bir vatandaş olma noktasında, ahlaklı bir birey olma noktasında, dürüst bir esnaf olma noktasında evet sosyal bilgiler dersi ve eğitimi ile ahilik teşkilatı arasında bir ilişki vardır. Vatandaşlık anlayışıyla, iyi bir vatandaş, iyi bir birey, dürüst bir insan olma noktasında birleşebilir, ilişkilendirilebilir) ortak özelliklere sahip olduğunu ifade etmişlerdir.

Kategori 3: Değerler Eğitimi Hakkındaki Düşünceler ve Sosyal Bilgiler ile İlişkisi

Bu kategori altında Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin değerler, değerler eğitimi hakkındaki düşünceleri ve değerler eğitimi ile Sosyal Bilgiler Eğitimi arasındaki ilişkiye yönelik görüşlerine dair bulgular yer almaktadır.

Öğretmenler değerlerimizin “Toplumun Yapı Taşı” olduğunu (S.Ö5: Değerler bence toplumun en önemli unsurlarıdır. S.Ö7: Değerler toplumu var eden en temel unsurlardır. Toplumun omurgası, toplumu ayakta tutacak güçtür. S.Ö15: Değerlerimiz önem olarak toplumun yapı taşıdır. Bu Yapı taşlarını ortadan kalkmaması lazım yoksa bina sallanır) ve değerlerimizin “Toplumsal Bütünlük” (S.Ö17: Bunların bizim toplumumuz için önemi toplumda insanların bir arada huzur içinde yaşamaları için mutlu olabilmesi için gerekli olan değerler bunlar yani böyle) sağladığını, öğretmenler değerlerimizin “Manevi Güce” sahip bir yönünün olduğunu (S.Ö 18: Türk Milleti olarak değerlerimize çok düşkün bir milletiz mesela. Değersiz bir toplum bir arada durmaz bence yani devleti devlet yapan, toplumu toplum yapan, bir arada tutan hatta güvenli bir şekilde yaşamayı sağlayan en büyük değerdir. Değerler en büyük manevi desteklerdir diyeyim ya da. Çünkü çoğumuz yazılı kurallardan çok belki de bu değerlere aykırı olduğu için yanlışları yapmıyoruzdur. Bu açıdan değerler insana manevi bir şey katıyor, sorumluluk yüklüyor ya da güzellik veriyor hani insani değerlerini hatırlatıyor) Öğretmenler (S.Ö 19: Değerler gerçekten toplumumuzu toplum yapan çok önemli olgulardır bunlar. Bunlara sahip çıkmak yaşatmak ve geleceğe taşımak bizim boynumuzun borcudur) şeklinde ifade etmişlerdir.

Öğretmenler değer eğitimi ve Sosyal Bilgiler arasında güçlü bir bağ olduğunu belirtmişlerdir (S.Ö12: Zaten ana konusu sosyal bilgilerin, değerler eğitimidir. Sosyal bilgiler bir tutum sergilemeyi ortaya koymayı amaçlamıştır. S.Ö 15: Tabii ki de vardır Sosyal Bilgiler dersi sayesinde değerlerimizi öğrencilerimize aktarıyoruz onlar da yarın öbür gün geleceğin bireyleri olduğu için bu görevler sayesinde toplum daha sağlıklı bir şekilde ayakta durur. S.Ö 19: Kurulabilir tabii ki çok önemli. Çünkü değerler, sosyal bilgiler toplumu inşa etmek, toplumda birlik ve beraberliği sağlar, bunu da sağlayacak en güzel şey değerlerdir)

Kategori 4: Ahilik Sistemi ve Değerler Eğitimi Arasındaki İlişki

Bu kategori altında Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Ahilik sistemi ve değerler eğitimi arasındaki ilişkiye yönelik görüşlerine dair bulgular yer almaktadır.

Öğretmenler Ahilik sistemi ve değerler eğitiminin bir toplum içerisinde yaşayan bireyleri birbirine bağlama yönünden (S.Ö 7: Elbette elbette. Ahilik teşkilatı zaten iyi bir vatandaş, iyi bir toplum, güçlü bir toplum birbirine bağlı bir toplum oluşturma noktasında hizmet vermiş bir kurum. Değerlerde zaten toplumun düzenini sağlama noktasında yeni iyi bir toplum sağlıklı bir toplum oluşturma noktasında değerlerde önemlidir. Vazgeçilmezdir) önemli olduğunu ifade etmişlerdir. Öğretmenler Ahilik sistemi ve değerler eğitiminin ahlaki kurallar bakımından ve dürüst esnaf olma noktasında (S.Ö 8:

İlişkilendirebiliriz tabii ki. Geçmişte Selçukludaki ahilik teşkilatında dini anlamda da haram yenilmemesi, müşteri ile alıcı-satıcı arasında iyi davranılması, ahlaki kurallara uyulması gerektiği öğretiliyordu. S.Ö 18: Kurulabilir. Çünkü Ahilik sisteminde ayıplı mal kesinlikle kabul edilmiyor. Yani işi hakkıyla yapmanın dürüstlüğü, doğruluğun ve çalışkanlığın değeri ödüllendiriliyor aksi de cezalandırılıyor. Bu açıdan değerleri destekliyor bence) ilişkili olduklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenler Ahilik sistemindeki usta-çırak ilişkisine dikkat çekerek, çocuklara küçük yaşta belli değer yargıları üzerinden (S.Ö 15: Tabii ki ilişkilendirilebilir. Ahilik de mesela çıraktan başlayıp ustalığa geçişe kadar birçok kademedir geçer. İnsanlar bu değerler Eğitimi sayesinde daha kaliteli insanlar olarak veya bu değerleri olan insanlar olarak yetişip topluma daha faydalı insanlar olabilirler. S.Ö 19: İlişkilendirilebilir tabii. Ayrılmaz bir bütündür bence. Ahilikteki değerlere baktığımızda bir esnaf Teşkilatı olsa da küçücükken bir çocuğu

alıyor önce çırak, kalfa sonra da usta olarak yetiştiriyor değil mi? Önce bunu deniyor buna güzel değerleri işte çalıştırırken veriyor topluma işte insanlara doğru davranma, dürüst davranma, güzel davranmak, sevgi, saygı, büyüklerine sevgi, saygı burada yetiştiriyor onu daha sonra da hem de ticaretini dürüst yapacak güzel ahlaklı bir şekilde yapacak Ahiliğin temelinde bu var) eğitimi gerçekleştirdiklerini ifade etmişlerdir.

Kategori 5: Ahilik Sisteminin İlişkili Olduğu Değerler

Bu kategori altında öğretmenlerin Ahilik sistemini hangi değerlerle ilişkilendirdikleri, bu değerleri kazandırmak için neler yapılabileceği ve kendilerinin ne yaptığı ile ilgili bulgular elde edilmiştir.

Öğretmenler Ahilik sistemini birçok değer ile ilişkilendirmişlerdir. Ahilik sisteminin (S.Ö12: *Mesela evlenecek bir vatandaş var; esnaf, parası yok mesela ona ne yapıyorlardı, yardım topluyorlardı aralarında ve onun evlenmesini sağlıyorlardı. Yani işte krediye ihtiyacı var o da ucuz şekilde para temini sağlıyordu. S.Ö18: Ondan sonra yardımlaşma var mesela çünkü mesleği öğrendiğine inanılan kişi işyerine açacakken ona destek veriliyor bir arada. İşte dükkânın bulunmasından maddi desteğe kadar destek veriliyor bu da bir yardımlaşma dayanışma örneğidir) yardımlaşma değeri ile ilişkili olduğunu ifade etmişlerdir. Öğretmenler Ahiliğin esnafların ayıplı mal satmasını engelleyen bir tarafının olduğunu dürüstlük değeri ile ilişkilendirerek (S.Ö 10: *Ne yapıyor mesela ayıplı mal satana ceza kesiyor, ne yapıyor mesela çarşıdan dükkânını kapattırıyor, bir daha çarşıya sokmuyor, ne var orada direkt öğrendiği şey dürüstlük ya da ayıplı mal satmanın bir karşılığı var mı bu sistemde. Var. S.Ö 11: Hani çok meşhur bir örneği vardır mesela. Pabucu dama atılmak diye bir örneği vardır bilirsiniz. Hani işini düzgün yapmayan esnafın pabucu ayağından çıkarılıp kendi çatısına atılmış ki bu ayıplı ürün sattı veya şunu yaptı. Bundan utanıyordu insanlar, bununla karşılaşmamak için ne yapıyordu? Dürüst olmak zorundaydı) ifade etmişlerdir. Öğretmenler Ahilik sisteminin iyi bir esnafta olması gereken özellikleri (S.Ö 15: *En çok; dürüstlük, ahlaki bakımdan yetişme, çalışkanlık, işini düzgün yapma, verdiği sözü yerine getirme. Kısacası iyi bir esnafta olması gereken özellikler. Özellikler bakımından bu sistem güzel bir sistem) barındırdığını ifade etmişlerdir.***

Öğretmenler Ahilik sistemindeki değerleri kazandırmak için öğretmenlerin “Rol Model Olması” (S.Ö 1: *Öğretmenin tabii en önemli faktörü burada, bence örnek olmalı öğretmen sınıfa girdiğinde sınıfta hangi değerler uygulanmalı işte onları öğrencilerle beraber gerçekleştirmeli. S.Ö 10: Sınıf ortamında her şeyden önce sen örnek olmalısın, rol model olmalısın. Öğretmen olarak her türlü anlamda rol model olmalısın. S.Ö 16: Bu değerleri kazandırabilmek için aslında örnek olmak lazım ne kadar anlattırsanız anlatın. Bence davranış olarak öğretmenlerin örnek olması lazım) gerektiğini ifade etmişlerdir. Öğretmenler Ahilik sistemindeki değerleri kazandırmak için ailenin önemine (S.Ö 1: *Tabii ailede başlar değerler biliyorsunuz. Biz 7. yaştan itibaren çocukları alıyoruz İlkokul çağına**

eğitim ailede başlar ilk önce ailenin bu konu üzerinde titizlikle çalışması gerekir, çocuklar bizlere onlardan sonra geliyorlar. S.Ö 8: Aileden, temelden. Aileden başlayıp okulda devam etmeli ve bunu hayatta uygulayabilmeli diye düşünüyorum. S.Ö 10: Eğitimi zaten bizim başlatmamız mümkün değil, anne babanın başlatması gerekiyor değerler eğitimi. Orada öğrendiğini burada uygulaması gerekiyor) dikkat çekmişlerdir. Öğretmenler Ahilik sistemindeki değerleri kazandırmak için okullarda (S.Ö 2: O günün önemini ve anlamını anlatacak etkinlikler yapılabilir ve bir yıla yayılabilir, başka branşlardan yardımlaşma yapılabilir bu konuda. S.Ö 4: Sosyal bilgiler alanında çalışma yapılabilir, kampanyalar düzenlenebilir, reklam çalışmaları yapılabilir. S.Ö 15: Bunu kazandırmak için geçmiş olaylardan örnek verilebilir veya drama etkinlik çalışmaları yapılabilir veya şu tiyatro çalışmaları yapılabilir veya sempozyum düzenlenebilir) faaliyetlerinin yapılması gerektiğini ifade etmişlerdir.

Öğretmenler Ahilik sistemindeki değerleri kazandırmak için kendilerinin (S.Ö9: Beyin fırtınası yapmaya çalışıyorum, düşüncelerini sağlamaya çalışıyorum onların fikirleri çok değerli. S.Ö18: Çocuklara bunu kazandırmak için ben ödevlendirmelerimde daha çok bilgi içerikli şeylerden çok çocukların duygularını ifade etmelerini sağlamaya çalışıyorum. S.Ö19: Panolar hazırlıyorduk biz eskiden değerler eğitimi haftası vardı) faaliyetlerini yürüttüklerini belirtmişlerdir. Öğretmenler gösterdikleri tutum ve davranışlarla öğrencilere örnek olmaya çalıştıklarını (S.Ö4: Örnek oluyoruz önce çocuklara, yaşantımızla örnek oluyoruz. Yaşantımızla örnek olunca, çocuklar senden örnek alıyor. Sen düzgün bir adam olursan öğrenciye verebileceğin en iyi şey budur. S.Ö16: Elimden geldiği kadar herkese eşit davranmaya çalışıyorum davranışla örnek olmaya çalışıyorum) ifade etmişlerdir.

Tema 2: Ahilik Sistemi ve Değerler Eğitiminin Sosyal Bilgiler ile İlişkisi

Bu tema altında öğretmenlerin Ahilik sistemi ve değerler eğitimi arasındaki ilişki ve Sosyal Bilgiler dersi ile aralarındaki ilişkiye dair görüşleri ölçmek amaçlanmıştır.

Kategori 6: Ahilik Sisteminin Sosyal Bilgiler Öğretim Programında Yer Alması

Bu kategori altında Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Ahilik sisteminin programda yer almasına ilişkin görüşlerine dair bulgular yer almaktadır.

Öğretmenler Ahilik sisteminin programda (S.Ö 3: Çok az yer alıyor. Sadece değiniyoruz. 7.sınıfta var. S.Ö 9: Alır. Çok değil, yani Ahilik çok fazla yer almıyor. S.Ö 16: 7. sınıflarda Osmanlı'nın içerisinde var. Çok yoğun bir Ahilik yok hani maksimum bir ders saati ya da iki ders saati diyeyim. S.Ö 19: Var. 7 sınıflarda var. Çok fazla yok sadece bir konuda Ahilik Teşkilatı işte Lonca Teşkilatı gibi geçiyor, ki Ahi Evran'ın kurduğu geçiyor, bir konu var) çok az yer aldığını ifade etmişlerdir.

Öğretmenler Ahilik konusunu müfredatta yeterli bulduklarını (S.Ö 10: Teorik bilgi olarak zaten gerekeni veriyorsun müfredat gereği. S.Ö 13: Yeterince yer alıyor diye düşünüyorum. Ben şahsen yeterli buluyorum. S.Ö 14: Çağ olarak dönem olarak evet yeterli bulmaktayım. Zaten sarmal da bir sistem var 6.sınıfı tamamlayan ve daha ayrıntıya inen bir 7.sınıf söz konusu) şeklinde ifade etmişlerdir. Öğretmenler Ahilik konusunu müfredatta yetersiz bulduklarını (S.Ö 3: Yeterli değil bence. Daha ayrıntılı olabilir. S.Ö 17: Biraz daha tam olarak içeriğinin ne olduğunu, biraz daha içeriğini daha fazla verebiliriz aslında. S.Ö 18: Yeterli değil bu kadar olmamalı) şeklinde ifade etmişlerdir. Öğretmenler Sosyal Bilgiler dersine ayrılan sürenin az olduğu için konuları yetiştirmekte zorlandıklarını (S.Ö 4: O kadar çok konu var ki ancak yetiyor. Sosyal bilgiler kitabını doldurmuşlar. Sosyal bilgiler dersi az ancak 3 saatlik bir program koymuşlar O da o kadar. SÖ 6: Şöyle bir şey elbette ki hani ders saati yetmiyor. 3 ders saati az geliyor mesela daha fazla şey anlatılabilecekken biz kestire kestire anlatıyoruz. Yani zaman sıkıntısı oluyor dolayısıyla üç ders saati yetmiyor. S.Ö 7: Kesinlikle bulmuyorum. Zaten sosyal bilgiler dersine ayrılan 3 saatlik kesinlikle yeterli değil. Bunun

en güzel kanıtı müfredatın daraltılması. Yani zaman az müfredat çok. Yani o 3 saatlik zaman aslında müfredata yetmiyor hiçbir şekilde) ifade etmişlerdir.

Öğretmenler Ahilik sisteminin programda yer almasına yönelik daha fazla süre ayrılması gerektiğini (S.Ö 1: *Yani çok kısa bir süre şimdi bu kısa sürede ben 600 yıllık bir tarihi nasıl bitireceğim bir öğretmen olarak ve öğrencilere hangi kazanımları vereceğim o yüzden ya ders saatinin artırılması gerekiyor. S.Ö 2: Yıllardan beri sosyal bilgiler müfredatı konuları yetişmiyor ve bu da yetişmiyor, daha da arttırılabilir. S.Ö 4: Şu şartlarda yapılamaz. Şu şartlarda yapılması biraz zor. Ders saati fazla olması gerekiyor, imkanların fazla olması gerekiyor) ifade etmişlerdir. Öğretmenler Ahilik konusunun daha ayrıntılı olması gerektiğini (S.Ö 15: *Daha fazla bunun sayfa sayısı artırılabilir, daha fazla örnek verilebilir. S.Ö 17: Çok yüzeysel geçmek değil de biraz daha tam olarak içeriğinin ne olduğunu verebiliriz aslında) ifade etmişlerdir. Öğretmenler Ahiliğin bünyesinde yer alan değerlerin aktarılmasının asıl gaye yapılmasını (S.Ö 11: Şu şekilde yani şimdi burada sadece ahiliği övmek adına değil, Ahiliğin aktarmaya çalıştığı değerleri anlatmak adına bir şeyler yapılabileceğini düşünüyorum. Mevzu Ahilik değil oradaki anlatmaya çalıştığımız esasında değerler, değerleri aktarmaya çalışıyorsak da tamam bunun başlangıcı ahilik olabilir. Buna bir değiniriz ama ahiliğin esas aktarmaya çalıştığı değerlere yoğunlaşırsak daha faydalı olacağı kanaatindeyim) ifade etmişlerdir.**

Kategori 7: Ahilik ve Değerler Eğitiminin Aktarılma Süreci

Bu kategori altında Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Ahilik sistemi ve değerler eğitiminin aktarılma süreci hakkındaki görüşlerine dair bulgular yer almaktadır.

Ahilik ve değerlerin aktarımı sürecinde öğretmenler günümüzde değerlerin öneminin azaldığı için (S.Ö 3: *Aslında zorluk yaşıyoruz. Bireylerde ve çocuklarda değerlerin önemi gittikçe düşmektedir. Toplumumuzda değerlerin önemi gittikçe düşmektedir ve bu da öğrenciye yansımaktadır. O değerleri kavratmak bazen sıkıntılı olabiliyor) zorluklar yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenler o dönemdeki toplum yapısı ile günümüzdeki toplum yapısının çeliştiği için (S.Ö 8: Yaşadığım zorluklar derken şimdi bazı şeyler havada kalıyor ne yazık ki. İşte şunu öğretiyoruz. Evet mesleğinde dürüst olmalı, haram yememeli, bunlar bunlar olmalı, günümüzdeki meslekler ile kıyaslandığı zaman işte 10 kat fazlasına satabiliyor. Çocuk bunu diyebiliyor çok rahat. Günümüz ile çelişiyor) öğrencilerde tezatlık oluşturduğunu ifade etmişlerdir.*

Öğretmenler Ahilik ve değerlerin aktarımı sürecinde zorluk yaşamadıklarını (S.Ö 2: *Zorluk yaşamıyorum öyle bir sıkıntı yok. S.Ö 4: Yok. Bir zorluk yaşamıyorum. S.Ö 6: Bir problem yaşamıyorum) ifade etmişlerdir. Öğretmenler, çocukların bu değerleri taşıdıkları için aktarmakta zorluk yaşamadıklarını (S.Ö 7: Anlatırken yaşadığımız herhangi bir zorluk yok. Anlaşılabilir bir konu. Bu bir kültürün unsuru yani yaşamın bir parçası olduğu için anlatılabilmesinde bir sıkıntı yok aslında. S.Ö 10: Şu ana kadar yok. Onları aktarırken herhangi bir sıkıntı olmuyor. Zaten bu yaşadıkları değerler olduğu için, çoğunun zaten yaşadığı değerler ya da gösterdiği değerler olduğu için anlatmakta zorluk çekmiyoruz. Kesinlikle) ifade etmişlerdir. Öğretmen (S.Ö 18: *Yok hayır yani çocukların da çok ilgisini çektiğini fark ediyorum hatta. Bu açıdan zorlanmıyorum) aksine çocukların ilgisini çeken bir konu olduğunu ifade etmiştir.**

Kategori 8: Ahilik ve Değerler Eğitime Yönelik Bilinç Oluşturma

Bu kategori altında Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Ahilik sistemi ve değerler eğitime yönelik bilinç oluşturma hakkındaki görüşleri ve kendilerinin yaptığı faaliyetlere yönelik bulgular yer almaktadır.

Öğretmenler Ahilik ve değerlerimizin öğretimine yönelik bilinç oluşturma adına (S.Ö 8: *İşte gezdirilebilir öğrenciler. Gezdirilebilir, yaşatabilirler, çevrenizde bunlara uygun olan esnaf varsa bunlarla görüşün. Yaşamın içerisinde uygulayarak yürürse daha iyi örnek olur diye düşünüyorum.* S.Ö 11: *Yani bunun çok güzel örnekleri Anadolu'nun çeşitli yerlerinde uygulanmakta. Örneğin daha çok Konya civarında ahilik teşkilatı ile ilgili yapılan etkinlikler olduğunu oradaki görevli arkadaşlarımızdan alıyoruz. İstanbul'da ne yapılabilir, tabii İstanbul her memleketten gelen insanların bir arada bulunduğu bir şehir olduğu için ortak olarak yola çıkıp bir payda buluşabileceğimiz etkinlikler düzenlenmeli diye düşünüyorum.* S.Ö 13: *Yani dediğim gibi bunu yaşatmak lazım, hissettirmek lazım. Mesela bir meslek kuruluşuna götürülebilir çocuk) geziler düzenlenebileceğini ifade etmişlerdir. Öğretmenler Ahilik ve değerlerimizin öğretimine yönelik bilinç oluşturmak için (S.Ö 3: *Okullarda afişler asılabilir devamlı göz önünde bulunsun diye. Öğrencilere seminerler verilebilir. Bu davranışları gösteren öğrenciler ön plana çıkarılabilir. Çevreden iyi örnekler getirilip anlatılabilir.* S.Ö 11: *Sınıf içerisine bu konularda uzman kişiler çağrılıp bilgiler aktarılabilir diye düşünüyorum*) farkındalığın artırılması gerektiğini ifade etmişlerdir.*

Öğretmenler Ahilik ve değerlerimize yönelik bilinç oluşturmak için kendilerinin zaman sıkıntısından dolayı (S.Ö6: *Ben genelde anlatarak geçiyorum. Çünkü daha fazla bir şey yapmak için zamanımız yetmiyor. Zaman sıkıntımız var bazı şeyleri kestire kestire anlatıyoruz.* S.Ö7: *Neler yapıyoruz. Biraz önce de söyledim. Zamanın, müfredatın ve saatin sınırlı olması bizim de yapabileceklerimizi kısıtlıyor maalesef. Biz de ancak müfredatı yetiştirme noktasında kalsik eğitimle devam ediyoruz daha çok. Yani genel olarak sözlü anlatım tarzını kullanıyoruz*) yaptıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenler bilinç oluşturmak için (S.Ö4: *Ancak görsel medya kullanarak yapabilirsin işte açıyoruz akıllı tahtadan oradan göstererek yapıyoruz, bunun dışında başka bir şey yapma şansımız yok.* S.Ö 9: *Etkinlikler yapıyoruz değerlerle ilgili. Mesela Çanakkale Savaşı işte bununla ilgili sadece Çanakkale Savaşı'nı alsan bile bütün değerleri yerleştirebileceğin bir savaş.* S.Ö13: *Ben ne yapıyorum? Derslerde, ders ortamında daha çok internet ortamını kullanıyoruz. Yani fotoğraflar çok kullanıyoruz, videolar. Bunları anlatan, gösteren videoları kullanıyoruz biz derslerimizde. Yani Sosyal Bilgiler derslerimizde teknoloji kullanıyoruz.) yöntemlerini kullandıklarını belirtmişlerdir.*

Kategori 9: Ahilik Sistemi ve Değerler Eğitiminin Öğretimine Yönelik Okullarda Yapılan Uygulamalar

Bu kategori altında Ahilik ve değerlerimize yönelik uygulamaların yapılıp-yapılmadığı, yapılan uygulamalara ve ideal yaklaşımın nasıl olması gerektiğine dair bulgulara yer verilmektedir.

Öğretmenler değerler eğitimi ile ilgili (S.Ö3: *Değerler eğitimi ile ilgili aylık planlama var. O ay hangi değerler kazandırılacaksa yer alıyor içerisinde.* S.Ö5: *Değerlerle ilgili de belirli gün ve haftalarda etkinlikler yapılıyor. Atıyorum mesela Çanakkale şehitlerini anma, vatan, millet sevgisi ile ilgili işte memleket için çalışma gayret gösterme hani bunları yönelik çalışmalar yapılıyor.* S.Ö12: *Değerler eğitime yönelik de rehberlik servisi zaten o ay için şu değer diyor mesela o değerle ilgili biz konuşma yapıyoruz. Şimdi hangi konuyu anlatıyorsun o değerler üzerinden anlatıyorsun onu. Mesela devletlerarası ilişkiyi anlatıyorsun diyelim. Devletlerarasındaki dürüst olmamanın ne gibi sorunlara yol açacağına vurgu yaparak anlatıyoruz*) uygulamalarının yapıldığını ifade etmişlerdir.

Öğretmenler değer eğitimi ile ilgili okullarda bir faaliyet yapılmadığını (S.Ö9: *Yani bu da benim eksikliğin Demek ki yapmadık. Öyle bir şey yapmadık gerçekten.* S.Ö16: *Çok fazla dediklerim dışında yapıldığını görmedim. Ama yapan okullar belki vardır.* S.Ö17: *Yapılmıyor. Ben şimdiye kadar böyle etkinlik anma tarzı bir şey görmedim yani*) belirtmişlerdir.

Öğretmenler Ahilik sistemi ile ilgili okullarda (**S.Ö11:** *Evet bizim okulumuzda bunlara bilhassa ben ön ayak olmak zorundayım. Anma günleri bizim çok önemseydiğimiz etkinliklerimizin çok yoğun olarak yapıldığı günlerdir ve bunu sadece ortaokul çocukları için uyguluyoruz. Ana sınıftan başlayarak son sınıfa kadar tüm öğrencilerimizi katarak yapıyoruz.* **S.Ö12:** *Yapılıyor tabi. Ahilik haftasında okul yönetimine göre, onlar görevlendiriyor bizi, bizde o tarz etkinlikler yapıyoruz.* **S.Ö13:** *Yapılıyor. Ahilik haftası var. Belirli gün ve haftalarda kutlanıyor. Tam hatırlamıyorum hangi ayda, Ahilik kültür haftası diye geçer. O zamanki çırak, kalfa, usta yetiştirme temsili olarak tiyatro oynatmıştık mesela. O kalfalıktan ustalığa geçiş töreni, şeb törenini canlandırmıştık okulda. İşte 15-20 öğrencimiz bütün okula onu yapmıştık okul bahçesinde bir törenle yaşatmaya çalışmıştık. Genelde köşe hazırlarız. Ahiliği anlatan veya fotoğraflar sunan, yazılar olur, Ahilik haftası ile ilgili bir köşe hazırlanır.* **S.Ö19:** *Yapılıyor, yaptığımız zamanlar çok oldu. Ahilik haftası ile ilgili tiyatrolar yaptık mesela gösteriler yaptık özel okulda çalışırken yaptığımız ki onları daha çok böyle daha fazla muhafazakâr bir yapıya sahip olduğu okullar olduğu zaman Vakıflar Haftası ile mesela çok güzel etkinlikler yapıyorduk. Tiyatrolar oluyordu öğrenciler işte o şeb kuşanma töreni onları canlandırıyorlardı işte mesela çocuklara. En güzel bunlar yapılır. Bunları yaptık yani) uygulamalarının yapıldığını ifade etmişlerdir.*

Öğretmenler Ahilik sistemi ile ilgili okullarda (**S.Ö1:** *Yapılmıyor açıkçası. Ahilik teşkilatına yönelik herhangi bir uygulama yok. Üzerinde de durmuyoruz. Bizim belirli gün ve haftalarımız oluyor panolarımızı düzenlediğimiz. Bu tarihler içerisinde Ahilik ile alakalı bir gün yok.* **S.Ö4:** *Yok yapılmıyor. Bir Kırşehir'de yapılıyor, başka yapılan yok. Okullarda değil hiçbir yerde yapılmıyor Kırşehir'de yılda bir kere şeb kuşanma töreni yapılıyor. Onun dışında başka yapılan bir yer yok zaten, bırak okulları başka yer yok zaten. Zaman yetersizliği var. Konu çok.* **S.Ö7:** *Okullarda bununla ilgili resmi olarak bilmiyorum. Yani program olarak yapılıyor mu hatırlamıyorum ama yanlış hatırlamıyorsam yapılmıyor. Yani yapılması da çok zor. Çünkü bunlarla ilgili sadece ahilik teşkilatı değil yani kültürümüzü anlatabileceğimiz o kadar çok konu, alan var ki bunların hepsiyle programın yapılması, etkinliğin yapılması çok zor) bir faaliyet yapılmadığını belirtmişlerdir.*

Öğretmenler Ahilik ve değerler eğitimine yönelik okullarda ideal yaklaşımın (**S.Ö 6:** *Bununla ilgili neler yapılmalı belki bir tiyatro olabilir güzel olur hem öğrencilere hem öğretmenlere sadece öğrencilerle sınırlı kalmamalı hatta velilere bile yapılabilir çünkü bizim velilerimizin çoğunun esnaf olduğunu görmek mümkün.* **S.Ö 18:** *İstendik davranışlar oluşturacaksa zaman ayırmaya, kaynak ayırmaya, emek ayırmaya değer. Yarışma olabilir, her türlü resim kompozisyon şiir yarışmaları olabilir, hikaye yarışmaları olabilir, mesela hikaye yazdırılabilir tiyatrolar drama çalışmaları yaptırılabilir o dönem işte oradaki usta çırak kalfa ilişkileri her türlü yani o döneme ait anlatabilecek drama etkinlikleri de yapılabilir. Böylelikle çocuklar hem daha iyi kavrar hem onun özelinde olayların tarihi olaylar olarak kalmaz onun üzerindeki değerleri de benimsemiş olurlar bence) olması gerektiğini ifade etmişlerdir. Öğretmenler okullarda farkındalığın artırılması gerektiğini (**S.Ö 5:** *Biraz önce söylediğim gibi yani kurumlarda etkin olan kişiler okullara çağrılabilir, kurumlara gidilebilir. Oradaki uygulamalar öğrencilere tanıtılabilir, gösterilebilir.* **S.Ö 6:** *Belki biraz daha önem verilebilir, belki biraz daha ön plana çıkartılabilir. En azından toplum ahlaki oluşturma konusunda etkisi olacağını düşünüyorum.* **S.Ö 8:** *Panolar hazırlanabilir. Farkındalık oluşturmak için. Yine ne bileyim bunlarla ilgili etkinlik, toplantı şeklinde bir esnaf çağrılabilir, mesleği tanıtır, bunun özelliklerini tanıtır bunlar olabilir.* **S.Ö 19:** *Önce çocukların buna ilgisini uyandırmalıyız. Yani ihtiyaç hissettirmeliyiz çocuklara bunlarda. Yani eksikliğini hissettirmeliyiz ki ondan sonra verebilelim) ifade etmişlerdir.**

Kategori 10: Ahilik Sistemi ve Değerler Eğitiminin Öğrencilere Katkısı

Bu kategori altında Ahilik ve değerler eğitiminin okullarda arttırılmasının öğrencilerin öğrenim hayatlarından sonraki süreçte nasıl etkisi olacağına ilişkin bulgular yer almaktadır.

Öğretmenler Ahilik ve değerler eğitiminin okullarda arttırılmasının öğrencilerin öğrenim hayatlarından sonra etkisinin olacağını söylemişlerdir. Öğretmenler “İyi vatandaş olma” noktasında (S.Ö 3: *Mutlaka etkisi olur. Sosyal hayatta, insan ilişkilerinde bu değerler herkesin kullandığı değerler, hayatımızın bir parçası onlar. Sadece okulda değil her yerde saygılı olmamız lazım. Toplumun sıkıntılarının giderilmesinde de etkili olacak. Çünkü o değer yargılarını taşıyan insanların sıkıntı ve kavga çıkartması azalacaktır.* S.Ö 10: *Kesinlikle olur. Tabii ki daha dürüst, daha disiplinli, daha çalışkan, ne bileyim daha ahlaklı gençler olabilmesi için zaten bunların yaşatılması gerek, öğretilmesi gerekiyor.* S.Ö 12: *Tabii ki yararı olur. İşte dürüstlüğüne ne kadar, dayanışmanın ne kadar önemli olduğunun farkına varırsa buna da daha çok dikkat eder. Daha dürüst olmaya, daha dayanışmacı olmaya özen gösterir.* S.Ö 16: *Kesinlikle olur. Yani dediğim gibi okulda sadece ders öğretmek amacımız olmamalı değerleri öğretmek hayatta daha iyi bir insan, daha iyi bir vatandaş olmaları için yardım etmeliyiz)* etkisi olacağını ifade etmişlerdir. Öğretmenler toplumsal açıdan (S.Ö 7: *Elbette olur. Yani ahilikten bahsederken dürüstlükten bahsettik. Yani temel felsefesi bu bence. Dürüstlük toplumun en önemli değeridir bence. Yani insanın kendisine karşı, ailesine karşı, yakın çevresine karşı, devletine, milletine karşı dürüst olması bence birçok sorun çözümünde en temel kriter olacaktır bence. Yani insanların yaşamına da yansımaları olacaktır bu.* S.Ö 17: *Toplumun büyük bir çoğunluğunda en azından bu kavramları özümsetebilirsek daha sağlıklı bir toplum ortaya çıkar, daha mutlu bir toplum ortaya çıkar. Bütün hayatını etkileyecek bir şey aslında insanların. Dürüstlük, eşitlik bu kavramlar toplumda yayılırsa daha mutlu bir toplum olur diye düşünüyorum tabii ki etkiler olumlu yönde etkiler) bir etkisinin olacağını ifade etmişlerdir.*

Öğretmenler Ahilik sistemi ve değerler eğitiminin okullarda arttırılmasının öğrencilerin öğrenim hayatlarından sonra etkisinin olmayacağını (S.Ö 8: *Şimdi bizdeki eğitim sistemine göre yaşayarak öğrenilmeden sadece anlatılmasının çok bir etkisi olacağını düşünmüyorum.*

Hayatın içerisinde olursa ortaokulda biraz zor bu. Ama meslek liselerinde falan bunları yapmak daha kolay olur. İşte gider, görür, öğrenir. Burada da çevresindeki düzgün örnekler çok arttıkça ancak çocuğa örnek olur diye düşünüyorum. Ha okulda bunu sadece öğretim olarak verirsek çok bir davranış değişikliği olacağını düşünmüyorum. S.Ö 9: *Çok geç olan zaman var 6 yaş bana gelene kadar iş bitiyor. Ben babaannemin evinde büyüdüğüm için de bir şeylerin değerini kıymetini biliyorum. Geniş aile bozulmaya başladıkça bazı şeylerin de değiştiğini görüyoruz. Anaokulu zorunlu olması lazım) ifade etmişlerdir.*

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu çalışmada Ahilik sisteminin Sosyal Bilgiler değerler eğitimi açısından incelenmesine yönelik Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin görüşleri tespit edilmeye çalışılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre Sosyal Bilgiler öğretmenleri; Ahilik sistemi, değerler eğitimi ve Sosyal Bilgiler Eğitiminin birbiri ile sıkı ilişki içerisinde olduğu, öğrencilere Ahilik sistemindeki değerlerin aktarılması gerektiği ve bunun öğrencilere olumlu yönde etkide bulunacağını düşünmektedirler.

Ahilik sistemi ve değerler eğitimi teması altında öğretmenler genel olarak Ahilik sisteminin bir esnaf teşkilatı olduğunu meslek öğreten bir kurum yanının olduğunu, kurucusu Ahi Evran'ı, ahlaki değerler, ekonomik sistem, dindarlık, yardımlaşma ve dayanışma kurumu terimlerini çağrıştırdığını vurgulamışlardır. Öğretmenlerin bu kavramları kullanmasının en önemli sebepleri olarak Ahilik sisteminin ekonomik bir sistem temelli olması, gençlerin topluma katılabilmesi için onlara bir meslek öğretmesi, bir yardımlaşma ve dayanışma kurumu olması gibi özellikleri düşünülebilir. Yeşil ve Kart (2018a) yaptıkları çalışmada Ahilik sisteminin kişileri bütün yönleri ile değerlendiren ve geliştiren, onları topluma kazandıran, çalışkan, dürüst, paylaşımcı, sorumluluk sahibi, kibirden uzak, merhametli bireyler olmasını amaçlayan ve insanı sadece mesleki boyutuyla değil; dini, ahlaki ve toplumsal boyutlarıyla da bir bütünlük içerisinde geliştirmeyi hedefleyen bir kurum olarak ifade etmişlerdir.

Öğretmenler Ahilik sistemi ve Sosyal Bilgiler Eğitiminin değer aktarımı, toplumsal bütünlük oluşturma ve vatandaşlık boyutu açısından birbiriyle ilişki içerisinde olduklarını belirtmişlerdir. Sosyal Bilgiler dersinin en önemli amaçlarından birisi de iyi vatandaşlar yetiştirmektir. Hanaylı ve diğerleri (2020) yaptıkları çalışmada öğretmenler Sosyal Bilgiler dersini aktarırken “iyi vatandaş” yetiştirme amacı doğrultusunda eğitim verdiklerini tespit etmişlerdir. Ahilik sistemine baktığımız zaman da aynı amacın uygulandığını görmekteyiz. Ahilik sistemi ve Sosyal Bilgiler Eğitimi'nin öğretmenlerin vermiş oldukları kavramlar etrafında ortak paydada buluştukları görülmektedir.

Öğretmenler değerlerimizin toplumun yapı taşı olduğu, toplumsal bütünlük sağladığı ve manevi güce sahip olduğu görüşündedirler. Bir toplumu ayakta tutan en önemli öge sahip olduğu değerlerdir. Değerler toplumu inşa etmede, ortak amaçlar etrafında toplamada, birlik, beraberliği sağlamada ve bunları geleceğe aktarmada önemli paya sahiptir. Yazar, Özekinci ve Lala (2017) yaptıkları çalışmada öğretmenlerin değerleri en çok toplumun yapı taşı olarak nitelendirdiklerini, Gözel (2018) yaptığı çalışmada öğretmenler değerlerin önemine vurgu yaparak olumlu davranış geliştirme ve toplumsal bütünleşmeye yardımcı birer araç olduğunu ifade etmişlerdir.

Araştırmaya katılan öğretmenler Ahilik sistemi ve değerler eğitiminin bir toplumda yaşayan bireyleri birbirine bağlama, ahlaki kurallara bağlılık ve dürüst esnaf olma noktası ile Ahilik sistemindeki usta-çırak ilişkisine değinerek küçük yaşta belli değer yargılarını aktarma yönünden ilişkili olduklarını düşünmektedirler. Gerek Ahilik sistemi gerekse değerlerin bir toplumu bir arada tutma adına birden fazla ortak özelliğe sahip olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin vermiş oldukları cevaplara göre hem Ahilik sistemi hem de değerler eğitiminin bir toplumda olması gereken insan modelini oluşturma amacı taşıdığı söylenebilir. Güneş ve Güneş (2021) Ahilik sistemi çocuklara sadece sanat ve zanaat öğreten bir kurum değil aynı zamanda eğitim veren bir kurum olduğunu belirtmişlerdir. Yeşil ve Kart (2018a) ve Kaya (2013) yaptıkları çalışmada Ahilik sisteminin bireylerin eğitiminde günümüz değer yaklaşımlarına benzerlik gösteren gözlem ve model alma yoluyla öğrenme, soru-cevap tekniği, sohbet ile eğitim gibi yöntemleri başarıyla kullanıp değerlerin davranışa dönüştürüldüğü sonucuna varmışlardır.

Sosyal Bilgiler öğretmenleri Ahilik sisteminin yardımlaşma değeri ile ilişkili olduğu, ayıplı ve kusurlu mal satmasını engellediği için dürüstlük değeri ile ilişkili olduğu ve Ahilik sisteminin iyi bir esnafta olması gereken değerlerin tümünü barındırdığı görüşündedirler. Öğretmenler Ahilik sistemindeki değerlerin kazandırılması için öncelikle öğretmenlerin rol model olması gerektiği düşüncesine sahiptirler. Kart ve Yeşil (2018b) Ahilik sisteminin mensupları içerisinde ahlaki değerler bakımından örnek şahsiyet teşkil eden ve rol model olan kişinin örnek alındığını belirtmişlerdir. Erginer (2009) yaptığı çalışmada kişisel ve meslek gelişimde gençlerin rol model olarak ahi liderlerini örnek aldıklarını ifade etmiştir. Ahilik prensiplerinde yer alan örnek şahsiyet kavramı ile çalışmamızda öğretmenlerin Ahilik sisteminde yer alan değerlerin kazandırılması için kişinin rol model olması gerektiğini ifade etmesi arasında benzerlik görülmektedir. Öğretmenler ailenin önemine vurgu yaparak ve okullarda disiplinler arası çalışmalar yapılarak çeşitli etkinliklerin yapılabileceğini ifade etmişlerdir. Öğretmenler bu değerleri kazandırmak için kendilerinin göstermiş oldukları davranışlarla öğrencilere örnek olmaya, tutarlı olmaya çalıştıklarını ve sınıf içerisinde öğrencilerin konu üzerine düşünmelerini sağlayacak fikir üretme, beyin fırtınası, ödevlendirme gibi yollara gittiklerini belirtmişlerdir.

Araştırmanın ikinci teması altında öğretmenlerin tamamı Ahilik sisteminin programda olduğunu ancak çok az yer aldığını, sadece değinebildiklerini, 1-2 ders saati içerisinde geçmek zorunda kaldıklarını ifade etmişlerdir. Bu yüzden öğretmenlerden 16 tanesi müfredattaki Ahilik konusunu yeterli bulmadıklarını içeriğinin biraz daha ayrıntılı olması gerektiği, konuya ayrılan süre az olduğu için ders saatlerini yetiştiremediklerini ve çoğu konuyu kestire kestire anlatmak zorunda kaldıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerden 3 tanesi de müfredata oranla ve bulunduğumuz çağ/dönem itibarıyla yeterli olduğu görüşündedirler. Öğretmenler Ahilik sisteminin programda daha fazla yer alması için konuya ayrılan sürenin artırılması, Ahilik ile ilgili sayfa sayısının ve örneklerin artırılması, içerisinde yer alan değerler üzerinde daha fazla durulması gerektiğini ve ders saatinin fazla olması gerektiğini belirtmişlerdir. Sosyal Bilgiler dersi, içerisinde birden fazla sosyal bilim alanını barındırmaktadır. Müfredatta Sosyal Bilgilere ayrılan süre sadece 3 saat olarak belirlenmiştir. Öğretmenlerin kısa süre içerisinde Tarih, Coğrafya, Vatandaşlık gibi konuları aktarırken amacını tam olarak gerçekleştiremedikleri değerler eğitimi ve Ahilik sistemi gibi önemli konulara istenilen düzeyde değinemedikleri görülmektedir. Kayrakçı ve Çelik (2019) Sosyal Bilgiler Öğretmenleri ile yaptıkları çalışmada birçok öğretmen ders süresinin az olduğunu ifade etmiştir. Öğretmenler; ders süresinin az olması ve kazanımların çok olmasından dolayı etkinliklere, uygulamalara zaman ayıramadıklarını belirtmişlerdir.

Ahilik ve değerlerimizin aktarımı sürecinde öğretmenlerin 6'sı günümüzde değerlerin öneminin azaldığı ve bunun öğrenciye olumsuz yansıdığını, o dönemdeki toplum yapısı ile günümüz toplum yapısı çeliştiği için zorluk yaşadıklarını belirtmişlerdir. Diğer 13 öğretmen aksine anlaşılabilir bir konu olduğunu, öğrencilerin zaten bu değerleri taşıdıklarını ve yaşamlarında gösterdiklerini ve çocukların ilgisini çektiği için zorluk yaşamadıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu değerler ve Ahilik sistemindeki değerleri aktarmada zorluk yaşamadıklarını ifade etmişlerdir. Öğretilmek istenen değerlere yönelik genel-geçer bir sistemin olması ve bunun tüm okullara yayılması değer aktarımını daha kolay hale getirecek ve öğretim programında bütünlük sağlanacaktır. Gür ve diğerleri (2015) 78 öğretmen ile yaptıkları çalışmada öğretmenlerin yarıya yakını değerleri aktarırken herhangi bir sıkıntı yaşamadıklarını, zorluk yaşayanların ise soyut bir konu olmasından dolayı yaş gruplarına uyarlamada zorluk yaşadıkları sonucuna varmışlardır.

Öğretmenler Ahilik ve değerlerimizin öğretimine yönelik bilinç oluşturma adına gezilerin yapılabileceği, örnek esnaflarla görüşme yaptırılabilceği, etkinliklerin yapılabileceği, okullarda afiş

ve panolar bulundurulabileceği, seminerler verilebileceği, uzman kişiler getirilebileceği ve ailelerin bilinçlendirilebileceği görüşündedirler. Öğrenme bir bütündür. Bunun için hem okul hem de okul dışı tüm faaliyetlerde etkili olması gerekmektedir. Değerlerin etkililiği okul dışında özellikle aile ve çevrenin bilinçlendirilmesi okulda ise yapılacak etkinlik ve farkındalıklarla artırılabilir. Dönmez ve Akyol (2017) Sosyal Bilgiler öğretim programında aile birliğine önem verme değerinin bulunmasına rağmen programlarda değerler eğitimi ve aile ilişkisinin kurulmadığını, Yalar ve Yelken (2011) değerler eğitiminde ailelerin eğitilerek sürece dahil edilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Aktepe (2016) değerler eğitimine yönelik yapılacak çalışmalara ailelerin de katılması gerektiği ve okul-aile arasında iş birliği olması gerektiğini belirtmiştir. Öğretmenlerin ahilik ve değerlerimizin öğretimine yönelik bilinç oluşturmak için kendilerinin görsel medya kullandıklarını, etkinlikler yaptıklarını, video ve internetten yararlandıklarını ifade etmişlerdir. Bazı öğretmenler süre sıkıntısından dolayı düz anlatım ve sözlü anlatımı tercih etmek zorunda kaldıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler Ahilik ve değerlerimizin öğretimini sistemli bir şekilde değil de kendi çabalarına göre yaptıkları gözlemlenmiştir. Gür ve diğerleri (2015) öğretmenlerin değerler eğitimi ile ilgili uygulamaları sınıf içi etkinlikler, sorumluluk projeleri, afiş, broşür, pano hazırlama, sergi düzenleme gibi görsel kaynaklar ile drama ve tiyatro gibi faaliyetleri düzenlediklerini, Gürhan ve Çiftçi (2017) öğrencilerin etkinlikler ve materyaller aracılığıyla sevgi, saygı, cömertlik, hoşgörü gibi birçok değeri öğrendikleri sonucuna varmışlardır.

Öğretmenlerden 10'u okullarda değerler eğitimi ile ilgili aylık planlamada hangi değerler varsa onların kazandırılmaya çalışıldığını, belirli gün ve haftalarda etkinliklerin yapıldığını belirtmişlerdir. Öğretmenlerden 9'u değerler eğitimi ile ilgili herhangi bir faaliyet yapılmadığını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerden 6'sı Ahilik sistemi ile ilgili okullarda anma günlerinin yapıldığını ve Ahilik haftası ile ilgili köşe hazırlandığını ifade etmişlerdir. 13 öğretmen ise Ahilik sistemi ile ilgili okullarda herhangi bir faaliyetin yapılmadığını ifade etmişlerdir. Toplumumuzun temel dinamiklerini oluşturan değerlerimize okullarda kısmen olsa da önem verilmeye çalışıldığı görülmektedir fakat bunun istenilen düzeyde olmadığı; tarihimizde önemli bir yere sahip olan Ahilik sistemine ise çok az yer verildiği ve öğretmenlerin bu konuda bilgi sahibi oldukları ama aktarmada yetersiz oldukları tespit edilmiştir. Cihan (2014) yaptığı çalışmada okullarda yapılacak uygulama ve etkinlikler aracılığıyla ders kitaplarında yer alan değerlerin hayata geçirilmesinde ve davranışa dönüştürülmesi neticesinde öğrencilere önemli katkıda bulunacağı sonucuna varmıştır. Tulunay Ateş (2017) 55 yüksek lisans ve doktora tezini inceleyerek ilkokul, ortaokul ve liselerde değerler eğitimi almanın öğrenciler üzerindeki etkisini araştırmış ve 7 tezdeki 21 çalışmayı meta analizine dahil etmiştir. Çalışmasının sonucunda Türkiye'de yapılan değerler eğitimi çalışmalarının istatistiksel olarak anlamlı bir etkisinin olduğu, ortaokul ve lisede mükemmel ilkokulda ise orta düzeyde olduğu sonucuna varmıştır.

Öğretmenler Ahilik ve değerler eğitiminin okullarda arttırılması neticesinde öğrencilerin öğrenim hayatlarından sonra sosyal hayatta, insan ilişkilerinde ve iyi bir vatandaş olma noktasında, toplumdaki kargaşaları azaltmada, gençlerin daha dürüst, daha çalışkan, daha ahlaklı olmaları yönünde, ailesine, çevresine, milletine, devletine daha yararlı hale gelme, daha sağlıklı bir toplum oluşturma noktasında etkilerinin olacağı görüşündedirler. Ahilik sistemi, faaliyette bulunduğu süreç içerisinde sosyal, siyasi, ekonomi gibi birçok alanda etkinliğini göstermiş ve ortaya çıkardığı ürün itibarıyla bunu kanıtlamıştır. Bu yüzden Ahilik sisteminde var olan değerlerin uygulanacağı bir toplum kargaşadan uzak, birbiriyle uyumlu ve üretken bir toplum haline gelecektir. Ünsür (2020) yapmış olduğu çalışmada günümüzün eğitim sisteminde Ahilik anlayışının yer alması ve azimle uygulanması sonucunda olumlu dönümler alacağımızı ve toplumda yaşanan problemlerin büyük oranda çözüme kavuşacağını belirtmiştir. Korkmaz (2019) 21. yy 'da ülkemizde yaşanan toplumsal problemlerin büyük çoğunluğu Ahilik

sisteminin ana ilkelerini oluşturan değerlerden yoksun olmamızdan kaynaklandığını ifade etmiştir. Özbirecikli ve Kıymetli Sen (2018) Ahilik sisteminin uygulamalı ahlak ve meslek eğitimi benimseyerek değer odaklı bir çalışma ortamı kurduğunu ve böylelikle esnafların ticari faaliyetlerde ahlak dışı davranmalarını engellediği sonucuna varmışlardır. Ayrıca öğretmenler bu değerlerin daha erken yaşlarda ve anaokulunda başlatılması ve okullarda sadece öğretim olarak değil bunu davranış ve günlük yaşam içerisinde kullanmalarına yönelik bir yolun izlenmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Okul-Aile-Öğretmen-Öğrenci iş birliği içerisinde hareket edilerek değerler eğitimi hayatın her safhasına uyguladığımız zaman davranışlar pekişir ve kalıcı hale gelir. Eğitimde ilk kademe olan ana sınıfı bu konuda oldukça önemli bir konumdadır. Ünsür (2020) gittikçe değerlerimizden uzaklaştığımız bu dönemde bunun önüne geçebilmenin en iyi yolu değerler eğitiminin hayatın her safhasına yayılması gerektiğini, eğitimde özellikle anasınıfından başlayarak sonraki bütün süreçleri kapsamı gerektiğini, aile, sivil toplum kuruluşları ve toplumun tüm kesimlerini sürecin bir parçası haline getirilmesi gerektiğini belirtmiştir. Kaya (2013) Ahilik sistemi; her ne kadar misyon ve vizyonunu tamamlamış bir kurum olarak görünse de içerisinde barındırdığı ilke ve prensiplerin evrensel olduğu ve birlikte yaşama kültürü için bu ilkelerin günümüze nasıl uyarlanacağı üzerinde durulması gerektiğini ifade etmiştir

Araştırmanın sonuçlarından hareketle aşağıdaki görüşler önerilmektedir;

- Eğitim fakültelerinde ahilik sisteminin önemi öğrencilere, okulda seminerler yoluyla öğretmenlere ve konferanslar aracılığıyla ailelere kavratılmalıdır.
- Öğretmenlerin ahilik sistemi ve değerler eğitimine çok önem verememelerinin sebepleri arasında sosyal bilgiler dersine ayrılan sürenin az olması ve öğretmenlerin bu konular hakkındaki bilgilerinin yetersiz olması gösterilebilir. Bu yetersizlikler hakkında gerekli çalışmalar yapılmalı, meslek ve ahilik konuları hakkında program yeniden gözden geçirilerek gerekli düzenlemeler yapılmalıdır.
- Ahilik hakkında yerel ve ulusal kurum ve kuruluşlarla iş birliği yapılarak farkındalığın üst seviyelere çıkarılması ve ahilik ruhunun toplumun tabanına da yayılması sağlanmalıdır. Bu konuda aileden itibaren ahilik ruhuna uygun farkındalık eğitimlerinin verilmesi, eğitim-öğretim programlarına ahilik konularının konulması, yaygın eğitim kurumlarında ahilik hakkında programlara daha fazla ağırlık verilmesi ve üniversitelerde seçmeli dersler konulması sağlanmalıdır.

Kaynakça

- Anadol, C. (1991). Türk-islam medeniyetinde ahilik kültürü ve fütüvvetnameler. Ankara: Kültür Bakanlığı Halk Kültürünü Araştırma Dairesi Başkanlığı.
- Aktepe, V. (2016). Farklı yönleriyle değerler eğitimi. Turan, R. & Ulusoy, K. (Edt.) Ailede değerler eğitimi ve program ihtiyacı içinde (s.18-36). Pegem Akademi.
- Balcı, D. (2019). Bir kurum ve eğitimi örneği olarak ahilik teşkilatında eğitim. Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 33(46), 363-384.
- Baltacı, A. (2018). Nitel araştırmalarda örnekleme yöntemleri ve örnek hacmi sorunsalı üzerine kavramsal bir inceleme. BEÜ Sosyal Bilimler Dergisi, 7(1), 231-274.
- Bayram, M. (2008). Ahi evren tasavvufi düşüncenin esasları. 3. bs. İstanbul: Nüve Kültür Merkezi Yayınları.
- Bolat, Y. (2016). Sosyal değerleri ve değerler eğitimini anlamak. Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi, 4(29), 322-348.
- Cihan, N. (2014). Okullarda değerler eğitimi ve türkiye'deki uygulamaya bir bakış. Electronic Turkish Studies, 9(2), 429-436.
- Creswell, J.W. (2016). Nitel araştırma yöntemleri. Bütün & Demir (Ed.), Beş Nitel Araştırma Yaklaşımı (M. Aydın, Çev.) içinde (s.77-83). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Çağatay, N. (1997). Bir türk kurumu olan ahilik. 2. bs. Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi.
- Çoban, M. (2018). Değerler eğitimi ve ahilik ilkeleri. Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 4(1), 87-102.
- Dönmez, C., & Akyol, C. (2017). Sosyal bilgilerde değerler eğitimine eleştirel bir bakış. Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi, 8(30), 1396-1415.
- Erginer, A. (2009). A relational analysis between mentorship and Akhi organisation. Procedia-Social and Behavioral Sciences, 1(1), 224-229.
- Gözel, Ü. (2018). Hayat bilgisi dersi öğretim programının değerler eğitimi açısından öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Güneş, H., & Güneş, N. (2012). Akhism (Ahilik) and its contribution on child education. International Journal of Business and Social Science, 3(9), 183-90.
- Gür, Ç., Koçak, N., Şirin, N., Şafak, M., & Demircan, A. (2015). İlköğretim öğretmenlerinin değerler eğitimine ilişkin görüşleri ve karşılaştıkları güçlüklerin incelenmesi: Ankara örneği. Asian Journal of Instruction, 3(1), 78.
- Gürhan, E., & Çiftçi, S. (2017). İlkokullarda uygulanan değerler eğitimi uygulamalarının yönetici ve sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre değerlendirilmesi (Konya-Selçuklu Örneği). Inesjournal Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi, 4(13), 230-246.
- Hanaylı, G., Öztürk, A. A., Baysan, S., & Vural, R. (2020). Sosyal bilgilerin doğası, anlamı ve nasıl öğretildiği üzerine bir durum çalışması: öğretmen görüşleri. Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 11(1), 210-238.
- Kan, Ç. (2010). Sosyal bilgiler dersi ve değerler eğitimi. Milli Eğitim Dergisi, 40(187), 138-145.

- Kart, M. (2017). Değerler eğitiminde bir model olarak Ahilik. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ahi Evran Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir.
- Kaya, U. (2013). Değerler eğitiminde bir meslek teşkilâtı: Ahilik. Değerler Eğitimi Dergisi, 11(26), 41-69.
- Kayrakçı, S., & Çelik, H. (2019). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin bilim, teknoloji ve toplum öğrenme alanına ilişkin görüşleri. Sosyal Bilimler Dergisi, 6(36), 512-540.
- Kızıler, H. (2015). Osmanlı toplumunun sosyal dinamiklerinden ahilik kurumu. Itobiad: Journal of the Human & Social Science Researches, 4(2). 408-423.
- Korkmaz, C. B. (2019). Milli Eğitim Üzerine Yazılar. A.F. Arıcı & M. Başaran (Edt.). Ahilik ve eğitim içinde (s.25-30). Efe Akademi Yayınları.
- Köksal, M. F. (2008). Ahi evran ve ahilik. 2. bs. Kırşehir: Kırşehir Valiliği Kültür Hizmetidir.
- MEB. (2018). Sosyal bilgiler dersi öğretim programı: İlkokul ve Ortaokul 4, 5, 6 ve 7. sınıflar. <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=354> adresinden erişildi. (Erişim Tarihi: 09.10.2021) MEB. (2018).
- Özbirecikli, M., & Şen, İ. K. (2018). Ethics education and vocational training process of accounting and auditing professions in turkey: a historical perspective. Muhasebe Bilim Dünyası Dergisi 20(1) 116-143.
- Özdaş, F. (2013). Ortaokullarda değerler eğitimi ve istenmeyen öğrenci davranışlarına ilişkin öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elâzığ.
- Pirnaz, E. (2020). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin değerler eğitimine ve sosyal bilgiler öğretim programında yer alan kök değerlere yönelik görüşleri: Kahramanmaraş ili örneği. Yüksek Lisans Tezi. Sütçü İmam Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.
- Sarıkaya, M.S. (2008). Ahilik kültürü üzerine. Yenises Dergisi, 12(154), s.24-27.
- Şan, S., Yılmaz, A., Subaşı, S., & Mohammed, S. (2021). An Example of Entrepreneurship in Women's Education: Akhism-Bacıyani Rum Training in Vocational Education From Past to Present. Overcoming Challenges and Barriers for Women in Business and Education: Socioeconomic Issues and Strategies for the Future, 21-44.
- Şeker, M. (2020). Mutlu ve başarılı insanlar yetiştirmek için değer sizseniz değer sizsiniz. İstanbul: Babıali Kültür Yayıncılığı.
- Tulunay Ateş, Ö. (2017). The effect of values education practices on positive characteristics desired for students gaining in Turkey. Journal of Values Education, 15(34), 41-60.
- Turan, R. (2018). 2017 İlkokul ve ortaokul sosyal bilgiler dersi öğretim programı üzerine genel bir değerlendirme. Diyalektolog-Ulusal Hakemlin Sosyal Araştırmalar Dergisi, 19(19), 295-328.
- Türnüklü, A. (2000). Eğitimbilim araştırmalarında etkin olarak kullanılabilir nitel bir araştırma tekniği: Görüşme. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 24(24), 543-559.
- Ulusoy, K. & Dilmaç, B. (2020). Değerler eğitimi. 6. bs. Ankara: Pegem Akademi.
- Ünsür, A. (2020). Ahilik sistemi değerleri yönetim ve eğitimi. Değerler Eğitimi Dergisi, 18(39), 297-337.

- Yalar, T. Yelken, T. Y. (2011). Değerler eğitiminin iyileştirilmesi ile ilgili öğretmen görüşlerinin belirlenmesi ve bir program modülü örneğinin geliştirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(38), 79-98.
- Yazar, T. Özekinci, B. Lala, Ö. (2017). Öğretmen ve okul yöneticilerinin değerler eğitimi kavramına ilişkin metaforik algıları. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 5(3), 245-269.
- Yeşil, R. & Kart, M. (2018a). Değer eğitimi modeli olarak ahilik. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(3), 161-177
- Yeşil, R. & Kart, M. (2018b). Ahilikte rol model birey: Ahi. III. Uluslararası Değerler Eğitimi Kongresi, Bülent Ecevit Üniversitesi. 5-6 Nisan 2018. Zonguldak. ss. 147-164.
- Yıldırım, A. (1999). Nitel araştırma yöntemlerinin temel özellikleri ve eğitim araştırmalarındaki yeri ve önemi. *Eğitim ve Bilim*, 23(112). 7-17.
- Yıldırım, S. G., Becerikli, S., & Demirel, M. (2017). Farklı bakış açılarına göre sosyal bilgiler dersinde değerler eğitimi. *İlköğretim Online (Elektronik)*, 16(4). 1575-1588.



Yükseköğretimde Uzaktan Eğitim Sürecinde Olumlu Sınıf Kültürü Yaratılmasına Yönelik Nitel Bir Araştırma

*A Qualitative Research on Creating a Positive Classroom Culture in the Process of Distance
Education in Higher Education*



Bahar Aygün

Uzman

Kıbrıs İlim Üniversitesi

b.aygun5056@gmail.com

ORCID ID: 0000-0003-3242-6033

Hüseyin Ulak

Uzman

Kıbrıs İlim Üniversitesi

kaskanakinci@gmail.com

ORCID ID: 0000-0002-4077-0195



Makale Bilgisi / Article Information

Makale Türü / Article Type : Araştırma Makalesi
Geliş Tarihi / Received : 11 Ekim 2021
Kabul Tarihi / Accepted : 03 Aralık 2021
Yayın Tarihi / Published : 15 Aralık 2021
DOI Number : 10.20860/ijosess.1008228



Kaynak Gösterme / Citation

Aygün, B. & Ulak, H. “Yükseköğretimde Uzaktan Eğitim Sürecinde Olumlu Sınıf Kültürü Yaratılmasına Yönelik Nitel Bir Araştırma”. *Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 16 (2021): 213-230.



Yükseköğretimde Uzaktan Eğitim Sürecinde Olumlu Sınıf Kültürü Yaratılmasına Yönelik Nitel Bir Araştırma

A Qualitative Research on Creating a Positive Classroom Culture in the Process of Distance Education in Higher Education

Bahar Aygün & Hüseyin Ulak

Öz

Bu çalışmanın amacı, çevrimiçi öğretim uygulamalarını kullanarak derslerini çevrimiçi sınıflarda yürüten öğretim elemanlarının çevrimiçi ortamda olumlu sınıf kültürü yaratılmasına ilişkin görüşlerini alarak değerlendirme yapmak ve uygulayıcılar için öneriler geliştirmektir. Araştırma, nitel araştırma modellerinden durum çalışmasıyla desenlenmiştir. Çalışma grubu, bilgi açısından zengin olduğu düşünülen kişilerin seçilmesi ve derinlemesine araştırılmasına olanak sağlayan amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yoluyla belirlenmiştir. Araştırmanın çalışma grubu, 2020-2021 eğitim öğretim yılında Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nde bulunan özel bir üniversitede görev yapan 12 öğretim elemanından oluşturulmuştur. Veriler, yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla yapılan yüz yüze görüşmeler ile toplanmıştır. 309 dakika 23 saniyelik ses kaydı analiz edilmiştir. Verilerin analizinde Nvivo R1 orijinal programı kullanılmış ve tematik kodlama yapılmıştır. Araştırmada elde edilen bulgular incelendiğinde öğretim elemanlarının çevrimiçi öğretim ortamlarını gerçek sınıf ortamı olarak görmediği, bu durumun sosyal öğrenme ortamını ortadan kaldırdığını ve öğrencilerin sosyal etkileşimi kaybetmesinden dolayı insani değerlerde de azalma olduğunu düşündükleri tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Uzaktan Eğitim, Çevrimiçi öğretim, Çevrimiçi Sınıf, Değerler.

Abstract

The aim of this study is to evaluate the opinions of the instructors who conduct their classes in online classes by using online teaching applications on the creation of a positive classroom culture in the online environment and to develop suggestions for practitioners. The research was designed with a case study, one of the qualitative research models. The study group of the research was determined by criterion sampling, which is one of the purposive sampling methods that allows the selection and in-depth research of the people who are thought to be rich in information. The study group of the research consisted of 12 lecturers working at a private university in the Turkish Republic of Northern Cyprus in the 2020-2021 academic year. In the research, data were collected through face-to-face interviews made through a semi-structured interview form. 309 minutes and 23 seconds of audio recording was analyzed. Nvivo R1 original program was used in the analysis of the data and thematic coding was done. When the findings obtained in the research were examined, it was determined that the instructors did not see the online teaching environments as a real classroom environment, that this situation eliminated the social learning environment and that there was a decrease in human values due to the loss of social interaction of the students.

Keywords: Distance Education, Online teaching, Online Classroom, Values.

Giriş

Toplumların içinde buldukları koşulların, çağın gereksinimlerinin, kültürlerin, inançların ve teknolojilerin eğitim sistemleri üzerinde büyük etkisi bulunmaktadır. Eğitim sistemleri çağın ve toplumun beklenti ve ihtiyaçları doğrultusunda şekillenmektedir. Vockly (2007, s.18) 21. yüzyılın teknolojik gelişmeleri beraberinde getirdiğini bu nedenle eğitimin paydaşları olan okulların, öğretmenlerin, işverenlerin, ailelerin ve öğrencilerin zaman kaybetmeden sistemin beklentilerini karşılayacak şekilde değişmeleri gerektiğini belirtmiştir. Son yıllarda dünya üzerinde yaşanan küreselleşme, ekonomik sorunlar, teknolojik gelişmeler ve salgın süreci uluslararası değişimlere yol açmış ve değişen dünya şartları eğitim sistemleri üzerinde köklü değişiklikleri getirerek pandemi sürecinde oldukça sekteye uğrayan eğitim hizmetlerinin verilmesinde farklı yöntemlerin denenmesine neden olmuştur. Bu süreçte üniversiteler, öğrencilerine ulaşabilmek için 1700’lü yıllarda ortaya çıkan ve günümüzde teknolojinin etkisiyle her geçen gün geliştirilmekte olan uzaktan eğitimi kullanmaya başlamışlardır. Bates (2005) kitabında uzaktan eğitimin, ortaya çıktığı yıllardan itibaren teknolojik gelişmeler ışığında, eksik kalan yönleri iyileştirilerek geliştirildiğinden bahsetmiştir.

Schlechty (2020, s. 1); Okulu Yeniden Kurmak isimli kitabında “Bir örgütün içindeki değişim hızı, dışındaki değişimin hızından yavaş olursa örgütün devamlılığı tehdit altında demektir.” cümlesiyle örgütlerin varlıklarını devam ettirebilmek için bulunduğu çağa ayak uydurmasının zorunluluğunu vurgulamıştır. Salgın sürecinin hayatımızı sınırlandırmasıyla eğitim kurumları dışardaki dönüşüm hızını yakalamak için uzaktan eğitime ani bir geçiş yapmak durumunda kalmıştır. Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı’ndan elde edilen verilere göre 10 Mart 2020’de okullar kapatılmış ve eğitime geçici bir süreliğine ara verilmiştir. Yükseköğretimde Dijital Dönüşüm Komisyonu tarafından hazırlanan ve Yüksek Öğretim Yürütme kurulunca son şekli verilen Pandemi Dönemi Uzaktan Öğretim Uygulamaları Yol Haritası bağlamında, 2019-2020 eğitim ve öğretim yılı bahar dönemi ile sınırlı kalması kaydıyla, örgün eğitim yerine imkânı olan üniversitelerin uzaktan öğretim faaliyetlerine başlayabileceğini bildirmiştir. 18 Mart 2021 tarihinde toplanan YÖK, 20 Mart 2021 tarihinde 75850160-104.01.02.04-E.22853 kararı yayınlamış, 23 Mart 2021’de üniversiteler uzaktan eğitime başlamıştır (YÖK, 2020). Egeli ve Özdemir (2020, s.798) yaptıkları çalışmada, pandemi sürecinde yaşanan tüm aksaklıklara rağmen, KKTC Milli Eğitim Bakanlığı ve YÖDAK’ın, tüm eğitim kademelerinde var olan açık ve uzaktan eğitim sistemlerini uygulamaya koyması ve paydaşlarıyla birlikte hareket etmesi ile bu sürecin en az hasarla atlatıldığını belirtmişlerdir.

Uzaktan eğitim süreciyle daha yoğun bir şekilde kullanılmaya başlanan çevrimiçi öğrenme ortamları, öğrencilere mekânsal olarak esneklik tanınması, zamandan kaynaklanan sıkıntıları ortadan kaldırması, etkileşim ve birlikte çalışabilirlik imkânı sağlaması açısından avantajlar sağlamıştır (Curran, 2002; Khalifa & Lam, 2002; Wheeler, 2000). Çevrimiçi sınıflarda öğrenciler fiziki bir sınıf ortamına ihtiyaç duymadan buldukları konumdan, bilgisayar ve internet aracılığı ile derslerine katılabilmektedir. Salgın sürecinde sınıflar ve okul binaları boşaltılmış, yerlerini çevrimiçi sınıflar ve tartışma odaları almıştır. Gülbahar (2017, s. 2) kitabında bilginin taş ve kâğıt ile başlayan yolculuğunun artık uydu yayınları, internet ve teknolojik gelişmelerle devam ettiğini ifade etmiştir. Berge (2000, s.23) çevrimiçi öğretim ortamlarının, yazı tahtası, kitaplar, öğrenci ve öğretmen arasındaki yüz yüze diyaloglar gibi geleneksel sınıf öğelerini geride bıraktığını belirtmiştir. Bielman (1999, s.198) yaptığı çalışmada çevrimiçi sınıflarda kullanılan yöntem ve tekniklerin öğrenciler için sayısız fırsat yarattığından ve öğrenciyi kendi öğrenme alanında aktifleştirdiğinden bahsetmiştir.

Etkileşimin çok fazla olduğu yüz yüze eğitim, yerini öğrencilerin ve öğretim elemanlarının birbirlerini kameralar aracılığı ile gördüğü, seslerini mikrofonlarla duyurduğu ve tüm bunları kendi isteğine bağlı olarak yaptığı çevrimiçi sınıf ortamına bırakmıştır. Çevrimiçi sınıflarda öğretim elemanı ve öğrencilerin farklı yerlerde bulunması aradaki bağın oluşmasını ve kendilerini buldukları çevrimiçi sınıfa ait hissetmelerini zorlaştırabilmektedir. Elcil ve Sözen-Şahiner (2014, s. 26) yaptıkları

çalışmada uzaktan eğitim sürecinde öğretim elemanından, fiziksel uzaklıktan ve kullanılan çevrimiçi öğretim uygulamalarından kaynaklı iletişim problemlerinin yaşanabileceğini, bu durumun uzaktan eğitimi olumsuz yönde etkileyebileceğini belirtmişlerdir. Böyle durumlarda bu bağ zayıflayabilmekte ve hatta kopabilmektedir. Erkoca (2021) yaptığı çalışmada, öğrencilerin gereken donanımlara (internet, bilgisayar, elektrik) sahip olmasına rağmen, uzaktan eğitime yönelik ilginin düşük olduğu bulgusuna ulaşmıştır Keskin ve Özer Kaya (2020) yaptıkları çalışmada öğrencilerin uzaktan eğitim uygulamalarında kullanılan çevrimiçi öğretim uygulamalarında kendilerini bir sınıfa ait hissetmedikleri bulgusuna ulaşmıştır. Bu bağlamda, öğretim elemanlarına büyük görevler düşmektedir. Enfiyeci ve Büyükalan (2019, s. 28) yaptıkları araştırmada sanal ortamda gerçekleştirilen öğretim uygulamalarında öğrencilerin kendilerini içinde buldukları topluluğa ait hissetmesi durumunda öğretimin başarılı olacağı bulgusuna ulaşmıştır.

Alanyazın incelendiğinde yüz yüze sınıf ortamında, sınıf yönetimini etkileyen değişkenler öğrenci, öğretmen, ortam, okul, okul yöneticisi ve çevre olarak verilmektedir. Bielman (1999, s.198) çalışmasında sınıf yönetim sistemlerinin amacının öğrenmeyi sağlamak olduğunu ve bu sistemin bileşenlerinin öğrenenler, öğretmenler, öğretim materyalleri ve sınıf ortamı olduğunu belirtmiştir. Bielman'a göre hedefe ulaşmak için sistemin bileşenlerinin birlikte hareket etmesi gerektiğini ve öğretmenin sınıf yönetimini etkileyen en önemli sistem bileşeni olduğunu söylemiştir. Güven, Özçelik ve Özkan (2017, s. 630) yaptıkları çalışmada mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin, ders hazırlamada, öğrencileri motive etmede ve sınıf içi disiplini sağlamada yetersiz oldukları bulgusuna ulaşmıştır. Bu durumun sebebini deneyime bağlayan araştırmacılar, deneyimin öğretmenlerin sınıf yönetimi başarısını etkilediğini vurgulamışlardır. Akbaba (2010, s. 360) eğitimde motivasyon üzerine yaptığı çalışmasında, öğretim elemanlarının öğrencileri motive etmede bilgi sahibi olmamalarının, olumlu bir sınıf ortamı yaratamamalarının ya da kendi yaptıkları işin önemine inanmamalarının hem öğrencinin hem de öğretim elemanının motivasyonunu olumsuz yönde etkilediği bulgusuna ulaşmıştır.

Çevrimiçi öğretim uygulamalarında sınıf kültürünün olumlu yönde şekillenmesinde rol oynayan en önemli etkenlerden birinin motivasyon olduğu görülmektedir. Öğretim elemanlarının ve öğrencilerin olumlu tutum ve motivasyonları ders sürecinin kalitesini ve başarısını etkilemektedir. Turan ve Göktaş'ın (2015, s. 4) yaptıkları çalışmada, her öğrencinin farklı şekillerde öğrendiğini, öğretmenin bu durumu göz önünde bulundurmasının öğrencinin başarısını ve motivasyonunu artıracak ve böylece öğrenmeye yönelik olumlu tutum besleyeceğini belirtmiştir. Öğrenci motivasyonunun canlı tutulmasında öğretim elemanlarına büyük görevler düşmektedir. Bowles, Fisher, McPhail, Rosenstreich ve Dobson (2014, s. 222) yaptıkları çalışmada öğrencilerin kendilerini yükseköğretime, okula ya da sınıfa ait hissetmesinde en önemli etkenin öğretmen desteği olduğu bulgusuna ulaşmışlardır.

Olumlu sınıf ortamı yaratabilmek için öğretim elemanlarının sınıf kurallarını oluşturması gerekmektedir. Yüz yüze eğitimde öğretim elemanı öğrenci davranışlarını gözlemleyerek sınıf dinamiğini çözer ve kuralları sınıfın ihtiyacına göre şekillendirebilir. Çevrimiçi öğretim uygulamalarında ise bu durum farklıdır. Yüz yüze eğitimin sınıf kuralları yavaş yavaş yerini çevrimiçi öğretim uygulamalarında yeniden şekillenen sınıf kurallarına bırakmaktadır. Kendine özgü yapısı öğrenciye her an ulaşabilme imkânı sağlarken gerçek anlamda öğrenciye ulaşma imkânı sağlayabiliyor mu? Bu bağlamda, çevrimiçi öğretim uygulamalarında belirlenen her kural olumlu öğrenme ortamının oluşmasına katkı sağlayacak ve öğrenciyi bu ortama dâhil olması adına teşvik edecektir. Sarıtaş (2003) çalışmasında öğrenci davranışlarına yön verilmesi ve olumlu bir öğrenme ortamının oluşturulması için önceden belirlenmiş ilkeler ile sınıf kurallarının olması gerektiğini ve öğrencilere yönelik beklentilerin gerçekleşmesinde öğretmenin en büyük yardımcısının sınıf kuralları olduğunu ifade etmiştir.

Yirmi birinci yüzyılda insan yetiştirmek, var olan en temel problemlerden biridir. Eğitim politikalarında hâkim olan pozitivist düşünce yapısı, insan yetiştirirken önemli noktalardan biri olan

değerler eğitimi müfredatın dışında bırakılmaktadır. Fırat (2006) yaptığı çalışmada insan unsurunun ön plana çıktığı eğitim örgütlerinde insanların inançları, değerleri, duyguları gibi özelliklerin önem kazandığını, pozitivist yaklaşım dışındaki yaklaşımların da kullanılmasına gereksinim duyulduğunu belirtmiştir. Fırat, pozitivist yaklaşımın deney ve gözlem sonuçlarını kullandığını ancak bunların yeterli olmadığını, insanı ve eylemlerini daha doğru anlayabilmek için değerler, duygular, zaafılar gibi sayısallaştırılmayan özelliklerin incelenmesi gerektiğini vurgulamıştır. Eğitim müfredatlarının akademik ve bilimsel anlamda donanımlı bireyler yetiştirmeyi hedeflediğini, bireylerin değerler eğitimi sadece aile eğitimi ile kazanmasına olanak tanındığı söylenebilir. Yazıcı (2006) değerler eğitimi ile ilgili yaptığı çalışmada, üniversitelerin eğitim fakültelerinin öğretmen yetiştiren bölümlerinin müfredatında değerler eğitime yönelik bir dersin bulunmadığını tespit etmiştir. Yazıcı'ya göre bu durum geleceğin öğretmenlerinin değerler eğitimi ve değer yargıları hakkında yeterli bilgiye sahip olamamaları sorununa neden olacaktır.

Aile, değerler eğitimin başlangıç noktası olduğu için büyük önem arz etmektedir. Çocukların gelişim özelliklerinin dikkate alındığı ve dengeli bir disiplin anlayışı ile yetiştirileceği mutlu bir aile ortamı yaratmak gereklidir. Çocuklar, verilmek istenen değerleri kazanmak için somut olarak model alabilecekleri anne ve baba rolüne ihtiyaç duymaktadır. Anne ve baba, ortak değerleri aşımak için birlikte hareket etmeli ve çocuklarına neden bu değerleri kazanması gerektiğini her fırsatta açıklamalıdır. Çocuklar yetiştirilirken kafalarındaki soru işareti giderilirse olumsuz çevre şartlarından korunurlar. Kendi değer yargılarını geliştirdikleri için daha merhametli, adaletli, çalışkan, sorumluluk bilincine sahip, yardımlaşmaya değer veren, hoşgörülü bireyler olarak yetişmiş olurlar. Erkol ve Şahin (2021) üniversite öğrencilerinin aile değerleri üzerine yaptıkları çalışmada, ailenin işlevlerinden birinin eğitim olduğunu, her türlü eğitimin aile ortamında başlayarak, toplumsallaştığını belirtmişlerdir. Putra (2019) yaptığı çalışmada, bireylere erken yaşlarda kazandırılan değerlerin, ailelerin ve toplulukların temel düşünme yeteneklerini etkilediğini belirtmiştir. Akıllı, ahlaka sahip ve kendine fayda sağlayan bireylerin oluşturduğu toplumların inşa edilmesinin önemli olduğu bulgusuna ulaşmıştır.

Uzaktan eğitim sürecinde her şeyin elektronik ortama taşınmasıyla sınıfa yönelik algularımız da değişmiştir. Can (2020) sanal sınıf yönetimi üzerine yaptığı çalışmada, uzaktan eğitimde oluşan sınıf ortamının yüz yüze eğitimden farklı olduğunu, sanal yazılımlar kullanılarak, öğretmenlerin yönetimi ve denetiminde görüntülü, sesli ve etkileşime dayalı bir sınıf ortamı yaratıldığını belirtmiştir. İçerisinde masa, sandalye, tahta, panolar olan dört duvar sınıf, bulunduğunuz noktadan katılabildiğiniz çevrimiçi sınıflara dönüşmüştür. Sınıf ortamı öğrencilerin yaşadıkları ev, yolculuk yaptıkları araba, kafeterya, çalıştıkları iş yerleri ve buna benzer hayatın içinden noktalar olmuştur. Öğrencilerin çoğu zaman birbirlerini göremedikleri sınıf ortamı paylaşımı azaltmış ve topluluk hissi yerini bireyselliğe bırakmıştır. Öğrenen profili bu süreçte değişmiş ve hızla değişmeye devam etmektedir. Anderson (2003) eğitim ve öğretimde insanların rolü üzerine yaptığı çalışmada, gelişen teknolojilerin öğrenci rollerinde önemli değişimlere neden olduğunu söylemiştir. Anderson'a göre öğrenciler aktif konuma gelerek, kendi öğrenmelerinden sorumlu olmuşlardır. Değişen öğrenci profili akıllara daha etkili bir eğitim nasıl gerçekleştirebilir sorusunu da getirmektedir. Herrington, Reeves ve Oliver (2006) yaptıkları çalışmada öğretim elemanlarının düzenli olarak öğrencilerinin sorularını en kısa sürede yanıtlamasının, onlarla etkileşimlerini mümkün olduğunca artırmasının öğrenme sürecinde çok etkili olduğunu belirtmişlerdir. Bu süreçte sınıf arkadaşları ile birlikte görev alabileceği özgün grup çalışmalarının öğrenciler arasında işbirlikçi fırsatlar yaratması açısından önemli olduğunu ve etkileşimi artırdığını ifade etmişlerdir.

Eğitimin en önemli işlevlerinden biri, bireylerin diğer insanlarla iletişim kurarak sosyalleşmelerini sağlamaktır. Tomul (2016) sınıfta öğretmen-öğrenci iletişimi üzerine yaptığı çalışmada, öğrenme-öğretme sürecinin temel dinamiğinin iletişim olduğunu belirtmiştir. Gülbahar ve Aksungur (2018) sınıf içi etkili iletişim üzerine yaptıkları çalışmada, sınıfların öğrenme ve öğretme faaliyetlerinin

yürütüldüğü ortamlar olduğunu ve etkili iletişimin gerçekleşmesinin sağlanması gerektiğini belirtmiştir. Etkili bir öğretim ortamı yaratmak için öğrencilerin katılımını sağlamak başka bir deyişle öğrencilerle öğretim elemanlarını ortak değerler etrafında toplayarak buldukları ortama ait hissetmelerini sağlamanın gerekli olduğu düşünülmektedir. Bilim insanları değerleri farklı şekillerde tanımlamışlardır. Rokeach (1973) ve Schwartz (1994) değerleri "inançlar", Kluckhohn (1951) ve Guth ve Tagiuri (1965) "kavramlar", Braithwaite ve Blamey (1988) ise "ilkeler" olarak açıklamıştır. Türk Dil Kurumu (2011) değer sözcüğünü "*Bir ulusun sahip olduğu sosyal, kültürel, ekonomik ve bilimsel değerlerini kapsayan maddi ve manevi öğelerin bütünü*" olarak tanımlamıştır. Halstead ve Taylor (2000) değerleri davranışlarımıza rehberlik eden bütünleştirici ilke ve inançlar, Erkenekli (2013) toplumsal ve bireysel davranışları şekillendiren, yönlendiren inançlar, Demircioğlu ve Tokdemir (2008) ise davranışlarımızı etkileyip, onlara yön veren zihinsel olgular olarak tanımlamışlardır.

Sınıfı oluşturan öğretim elemanı ve öğrencilerin sahip oldukları değerlerin sınıf kültürüne önemli bir etkisi vardır. Turan ve Ulusoy (2014) bireylerin ait oldukları topluma, örgüte uyum sağlamayı, kültürel anlamda o topluma ait olmayı ve sosyalleşmeyi sahip oldukları değerler ile yapabildiklerini söylemişlerdir. Literatür taraması yapıldığında, alanda yapılan araştırmalarda çevrimiçi öğretim uygulamalarının eğitim- öğretim açısından önemini vurgulayan çalışmalara rastlanmıştır. Çevrimiçi öğretim uygulamalarıyla yaratılan sınıfın hangi değerlerle oluşturulup, yönetilmesi gerektiği konusunda ise literatürün yeterli olmadığı düşünülmektedir. Can (2020) sanal sınıf yönetiminde ilkeler, Ilgaz ve Aşkar (2013) uzaktan çevrimiçi eğitimde topluluk hissi, Yıldız (2020) çevrimiçi öğrenme ortamlarında uzaktan eğitim öğrencilerinin topluluk hissine etki eden faktörler üzerine çalışmış, değerlere değinilmemiştir. Çevrimiçi öğretim uygulamalarında eğitim-öğretim faaliyetlerinin başarılı bir şekilde yürütülmesi için olumlu sınıf kültürünün yaratılması gerekmektedir. Sokugama (1996) öğretim elemanlarının örgüt kültürü yönelik alguları üzerine yaptığı çalışmada, bireylerin sınıfa yönelik algılarının motivasyonlarını ve performanslarını etkilediğini, olumlu bir ortamın eğitime yönelik tatminlerini ve aidiyet duygusunu artırdığını belirtmiştir. Yapılacak olan çalışmanın hem öğretim görevlileri hem de öğrencilere yarar sağlaması ve bu özelliği ile literatüre katkı sağlaması hedeflenmiştir.

Problem Cümlesi

Öğretim elemanlarından alınan görüşler ışığında yükseköğretim kurumlarında yürütülen uzaktan eğitim sürecinde çevrimiçi ders ortamında olumlu bir sınıf kültürü yaratmak için hangi insanî değerlere ihtiyaç duyulmaktadır?

Araştırmanın Alt Problemleri

- 1- Öğretim elemanlarının çevrimiçi dersler esnasında yaşadığı öğrenci kaynaklı problemler nelerdir?
- 2- Öğretim elemanlarının görüşlerine göre çevrimiçi ders esnasında olumlu bir sınıf kültürü yaratmak için sınıfı oluşturan paydaşların hangi ortak değerlere sahip olmaları gerekmektedir?
- 3- Öğretim elemanlarının görüşlerine göre çevrimiçi dersler esnasında öğrencilerin hangi insanî değerlere sahip olması gerekmektedir?
- 4- Öğretim elemanlarının görüşlerine göre çevrimiçi öğretim uygulamalarında değerlerin aktarılması için neler yapılabilir?

Yöntem

Araştırma Deseni

Araştırmada nitel araştırma modellerinden durum çalışması kullanılmıştır. Creswell (2017, s. 14) durum çalışmalarını, özellikle değerlendirme süreçleri gibi birçok alanda kullanılan, araştırmacının bir durumu, olayı, eylemi ya da süreci derinlemesine analiz edebildiği bir araştırma deseni olarak tanımlar.

Çalışmada ülkemizde bir yılı aşkın süredir çevrimiçi öğretim uygulamalarıyla aktif olarak kullanılan çevrimiçi öğretimde çevrimiçi sınıf ortamında olumlu sınıf kültürü oluşturmaya yönelik öğretmen algıları, yaptıkları uygulamalar, karşılaştıkları sorunlar, öğrenci davranışları vb. ile ilgili görüşleri derinlemesine incelenecektir.

Çalışma Grubu

Çalışma grubu, araştırmacının amacına bağlı olarak bilgi açısından zengin olduğu düşünülen kişilerin seçilmesi ve derinlemesine inceleme yapılmasına olanak sağlayacak amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yoluyla belirlenmiştir. Ölçüt örnekleme; örneklemin durumla ilgili olarak belirlenen özelliklere sahip kişiler, olaylar ya da nesnelere oluşturulmasıdır (Büyükoztürk, 2012). Araştırmanın çalışma grubunu oluşturacak kişiler; belirleyici özellik olarak yükseköğretim kurumlarında en az beş yıl görev yapmış ve şu an derslerini çevrimiçi öğretim uygulamalarını kullanarak yürüten öğretim elemanlarından seçilmiştir. Araştırma, 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nde bulunan özel bir üniversite de görev yapan 12 öğretim elemanının gönüllü katılımıyla gerçekleştirilmiştir.

Tablo-1. Katılımcı Bilgileri

Katılımcı Unvanı	Katılımcı kodu	Bölüm/ Alan	Çalışma Yılı	Cinsiyet
Dr. Öğretim Üyesi	K1	Sağlık Bilimleri	30 yıl	Erkek
Doç. Dr.	K2	Turizm	6 yıl	Kadın
Doç. Dr.	K3	Sağlık Bilimleri	11 yıl	Erkek
Doç. Dr.	K4	Ekonomi	21 yıl	Erkek
Doç. Dr.	K5	Sağlık Bilimleri	23 yıl	Kadın
Doç. Dr.	K6	Makine Mühendisliği	5 yıl	Erkek
Dr. Öğretim Üyesi	K7	PDR	15 yıl	Kadın
Prof. Dr.	K8	Hukuk	29 yıl	Erkek
Prof. Dr.	K9	İnşaat Mühendisliği	32 yıl	Erkek
Prof. Dr.	K10	Eğitim Bilimleri	45 yıl	Erkek
Prof. Dr.	K11	Eğitim Bilimleri	48 yıl	Erkek
Doç. Dr.	K12	Eğitim Bilimleri	6 yıl	Erkek

Veri Toplama Aracı

Veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu geliştirilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formunun geliştirilmesi sürecinde alanyazın taranmış ve görüşme soruları oluşturulmuştur. Görüşme soruları için eğitim yönetimi alanında uzman üç kişiden görüş alınmıştır. İki kişi ile yapılan pilot görüşmeler sonrasında görüşme formuna son şekli verilmiştir.

Veri Analizi

Veriler yüz yüze görüşmeler yapılarak toplanmıştır. Yüz yüze görüşmeler ses kaydı alınmasını kabul eden öğretmenlerle ses kaydı alınarak ve ses kaydı alınmasını kabul etmeyen öğretmenlerle not tutma teknikleriyle tamamlanmıştır. Görüşmeler sonunda 309 dakika 23 saniyelik ses kayıt dosyası elde edilmiştir. Yüz yüze görüşmelerden alınan ses kayıtlarının tamamı bilgisayar ortamına aktarılmış ve katılımcılara kodlar verilmiştir. Katılımcılar buradan sonraki kısımda kodlanarak verilmiştir (K1,

K2, K3, ..., K12) Elde edilen verilerin tamamı içerik analizine tabi tutulmuştur. İçerik analizinde temelde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde organize ederek yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek 2003).

Nitel içerik analizinde amaç elde edilen verileri betimleyebilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. Nitel içerik analizinde verilerin kodlanarak kategorileştirilmesi, temaların bulunması, verilerin kodlara ve temalara göre düzenlenmesi ve tanımlanması ve bulguların yorumlanması aşamaları birbirini izlemektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Ses dosyalarından yazılı doküman haline getirilen veriler, üç araştırmacı tarafından ayrı ayrı kodlanarak, kodlama tablosu oluşturulmuştur. Bu süreç sonunda kodlayıcılar arası uyum %93 oranında bulunmuştur (Miles ve Huberman, 1994). Bu oran araştırmanın geçerli ve güvenilir olduğunu göstermektedir.

Bulgular

Çalışmanın bu bölümünde görüşme ile toplanan verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Görüşme sonucunda elde edilen bulgular; öğretim elemanlarının çevrimiçi sınıf ortamına yönelik görüşleri, öğretim elemanlarının çevrimiçi sınıf ortamında olumlu sınıf kültürü yaratılması için gereken insanî değerlere yönelik görüşleri, ve öğretim elemanlarının çevrimiçi sınıf ortamında insanî değerlerin öğrencilere aktarılmasına yönelik görüşleri olmak üzere 3 başlık altında sunulmuştur.

Kategori-1 Öğretim Elemanlarının Çevrimiçi Sınıf Ortamına Yönelik Görüşleri

Öğretim elemanlarının çevrimiçi sınıf ortamına yönelik görüşleri kategorisi katılımcıların ilk kez deneyimledikleri çevrimiçi öğretim uygulamalarında oluşan sınıf ortamını nasıl yorumladıklarını ve değerlendirdiklerini açıklamaktadır. Bu kategoriye ait kodlar Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Öğretim Elemanlarının Çevrimiçi Sınıf Ortamına Yönelik Görüşleri

Tema	Kodlar	Frekans
Çevrimiçi Sınıf Ortamı	Kopyaya Zemin Hazırlayan Sınıf Ortamı	11
	Sağlıksız Sınıf İklimi	8
	Motivasyon Eksikliği	7
	Sınıf Yönetimini Olumsuz Etkileyen Tutum ve Davranışlar	6
	Derslere Aktif Katılımın Düşük Olması	5
	Dijital Öğrenme Becerisinin Olmaması	2

Tablo 2’de öğretim elemanlarının verdiği yanıtlardan elde edilen kodlar, dijital öğrenme becerisinin olmaması, derslere aktif katılımın düşük olması, kopyaya zemin hazırlayan sınıf ortamı, motivasyon eksikliği, sağlıksız sınıf iklimi, sınıf yönetimini olumsuz etkileyen tutum ve davranışlar olarak belirlenmiştir. Aşağıda kodlara ilişkin katılımcı ifadelerine yer verilmiştir.

K1: Yani ona sınıf denir mi bilmiyorum. Tamamen bir, bir de diyorum ya öğrencilerin öyle disiplinize edilmedikleri için kendileri hani bir karşılıklı konuşabilsek, iletişim kurabilsek, ders anlatırken soru cevap şeklinde gidebilse, araştırıp bana dönebilseler sorularıyla. Kesinlikle çıt yok. Hatta arada ulaşmaya çalışıyoruz ses seda yok. O yüzden bir sınıf ortamı diye bir şey yok. Ben sadece, kendimi tatmin etmek için artık bir yere oturup, bir yere anlatıyor gibiyim. Hazırladığım bir dersi anlatıyor gibiyim. Sınıf ortamı dediğim gibi beni geliştiren bir şey olmalı.

K4: Öyle bir ortam yok. Ortam yok. Yani kendi dersim ile ilgili söylüyorum. Öyle bir ortam yok şimdi. Dediğim gibi öğrenciyi kontrol edemediğimiz için, onu ne derse dahil etme yöntemlerini uygulayabilirsiniz. Ne de onları konuşturabilirsiniz. Mümkün değil. Zorla konuşturamazsınız online da. Ama ben sınıfta sırasında kalk bakayım gel tahtaya. Yanımda dur beraber çözeceğiz derim. Beraber yaparız. Kalk olur. Burada yapamazsınız.

K8: Bu meslek akademik hayatımda benim bir sahnede sanki bilgi tiyatrosunu oynuyormuşum gibi bir davranışa girer. Öğrenciyle bütünleşirim. Yani bir mumya değil, öğrenciyi bir dinamizme getirmek için böyle bir beden dili bilgi tiyatrosu diyorum ben sunumu. İçerisinde hayatıma mesleğimi sunduğum için bir şey olmuyor ama karşında sonuçta bir ekran var. O ekrandan herhangi bir diyalog olmadan sunumu anlatıyorsun bitiriyorsun dersi.

Kategori-2 Öğretim Elemanlarının Çevrimiçi Sınıf Ortamında Olumlu Sınıf Kültürü Yaratılması için Gereken İnsanî Değerlere Yönelik Görüşleri

Öğretim elemanlarının çevrimiçi sınıf ortamında olumlu sınıf kültürü yaratılması için gereken insani değerlere yönelik görüşleri kategorisi, katılımcıların ilk kez deneyimledikleri çevrimiçi öğretim uygulamalarında olumlu sınıf kültürünün yaratılması için hangi insanî değerlere ihtiyaç duyulduğunu açıklamaktadır. Bu kategoriye ait kodlar Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Öğretim Elemanlarının Çevrimiçi Sınıf Ortamında Olumlu Kültür Yaratılması için Gereken İnsanî Değerlere Yönelik Görüşleri

Tema	Kodlar	Frekans
Olumlu Sınıf Kültürü Yaratılması İçin Gereken İnsani Değerler	Dürüstlük	8
	Etik	8
	Saygı	7
	Empati kurabilme	6
	Nezaket	6
	Demokrasi	6
	Sevgi	6
	Sorumluluk duygusu	5

Tablo 3'te öğretim elemanlarının verdiği yanıtlardan elde edilen kodlar, dürüstlük, demokrasi, etik, empati kurabilme, nezaket, saygı, sevgi, sorumluluk duygusu olarak belirlenmiştir. Aşağıda kodlara ilişkin katılımcı ifadelerine yer verilmiştir.

K3: öncelikle öğrenci ben öğrenmek için buradayım, ben okula iyi öğrenip, iyi bir meslek sahibi olmak bilinciyle orada olduğunun farkında olmak zorunda. Bunun tersi var. Ben bu dersi nasıl kolay atlatırım. Ben bu dersi nasıl daha kolay, derse girmeden, başka işlerle uğraşırım. Ben bu dersi nasıl kolay bir sınavla geçerim düşüncesi oluyorsa zaten burada öğrencilik değerleri kaybolmuştur. Tabi yalan yapma, yalan söylemeyi de kattığımız zaman arkasına mutlaka insani değerlerde doğrudan devre dışı oluyor diye düşünüyorum yani bir öğrencinin, bir hocanın yalan söylemesi insani değerlerinin kaybolması demektir diye de düşünüyorum.

K4: Hiç fark etmez bu. İster yüz yüze olsun ister online. Etik. Temelidir. Bilimin temeli etikdir. Eleştirel bakıştır. Karşı tarafı anlama, empati kurmadır. Yani öğretmen ben bir hoca olarak karşıdaki öğrenciyi anlamaya, onunla empati kurmaya çalışırım çünkü birçok değişik karakter var karşımda. Karakterlerin rolüne bürünmeniz gerekir. Anlamanız gerekir ki onlarla daha rahatça bunlar önemli

değerlerdir dediğim gibi etikte değerler, karşıyı anlamak, empati kurmak yani bunlar bence. Değerlerimiz bunlar olmalı.

K12: Tabi insani değerler, bu çok güzel bir soru. Birincisi kişi kendini sevecek, toplumu sevecek, ailesini sevecek, ailesi de çocuğuna değer verecek. öğretmen de değer verecek. Sosyal öğrenmenin güç olduğu bu yeni normalde öğreten-öğrenen iletişiminin çok önemli olduğunu söylemiştim. Bunun için karşılıklı saygının tesisi ve bunun öğrencilere benimsetilmesi önemli, bu sürecin sağlıklı olabilmesi için Tabi ki sorumluluk duygusu gelişmiş olması lazım. Dürüst olması lazım her şeyden önce. Bunların kültürle bağlantılı olduğu da bir gerçek, etik değerler kültürden çok etkilenir. Eğer senin toplumun buna hazırsa sen bunu topluma hazırlamışsan öğrenci de bu değerleri benimser. Özellikle öğretmenlerin buna dikkat etmesi onlar için örnek model olduklarını unutmamaları gerekir. Ama iş yine dönüp dolaşıp kültüre geliyor bir şekilde.

Kategori-3 Öğretim Elemanlarının Çevrimiçi Sınıf Ortamında Öğrencilere İnsanî Değerlerin Aktarılmasına İlişkin Görüşleri

Öğretim elemanlarının çevrimiçi sınıf ortamında öğrencilere insanî değerlerin aktarılmasına yönelik görüşleri kategorisi, katılımcıların çevrimiçi öğretim uygulamalarında öğrencilere insanî değerleri aktarmak için hangi yöntemleri kullandığını açıklamaktadır. Bu kategoriye ait kodlar Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Çevrimiçi Sınıf Ortamında Öğrencilere İnsanî Değerlerin Aktarılmasına Yönelik Öğretim Elemanlarının Görüşleri

Tema	Kodlar	Frekans
Öğrencilere İnsani Değerlerin Aktarılması	Öğretmenin Rol- Model Olması	9
	Öğretmen- Öğrenci İletişiminin Kurulması	7
	Değer Eğitiminin Müfredata Eklenmesi	6

Tablo 4'te öğretim elemanlarının verdiği yanıtlardan elde edilen kodlar, öğretmenin rol- model olması, değer eğitiminin müfredata eklenmesi ve öğretmen- öğrenci iletişiminin kurulmasıdır. Aşağıda kodlara ilişkin katılımcı ifadelerine yer verilmiştir.

K1: Tabi değerler küçük yaştan itibaren öğretilmeye başlanmalı. Çocuklar önce ailelerinde sonra okullarda eğitim hayatı boyunca bunu bizlerden öğrenmeye devam etmelidir. Öğrenci bakacak ki öğretmenim ne yapmış, ailem ne yapmış. Sosyal öğrenme denilen bir şey var. Onlar bizleri örnek alıyorlar.

K7: İletişim önemli. Şimdiki çocuklar bir sürü sorunla boğuşuyor. Eğer çocuğun derdinden tasanından haberi olmazsa bir öğretmenin, o çocuk kendi değerlerinden sapar. Doğruyken yanlışa yönelir. Bu çocukların nelere ihtiyacı var bilmemiz lazım. Eğer biz çocuklarla aramıza duvar örerse, onlara sırt çevirirsek topluma ihanet ederiz.

K9: İnsanı insan yapmak için kurallar konmuş herkesin anlayacağı dilde, halk diliyle konmuş. Teorik, akademik konmamış koşullar. O dersin ilkökulda da verilmesi gerekir birinci sınıftan. Belki de on iki sınıfın hepsinde de vermek gerekir. Çocuklarımızın haramı öğrenmesi lazım. Onu bilmeyince işte kopya çekmenin bir marifet olduğunu zannediyor. İnsanları kandırmanın bir marifet olduğunu, çalmanın marifet olduğunu.

Tartışma ve Sonuç

Bu araştırmada öğretim elemanlarının, çevrimiçi öğretim uygulamalarıyla yaratılan sınıf ortamında olması beklenen insani değerlere yönelik bakış açıları tespit edilmeye çalışılmıştır.

Öğretim elemanları uzaktan eğitim sistemlerinin öğrencileri tembelleştirdiğini ve sınav esnasında kopyaya yöneldiklerini belirtmişlerdir. Öğrencilerin sistemde var olan açıklardan faydalanarak sınav esnasında haberleşme uygulamalarını kullandıklarını, bu şekilde sınav esnasında iletişime geçtiklerini, arama motorlarını kullanarak sınav sorularına ilişkin cevapları bulduklarını ve kopyala-yapıştır tekniği kullanarak soruları cevapladıklarını belirtmişlerdir. Bu tür uygulamalarla öğrencilerin gereken bilgileri almadan mezun olacağı öngörülmektedir. Arkorful ve Abaidoo (2015) da yaptıkları çalışmada bu öngörüye paralel olacak şekilde uzaktan eğitimde ödevlerin intihal oranlarının yüksek çıktığı, öğrencilerin çeşitli hileleri uyguladıkları ve sınavlarda kopya çekme eğiliminde oldukları bulgularına ulaşmışlardır.

Öğretim elemanları çevrimiçi öğretim uygulamalarının öğrencilere konfor alanı sağladığını fakat diğer öğrencilerle çalışma, iş birliği yapma ve bir eğitim ortamının parçası olma gibi sağlıklı bir sınıf ortamını da ortadan kaldırdığını belirtmişlerdir. Bu durumun öğrencilerin sınıflarına ve üniversitelerine karşı olması beklenen aidiyet duygusunu düşüreceği öngörülmektedir. Vlasenko ve Bozhok (2014) yaptıkları çalışmada uzaktan eğitimin öğrencilere üniversite ortamını sağlayamadığını belirtmişlerdir. Çalışmada öğrencilerin arkadaşları ve akademik danışmanlarıyla iletişim içinde olmasının, bazı derslerin uygulamalı olarak işlenmesinin önemli olduğu bulgularına ulaşmıştır.

Öğretim elemanları çevrimiçi sınıf ortamında öğrencilerin derse aktif katılımının oldukça düşük olduğu yönünde görüş belirtmişlerdir. Yüz yüze eğitimin sağladığı etkileşim imkânlarının, çevrimiçi sınıf ortamında sağlanamamasından dolayı öğrenciler üzerinde kısıtlı bir topluluk hissini yaratabildiği söylenebilir. Yıldız (2020, s. 196) araştırmasında çevrimiçi sınıf ortamlarına katılan öğrencilerin, öğretim elemanlarına yönelik bir takım beklentilere sahip olduğunu ve bu beklentileri sağlanmadığında kendilerini ortama ait hissetmediği bulgusuna ulaşmıştır. Ribbe ve Bezanilla (2013), öğretim elemanlarının, öğrencilerin beklentilerini saptayabilmek için ileri görüşlü olması gerektiğini ve özellikle çevrimiçi sınıflarda bunun için fazladan çaba gösterilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Valentine (2002) yaptığı çalışmada, sınıf içerisinde yaşanan iletişim eksikliğini topluluk hissini olumsuz yönde etkilediğini ve öğrencilerin de buna bağlı olarak devamsızlık eğilimi gösterdiğini ifade etmişlerdir. Palloff ve Pratt (2000) öğrencilerin bir takımın parçası olduğunda daha motive olduğunu, işbirlikçi öğrenme ortamının yaratılmasında topluluk hissini önemli bir parça olduğunu ve aksi durumlarda katılımın düştüğünü belirtmişlerdir. Liu, Magjuka, Bonk ve Lee (2007) yaptıkları çalışmada mevcut olan teknolojinin öğrenci-öğretmen ya da öğrenci-öğrenci arasındaki etkileşimi artırmak yerine bir engel olduğunu belirtmiştir.

Araştırmanın ilk kategorisinde öğretim elemanlarının çevrimiçi sınıf ortamını nasıl bulduklarına yönelik görüşlerinin değerlendirilmesinde öğretim elemanlarına göre çevrimiçi sınıf ortamının öğrencilerin akademik gelişimini olumsuz yönde etkilediği bulgusuna ulaşılmıştır. Öğretim elemanları, öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik öğrenme becerisine sahip olmadığını ve bu durumun eğitimin kalitesini düşürdüğünü söylemektedirler. Öğrencilerin bu süreçte bilgisayar başında etkin olarak bulunmadıkları ve bu durumun da verilen eğitimde verimliliği düşürdüğü öngörülmektedir. Oliveira, Penedo ve Pereira (2018) yaptıkları çalışmada benzer bulgulara ulaşarak uzaktan eğitimde öğrencilerin okulu bırakma eğiliminin fazla olduğunu, bunun nedenini de verilen eğitimin kalitesinin düşük olmasına bağlamaktadırlar. Çalışmada uzaktan eğitimin maliyetinin düşük olduğunu fakat öğrencilere gereken öğrenme becerileri kazandırılmaması durumunda öğrenci açısından kaybın büyük olacağını belirtilmişlerdir.

Çevrimiçi öğretim uygulamalarında olumlu bir sınıf kültürü yaratmanın, verilen dersin amacına ulaşmasını, öğretim elemanının verimliliğinin artmasını ve öğrencide yüksek öğrenme

motivasyonunun oluşturulmasını pozitif yönde etkileyeceği öngörülmektedir. Şahin ve Atbaşı (2020, s. 683) yapmış oldukları çalışmada, olumlu bir sınıf kültürünün yaratılmasının ortak hedefler çevresinde birleşerek olumlu kültürü pekiştirdiği, etkili iletişimi sağladığı, motivasyonu artırdığı, derste verimliliği artırdığı ve olumlu yönde davranış geliştirilmesine katkı sağladığı sonucuna ulaşmışlardır.

Öğrencilerin, durumlar karşısındaki tutum ve davranış şekillerini, kendi tecrübelerinden ya da çevrelerinde gelişen olayların sonuçlarına göre şekillendirdiği düşünülmektedir. Öğretim elemanları, bireylerin, çevresini izleyerek, gözlem yaparak, etkileşime girerek öğrendiğini, öğrencilerin insanî değerleri sosyal öğrenme ortamında benimseyebileceğini ve uzaktan eğitimin sosyal öğrenme ortamını olumsuz yönde etkilediğini belirtmişlerdir. Bu durumun öğrencilerin sosyal açıdan gelişimini ve sınıfta olumlu bir kültürün yaratılması için gereken insani değerlerin öğrencilere kazandırılmasını olumsuz yönde etkilediği düşünülmektedir. Arkorful ve Abaidoo (2015) yaptıkları çalışmada benzer bulgulara ulaşarak uzaktan eğitimin öğrencilerin sosyalleşme becerilerini olumsuz etkileyebileceğini ve öğretim elemanlarının rolünü kısıtlayabileceğini söylemişlerdir. McMillan, Wright ve Beazley (2004) da yaptıkları çalışmada, öğrencilerin olumlu davranış geliştirmelerinde sınıf ortamının önemli bir etkisi olduğunu belirtmişlerdir.

Öğretim elemanları, özellikle kontrolün güç olduğu uzaktan çevrim içi eğitimlerde sınıf içi olumlu bir öğrenme ortamının yaratılması için etik değerlerin önemli olduğunu, ancak, gelinen süreçte öğrencilerin etik değerleri önemsememe eğiliminde olduklarını düşünmektedirler. Ayrıca, zaman zaman sınavlar da dahil dürüst davranışlar sergilemediklerini belirtmişlerdir. Benzer tespitlere, Muhammad ve arkadaşları (2016) da çalışmalarında ulaşmışlar ve uzaktan eğitimde öğrencilerin çoğunluğunun etik olmayan davranışlar sergilediğini belirtmişlerdir. Al-Shehri (2017) ise çalışmasında bu sorunun çözümü için öğrencilerin eğitim öncesinde akademik etik konularında bilgilendirilmesi gerektiğini belirtmiştir.

Öğretim elemanlarının ve öğrencilerin motivasyonlarının düşmemesi için sınıf kurallarının dönem başında belirlenmesi gerektiği öngörülmektedir. Demokratik bir tutumla öğrencilerin de görüşleri alınarak belirlenen kurallarının, sınıf ortamında huzurun oluşmasını sağlayacağı düşünülmektedir. Yılmazsoy, Özdiç ve Kahraman (2018, s. 523) yaptıkları çalışmada sanal sınıf ortamında da gerçek sınıf ortamında olduğu gibi kuralların olması gerektiği bulgusuna ulaşmışlardır. Kuralların herkes için geçerli olduğunu, önceden belirlenen kurallara uymanın zorunlu olduğu, bu kuralların öğrenciler üzerinde zamanla alışkanlıklara dönüşerek kazanımlar sağladığını, öğrencinin sorumluluk duygusunu geliştirerek öğrenme sorumluluğunu kendisinin üstlendiğini ve kendi özenetimlerini yaptıklarını vurgulamışlardır.

Olumlu bir sınıf kültürü yaratmak için öncelikle öğretim elemanlarının öğrencilerin farklı kültürlerden sınıfa geldiklerini, farklı öğrenme stillerine sahip olduklarını göz önünde bulundurması ve empati yeteneklerini geliştirerek sağlıklı bir sınıf içi iletişimi sağlamaları gerektiği düşünülmektedir. Çay, Sağlam ve Beştepe (2018, s. 97) yapmış oldukları çalışmada farklı kültürlerden insanların bir arada olmasının olumlu olduğunu, öğretmenlerin farklı düşüncelerin olabileceğine dair zemin hazırlamasının empati becerilerini geliştirdiği yönünde bulgulara ulaşmışlardır.

Toplumun şekillendirilmesi için insani değerlerin öğrencilere aktarılmasında okulların önemli işlevi bulunmakta ve okulların bu işlevini başarılı bir şekilde yerine getirilmesinde esas sorumluluk öğretmenlere düşmektedir. Öğretim elemanları, öğrencilerde insani değerlerin olması gerektiğini belirtmekte ve bunların kazandırılmasında öğretmenlerin rol modelliğinin önemli olduğunu düşünmektedirler. Zira öğrenciler okullardaki zamanlarının büyük bir çoğunluğunu öğretmenleriyle birlikte geçirmektedirler. Cerit (2008) çalışmasında her ne kadar hedeflenen bilginin öğrencilere aktarılmasının öğretmenlerin temel görevi olsa da öğretmenlerin her konuda öğrencilere rehberlik ettiğini ve bu kapsamda toplumsal gelişimde öğrencilerin üzerinde rol modelliğinin önemli olduğunu

düşünmektedir. Sünbül (1996) de çalışmasında öğretmenlerin zaman zaman anne babadan da öne çıktıklarını ve çocukların, akranları ve yetişkinlerle özdeşlik kursalar da öğretmenlerin rolleriyle özdeşlik kurduklarını ve bu noktada tutum ve değer kazandıklarını belirtmiştir. Ergün ve Duman (1998) ise olumlu bir öğrenme atmosferi için öğretmen-öğrenci ilişkisinin sağlıklı bir seviyede olması gerektiğini ve bu nedenle öğretmen davranışlarının eğitimde son derece önemli olduğunu belirtmişlerdir.

Öğretim elemanları, toplumsal yaşamın sürekliliği ve yüksek birlikte yaşayabilirlik için değer eğitiminin önemli olduğunu düşünmektedirler. Lott (1996), yapmış olduğu çalışmasında okulun, öğrencileri topluma uyumlu hale getirme işlevinin olduğunu ve bu işlevini de dürüstlük, çalışkanlık, tutumluluk, uysallık, diğer insanlara karşı sorumluluk ve saygı, devlete karşı bağlılık ve sadakat gibi davranış ve tutumların öğrencilere kazandırılması ile yerine getirdiğini belirtmiştir. Öğretim elemanları değer eğitiminin müfredata eklenmesi gerektiği görüşündedirler. Cihan (2014) çalışmasında, değer eğitimlerinin öğrencileri belirlenen kurallar doğrultusunda hayata hazırlamak, ahlaki gelişimine katkıda bulunmak, karakterini ve benlik algısını olumlu yönde etkilediğini belirtmiştir.

Öneriler

- Öğretim elemanları, çevrimiçi sınıf ortamında öğrenci katılımını artırmak ve motivasyon eksikliğini gidererek daha verimli bir eğitim yapabilmek adına öğretim yöntem ve tekniklerini çevrimiçi sınıf ortamına göre düzenleyebilir.
- Üniversiteler, öğretim elemanları ile öğrencilerin dijital öğrenme becerisini kazanmaları için gerekli eğitimler düzenleyebilir.
- Üniversite yönetimleri, kopyanın önüne geçebilmek adına kullandıkları çevrimiçi öğretim uygulamalarında yaşanan gelişmeleri takip ederek çağrı yakalayacak modern denetim uygulamaları satın alabilir.
- Öğretim elemanları, değerler üzerine öğrencilere üniversitelerde belirli aralıklarla eğitimler verilebilir.
- Değer eğitimi sadece okullarda verilip aile ortamında desteklenmez ise, evde ve okulda karşılaştıkları değerler arasında seçim yapmak zorunda kalacaklardır. Bu tür sorunlarla karşılaşmamak için, değer ve değerler eğitimi sürecine dair seminerler ve konferanslar gibi eğitsel faaliyetlerle ailelerin katılmaları sağlanmalıdır.
- Üniversitelerin, eğitim fakültelerinde, öğretmen yetiştiren bölümlerde değerler eğitimi ile ilgili dersler müfredata eklenerek mezun olacak öğretmen adaylarının bu yönde gelişimi desteklenebilir.

Kaynakça

- Akbaba, S. (2010). Eğitimde motivasyon. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 343-361. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ataunikkefd/issue/2774/37170>
- AL-Shehri, M. (2017). Code of ethics of teaching-learning for an e-learning system, *International Journal of Computer Applications*, 166(5), 16-20. https://www.researchgate.net/profile/Mohammed-Alshehri-16/publication/317059489_Code_of_Ethics_of_Teaching-Learning_for_an_e-Learning_System/links/5c7fc8ec458515831f895ba8/Code-of-Ethics-of-Teaching-Learning-for-an-e-Learning-System.pdf
- Anderson, T. (2003). Getting the mix right again: an updated and theoretical rationale for interaction. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 4(2), 1- 14. Erişim adresi: <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/149/708>
- Arkorful, V., & Abaidoo, N. (2015). The role of e-learning, advantages and disadvantages of its adoption in higher education. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, 12(1), 29-42. Erişim adresi: https://www.itdl.org/Journal/Jan_15/Jan15.pdf#page=33
- Aydemir, A. (2021). Uzaktan eğitim sürecinde öğretmen ile öğrenci-veli iletişimi: sosyal bilgiler öğretmenlerinin deneyimleri. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10 (2), 813-827. DOI: 10.33206/mjss.824033. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1390144>
- Bates, A. T. (2005). *Technology, e-learning and distance education*. Routledge.
- Berge, Z. L. (2000). Components of the online classroom. *New Directions for Teaching and Learning*, 2000(84), 23-28. Erişim adresi: https://www.researchgate.net/profile/Zane-Berge/publication/229704428_Components_of_the_Online_Classroom/links/5b4198ab0f7e9bb59b1443dc/Components-of-the-Online-Classroom.pdf
- Bielman, V. A. (1999). Building community in a virtual classroom: Construction of classroom culture in a postsecondary distance education class. Erişim adresi: <https://digitalscholarship.unlv.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=4100&context=rtds>
- Bowles A., Fisher R., McPhail R., Rosenstreich D. & Dobson A. (2014) Staying the distance: students' perceptions of enablers of transition to higher education, *Higher Education Research & Development*, 33:2, 212-225, DOI: 10.1080/07294360.2013.832157 Erişim adresi: <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/07294360.2013.832157?needAccess=true>
- Braithwaite, V. A., & Blamey, R. (1998). Consensus, stability and meaning in abstract social values. *Australian Journal of Political Science*, 33, 363-380. Erişim adresi: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/10361149850525>
- Büyükoztürk, Ş., Kılıç Ç. E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2012). Örneklem yöntemleri.
- Can, E. (2020). Sanal sınıf yönetimi: İlkeler, uygulamalar ve öneriler. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6 (4), 251-295. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/auad/issue/57638/812578>

- Cerit, Y. (2008). Öğretmen kavramı ile ilgili metaforlara ilişkin öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin görüşleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(4), 693-712. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/256303>
- Cihan, N. (2014). Okullarda değerler eğitimi ve türkiye'deki uygulamaya bir bakış. *Electronic Turkish Studies*, 9(2). Erişim adresi: <https://web.s.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=0&sid=7458a384-971c-4cba-8d4d-d510c28059fc%40redis>
- Creswell, J. W. (2017). *Araştırma deseni: Nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları*. (Çev: S. B. Demir). Ankara: Eğiten Kitap.
- Curran, K. (2002). A web-based collaboration teaching environment. *IEEE Multimedia*, 9(3). Erişim adresi: <https://ieeexplore.ieee.org/abstract/document/1022860>
- Çay S., T ve Beştepe, N. (2018). Yaratıcı drama yöntemiyle farklı kültürleri tanıma ve bir arada yaşama çalışmaları. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 13(1), 85-100. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ydrama/issue/37569/868818>
- Demircioğlu, İ. H. ve Tokdemir, M. A. (2008). Değerlerin oluşturulma sürecinde tarih eğitimi: Amaç, işlev ve içerik. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 6 (15), 69-88.
- Egeli, S. ve Özdemir, M. (2020). Koronavirüs (covid-19) pandemi sürecinin KKTC eğitim sistemine yansımalarına genel bir bakış. 21. Yüzyılda eğitim ve toplum *Eğitim Bilimleri ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9(27), 779-804. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/pub/egitimvetoplum/issue/60522/889516>
- Elcil, Ş. ve Sözen Şahiner, D. (2014). Uzaktan eğitimde iletişimsel engeller. *Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi*, 6(1), 21-33. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/437897>
- Enfiyeci, T, Büyükalın F, S. (2019). Uzaktan eğitim yüksek lisans öğrencilerinin topluluk hissini çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *TÜBAV Bilim Dergisi*, 12(1), 20-32. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tubav/issue/44484/505491> s.28
- Ergün, M. ve Duman, T. (1998). Kritik Durumlarda Öğretmen Davranışları. *Millî Eğitim Dergisi*, 137, 45-58.
- Erkenekli, M.(2013). Toplumsal Kültür Araştırmaları İçin Değer Merkezli Bütünleşik Bir Kültür Modeli Önerisi. *Savunma Bilimleri Dergisi*, 12(1), 147-172
- Erkoca, M. C. (2021). Uzaktan eğitim sürecinde öğrenci ilgisi – bir çalışma. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 7(1), 148-163. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/pub/auad/issue/60075/805154>
- Erkol, M. ve Şahin, M. (2021). Üniversite öğrencilerinin aile değerlerinin incelenmesi: Afyonkarahisar ili örnekleme. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (67), 103-124. DOI: 10.51290/dpusbe.781486. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1243997>
- Fırat, N. Ş. (2006). Pozitivist yaklaşımın eğitim yönetimi alanına yansımaları, alana getirdiği katkı ve sınırlılıkları. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (20). Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/deubefd/issue/25440/268419>

- Gülbahar, B. ve Aksungur, G. (2018). Sınıf içi etkili iletişim becerileri algı ölçeğinin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (48), 437-462. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/maeuefd/issue/39596/338287>
- Gülbahar, Y. (2017). E-öğrenme. *Pegem Atıf İndeksi*, 1-410.
- Güven, S., Özçelik, Ç., Özkan, Z. (2017). Okul yöneticilerinin göreve yeni başlayan sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimini gerçekleştirebilme düzeylerine ilişkin görüşleri. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 618-634. DOI: 10.24315/trkefd.306344. Erişim adresi: https://dergipark.org.tr/tr/pub/trkefd/issue/30516/306344#article_cite
- Halstead, J. M. & Taylor, M. J. (2000). Learning and teaching about values: A review of recent research. *Cambridge Journal Of Education*. (30), 169-202.
- Herrington, J., Reeves, T. C., & Oliver, R. (2006). Authentic tasks online: A synergy among learner, task, and technology. *Distance Education*, 27(2), 233–247.
- Ilgaz, H. ve Aşkar, P. (2013). Çevrimiçi uzaktan eğitim ortamında topluluk hissi ölçeği geliştirme çalışması. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education (TURCOMAT)*, 1 (1). Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/pub/turkbilmat/issue/21560/231416>
- Keskin, M., Özer ve Kaya, D. (2020). COVID-19 sürecinde öğrencilerin web tabanlı uzaktan eğitime yönelik geri bildirimlerinin değerlendirilmesi. *İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 5(2), 59-67. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/pub/ikcusbfd/issue/55773/754174>
- Khalifa, M., & Lam, R. (2002). Web-based learning: effects on learning process and outcome. *IEEE Transactions on Education*, 45(4). Erişim adresi: <https://ieeexplore.ieee.org/abstract/document/1049596>
- Kluckhohn, C. (1951). Values and value-orientations in the theory of action. In T. Parsons, and E. A. Shils (eds.), *Toward a General Theory of Action* (pp. 388-433). Cambridge, MA: Harvard University Press. Erişim adresi: <https://www.degruyter.com/document/doi/10.4159/harvard.9780674863507.c8/html>
- Liu, X., Magjuka, R. J., Bonk, C. J., & Lee, S. H. (2007). Does sense of community matter? An examination of participants' perceptions of building learning communities in online courses. *Quarterly Review of Distance Education*, 8(1), 9. Erişim adresi: <https://www.proquest.com/docview/231180604?pq-origsite=gscholar&fromopenview=true>
- LOTT, M. (1996). Pädagogik. Traditionelle und neue didaktische Konzeptionen im Hinblick auf eine Werteeziehung, Hamburg: Kovac Erişim adresi: <https://ixtheo.de/Record/216258553>
- McMillan, E. E., Wright, T. & Beazley, K. (2004). Impact of a university-level environmental studies class on students' values. *The Journal of Environmental Education*, 35(3), 19-27. Erişim adresi: <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.3200/JOEE.35.3.19-27?needAccess=true>
- Muhammad, A. Ghalib, M.F., Ahmad, F., Naveed, Q.N. & Shah, A. (2016). A study to investigate state of ethical development in e-learning, (*IJACSA International Journal of Advanced Computer Science and Application*, 7(4), 284-289. Erişim adresi: https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/50418306/Paper_36-A_Study_to_Investigate_State_of_Ethical_Development_in_E_Learning-with-cover-page-v2.pdf?Expires=1638132229&Signature=OVe~55cT6p84GPvi2FDYhAjahF5eF~J3-6oXRfzD14B-xRgjeDD10hYcOvS4zMCTgb666m~I~dwZgeOT6NJPC-

j0A5V4pLQI457vQWa3HNU~SpXFInG5sB1qVvku5HmO24oRSGpP7zXg6uLw68T~2qCJolt
QiaTbKTLHhsFWGkLpKPZHP-1BkN5tr-
8akbIQ07EU1tKNh~Q6Y9692imzR7YJ3~FXmfjrC2F8qMbUf3P8zOLvxzwFy11YoCkqx8xKf
QlgoGoKt3uTrKoZTteaHh4IyRaZeQre88ZtvKrT8FKt5wWOZiFSjAcyuafRpIvFs8b2OuFSU-
Lvcs9vqlEOg__&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA

Oliveira, M. M. S., Penedo, A. S. T. & Pereira, V. S. (2018). Distance education: advantages and disadvantages of the point of view of education and society. *Dialogia*, (29), 139-152. Erişim adresi: <https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/7661/4942>
DOI: <https://doi.org/10.5585/dialogia.N29.7661>

Palloff, R. & Pratt, K. (2000). *Making the transition: Helping teachers to teach online*. Paper presented at Educause: Thinking it through. Nashville, Tennessee. Erişim adresi: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED452806.pdf>

Partnership for 21st Century Skills. (2015). P21 framework definitions. Erişim adresi: http://www.p21.org/storage/documents/docs/P21_

Putra, M. A. H. (2019). Building character education through the civilization nations children. *The Kalimantan Social Studies Journal*, 1(1), 12-17.
<http://ppjp.ulm.ac.id/journals/index.php/kss/article/view/1252/1087#>

Rokeach, M. (1973). *The nature of human values*. New York: Free Press.

Şahin, A. ve Atbaşı, Z. (2020). Olumlu okul iklimi oluşturmada öğretmenin rolünün incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(3), 672-689. DOI: 10.31592/aeusbed.742972 Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1120570>

Sarıtaş, M. (2003). Sınıf yönetimi ve disiplinle ilgili kurallar geliştirme. L. Küçükahmet (Edt.). Sınıf yönetiminde yeni yaklaşımlar. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Schlechty, P. C. ve Özden, Y. (2020). *Okulu yeniden kurmak*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Schwartz, S. H. (1994). Are there universal aspects in the structure and contents of human values? *Journal of Social Issues*, 50(4), 19-45. Erişim adresi: https://www.researchgate.net/publication/227762767_Are_There_Universal_Aspects_in_the_Structure_and_Contents_of_Human_Values

Sokugama, H.I. (1996) Faculty perception of organizational culture in community colleges, Digital Dissertation, Pub.no: AAT 9713983.

Sünbül, A. M. (1996). Öğretmen niteliği ve öğretimdeki rolleri. *Eğitim Yönetimi*, 2(1), 597- 607. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/108646>

Tomul, E. (2016). Sınıfta öğrenci-öğretmen iletişimi. H. Kıran (Edt.). Etkili sınıf yönetimi (ss.145-172). Ankara: Anı Yayıncılık.

Turan, Z. ve Göktaş, Y. (2015). Yükseköğretimde yeni bir yaklaşım: Öğrencilerin ters yüz sınıf yöntemine ilişkin görüşleri. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, (2), 156-164. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1711572>

Turan, R. ve Ulusoy, K. (2014). Farklı yönleriyle değerler eğitimi. Ankara: Pegem Akademi.

- Valentine, D. (2002). Distance learning: Promises, problems, and possibilities. *Online journal of distance learning administration*, 5(3). Erişim adresi: <https://www.westga.edu/~distance/ojdla/fall53/valentine53.html>
- Vockley, M. (2007). Maximizing the impact: The pivotal role of technology in a 21st century education system. *Partnership for 21st Century Skills*. Erişim adresi: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED519463.pdf>
- Vlasenko, L. & Bozhok, N. (2014). Advantages and disadvantages of distance learning. Erişim adresi: <http://dspace.nufl.edu.ua/bitstream/123456789/20684/1/1.pdf>
- Wheeler, S. (2000). Instructional design in distance education through telematics. *International Journal of Educational Policy, Research, and Practice: Reconceptualizing Childhood Studies*, 1(1), 31-44.
- YAZICI, D. K. (2006). Değerler eğitime genel bir bakış. *Türklük Bilimi Araştırmaları*. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tubar/issue/16960/177116>
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. (9. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, E. (2020). Çevrimiçi öğrenme ortamlarında uzaktan eğitim öğrencilerinin topluluk hissine etki eden faktörlerin incelenmesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 8 (1), 180-205. DOI: 10.14689/issn.2148-2624.1.8c.1s.9m
- Yılmazsoy, B, Özdiç, F, Kahraman, M. (2018). Sanal sınıf ortamındaki sınıf yönetimine yönelik öğrenci görüşlerinin incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(3), 513-525. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/trkefd/issue/37181/296409>
- Yüksek Öğretim Kurumu (2020). Yeni koronavirüs hastalığı salgınında eğitim-öğretim süreçleri. Erişim Adresi: <https://ogrencidekanligi.neu.edu.tr/wp-content/uploads/sites/151/2020/03/28/KKTC-Koronaviru%CC%88s-Salg%C4%B1n%C4%B1-Egitim-o%CC%88retim-su%CC%88rec%CC%A7leri-.pdf-kopyas%C4%B1.pdf>



Somut Olmayan Kültürel Mirasın Eğitim Programlarına Yansıması: Hayat Bilgisi Öğretimi

Reflection of Intangible Cultural Heritage on Educational Programs in a Sustainable Society: Life Studies Curricula Course



Gülsüm Yıldırım

Dr.

Hakkari Üniversitesi

yildirimgulsum27@gmail.com

ORCID ID: 0000-0003-2987-4775



Makale Bilgisi / Article Information

Makale Türü / Article Type : Araştırma Makalesi
Geliş Tarihi / Received : 25 Temmuz 2021
Kabul Tarihi / Accepted : 22 Kasım 2021
Yayın Tarihi / Published : 15 Aralık 2021
DOI Number : 10.20860/ijos.974198



Bu araştırma, 24-26 Aralık 2020 tarihinde Uluslararası Sürdürülebilir Yaşam Konferansı (ISLC2020) çerçevesinde online sözlü bildiri olarak sunulmuştur.



Kaynak Gösterme / Citation



Yıldırım, G. "Somut Olmayan Kültürel Mirasın Eğitim Programlarına Yansıması: Hayat Bilgisi Öğretimi". *Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 16 (2021): 231-247.

Somut Olmayan Kültürel Mirasın Eğitim Programlarına Yansımaları: Hayat Bilgisi Öğretimi

Reflection of Intangible Cultural Heritage on Educational Programs in a Sustainable Society: Life Studies Curricula Course

Gülsüm Yıldırım

Öz

Bu araştırmada 2018 hayat bilgisi öğretim programının kazanımları ile 2020-2021 öğretim yılında Milli Eğitim Bakanlığı onayı ile uygulanan ders ve çalışma kitaplarında yer alan metin ve görsellerin somut olmayan kültürel mirasa dönük öğelerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada doküman incelemesi yöntemiyle 2020-2021 öğretim yılında bir, iki ve üçüncü sınıf hayat bilgisi ders ve çalışma kitabı olarak kullanılmasına karar verilen kitaplar ve 2018 hayat bilgisi öğretim programı kazanımları incelenmiştir. Araştırma sonucunda; birinci ve ikinci sınıf kazanımları ele alındığında sadece iki kazanımın, üçüncü sınıf için ise yalnızca bir kazanımın somut olmayan kültürel mirasın kazandırılabilmesine dair açıklamaları yer aldığı görülmektedir. Birinci sınıf için hazırlanan ders ve çalışma kitaplarındaki metin ve görsellerde halk bilgisi, toplumsal uygulamalar ve gösteri sanatlarına yer verilirken, ikinci sınıf için hazırlanan el sanatları ve sözlü anlatımlara dönük metin ve görseller bulunmaktadır. Bununla birlikte üçüncü sınıfta somut olmayan kültürel mirasa dönük metin veya görselle çok az yer verilmekle birlikte halk bilgisi, sözlü anlatımlar ve toplumsal uygulamalar bulunmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Somut Olmayan Kültürel Miras, İlkokul, Hayat Bilgisi.

Abstract

This study aims to examine the intangible cultural heritage elements of the texts and visuals in the course and workbooks implemented with the approval of the Ministry of National Education in the 2018 life studies curriculum and the 2018-2021 academic year. Document analysis was used in the research. The books that were decided to be used as first, second and third-grade life studies course and workbooks in the 2020-2021 academic year and the 2018 life studies curriculum outcomes were examined. As a result of the research; When the first and second-grade acquisitions are considered, it is seen that only two acquisitions and only one acquisition for the third-grade have explanations that intangible cultural heritage can be acquired. While folklore, social practices, and performing arts are included in the texts and visuals in the textbooks and workbooks prepared for the first grade, there are texts and visuals for handicrafts and oral expressions prepared for the second grade. However, in the third grade, there is little place for text or visuals related to intangible cultural heritage, but there are folklore, oral expressions and social practices.

Keywords: Intangible Cultural Heritage, Primary School, Life Studies.

Extended Summary

Purpose and Significance:

Culture, which is the most important bond between the people that make up the society, and values, traditions, customs, customs, etc. transferred to the future. It is indispensable for the individual to learn the "culture" of the society in order to form his personality, to know the society in which it lives and to adapt. While culture is formed over time and transferred from generation to generation, it is defined as the set of values that are shaped according to the conditions of the age and connect people (Özgat-Tatan, 2018). Turkish Language Association; explains the concept of culture as the whole of the tools used to transfer all the material and spiritual values that emerged in the historical and social process to the next generations, showing the extent of human dominance over the natural and social environment (TDK, 2020). In summary; the concept of culture includes all the values that a society brings from the past and transfers to the future.

Studies carried out by UNESCO under the umbrella of the United Nations for the protection of cultural heritage are carried out and it is desired to draw people's attention to this issue. As a matter of fact, in addition to the World Cultural and Natural Heritage Preservation Convention of 1972, which was prepared for the protection of natural and cultural heritage in cases of natural events and war, the 1948 Universal Declaration of Human Rights, 1966 International Convention on Economic, Social and Cultural Rights, 1966 International Convention on Civil and Political Rights , adopted the "Convention for the Protection of the Intangible Cultural Heritage" on 17 October 2003, referring to legal bases such as the 1989 UNESCO Recommendation for the Protection of Traditional Culture and Folklore, and the 2001 UNESCO Universal Declaration on Cultural Diversity.

Considering that the important element that makes humanity aware of the existence of a common concern with the universal will for the protection of the intangible cultural heritage is the education program and textbooks, the research examining the life studies textbook has not been encountered in the literature. However, social studies teaching (Gürkan, 2015; Pehlivan, 2015; Akhan, 2014; Çengelci, 2012), music teaching (Özkan Köse & Yüksel, 2019), Turkish teaching and Turkish language programs (Azizoğlu & Okur, 2017; Savaşkan, 2016; Kolaç, 2009) includes analyzes of intangible cultural heritage items. In addition, teacher views and attitudes (Avcı & Memişoğlu, 2016; Yalçınkaya, 2015; Yeşilbursa & Barton, 2014; Sidekli & Karaca, 2013), student attitudes and knowledge (Tuncel & Altuntaş, 2020; Arıkan & Doğan, 2013; Yeşilbursa, 2013) in research studies. In addition, there is a research (Karakuş & Çağlayan, 2016) examining the 2009 life studies curriculum in the context of intangible cultural elements. However, the achievements of the life studies program in 2015 and later in 2018 and the textbooks change accordingly. In addition, considering that the reflection of scientific and technological changes on cultural elements in the process will affect the situation, it is hoped that examining the reflection of the intangible cultural elements of the 2018 life studies curriculum will be a guide for the realization of the general objectives specified in the National Education Basic Law. In addition, considering that the life studies program has an important function in gaining individual and collective identity, it can be said that it will be a guide for program developers in this regard. However, considering that classroom teachers, one of the components of education, have an important role in raising awareness of the intangible cultural heritage in the program, it can give an idea to the classroom teachers.

Methodology:

The document analysis method was used in this research, which was conducted to examine primary school first, second and third grade life studies course and workbooks in the context of intangible cultural heritage elements. Documents are text-based files containing photographs, graphics, and other visual materials collected, archived or published by the researcher or others (Schensul, 2008, p. 232). Document analysis, which is a qualitative research method, is based on extracting meaning from

documents, examining and interpreting data (Corbin & Strauss, 2008). Within the scope of this research, life studies textbooks and workbooks used in primary schools in the 2020-2021 academic year and approved by the Ministry of National Education were examined.

Results, discussion and conclusion:

In the research, the texts and images in the textbooks and workbooks were examined by considering the UNESCO definition of intangible cultural heritage. As a matter of fact, after Turkey signed the contract in the formal education environment in 2006, the "folk culture" course, which was introduced in order to protect the folk culture, was evaluated on the basis of the purpose and learning areas of the 2018 folk culture curriculum, and the learning areas of the folk culture course as a theme. In other words, elements that have an important place in the life of the people such as holidays, celebrations and festivals, which are under the title of "social practices" as a learning area, are discussed in this context. Regarding the inclusion of intangible cultural heritage in formal education in 2010, it can be said that the life studies curriculum, which prepares students for high-level courses in accordance with the developmental characteristics of the student, is not sufficient.

Giriş

Toplumu oluşturan insanlar arasındaki en önemli bağ olan kültür ile gelenek ve görenekler geleceğe aktarılmaktadır. Bireyin kişiliğini oluşturması, içinde yaşadığı toplumu tanıması ve ona uyum sağlaması için toplumun sahip olduğu kültürü öğrenmesi vazgeçilmez olmaktadır. Kültür, zamanla oluşarak nesilden nesile aktarılırken çağın koşullarına göre şekillenip insanları birbirine bağlayan değerler bütünü olarak tanımlanmaktadır (Özgat-Tatan, 2018). Türk Dil Kurumu (TDK, 2020), kültür kavramını tarihi ve toplumsal süreçte ortaya çıkan bütün maddi ve manevi değerleri sonraki nesillere aktarmak için kullanılan, insanın doğal ve toplumsal çevresine egemenliğinin ölçüsünü gösteren araçların bütünü olarak açıklamaktadır. Özetle, kültür kavramı bir toplumun geçmişten getirerek geleceğe aktardığı tüm değerleri içermektedir.

Kültür, toplumda birliktelik duygusunu güçlendirmektedir. Güçlü bir kültürün önemli bir göstergesi olan toplumsal birliktelik hem bireysel hem de toplumsal başarının sağlanmasında önemli bir rol oynamaktadır (George & Jones, 2008). Ancak yaşanan küreselleşme süreci, kültürü etkileyen önemli bir unsur olmaktadır. Yaşanan hızlı teknolojik değişim ve gelişmeler, bilimsel gelişmeler ve küresel düzeyde yaşanan hastalık, savaş gibi durumlar toplumların kültürlerinde hızlı değişimlere neden olmaktadır. Bu durum kültürel miras öğelerini de etkilemektedir.

Kültürel miras, toplumun sanatçıları, mimarları, müzisyenleri, yazarları ve bilim insanlarının eserlerinin yanı sıra toplumun maneviyatını ifade eden anonim çalışmalar ve hayata anlam veren değerlerin tamamını içermektedir (UNESCO [Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü], 1983, s.43). De Troyer (2005, s.13) tarafından açıklanan kültürel miras öğeleri Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1. Kültürel miras öğeleri

Kültürel Miras		
Somut Kültürel Miras		Somut Olmayan Kültürel Miras
Taşınmaz Miras	Taşınabilir Miras	
Tarihi Mekanlar,	Resimler,	El Becerileri,
Tarihi Şehirler,	Heykeller,	Teknik Beceriler,
Anıtlar,	Mücevherler,	Ritüeller,
Yel Değirmenleri,	Tarihi Kalıntılar,	Hikayeler,
Peyzajlar,	Madeni Paralar,	Gelenekler,
Kanallar	Pullar,	Bayramlar,
vb.	Halılar,	Diller,

Kitaplar, Fotoğraflar, Filmler, Müzik Aletleri, Edebiyat Ürünleri, Tarihi Belgeler Vb.	Törenler, İnançlar, Şarkılar, Performans, Spor ve Oyunlar Vb.
---	--

Tablo 1’de görüldüğü üzere kültürel miras hem geçmişi hem de bugünü yansıtarak geleceğe ışık olmaktadır. Kültürel miras bu bağlamda önem kazanmaktadır. Nitekim UNDP’nin (United Nations Development Programme) hesap verilebilirlik mekanizması tarafından desteklenen Sosyal ve Çevresel standartlardan biri olarak açıklanan kültürel miras, geçmiş, bugün ve gelecek arasında süreklilik sağlarken bireysel ve kolektif kimliğin merkezinde yer aldığı açıklanmaktadır. İnsanların sürekli gelişen değer, inanç, bilgi, gelenek ve uygulamalarını yansıtmakta ve ifade etmektedir (UNDP, 2020). Kültürel mirasa dair öğelerin zarar görmesi birey ve toplumun geçmişiyle bağları kopararak toplumsal hafızanın yok olmasına neden olduğu söylenebilir. Bu bağlamda kültürel mirasın korunması amacıyla ülkeler arasında çeşitli anlaşmalar ve sözleşmeler imzalanmaktadır. Türkiye Cumhuriyeti, Birleşmiş Milletler’e üye bir ülke olarak UNESCO tarafından hazırlanan kültür alanındaki sözleşmeleri imzalamaktadır. Bu bağlamda 1972 tarihli Dünya Kültürel ve Doğal Mirası Koruma Sözleşmesi, 2005 tarihli Kültürel İfadelerin Çeşitliliğinin Korunması ve Geliştirilmesi Sözleşmesi ile 2006 tarihli Somut Olmayan Kültürel Mirasın Korunması Sözleşmesi’ni imzalayarak somut kültürel mirasın yanı sıra somut olmayan mirasın korunması gerekliliğini vurgulayan ülkeler arasında yer almıştır.

Somut Olmayan Kültürel Miras

Kültürel mirasın korunması amacıyla Birleşmiş Milletler çatısı altında UNESCO tarafından çalışmalar yürütülmekte olup bu konuda insanların dikkatini çekmektedir. Nitekim doğal olaylar ve savaş gibi durumlarda, doğal ve kültürel mirasın korunması amacıyla hazırlanan 1972 tarihli Dünya Kültürel ve Doğal Mirası Koruma Sözleşmesi’nin yanı sıra 1948 İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi, 1966 Ekonomik, Sosyal, Kültürel Haklar Uluslararası Sözleşmesi, 1966 Medeni ve Siyasal Haklar Uluslararası Sözleşmesi, 1989 UNESCO Geleneksel Kültür ve Folklorun Korunması Tavsiye Kararı, 2001 UNESCO Kültürel Çeşitlilik Evrensel Bildirgesi gibi yasal dayanaklara atıfta bulunarak Birleşmiş Milletler tarafından 17 Ekim 2003’te Somut Olmayan Kültürel Mirasın Korunması Sözleşmesi kabul edilmiştir.

Somut olmayan kültürel miras, “toplulukların, grupların ve kimi durumlarda bireylerin, kültürel miraslarının bir parçası olarak tanımladıkları uygulamalar, temsiller, anlatımlar, bilgiler, beceriler ve bunlara ilişkin araçlar, gereçler ve kültürel mekanlar” (UNESCO, 2003) olarak sözleşmede tanımlanmıştır. Sözleşme, 19 Ocak 2006’da TBMM’de kabul edilmiş olup “Somut Olmayan Kültürel Mirasın Korunması Sözleşmesinin Onaylanmasının Uygun Bulunduğuna Dair Kanun” ile 21 Ocak 2006 tarih ve 26056 Sayılı Resmi Gazete’de yayımlanarak yürürlüğe girmiştir. Bununla birlikte sözleşmede UNESCO “soyut (intangible)” kavramı kullansa da TBMM “somut olmayan” kavramı kullanılmıştır. Somut olmayan kavramı ele alındığında her ne kadar “soyut” unsurlar akıllara gelse de bu kavramın somut ve soyut kavramından farklı olduğu söylenebilir. Örnek olarak; somut olmayan kültürel miras olarak kabul edilen nazar boncuğu somut bir ürün olsa da somut olmayan kültürel miras olarak kabul edilmesi nazar boncuğunun üretim, el sanatı bu geleneğin yaşatılmasını ele almaktadır (Çelepi, 2016).

Sözleşme kapsamında bireyin somut olmayan kültürel mirasa önem vermesinde eğitimin önemli bir araç olduğu belirtilmekte ve 14. maddesinde kamuoyunun bilgilendirilmesi yanı sıra toplumsal duyarlılığın geliştirilmesi için eğitim programları düzenlenmesi ve okul dışı etkinliklerle bilginin kuşaktan kuşağa geçmesinin desteklenmesi gerekliliği belirtilmektedir (UNESCO, 2003). Somut Olmayan Kültürel Mirasın Yaygın ve Örgün Eğitimde Değerlendirilmesi Uluslararası Toplantısı’nda,

somut olmayan kültürel mirasın halk, birey ve toplulukların kültürel kimliklerinin önemli bir unsuru olduğunu vurgulanmıştır. Bununla birlikte örgün eğitimin her basamağında, eğitim programlarında somut olmayan kültürel mirasa duyarlılık geliştirilmesini ve farkındalık yaratılmasını sağlayacak içeriklerin oluşturulması tavsiye edilmiştir. Ayrıca taraf devletlere, eğitime dair yasal süreçlerde kuşaktan kuşağa somut olmayan kültürel mirasın aktarılması için gerekli hukuki, kurumsal ve mali tedbirleri almaları önerilmiştir (UNESCO, 2010). Bu durum 2015 Somut Olmayan Kültürel Miras (SOKÜM) ve Örgün ve Yaygın Eğitim: Türkiye ve Afrika Deneyim Paylaşımı Yuvarlak Masa Toplantısı'nda eğitim alanında güçlenmesi için proje ve etkinliklerin yapılması gerekliliğine vurgu yapılmıştır (UNESCO, 2015).

1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu'nun içeriğinde yer alan Türk Millî Eğitiminin Genel Amaçları'nda "Türk milletinin millî, ahlâkî insanî, manevî ve kültürel değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren birey olması" gerekliliğine vurgu yapılmıştır (Resmi Gazete, 1973). Bu kapsamda eğitim ortamlarının kültürel mirasa dönük bilgi kazandırması ve duyarlılığı geliştirilmesi gerektiği vurgulandığı söylenebilir. Zorunlu eğitimin ilk basamağı olan ilkokullarda Türk Millî Eğitiminin Genel Amaçları çerçevesinde oluşturulan hayat bilgisi dersinde bireylerin kültürel mirasa dönük farkındalık kazanması önemli görülmektedir.

Hayat Bilgisi Öğretimi

Hayat bilgisi; ilkokulun ilk 3 yılında okutulan, toplu öğretim ilkesi çerçevesinde çocukların hem kendilerini hem de yaşadıkları toplumu ve dünyayı tanımaları için tasarlanan bir derstir (MEB, 2005). Çocuğun gelişim özelliklerine uygun şekilde oluşturulmuş bilgi temelinde sosyal ve doğa bilimleri bulunan, yaşama dönük ve somut şekilde işlenerek öğrencilerin etkin bireyler ve vatandaşlar olarak yaşam sürmelerini zemin hazırlayan ve ikinci devre derslerine temel oluşturan bir öğretim programı olarak açıklanmaktadır (Baysal, 2006, s.3). Diğer bir deyişle hayat bilgisi çocuğun gelişim özelliklerine göre oluşturulurken hem kendini hem de dünyayı ve toplumu tanıyarak iyi bir vatandaş olmalarını sağlayan bir ders olarak tanımlanabilir.

Hayat bilgisi öğretim programı yerli ve yabancı eğitim uzmanlarının görüşleri çerçevesinde 1927 yılında uygulanmaya başlanmıştır. 1936, 1948, 1968, 1998, 2005, 2009, 2015, 2018 yıllarında çağın koşullarına uygun olarak değiştirilmiştir. Sözleşmenin ilanından sonra 2005 yılında düzenlenen programda öğrencilerin sahip olması gereken kişisel nitelik ve değerlerden birisi vatanseverlik, kültürel değerleri koruma ve geliştirme olarak açıklanmıştır. 2009 yılında yeniden düzenlenen programda aynı değer yer almıştır. 2015'te yaşanan program değişikliğinde millî ve kültürel değerleri tanıma temel yaşam becerisi yer almaktadır. 2018 yılında değiştirilen programda ise millî ve kültürel değerleri tanıma becerisinin yanı sıra Avrupa Yeterlilikler Çerçevesi'ne uygun olarak hazırlanmış Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi'nin sekiz anahtar yetkinliğinden birisi de kültürel farkındalık ve ifadedir. Ayrıca programın uygulanmasından "dersin işlenişinde okul içi ve okul dışı uygulamalar yapmaya özen gösterilmelidir. Özellikle ilgili kazanımlarda sözlü tarih, yerel tarih, müze gezileri, doğa eğitimi, resmî kurum ve kuruluşlarla özel kurum ve kuruluşları tanıma gibi okul dışı uygulamaların önemsenmesi" gerektiğine vurgu yapılarak somut olmayan kültürel miras ön plana çıkarılmıştır (MEB, 2018). Somut olmayan kültürel miras ile somut kültürel ve doğal miras arasındaki köklü karşılıklı bağlılığı göz önünde bulundurarak (UNESCO, 2003) hayat bilgisi programının bu çerçevede ele alındığı görülmektedir. Ancak hayat bilgisi öğretim programında, becerilerin kazanım karşılığı verilemediğinden somut olmayan kültürel mirasa yönelik farkındalık kazandırmanın ders kitabına nasıl yansıtıldığı bilinmemektedir.

İnsanlığın somut olmayan kültürel mirasının korunması konusunda evrensel istenç ile bir ortak kaygının varlığının farkında olmasını sağlayan önemli unsurun eğitim programı ve ders kitapları olduğu düşünüldüğünde hayat bilgisi ders kitabını inceleyen araştırmaya alan yazında rastlanmamıştır. Ancak

sosyal bilgiler öğretimi (Gürkan, 2015; Pehlivan, 2015; Akhan, 2014; Çengelci, 2012), müzik öğretimi (Özkan Köse & Yüksel, 2019) Türkçe öğretimi ve Türk dili programlarında (Azizoğlu & Okur, 2017; Savaşkan, 2016; Kolaç, 2009) somut olmayan kültürel miras öğelerine dair incelemeler bulunmaktadır. Ayrıca öğretmen görüş ve tutumları (Avcı & Memişoğlu, 2016; Yalçınkaya, 2015; Yeşilbursa & Barton, 2014; Sidekli & Karaca, 2013), öğrenci tutum ve bilgilerini (Tuncel & Altuntaş, 2020; Arıkan ve Doğan, 2013; Yeşilbursa, 2013) inceleyen araştırmalar da bulunmaktadır. Bununla birlikte 2009 hayat bilgisi öğretim programının somut olmayan kültürel unsurlar bağlamında inceleyen araştırma (Karakuş & Çağlayan, 2016) yer almaktadır. Ancak hayat bilgisi programının 2015 ve sonrasında 2018 yılında kazanımları ve buna uygun olarak ders kitapları da değişmiştir. Ayrıca süreç içerisinde bilimsel ve teknolojik değişimlerin kültürel unsurlara yansımalarının durumu etkileyebileceği düşünülecek 2018 hayat bilgisi öğretim programının somut olmayan kültürel unsurları yansıtılma durumunun incelenmesi Milli Eğitim Temel Kanunu'nda belirtilen genel amaçların gerçekleşmesi ile ilgili yol gösterici olacağı umulmaktadır. Hayat bilgisi programının bireysel ve kolektif kimlik kazanmada önemli bir işleve sahip olduğu düşünüldüğünde bu konuda program hazırlayıcıları için bir rehber olacağı söylenebilir. Bununla birlikte eğitimin bileşenlerinden biri olan sınıf öğretmenlerinin somut olmayan kültürel mirasın programda yer alma durumuna dönük farkındalık kazandırmada önemli bir görev üstlendiği düşünüldüğünde sınıf öğretmenlerine bu konuda fikir verebilir.

Yöntem

İlkokul bir, iki ve üçüncü sınıf hayat bilgisi ders ve çalışma kitaplarının somut olmayan kültürel miras unsurları bağlamında incelemek amacıyla yapılan bu araştırmada, doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Doküman, araştırmacı tarafından toplanan veya başkaları tarafından toplanan, arşivlenen veya yayınlanan belgeler ve fotoğraf, grafik, diğer görsel materyalleri içeren metin tabanlı dosyalardır (Schensul, 2008, s. 232). Nitel bir araştırma yöntemi olan doküman incelemesi, dokümanlardan anlam çıkarma, verileri inceleme ve yorumlamaya dayanmaktadır (Corbin & Strauss, 2008). Bu araştırma kapsamında 2020-2021 öğretim yılında ilkokullarda okutulan ve MEB tarafından uygun görülen hayat bilgisi ders kitapları ve çalışma kitapları ile 2018 hayat bilgisi öğretim programı kazanımları incelenmiştir.

Veri kaynağı

Araştırma kapsamında incelenen dokümanların seçiminde MEB tarafından onaylanmış olması esas alınarak 2018 hayat bilgisi öğretim programı incelenmiştir. Bununla birlikte bir, iki ve üçüncü sınıf ders ve çalışma kitapları Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2. Araştırma kapsamında incelenen hayat bilgisi ders ve çalışma kitapları

Sınıf	Kitap Türü	Yazar	Yayınevi
1. sınıf	Hayat Bilgisi Ders Kitabı	Çiğdem Alemdar	2019 Pasifik Yayınları
	Hayat Bilgisi Çalışma Kitabı	Selahattin Kaymakçı (Ed.)	2020 Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları
	Hayat Bilgisi Çalışma Kitabı	---	2020 Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları
2. sınıf	Hayat Bilgisi Ders Kitabı	Kadir Adamaz (Ed.)	2019 Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları
	Hayat Bilgisi Ders Kitabı	Yalçın Ulusoy	2018 Beşgen Yayıncılık
	Hayat Bilgisi Çalışma Kitabı	Selahattin Kaymakçı (Ed.)	2020 Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları
3. sınıf	Hayat Bilgisi Çalışma Kitabı	---	2020 Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları
	Hayat Bilgisi Ders Kitabı	Fatma Gürel	2019 Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları
	Hayat Bilgisi Ders Kitabı	Erol Ünal Karabıyık	2019 Evren Yayıncılık
	Hayat Bilgisi Çalışma Kitabı	Selahattin Kaymakçı (Ed.)	2020 Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları
	Hayat Bilgisi Çalışma Kitabı	---	2020 Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları

Araştırma kapsamında incelenen hayat bilgisi ders ve çalışma kitaplarının gösterildiği Tablo 2'ye göre birinci sınıf için bir ders kitabı ile 2 çalışma kitabı, ikinci sınıf için iki ders kitabı ve iki çalışma kitabı, üçüncü sınıf içinde iki ders kitabı ve iki çalışma kitabı incelenmiştir. Bu kasamda toplam 11 kaynak ele alınmıştır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmanın verileri doküman taraması ile toplanmıştır. Araştırmada kullanılan dokümanlar MEB Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından kabul edilip uygulanan 2018 hayat bilgisi öğretim programlarında yer alan kazanımlar, ders kitapları ve çalışma kitaplarıdır. Araştırmada kazanımlar, ders kitabı ve çalışma kitaplarında yer alan metin ve görseller nitel analiz yöntemlerinden betimsel analiz yoluyla analiz edilmiştir. Betimsel analiz; elde edilen verilerin daha önce belirlenmiş temalara göre özetlenip yorumlanmasını içerir (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 256). Bu araştırmada da dökümanlar, somut olmayan kültürel mirasın UNESCO tanımı ele alınarak incelenmiştir. Hayat bilgisi öğretiminde somut olmayan kültürel miras unsurlarını incelemek için bu amaçla hazırlanan program ve onun amaçların ele alınması gerekliliği göz önüne alınmıştır. Bu bağlamda temalar oluşturulurken ortaokulda öğretimi yapılan halk kültürü öğretim programının amaç ve öğrenme alanları esas alınarak oluşturulmuştur. Halk kültürü öğretim programı; örgün eğitim ortamında halk kültürünü korumak ve somut olmayan kültürü yaşatmak amacıyla oluşturulmuştur. Bu kapsamda temalar; sözlü anlatımlar, gösteri sanatları, toplumsal uygulamalar, halk bilgisi ve el sanatları geleneği olarak belirlenmiştir. Örnek ile açıklamak gerekirse, halk kültürü dersinin öğrenme alanı olarak “toplumsal uygulamalar” başlığı altında yer alan bayramlar, kutlamalar, festivaller gibi halkın yaşamında önemli yere sahip olan öğeler hayat bilgisi öğretimi incelenirken tema olarak ele alınmıştır ve bayram festival vb. unsurlar kategori olarak ele alınmıştır.

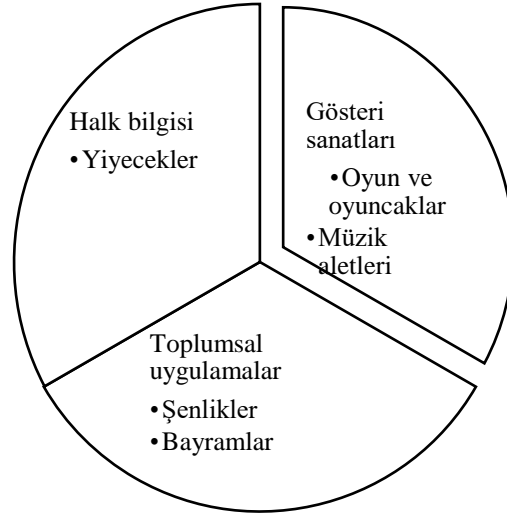
Verilerin güvenilirliği Bilgin'in (2006, s.16) açıkladığı üzere kodlayıcının aynı metni farklı zamanlarda kodlaması ile elde edilmiştir. Araştırmacı, ilk kodlamadan iki ay sonra verileri yeniden kodlamıştır. Kodlama güvenilirliği için Miles ve Huberman (1994, s.64) kodlama güvenilirliği formülü kullanılmıştır. Belirtilen formül şu şekildedir:

$$\text{Güvenirlik} = \frac{\text{Görüş Birliği}}{\text{Görüş Birliği} + \text{Görüş Ayrılığı}}$$

Yapılan analiz sonucunda kodlamada görüş birliği sağlanmış olup oluşturulan dağılımın tamamen benzer (%100) olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte yapılan analizler için uzman görüşü alınmıştır. Sınıf öğretmenliği alanında 10 yıllık deneyime sahip bir sınıf öğretmeni ile sınıf öğretmenliği alanında doktora yapmış öğretim elemanının görüşleri alınmıştır. Yapılan değerlendirme için Miles ve Huberman (1994, s.64) formülü kullanılarak güvenilirlik değerlendirildiğinde %98 oranında benzer olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bulgular

İlkokul hayat bilgisi öğretim programı kazanımları ile bir, iki ve üçüncü sınıf ders ve çalışma kitaplarının somut olmayan kültürel miras öğelerine göre incelenmesine dair bulgular sınıflara göre incelenmiş olup Şekil 1'de birinci sınıf kazanımları, ders ve çalışma kitabından elde edilen veriler gösterilmiştir.



Şekil 1. Birinci sınıf hayat bilgisi öğretim programında somut olmayan kültürel miras unsurlarına yönelik tema ve kategoriler

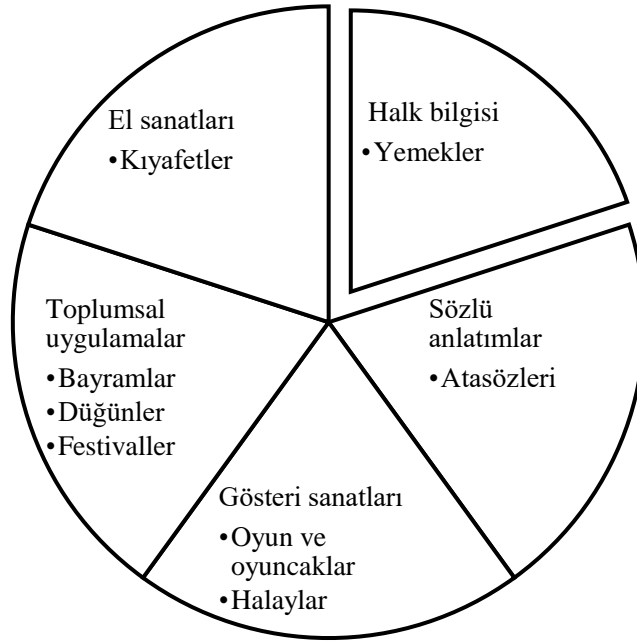
Birinci sınıf kazanımları, ders ve çalışma kitaplarında somut olmayan kültürel miras öğelerinin gösterildiği Şekil 1'e göre ders kitabı ve çalışma kitabı halk bilgisi, toplumsal uygulamalar ve gösteri sanatları unsurları ele alınmıştır. Tema ve kategorilere göre birinci sınıf kazanımlar, ders kitabı ve çalışma kitabında yer alan somut olmayan kültürel miras örnekleri Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3. Birinci sınıf kazanımlar, ders ve çalışma kitaplarında somut olmayan kültürel miras örnekleri

Kazanımlar	Ders Kitabı (Alemdar, 2020)	Çalışma Kitabı (Kaymakçı, 2020a)	Çalışma Kitabı (Milli Eğitim Yayımları, 2020a)
HB.1.5.2. Yakın çevresindeki tarihî, doğal ve turistik yerleri fark eder.	Kars kaşarı, tulum peynir	Mendil kapmaca Bezirgânbaşı Seksek Dokuztaş Misket Yerden yüksek İstop Topaç Beştaş	
HB.1.5.7. Dinî gün ve bayram kutlamalarına istekle katılır. Ramazan Bayramı ve Kurban Bayramı'nda evde ve çevresinde yapılan hazırlıklar, bayramlaşma, ikramlar ve çocuklar için bayramın anlamı gibi konular üzerinde durulur. Ayrıca diğer dinî günlere de değinilir.	Ramazan Bayramı Kurban Bayramı Kandil geceler Aşure günü	Bağlama, Davul Ud Zurna	Ramazan Bayramı, Kurban Bayramı Kadir Gecesi

2018 hayat bilgisi öğretim programı kapsamında yer alan 53 kazanımdan “Yakın çevresindeki tarihî, doğal ve turistik yerleri fark eder.” ve “Dinî gün ve bayram kutlamalarına istekle katılır.” kazanımlarının öğrencilere somut olmayan kültürel miras öğelerini kazandırmayı amaçlamaktadır. Alemdar (2020) tarafından hazırlanan ders kitabında “yiyecek” olarak kars kaşarı ve tulum peynirinin yer aldığı görülmektedir. “Gösteri sanatları” kapsamında Kaymakçı (2020a) editörlüğünde hazırlanan kitapta oyun ve oyuncak olarak mendil kapmaca, bezirgânbaşı, seksek, dokuztaş, misket, topaç yer alırken halk müzik aletlerinden bağlama, davul, zurna, ud yer almaktadır. Bununla birlikte “toplumsal uygulamalar” ise bayramlar kategorisinde Ramazan ve Kurban Bayramı hem Milli Eğitim Yayınları (2020a) çalışma kitabı hem de Alemdar (2020) tarafından hazırlanan ders kitabında yer alırken aşure gününe sadece Alemdar (2020) değinmiştir. Bununla birlikte somut olmayan kültürel miras kapsamında yer alan sözlü anlatımlar ve el sanatları geleneğine hiç değinilmemiştir Ayrıca her kitapta farklı unsurlar ele alınmıştır.

İkinci sınıf kazanım, ders ve çalışma kitabında somut olmayan kültürel miras öğelerine dair bulgular Şekil 2’de gösterilmiştir.



Şekil 2. İkinci sınıf hayat bilgisi öğretim programında somut olmayan kültürel miras unsurlarına yönelik tema ve kategoriler

İkinci sınıf ders ve çalışma kitabında somut olmayan kültürel miras öğelerine dair tema ve kategorilerin gösterildiği Şekil 2’ye göre halk bilgisi, sözlü anlatım, el sanatları, gösteri sanatları ve toplumsal uygulamalara yer verilmiştir. Bu bağlamda kazanım, ders ve çalışma kitaplarında somut olmayan kültürel mirasa dair kategorileri oluşturan örnekler Tablo 4’te gösterilmiştir.

Tablo 4. İkinci sınıf kazanımlar, ders ve çalışma kitaplarında somut olmayan kültürel miras örnekleri

Kazanımlar	Ders kitabı (Adamaz, 2019)	Ders kitabı (Ulusoy, 2018)	Çalışma Kitabı (Kaymakçı, 2020b)	Çalışma Kitabı (Milli Eğitim Yayınları, 2020b)
HB.2.5.5. Dinî gün ve bayramların önemini kavrar. Dinî gün ve bayramların paylaşma ve dayanışmaya etkisi ele alınır.	Ramazan Bayramı	Ramazan Bayramı Kurban Bayramı	Atasözleri: “Birlikten kuvvet doğar.” “Bir elin sesi var iki elin sesi var.” “Ağaç yaprağı ile gürler.”	Atasözleri: «Bir elin sesi var iki elin sesi var»
	Sünnet düğünü, Asker uğurlama, Düğün, Mesir Macunu Festivali	Sünnet düğünü Kına yakma	Sünnet düğünü, Kına yakma, Asker uğurlama, Düğün	Karagöz ve Hacivat
HB.2.5.6. Yakın çevresindeki kültürel miras öğelerini araştırır. Gelenek ve görenekler, yemek, giyim, kuşam, müzik ve yöresel oyunlar ile ilgili araştırma yapmaları sağlanır.	Yöresel kıyafetler	Yöresel kıyafetler	Yöresel kıyafetler	çi börek, muhlama, etli mantı, İskender, çömlek kebabı
	Halaylar: horon, zeybek, halay, kaşık, çayda çıra	Baklava	Oyunlar/ halk oyunu ve güvende oyunu	Halaylar: horon, zeybek, misket, kılıç kalkanı, atabarı
	Çanakkale anıtı		Bursa yöresel müziği halk müziği /erik dalı	Nasrettin hoca
	Yağ satarım bal satarım oyunu		Çocuk oyunları: Bezirganbaşı oyunu /mendil kapmaca/ dokuz	
	Yöresel yemekler: Baklava, keşkek, ekmek dolması, manisa kebabı, Çi börek mantı, Mıhlama		Yöresel yemekler: cevizli lokum, yağ helvası, peynir	
Yöresel kıyafetler		Ramazan Bayramı		

İkinci sınıf kazanımlar, ders ve çalışma kitaplarında somut olmayan kültürel miras örneklerinin gösterildiği Tablo 4'e göre 50 kazanımdan “Dinî gün ve bayramların önemini kavrar. Dinî gün ve bayramların paylaşma ve dayanışmaya etkisi ele alınır.” ve “Yakın çevresindeki kültürel miras öğelerini araştırır. Gelenek ve görenekler, yemek, giyim, kuşam, müzik ve yöresel oyunlar ile ilgili araştırma yapmaları sağlanır.” kazanımları somut olmayan kültürel miras ile ilgili olduğu söylenebilir. Bununla birlikte “toplumsal uygulamalar” kapsamında Adamaz (2019) editörlüğünde hazırlanan ders kitabında

sünnet düğünü, asker uğurlama, düğün, Mesir macunu festivali, Ramazan Bayramı yer alırken Ulusoy'un (2018) hazırladığı ders kitabında Ramazan ve kurban bayramları, sünnet ve kına yakma öğelerine yer verilmiştir. Kaymakçı (2020b) editörlüğünde hazırlanan çalışma kitabında ise Ramazan Bayramı yer almaktadır.

Halk bilgisi teması kapsamında ele alınan yemekler ise Adamaz (2019) editörlüğünde hazırlanan ders kitabında baklava, keşkek, ekmek dolması, Manisa kebabı, çi börek, mantı, mıhlama iken Ulusoy (2018) sadece baklavaya yer vermiştir. Ayrıca Kaymakçı (2020b) editörlüğünde hazırlanan çalışma kitabında “cevizli lokum, yağ helvası” yer alırken Milli Eğitim Yayınları'nda (2020b) çi börek, muhlama, etli mantı, iskender, çömlek kebabı yer almıştır. “Gösteri sanatları” kapsamında ise yağ satarım-bal satarım oyunu ile horon, zeybek, halay, kaşık, çayda çıra (Adamaz, 2019), Bezirganbaşı oyunu, mendil kapmaca oyunları ile güvende oyunu (Kaymakçı, 2020b); horon, zeybek, misket, kılıç kalkanı, Atabarı (Milli Eğitim Yayınları, 2020b) halk oyunlarına yer verilmiştir. Bununla birlikte Milli Eğitim Yayınları'nda (2020b) “Karagöz ve Hacivat” soru içinde ele alınarak belirtilmiştir. “Sözlü anlatımlar” temasında ise çalışma kitaplarında atasözleri yer alırken sadece Nasrettin Hoca'ya Milli Eğitim Yayınları'nda (2020b) soruda yer almıştır. “El sanatları” temasında ise tüm ders ve çalışma kitaplarında yöresel kıyafetlerle ilgili görsellere yer verilmiştir.

Üçüncü sınıf kazanım ders ve çalışma kitabında somut olmayan kültürel miras öğelerine dair bulgular Şekil 3'te gösterilmiştir.



Şekil 3. Üçüncü sınıf hayat bilgisi öğretim programında somut olmayan kültürel miras unsurlarına yönelik tema ve kategoriler

Üçüncü sınıf kazanım ders ve çalışma kitabında somut olmayan kültürel miras öğelerine dair bulgular ele alındığında sözlü anlatımlar, halk bilgisi ve toplumsal uygulamaları içeren temalara dair örnekler verilmiştir. Üçüncü sınıf kazanım, ders kitabı ve çalışma kitaplarında somut olmayan kültürel mirasa dair örnekler Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5. Üçüncü sınıf kazanımlar, ders ve çalışma kitaplarında somut olmayan kültürel miras örnekleri

Kazanımlar	Ders kitabı (Gürel, 2019)	Ders kitabı (Karabıyık, 2019)	Çalışma Kitabı (Kaymakçı, 2020c)	Çalışma Kitabı (Milli Eğitim Yayınları, 2020c)
HB.3.5.3. Yakın çevresinde yer alan tarihî, doğal ve turistik yerlerin özelliklerini tanıtır.	Mevlevi semahı	---	Düğün	Yemek: yufka ekme Atasözleri: “Komşuda pişer bize de düşer” “Ev alma komşu al.” “Gülme komşuna gelir başına.” “Komşu ekmeği komşuya borçtur” “Kurt komşusunu yemez.”

Hayat bilgisi üçüncü sınıf kazanım, ders ve çalışma kitaplarında somut olmayan kültürel mirasa dair örneklerin gösterildiği Tablo 5'e göre 45 kazanımdan sadece “Yakın çevresinde yer alan tarihî, doğal ve turistik yerlerin özelliklerini tanıtır.” kazanımına yer verilmiştir. “Toplumsal uygulamalar” temasında Gürel (2019) editörlüğünde hazırlanan ders kitabında Mevlevi semahı ele alınırken Karabıyık (2019) tarafında hazırlanan kitapta somut olmayan kültürel mirasa dair hiç bir örnek yer almamaktadır. Kaymakçı (2020c) editörlüğünde hazırlanan çalışma kitabında ise düğüne yer verilmiştir. Milli Eğitim Yayınları (2020c) ise “halk bilgisi” temasında yufka ekme görsele yer verilirken “sözlü anlatım” temasında atasözü olarak “Komşuda pişer bize de düşer”, “Ev alma komşu al.”, “Gülme komşuna gelir başına.”, “Komşu ekmeği komşuya borçtur”, “Kurt komşusunu yemez.” yer verilmiştir. Bununla birlikte somut olmayan kültürel miras kapsamında yer alan sözlü anlatımlar ve el sanatları geleneğine hiç değinilmemiştir. Ayrıca her kitapta farklı unsurlar ele alınmıştır.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

İnsan, biyolojik bir canlı olmasının ötesinde içinde yaşadığı toplumun da önemli bir parçasıdır. Toplumsal yaşamın sürekliliği ise kültürlerin gelecek nesillere aktarılması ile mümkün olmaktadır. Ancak küreselleşen dünyada bazı kültürler ve kültürel öğeler yok olma tehlikesi ile karşı karşıya kalmaktadır. Bu bağlamda toplumun somut unsurların yanı sıra somut olmayan kültürel mirasa sahip çıkma gerekliliği 21. yüzyılda önem verilen konular arasında yer almaktadır. Somut olmayan kültürel mirasın kazandırılması için eğitim en önemli kurumlar arasında yer almaktadır. Türkiye’de ilkokulun ilk üç yılında öğretimi yapılan ve bireyin kendini tanımasının yanı sıra toplumu ve çevreyi tanımasını sağlayan hayat bilgisi dersi önemli yeri olduğu düşünülmektedir. 1926 yılında toplu öğretim ilkesi ile oluşturulan hayat bilgisi öğretim programında değişiklikler süreç içerisinde yaşanmış ve bu son değişim 2018 yılında yapılmıştır. Bu bağlamda 2018 hayat bilgisi öğretim program kazanımları ile 2020-2021 öğretim yılında MEB onayı ile uygulanan ders ve çalışma kitaplarında yer alan metin ve görsellerin somut olmayan kültürel mirasa dönük öğelerinin incelenmesi amaçlanmıştır.

Birinci ve ikinci sınıf kazanımları ele alındığında sadece iki kazanımın, üçüncü sınıf için ise yalnızca bir kazanımın somut olmayan kültürel mirasın kazandırılabilmesine dair açıklamaları yer aldığı görülmektedir. Öğrencilerin somut olmayan kültürel mirasa dair farkındalık kazanabilmesi için bu kazanımların yetersiz olduğu söylenebilir. Nitekim dördüncü sınıflarla araştırma yapan Şahin (2015) geleneksel çocuk oyunları dışında öğrencilerin neredeyse tamamının somut olmayan kültürel mirasa ilişkin farkındalıklarının bulunmadığına dönük bulgusunun bu durumu desteklediği söylenebilir.

Birinci sınıf için hazırlanan ders ve çalışma kitaplarındaki metin ve görsellerde halk bilgisi, toplumsal uygulamalar, gösteri sanatlarına yer verilirken, ikinci sınıf için hazırlanan el sanatları ve sözlü

anlatımlara dönük metin ve görseller bulunmaktadır. Bununla birlikte üçüncü sınıfta somut olmayan kültürel mirasa dönük metin veya görsele çok az yer verilmekle birlikte halk bilgisi, sözlü anlatımlar ve toplumsal uygulamalar bulunmaktadır. Ayrıca MEB tarafından kabul edilen ders ve çalışma kitaplarında farklı somut olmayan kültürel miras öğelerine yer verilirken üçüncü sınıf için hazırlanan ders ve çalışma kitaplarından Karabıyık (2019) tarafından hazırlanan kitapta hiçbir ögeye rastlanmamıştır. Bu durumun Somut Olmayan Kültürel Mirasın Korunmasına Dair Sözleşme'nin 14. Maddesi'nde eğitim alanına düşen görev konusunda hayat bilgisi öğretiminin yeterli önem verilmediği söylenebilir. Ancak 2009 hayat bilgisi öğretim programı ile 2015 ders kitaplarını inceleyen Karakuş ve Çağlayan (2016) somut olmayan kültürel mirasa dönük kazanım ve etkinlik oranının yeterli olduğunu; ancak hayat bilgisi öğretim programında somut olmayan kültürel mirasa dair görsel ve metinlerin azaldığı sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca 2009 programında meslek olarak yorgan, halı dokumacılığı gibi somut olmayan kültürel miras öğeleri bulunurken (Karakuş & Çağlayan, 2016) 2018 programında böyle bir durumun olmaması araştırmanın bulgularını desteklememektedir.

Özetle; 2018 hayat bilgisi öğretim program kazanımları, ders ve çalışma kitabında yer alan görseller ve metinler öğrencilerin somut olmayan kültürel mirasa yönelik bilgi ve farkındalığını arttırmak için yeterli olmadığı görülmektedir. Altunal (2015) ilkököl 4. sınıf İngilizce ders kitaplarının Türk kültürünün maddî ve manevî değerlerini taşımadığı, daha çok popüler kültürün öğelerini yansıttığı sonucu ile Şahin (2015) dördüncü sınıf Türkçe ders kitaplarının çocuklara kültür aktarımını sağlayan metinlerde, dil dışında diğer kültürel değerlerin yeterli seviyede olmadığı bulguları desteklediği söylenebilir. Bununla birlikte ortaokul sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşlerini alan Avcı (2016) öğretmenlerin kültürel miras eğitimine önem verdiklerini, sosyal bilgiler dersinde yeterli olmadığı, kültürel miras eğitimini de zenginleştirme ve düzeltmelere gidilmesi gerektiğini belirtirken Pehlivan-Yılmaz ve Kolaç (2016) sosyal bilgiler ders kitaplarında somut olmayan kültürel miras öğelerine yer verilme bakımından bir uyumun olmadığı; ders kitaplarında ve öğretim programlarında en fazla sözlü gelenekler ve anlatımlar ögesine yer verildiği sonucuna ulaşılmıştır. Yabancılara Türkçe öğretimi konusunda hazırlanan ders kitaplarını inceleyen Karakoç-Öztürk (2020) somut olmayan kültürel mirasın tüm alanlarına dengeli ve yeterli bir şekilde dağıtılmadığı sonucuna ulaşmıştır. Bu bağlamda 2010 yılında somut olmayan kültürel mirasın örgün eğitimde yer almasına ilişkin olarak ilkökulda öğrencinin gelişim özelliklerine göre uygun ve üst seviye derslerine hazırlayan hayat bilgisi öğretim programının yeterli olmadığı söylenebilir.

Elde edilen sonuçlara göre şu önerilerde bulunabilir:

- Hayat bilgisi dersinin tanımı ele alındığında bireyin içinde yaşadığı toplumu tanıması olarak belirtilirken somut olmayan kültürel unsurlara bir, iki ve üçüncü sınıf düzeyinde daha fazla yer alması için çalışmalar yapılmalıdır.
- Kazanım bağlamında sadece «ülkemizde hayat» ünitesinde kültürel unsurlara dönük kazanım yer alırken doğada hayat ünitesinde «geleneksel tarım ve hayvancılık», sağlıklı hayat ünitesinde «geleneksel tıp uygulamaları», evimizde hayat ünitesinde ise geleneksel yaşama dair konuları içeren somut olmayan kültürel miras unsurlara yer verilmelidir.
- Hayat bilgisi dersinin estetik boyutunu desteklemek amacıyla somut olmayan kültürel miras olan «ebruli» sanatının yanı sıra «hat» sanatına yer verilebilir.
- Konu metinlerinde masal, halk hikayeleri, efsane, atasözleri ve destan gibi sözlü anlatım unsurlarına yer verilerek öğrencilerin kültürel miras farkındalığı oluşturulabilir.
- İlkokul öğrencisinin somut işlemler döneminde olduğu düşünüldüğünde somut olmayan kültürel miras öğeleri ders ve çalışma kitaplarında görsellerle desteklenebilir ve geleneksel oyunlar oynatılabilir.

Kaynakça

- Adamaz, K. (Ed.). (2019). *İlkokul 2. sınıf hayat bilgisi ders kitabı*. Ankara: T.C. Milli Eğitim Bakanlığı.
- Akhan, N. E. (2014). Sosyal bilgiler derslerinde somut olmayan kültürel miras öğretimi. *International Online Journal of Educational Sciences*, 6 (3), 722-736.
- Alemdar, Ç. (2019). *Hayat bilgisi 1. sınıf ders kitabı*. Ankara: Pasifik Yayınları
- Altunal, B. (2015). *İlkokul 4. sınıf ingilizce ders kitaplarının Türk kültürüne ait değerler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya
- Avcı, M. & Memişoğlu, H. (2016). Kültürel miras eğitimine ilişkin sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşleri. *İlköğretim Online*, 15(1),104-124.
- Azizoğlu, N. İ. ve Okur, A. (2017). Yurtdışında yaşayan Türklerin eğitiminde somut olmayan kültürel miras unsurlarının yeri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5(4), 747-757.
- Bilgin, N. (2014). *Sosyal bilimlerde içerik analizi: teknikler ve örnekler çalışmaları*. Ankara: Siyasal Yayınevi.
- Corbin, J. & Strauss, A. (2008). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*. Thousand Oaks: Sage Publishing
- Çelepi, M. S. (2016). Somut olmayan kültürel miras ve üniversite gençliği. *Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3 (3), 5-35.
- Çengelci, T. (2012). Sosyal bilgiler öğretim programında somut olmayan kültürel mirasın yeri. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25 (1), 185-203
- De Troyer, V. (Ed.). (2005). *Heritage in the classroom: a practical manual for teacher*. Brusell: Het Gemeenschapsonderwijs.
- George, J. M. & Jones, G. R. (2008). *Understanding and managing organizational behavior*. New Jersey: Prentice Hall.
- Gürel, F. (2019). *İlkokul 3. sınıf hayat bilgisi ders kitabı*. Ankara: T.C. Milli Eğitim Bakanlığı.
- Gürkan, B. (2015). *Sosyal bilgiler ders kitaplarının somut olmayan kültürel miras açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Karabıyık, E.Ü. (2019). *İlkokul 3. sınıf hayat bilgisi ders kitabı*. Ankara: Evren Yayıncılık
- Karakoç Öztürk, B. (2020). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde somut olmayan kültürel mirasın aktarımı. *Çukurova Üniversitesi Türkoloji Araştırmaları Dergisi*, 5 (2), 288-312.
- Karakuş, C. & Çağlayan, K. T. (2016). Hayat bilgisi öğretim programında ve ders kitaplarında somut olmayan kültürel mirasın yerinin incelenmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies International Journal of Social Science*, 45 (3), 393-405
- Kaymakçı, S. (Ed.). (2020a). *İlkokul 1.sınıf hayat bilgisi çalışma kitabı*. Ankara: T.C. Milli Eğitim Bakanlığı.
- Kaymakçı, S. (Ed.). (2020b). *İlkokul 2. sınıf hayat bilgisi çalışma kitabı*. Ankara: T.C. Milli Eğitim Bakanlığı.

- Kaymakçı, S. (Ed.). (2020c). *İlkokul 3. sınıf hayat bilgisi çalışma kitabı*. Ankara: T.C. Milli Eğitim Bakanlığı.
- Kolaç, E. (2009). Somut olmayan kültürel mirası koruma, bilinç ve duyarlılık oluşturmada Türkçe eğitiminin önemi. *Millî Folklor*, 21 (82), 19-31
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2005). *Hayat bilgisi öğretim programları (ilkokul 1.2. ve 3. sınıflar)*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı
- MEB. (2018). *Hayat bilgisi öğretim programları (ilkokul 1.2. ve 3. sınıflar)*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- MEB. (2020a). *Hayat bilgisi 1. sınıf çalışma kitabı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- MEB. (2020b). *Hayat bilgisi 2. sınıf çalışma kitabı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- MEB. (2020c). *Hayat bilgisi 3. sınıf çalışma kitabı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı
- Miles, B., M. & Huberman, A., M. (1994). *Qualitative data analysis*. London: Sage Publishing
- Özgat-Tatan, O. (2018). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ders kitaplarında kültür aktarımı: Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti örneği (A1-A2 düzeyi)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tokat.
- Özkan Köse, P. & Yüksel, A. (2019). 5, 6, 7 ve 8. sınıf müzik ders kitaplarının somut olmayan kültürel miras öğeleri bakımından incelenmesi. *Art-e Sanat Dergisi*, Özel Sayı, 125-149 .
- Pehlivan Yılmaz, A., & Kolaç, E. (2016). Açık örgün eğitim sosyal bilgiler ders kitapları ve öğretim programında somut olmayan kültürel miras öğeleri. *Journal Of Turkish Studies*, 11(19), 655–670.
- Pehlivan, A. (2015). *Açık ve örgün eğitim sosyal bilimler ders kitapları ve öğretim programında somut olmayan kültürel miras öğelerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Resmî Gazete (2006). *Somut Olmayan Kültürel Mirasın Korunması Sözleşmesi*. Karar Sayısı: 2006/10132. 11 Mart 2006- Sayı: 26105
- Savaşkan, V. (2016). Ortaöğretim Türk edebiyatı program ve ders kitaplarının somut olmayan kültürel miras öğeleri açısından incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18 (2), 1302-1323.
- Sidekli, S. & Karaca, L. (2013). Sosyal bilgiler öğretiminde yerel, kültürel miras öğelerinin kullanımına ilişkin öğretmen aday görüşleri. *Gaziosmanpaşa Bilimsel Araştırma Dergisi*, 5, 20-38.
- Şahin, N. (2015). *İlkokul 4. sınıf Türkçe ders kitabı metinlerinin kültürel değerler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Türk Dil Kurumu. (2020). <https://sozluk.gov.tr/>
- Ulusoy, Y. (2018). *Hayat bilgisi 2. sınıf ders kitabı*. Ankara: Beşgen Yayıncılık
- UNDP [United Nations Development Programme]. (2020). https://info.undp.org/sites/bpps/SES_Toolkit/SitePages/Standard%204.aspx
- UNESCO (2015). *Somut olmayan kültürel miras (SOKÜM) ve örgün ve yaygın eğitim: Türkiye ve Afrika deneyim paylaşımı yuvarlak masa toplantısı: sonuç bildirisi*. <https://www.unesco.org.tr/Pages/540/205>

- UNESCO. (2003). *Somut Olmayan Kültürel Mirasın Korunması Sözleşmesi*. Paris, 17 Ekim 2003. MISC/2003/CLT/CH/14. <https://ich.unesco.org/doc/src/00009-TR-PDF.pdf>
- UNESCO. (2010). *Somut olmayan kültürel mirasın yaygın ve örgün eğitimde değerlendirilmesi uluslararası toplantısı: sonuç bildirisi*. <https://www.unesco.org.tr/Pages/188/91/Somut%20Olmayan%20K%C3%BClt%C3%BCrel%20Miras%C4%B1n%20Yayg%C4%B1n%20ve%20%C3%96rg%C3%BCn%20E%C4%9Fitimde%20De%C4%9Ferlendirilmesi%20Uluslararası%C4%B1%20Toplant%C4%B1s%C4%B1>
- Yalçınkaya, E. (2015). Pre-service teachers' views on intangible cultural heritage and its protection. *Anthropologist*, 22(1), 64-72.
- Yeşilbursa, C. C. (2013). Altıncı sınıf öğrencilerinin somut kültürel mirasa yönelik görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21 (2), 405-420.
- Yeşilbursa, C. C., & Barton, K. C. (2011). Preservice teachers' attitudes toward the inclusion of heritage education in elementary social studies. *Journal of Social Studies Education Research*, 2(2), 1-21.



Dini İnancın Kuvvetlendirilmesi İçin Sultan II. Abdülhamid'e Sunulan Bir Rapor

Report Presented to Sultan Abdülhamid II to Reinforce Religious Belief



Fatih Demirel

Prof. Dr.

Bursa Uludağ Üniversitesi

fatihdemirel@uludag.edu.tr

ORCID ID: 0000-0002-2098-4786



Makale Bilgisi / Article Information

Makale Türü / Article Type : Araştırma Makalesi
Geliş Tarihi / Received : 20 Kasım 2021
Kabul Tarihi / Accepted : 11 Aralık 2021
Yayın Tarihi / Published : 15 Aralık 2021
DOI Number : 10.20860/ijoses.1026447



Kaynak Gösterme / Citation



Demirel, F. "Dini İnancın Kuvvetlendirilmesi İçin Sultan II. Abdülhamid'e Sunulan Bir Rapor".
Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi, 16 (2021): 248-259.

Dini İnançın Kuvvetlendirilmesi İçin Sultan II. Abdülhamid'e Sunulan Bir Rapor

Report Presented to Sultan Abdülhamid II to Reinforce Religious Belief

Fatih Demirel

Öz

Sultan II. Abdülhamid Dönemi'nde, üzerinde en fazla durulan reform alanı eğitim olmuştur. Dönemde daha önce açılmış olan okulların yaygınlaştırılması sağlandığı gibi yeni eğitim kurumları da faaliyete geçirilmiştir. Reformlar çerçevesinde bir taraftan eğitim kurumlarının sayısal olarak artırılmasına çaba harcanırken diğer taraftan onların öğretim programlarının geliştirilmesine önem verilmiştir. Öğretim programlarının geliştirilmesinde akli ilimlerle ilgili derslerle birlikte toplumun dini ve ahlaki yönden gelişimini sağlayacak dersler dikkate alınmıştır.

Bu çerçevede Sultan II. Abdülhamid'in isteği üzerine, dini inancın kuvvetlendirilmesi için İslam mekteplerinde uygulanan öğretim programları Şeyhülislamın başkanlığında oluşturulan bir komisyonca incelenmiştir. İnceleme sonucunda hazırlanan rapor Sultan II. Abdülhamid'e sunulmuştur.

Bu çalışmada, hazırlanan rapor, eğitim kurumlarında yapılması istenen değişim ve çeşitli okullar için hazırlanmış öğretim programları ele alınacaktır. Raporda tavsiye edilen değişimlerin ve öğretim programlarının nasıl karşılandığı ve hangi yönleri ile uygulamaya konulduğu değerlendirilecektir.

Anahtar Kelimeler: Osmanlı'da eğitim, din eğitimi, eğitim tarihi, II. Abdülhamid.

Abstract

Education the most emphasized field of reform during the reign of Sultan Abdülhamid II. During this period the schools that were opened earlier were expanded while new educational institutions were also put into operation. Within the framework of the reforms, on the one hand efforts were spent to increase the number of educational institutions and on the other hand development of their education programs were underlined. In the development of the curricula, the courses that would ensure the religious and moral development of the society were considered together with positive science courses.

In this context, the curriculum applied in Islamic schools in order to reinforce religious belief was assessed by a commission formed under the presidency of sheikh al-Islam, at the order of Sultan Abdülhamid II. The report prepared as a result of the assessment was presented to Sultan Abdülhamid II.

In this study, this report, the desired changes in educational institutions and the curricula prepared for various schools were discussed. How the changes and curricula recommended in the report were received and whether they were implemented were assessed.

Keywords: Education in the Ottoman State, religious education, history of education, Abdülhamid II

Giriş

Sultan II. Mahmud zamanında başlayan eğitim reformları Tanzimat Dönemi'nde özellikle sivil alandaki yeniliklerle devam ettirilmiştir. Rüşdiye mekteplerinin ülke geneline yaygınlaştırılması, Maârif, Nezâretinin kurularak eğitim faaliyetlerinin bakanlık düzeyinde temsil edilmeye başlanması, çeşitli yüksek öğretim kurumlarının temellerinin atılması ve bir eğitim reformu zihniyetinin oluşması Tanzimat Dönemi'nde eğitim alanında gerçekleştirilen reformlardan bazılarıdır. Dönemin, eğitim reformlarına en önemli katkısı kanuni altyapının oluşturulmasında olmuştur. 1869'da yürürlüğe giren Maârif-i Umûmiye Nizâmname'si ile sivil eğitim sistemi tanımlandığı gibi her kademedeki okulların nerelerde, nasıl kurulacağından öğretim programlarına kadar hemen hemen tüm işleyişi belirlenmiştir. Çıkarılan bu temel kanununa dayalı olarak bir kısım adımlar atılmışsa da Nizâmname'de tasarlananlar Tanzimat Dönemi'nde tam olarak uygulamaya konulamamıştır.

Sultan II. Abdülhamid'in tahta çıkışından sonra Rusya ile girişilen savaş (1877-1878 Osmanlı-Rus Harbi) eğitim alanındaki reformların savaş sonrasına bırakılmasına neden olmuştur. II. Abdülhamid Dönemi'nde, Tanzimat Dönemi'nde temelleri oluşturulmuş eğitim reformları önemli ölçüde geliştirildiği gibi pek çok yeni reform da hayata geçirilmiştir. Vilayetlerde Maârif Nezâretinin temsilcisi olacak maârif müdürlüklerinin kurulması, eğitim kurumlarının ülke geneline yaygınlaştırılması, okulların denetlenmesi, öğretmen yetiştirilmesi, mesleki eğitime önem verilmesi dönemin eğitim reformlarının yalnızca küçük bir kısmıdır. II. Abdülhamid Dönemi'nde okulların yeterli derecede çoğaltılıp daha fazla insanın eğitim almasına çaba gösterilmesinin yanı sıra o okullardaki eğitim niteliğinin artırılmasına da çalışılmıştır. Dönemin eğitim reformları genel hatlarıyla incelendiğinde II. Abdülhamid'in eğitim kurumlarından iki yönlü bir beklentisinin olduğu anlaşılır. Bunlardan ilki dünyada gelişmekte olan pozitif bilimlerden haberdar, dolayısıyla ülkenin kalkınmasına temel oluşturacak beyin gücünü üretmektir. İkincisi ise ahlaki yönü güçlü bir toplum oluşturmaktır. Yeni tarzdaki öğretim kurumlarının programları, ifade edilen amaçlara yönelik olarak geliştirilmiştir. Çeşitli kademedeki okulların öğretim programları fen ve sosyal bilimlerle alakalı matematik, astronomi, fizik, kimya, tarih, coğrafya gibi derslerle birlikte dini ilimler, ilmihal, Kur'an-ı Kerim, ahlak gibi derslerden oluşturulmuştur (Alkan, 2005; Altınova Şahin, 2018; Demirel, 2002; Fortna, 2016; Kaya Doğanay, 2011; Nurdoğan, 2016; Somel, 2010).

Sultan II. Abdülhamid dönemi Eğitim reformlarının uygulanmaya başlandığı 1880'li yılların sonunda Padişahın hususi iradesi ile Osmanlı modern Eğitim kurumları öğrencilerinin dini inançlarını kuvvetlendirmek amacıyla Eğitim programlarında yapılması gerekenleri içerecek bir rapor hazırlanması istenmiştir. İradede, böyle bir rapor istenmesine, Mekteb-i Mülkiye ve diğer İslam mekteplerinden mezun olanların dini inanışlarında zafiyet belirlenmiş olması gerekçe gösterilmiştir.

İradede, istenen raporu hazırlamak için Şeyhülislam başkanlığında, gerekli kişilerden ve Mekteb-i Mülkiye Müdür Yardımcısı Recai Efendi'den oluşturulacak özel bir komisyonun kurulması istenmiştir. Komisyon, eğitim kurumları öğretim programlarını inceleyecek ve onları dini inancı kuvvetlendirecek şekilde düzenleyip arz edecekti (Çankaya, 1968-1969, s. 182).

Aşağıda, öncelikle hazırlanan raporun içeriği hakkında bilgi verilecektir. Sonrasında raporda önerilenlerin uygulamaya konulup konulmadığı ya da ne şekilde ne kadar yürürlüğe girdiği değerlendirilmeye çalışılacaktır.

1. Sultan II. Abdülhamid'e Sunulan Rapor

Şeyhülislam Ahmed Esad Efendi tarafından oluşturulan komisyon, Mekteb-i Mülkiye Müdür Muavini Mehmed Recai, Encümen-i Teftiş ve Muayene Reisi Selim Sabit Efendi, Evkaf-ı Hümayun

eski Müftüsü Esseyyid İshak, Mekteb-i Sultani Müdürü İsmail, Mamuretülaziz (Elâzığ) eski Valisi Abdünnâfi İffet, Meclis-i Maârif Reisi Ali Haydar, Fetva Emîni Mehmed Nuri, Müsteşar-ı Makamı Fetva Esseyyid Ahmed Necib, Meclis-i Tedkikat-ı Şeriyye Reisi Esseyyid Osman Kamil'den ibarettir. Komisyonca hazırlanan rapor Şeyhülislam Ahmed Esad Efendi tarafından 2 Mart 1887 tarihinde arz edilmiştir (BOA, Y. MTV., 25/52. [6 Cemâziyelâhir 1304/18 Şubat 1302]).

Rapor, İslam mekteplerinde uygulanan öğretim programlarının incelenmesini ve dini inancı kuvvetlendirecek yönde yeniden düzenlenmesini içermektedir. Raporda ifade edilen hususlar şöyledir. Bir milletin inanç temellerinin kuvvetlendirilmesi, yol gösterilmesine ve yönlendirilmeye bağlıdır. Ancak ibtidâiye ve rüşdiye mektepleri öğretim programlarında bulunan din ile alakalı dersler bunu sağlamak için yeterli değildir. İnanca dair aşinalığın kazandırılmasına hizmet eden ve Türkçeye temel oluşturan Arapça dersleri yetersizdir. İfade edilen eksikliklerin giderilebilmesi için ibtidâiye ve rüşdiye mektepleri öğretim sürelerine birer yıl daha eklenerek öğretim programları da ona göre yeniden düzenlenmiştir (BOA, Y. MTV., 25/52. [6 Cemâziyelâhir 1304/18 Şubat 1302]).

Raporda, kız çocukları altı yaşında okula başlayıp dokuz yaşına geldiklerinde yetişkin olacaklarından halihazırda olduğu gibi dört yıl ibtidâî eğitiminden sonra dört yıl da rüşdiye mekteplerine devam etmeleri dinen uygun görülmediğinden kız rüşdiyelerinin ve Dârümuallimâtın kapatılması önerilmiştir. Dört yıl süreli olarak tasarlanan yeni kız mektepleri için de yeni bir öğretim programı hazırlanmıştır (BOA, Y. MTV., 25/52. [6 Cemâziyelâhir 1304/18 Şubat 1302]).

Komisyon tarafından Mekteb-i Mülkiye ve Mekteb-i Mülkiye İdâdîsi öğretim programları incelenmiştir. Toplantıda Harbiye, Bahriye, Tıbbiye ve Hendese mektepleri de gündeme gelmiş ve o okullarda neler yapılması gerektiği tartışılmıştır. Tartışma sonucunda ismi geçen okulların din ile alakalı olmayan yönlerinin komisyonu ilgilendirmediği ifade edilmiştir. Ancak yine de komisyon tarafından, okulların bağlı oldukları bakanlıklar ile Bab-ı Fetva arasında gerçekleşecek görüşme ile kararlaştırılacak dini risalelerin okunmasının, inancı takviye etmek amacıyla, ilgili okulların öğretim programlarına eklenmesi önerilmiştir (BOA, Y. MTV., 25/52. [6 Cemâziyelâhir 1304/18 Şubat 1302]).

Mekteb-i Sultani ile ilgili olarak öncelikle okulun dâhili nizâmnâmesinin incelendiği ve özel bir statüde kurulmuş olduğu ifade edilmiştir. Gerçekleştirilen görüşmeler sonucunda Mektebi Sultaninin, Maârif-i Umûmiye Nizâmnâmesinde belirlenmiş olan hiyerarşik yapı dışında olduğu belirtilmiş ve okula kaydedilecek öğrencilerin rüşdiye diplomasına sahip olması şartı kararlaştırılmıştır. Bunun yanında okul öğrencilerinin İslam ahlakına ve saltanata zarar verecek nitelikteki eserlerle ve Batılı müelliflerle meşgul olmalarının yasaklanmasının ve buna ek olarak idâdî mekteplerinde olduğu gibi, itikatla ilgili eserlerin okutulmasının yeterli olacağı ifade edilmiştir. Diğer taraftan tüm İslam mekteplerinde öğrencilere cemaatle namaz kıldırılması konusunda okulların bağlı olduğu nezaretlere tebligat gönderilmesi arz edilmiştir (BOA, Y. MTV., 25/52. [6 Cemâziyelâhir 1304/18 Şubat 1302]).

Kararlaştırılan hususların okullarda uygulanmasının temini ve kontrolü için tayin edilmek üzere Meclis-i Tetkikât-ı Şeriye üyelerinden ve müderris sınıfından olan Yahya Reşid Efendi seçilmiştir. İş yürütmek için gerekli vasıflara sahip olması sebebiyle seçilmiş olduğu belirtilen Yahya Reşid Efendi'nin kendisine verilecek özel bir "tâlimâtnameye" göre hareket etmesi kararlaştırılmıştır (BOA, Y. MTV., 25/52. [6 Cemâziyelâhir 1304/18 Şubat 1302]).

Raporda, komisyonun görevi arasında olmayıp toplantı sırasında gündeme gelen konulara da yer verilmiştir. Konulardan ilki açılmasına karar verilmiş olan idâdîlerle ilgilidir. Buna göre idâdîlere temel oluşturacak köy İslam mekteplerinin henüz tam anlamıyla teşkil edilmemiş olması nedeniyle idâdîlerin tesisinin etraflıca düşünülmesi gerektiği ifade edilmiştir. Diğer konu ise bazı İslam

mekteplerinde yabancı dille yapılan eğitimden tam anlamıyla faydalanabilmek için o okullarda Batı bilimini Türkçeye aktarmak amacıyla kitap tercüme dersine başlanması tavsiyesidir (BOA, *Y. MTV.*, 25/52. [6 Cemâziyelâhir 1304/18 Şubat 1302]).

Hazırlanan raporun yanında Mekteb-i Mülkiye Müdür Muavini Mehmed Recai tarafından, “Mekâtib-i Kebîre Ders Cetvellerinin Tanziminde Mahv ve İsbatı Lazım Olan Mevâd” başlığı ile idâdî mektepleri, bütün âlî mektepler ve Mekteb-i Sultânî öğretim programlarında yapılması gerekli görülen değişiklikler maddeler halinde sıralanmıştır. Komisyon üyelerinin tamamının kabulü ile hazırlandığı ifade edilen kararlar, gereği yapılmak üzere ilgili nezâretlere bildirilmek üzere Şeyhülislam Ahmed Esad tarafından arz edilmiştir (BOA, *Y. MTV.*, 25/52. [6 Cemâziyelâhir 1304/18 Şubat 1302]).

Aşağıda öncelikle ibtidâiye ve rüşdiye mektepleri için hazırlanmış olan öğretim programları verildikten sonra idâdîler, âlî mektepler ve Mekteb-i Sultânî için kararlaştırılan önerilere yer verilecektir.

Tablo 1. İptidai Mektepleri Öğretim Programı

Ders	Açıklama
1. Sınıf	
Elifba	Tam anlamıyla öğretilmeden başka bir şey okutturulmayacaktır.
Amme cüzü	Hece yoluyla okutulacak ve tatilden önce biterse yukarı cüzlerin okutulmasına geçilecektir. Hece yoluyla okumanın tamamlanması öğrencinin gelişimine göre öğretmenlerin kararıyla belirlenir.
Harflerin, basit kelimelerin ve terkiplerin yazımı	Levha üzerinde icra ettirilecektir.
2. Sınıf	
Amme cüzünden yukarı beş cüz	Eğer tatilden önce biterse ilerisi okutturulacaktır. Namazda okunacak kısa sureler ile duaların tedricen ezberlettirilmesine gayret edilecektir.
Muhtasar ilmihal	Haftada iki ders okutturulacak ve ezberlettirilecektir.
Hatt-ı sülüs	Haftada bir gün meşk gösterilip karalama yazdırılacaktır.
3. Sınıf	
Kur'an-ı Kerim	Kur'an-ı Kerim hatim ettirilecek ve gerekli sure ve aşrı şerifler ezberlettirilecektir.
Tecvit	Haftada iki ders okutturulacak ve ezberlettirilecektir.
Akaid-i diniyye, Birgivi Risalesi	Haftada iki ders okutulup ezberlettirilecektir. Öğrencileri Türkçe okumaya alıştırmak için Birgivi Risalesi harekesiz olarak yeniden bastırılacaktır.
Zihinden hesap, sayılar ve yazımı	Rakamların şekilleri levhaya yazılacak ve birleştirilmeleri gösterilecektir.
Hatt-ı sülüs ve nesih	Haftada bir gün meşk gösterilip karalama yazdırılacaktır.
4. Sınıf	
Kur'an-ı Kerim	Hatmi şerif tekrarlatırılıp tecvidin uygulaması yaptırılacaktır.
Akaid-i diniyye, Birgivi Risalesi	Haftada iki gün tedrise devam olunacaktır.
Kıyas-ı Enbiya	Haftada iki gün tedris edilecektir.
Hesap (Dört işlem)	Haftada iki ders yapılacaktır.
İmla çalışması	Haftada bir kere ezberden söyleyip yazdırma yöntemi uygulanacaktır.
Hatt-ı sülüs ve nesih	Haftada bir gün meşk gösterilip karalama yazdırılacaktır.
5. Sınıf	
Kur'an-ı Kerim	Hatmi şerif ve tecvidin icrası uygulamasına devam edilecektir.
Dürr-i Yekta Risalesi	Haftada iki ders okutturulacaktır.
Hesap	Haftada iki gün dört işlemin alıştırmaları yaptırılacaktır.
Halifeler Tarihi ve Muhtasar Osmanlı Tarihi	Haftada iki ders okutulacaktır.

Hatt-ı rik'a ve imla | Haftada bir gün meşk gösterilip karalama yazdırılacaktır.

Tablo 2. Kız Mektepleri Öğretim Programı

Ders	Açıklama
1. Sınıf	
Elifba	Tam anlamıyla öğretilmeden başka bir şey okutturulmayacaktır.
Amme cüzü	Hece yoluyla okutulacak ve tatilden önce biterse yukarı cüzlerin okutulmasına geçilecektir. Hece yoluyla okumanın tamamlanması öğrencinin gelişimine göre öğretmenlerin kararıyla belirlenir.
2. Sınıf	
Amme cüzünden yukarı beş cüz	Eğer tatilden önce biterse ilerisi okutturulacaktır. Namazda okunacak kısa sureler ile dualar tedricen ezberlettirilecektir.
Muhtasar ilmihal	Ezberlettirilecektir.
3. Sınıf	
Kur'an-ı Kerim	Kur'an-ı Kerim hatim ettirilecek; uygun sure ve aşrı şerifler ezberlettirilecektir.
Tecvit	Ezberlettirilecektir.
Zihinden hesap, sayılar ve yazımı	
4. Sınıf	
Kur'an-ı Kerim	Hatmi şerif tekrarlatırılıp tecvidin uygulaması yaptırılacaktır.
Dürr-i Yekta Risalesi	Harekesiz olarak okutulacaktır.
Hesap	Dört işlem gösterilecektir.
Hatt	

Tablo 3. Dersaâdet ve Taşra Rüşdiye Mektepleri Öğretim Programı

Ders	Hafta (Saat)	Açıklama
1. Sınıf		
Ulûm-ı dîniyye	2	Dürr-i Yekta Risalesi şerhiyle beraber okutulacaktır.
Arapça	6	Emsile, Bina ve Maksud, okutulacak ve mefhumları öğrenciye yazdırılarak ezberlettirilecektir.
Hesap	2	Uygulama ile dört işlem işlenecektir.
Türkçe okuma ve İmla	1	İslam ahlakını içeren bir risale okutulup yazdırılacaktır.
Hatt	1	Sülüs ve rik'a gösterilecektir
Toplam Ders Saati	12	
2. Sınıf		
Arapça	6	Avamil okutulup ezberlettirilecek ve i'rabı yaptırdıktan sonra İzhara başlanacaktır.
Lügat	2	Sübha-i Sıbyân okutturulacak ve ezberlettirilecektir. Tatilden önce biterse Tuhfe-i Vehbi okutulacaktır.
Hesap	2	Adi kesirler ve ondalık sayılar
Lisan-ı Osmani (Türkçe)	1	Öğrencilere kelime ve cümle bilgisi ile alakalı örnekler verdirilecektir.
Hatt	1	Sülüs ve rik'a gösterilecektir
Toplam Ders Saati	12	
3. Sınıf		
Arapça	6	İzhar, okutulmaya devam edilerek tamamlanacak ve mefhumu yazdırılıp ezberlettirilecektir. Mümkün oldukça metnin dahi ezberlettirilmesine çaba gösterilecektir.
Farsça	2	Kavâid-i Fârisiyye okutulup ezberlettirilecek ve bittikten sonra Pend-i Attar okutulacaktır.
Hesap	2	Tenasüb (orantı) konusuna kadar mikyas (ölçek), evzan (ölçüler, tartılar, ağırlıklar) vs. gösterilecektir.

Coğrafya	1	Küre-i musattaha (düzlemküre) ve Avrupa kıtası gösterilecektir.
Hatt	1	Sülüs ve rik'a gösterilecektir.
Toplam Ders Saati	12	
4. Sınıf		
Arapça	6	Resail-i Erbaa okutturulacaktır.
Farsça	2	Gülistan okutturulacaktır.
Coğrafya	2	Küre-i musanna'a ve kıtaat-ı saire gösterilecektir.
Mebadi-i Hendese Geometri (Giriş)	1	Şekillerle gösterilecektir.
Usûl-i İnşâ	1	Öğrencinin, meramını yazılı olarak ifade edecek seviyede yöntem ve yazım kuralları öğretilecektir
Hatt	1	Hutut-ı mütenevvia talim edilecektir.
Toplam Ders Saati	13	
5. Sınıf		
Kelam ve Fıkıh	6	Kasîde-i Emâlî okutulup bitirildikten sonra İslam şeriatı tedris olunacaktır.
İlmi Belagat	2	Manzur ve mensur bazı edebi eserlerin Arapçadan Türkçeye ve Türkçeden Arapçaya nakliyle levha üzerinde tercüme ve alıştırmalar uygulamalı olarak yaptırılacaktır.
Farsça	2	Gülistan'ın okutulmasına devam edilecek ve Aruz-ı Câmî okutulacaktır.
Lisan-ı Osmani (Türkçe)	1	Usûl-i inşâ (yazma yöntemleri) ve yazı, müsveddeler kaleme aldırılarak uygulamalı olarak işlenecektir.
Hendese	1	Usûl-i mesâhâ (ölçme yöntemleri) gösterilecektir.
Hatt	1	Hutut-ı mütenevvia meşkine devam edilecektir.
Toplam Ders Saati	13	

Tasarlanan programdan başka rüşdiye mektebi öğrencileri için şu kararlar da alınmıştır. Ramazan ayında tüm öğrencilerle Ebû Hanife'nin "Vasiyetnamesi" işlenip, meziyetleri anlatılacaktır. Sonra "Kudûri" okutulacaktır. Mekteplerine döndüklerinde tecvit ve Kur'an-ı Kerim okumalarında kabiliyetlerinin geliştirilmesi için beş öğrenciye son surelerden birer sayfa okutturulacaktır. Perşembe günleri Ahkâf Suresi okutulduktan sonra padişaha dua ettirilecektir. İfade edilen sureler öğrencilerin tamamına, her gün, nöbetle okutulacaktır. Öğrenciler, yukarıda verilen derslerden başka dini vazifelerden ve Kur'an-ı Kerim okumasından da sınava tabi tutulmalıdırlar.

Recai Efendi tarafından, "Mekâtib-i Kebîre Ders Cetvellerinin Tanziminde Mahv ve İsbatı Lazım Olan Mevâd" başlığı ile kaleme alınan yazıda idâdî mektepleri, bütün âlî mektepler ve Mekteb-i Sultânî öğretim programlarında yapılması gerekli görülen değişiklikler ise şöyledir.

1. İdâdî mekteplerinin ve bütün âlî mekteplerin her sınıfında, Fransızca gibi Arapça da hiç ara vermeden, okutulmalı; Arap edebiyatı işlenmeli ve Arapçadan Türkçeye, Türkçeden Arapçaya tercüme yöntemleri öğretilmelidir.

2. Siyer, Şemâil-i Nebeviyye, menâkıb-ı sahabe, terâcime-i ahvâl-i eimme-i din ve ulemâ-i meşhûre dersleri eklenmelidir.

3. Akaid dersine ek olarak ilm-i ahlak ve alel ihtisar (kısaltılmış) fıkıh dersleri yapılmalıdır.

Mekteb-i Sultânî ile ilgili olarak da aşağıdaki öneriler yapılmıştır.

1. Latince ve felsefe dersi kaldırılmalıdır. Avrupalı bilim adamlarının ve yazarların biyografileri ile ilgili hiçbir şey okutturulmamalıdır.

2. Akaid dersleri, okula atanacak muktedir öğretmenler vasıtasıyla haftada iki gün ciddi olarak yapılmalıdır.

3. Mekteb-i Sultânîde dürûs-ı şarkıyye olarak isimlendirilen Türkçe, Arapça ve Farsça dersleri koordinatörlüğü Müslüman bir memura verilmelidir.

2. Raporun Etkileri

1869'da yürürlüğe giren Maârif-i Umûmiye Nizâmnâmesi ile açılmaları kararlaştırılan sıbyan mektepleri usûl-i cedide olarak isimlendirilen yeni yöntemlerle eğitim-öğretimin yapıldığı okullar olarak faaliyete başlamışlardır. Maârif Nezâretine bağlı olarak açılan sıbyan mektepleri daha sonra ibtidâi olarak isimlendirilmişlerdir (Nurdoğan, 2016, s. 107). Sıbyan/ ibtidâi mektepleri 4 yıl öğretim süreli olarak planlanmış olup öğretim programı Nizâmnâme'de yerini almıştır. Öğrenim yaşı erkek çocuklar için 7-11, kız çocukları için 6-10 arası olarak kararlaştırılmıştır. Nizâmnâme'de belirlenen dersler şöyledir. Usul-i cedide veçhile elifba, Kur'an-ı Kerim, tecvit, ahlâka müteallik resâil, ilmihal, yazı talimi, muhtasar fenn-i hesab, muhtasar tarih-i Osmani, muhtasar coğrafya, malumat-ı nafiayı câmi' risale (Maârif-i Umûmiye Nizâmnâmesi, 6. Madde). Anlaşılacağı gibi yeni ibtidâi mektepleri programında din öğretimi ile ilgili derslerle beraber, okuma, yazma, matematik, tarih, coğrafya gibi derslere yer verilmiştir. İptidai mektepleri için daha sonra hazırlanan programlarda da din ve ahlak öğretimi ile ilgili derslere önemli ölçüde yer ayrılmıştır (Zengin, 2009, s. 61). Raporla ibtidâi programındaki din ile alakalı derslerin ve Türkçeye temel olarak görülen Arapça derslerinin yetersizliğine vurgu yapılmaktadır. Raporla, tasarlanan ibtidâi öğretim programının çok yoğun olduğu düşünüldüğünden erkek ibtidâi mektepleri öğretimine 1 yıl daha eklenmek suretiyle sürenin 6 yıla çıkarılması önerilmiştir. Tasarlanan yeni öğretim programında okuma, yazma, tarih ve matematik derslerine çok az yer verilmiş, coğrafya gibi bazı dersler ise programda öngörülmemiştir. Program genel hatlarıyla din ve ahlak eğitimi düşüncesiyle oluşturulmuştur. Kız çocukları için 9 yaş üzeri bir eğitim uygun görülmediğinden kız ibtidâi mektepleri 4 yıl süreli olarak bırakılmıştır. Hazırlanan öğretim programında din ve ahlak öğretimini içeren derslerden başka, zihinden hesap, sayılar ve onların yazımı ile dört işlem haricinde bir ders planlanmamıştır. Yine yukarıda ifade edilen nedenden dolayı kızlar için ibtidâi üzerinde bir eğitim düşünülmendiğinden kız rüşdiyelerinin ve kız öğretmen yetiştiren Dârümuallimâtın kapatılması önerilmiştir.

Erkek rüşdiye mektepleri programında, 4. sınıfa kadar haftada 12, 4 ve 5. sınıflarda ise haftada 13'er saat olarak tasarlanan derslerin 6 saati Arapça dersine ayrılmıştır. 3. sınıf ile birlikte haftada 2'şer saat Farsça dersine yer verilmiştir. 5. sınıfta Arapça dersinin yerini kelim ve fıkıh dersi almıştır. Yine dil öğretimi ile alakalı olarak 3. sınıfta haftada 2 saat lügat, 5. sınıfta da haftada 2 saat belagat dersleri programda yerini almıştır. Türkçe okuma, yazma ve temel düzeyde matematik öğretimi için haftada 1'er saat ayrılmıştır. Bunların dışında 3. sınıfta haftada 1, 4. sınıfta 2 saat olmak üzere coğrafya dersine programda yer verilmiştir. Programın genel görünümü Rüşdiye mekteplerinin temel bir dil öğretim okulu olarak tasarlandığı yönündedir. Bunun yanında din bilgisi öğretimi ile alakalı olarak 1. sınıfta ulûm-ı dîniyye, son sınıfta ise kelim ve fıkıh derslerine yer verilmiştir. Rüşdiye öğrencileri için öğretim programı haricinde Kur'an-ı Kerim okunması, fıkıh eseri okunması, Ramazan ayında Ebû Hanife'nin "Vasiyetnamesi'nin" işlenmesi ve meziyetlerinin anlatılması ayrıca önerilmiştir.

Raporla, ibtidâi ve rüşdiye mektepleri için tasarlanan düzenlemeler ve programlar II. Abdülhamid yönetimi tarafından dikkate alınmamıştır. Kız rüşdiyeleri ve Dârümuallimât kapatılmamış, kız öğrenciler 9 yaşından sonra da öğretimlerine devam etmişlerdir (Tümer Erdem, 2013, s. 100, 171, 284). 1891'den sonra ibtidâi mektepleri için hazırlanan programlarda din eğitimi yanında tarih, coğrafya, matematik, okuma ve yazma gibi dünyevi derslere de yoğun olarak yer verilmiştir (Zengin,

2004, ss. 64-70). Rüşdiye programlarında yapılan değişikliklerde de raporun herhangi bir etkisinin olmadığı anlaşılmaktadır (Kaya Doğanay, 2011, ss. 255-259).

Komasyon gündeminde ele alınmış olan Mekteb-i Sultânî 1868'de özel statüde kurulmuş bir ortaöğretim kurumudur (Engin, 1989). Statüsünden dolayı Maârif-i Umûmiye Nizâmnamesi'nde okulla ilgili herhangi bir karara yer verilmemiştir. Mekteb-i Sultânî Fransa'nın Osmanlı Devleti üzerindeki siyasi etkisinin açık bir delili olarak faaliyete geçirilmiş olan bir eğitim kurumudur. 1870'lerden sonra okulla ilgili çeşitli rahatsızlıklar dile getirilmiştir. 1877 yılının başında okulun müdürlüğüne atanan Ali Süavi okuldaki problemleri ve ürettiği bir kısım çözümleri Sultan II. Abdülhamid'e bir rapor halinde sunmuştur (Akyüz, 1982). Ali Süavi'nin çabası Mekteb-i Sultânîde Fransız, dolayısıyla batı etkisinin kırılması ve onun yerini Müslüman ve Osmanlı ideolojisinin alması yönündedir. Ali Süavi'nin başlattığı değişimin okul üzerinde, amaçlandığı yönde etkili olduğu anlaşılmaktadır (Fortna, 2005, s. 141). Ancak ele aldığımız raporda Mektebi Sultânî için istenen düzenlemeler Ali Süavi ile başlayan sürecin devam ettiğini göstermektedir. Nitekim değişim yönündeki düzenlemeler 1890'lı yıllarda da devam etmiştir (Fortna, 2005, s. 143).

Komasyonun onaylamış olduğu diğer bir husus idâdî ve âlî mekteplerde yapılması istenen öğretim programı değişikliğidir. 1892 yılında idâdî mektepleri için hazırlanan öğretim programı incelendiğinde komasyonun önerilerinin tamamıyla dikkate alınmadığı anlaşılmaktadır. Arapça dersine altıncı ve yedinci sınıflarda yer verilmemiş; buna mukabil o sınıflara haftada 2'şer saat edebiyat ve ahlak dersi konulmuştur. Ulûm-ı dîniyye, dersi ise her sınıfta haftada 2'şer saat olarak yerini almıştır (Demirel, 2010, s. 109). Ancak daha sonra yapılan değişiklikle ulûm-ı dîniyye, dersine tecvitle Kur'an-ı Kerim okuma eklenmiştir. Bununla beraber dersin haftalık saatinde değişikliğe gidilerek 6. sınıfta haftada 2 saat olan ders 1 saate indirilirken 1. sınıftaki aynı ders 1 saat artırılmıştır (Demirel, 2010, s. 110). Yapılan değişikliğe rağmen idâdî mekteplerinde verilen din dersleri yeterli görülmemiş ve 1898'de eksikliğin giderilmesi için program değişikliğine gidilmiştir (Yıldız, 2016, s. 644). Yapılan değişiklikle ders, idâdîlerin her sınıfında haftada 3'er saat olacak şekilde yeniden düzenlenmiştir. Bunun yanında ahlak dersi müstakil bir ders olarak 3. ve 7. sınıf haricinde her sınıfa haftada 1 saat olarak yerleştirilmiştir. Genel olarak değerlendirildiğinde öğretim programının ancak %20'sini din ve ahlak derslerinin oluşturduğu anlaşılmaktadır (*Sâlnâme-i Nezâret-i Maârif-i Umûmiye*, 1317, s. 230). Diğer taraftan, hazırlanan raporda idâdîlerin açılışında temkinli davranılması önerilerek sayılılarının hızlı bir şekilde artırılmaması önerilmiştir. Ancak II. Abdülhamid Dönemi'nde üzerinde en fazla durulan ve ülke geneline yaygınlaştırılan okullar idâdîler olmuştur (Demirel, 2010). İdâdîler için 1892'de hazırlanan talimatnâme incelendiğinde öğrencilerin cemaatle namaz kılmaları konusunda müdür yardımcılarının görevlendirildiği anlaşılmaktadır (Demirel, 2010, s. 68). Diğer taraftan öğrencilerin günlük okul proramlarında yemek, diğer ihtiyaçlar için teneffüs gibi ders arası planlamalarında namaz kılınması için de zaman ayrılmıştır (Demirel, 2010, s. 106). Raporun, bu yönüyle idâdî programlarının hazırlanışında etkili olduğu ifade edilebilir.

1859'da öğretim faaliyetlerine başlayan Mekteb-i Mülkiye, 1877'de Sultan II. Abdülhamid'in emriyle bir yükseköğretim kurumu olarak yeniden kurulmuştur (Çankaya, 1968-1969, s. 111). Bu yeniden kuruluşunda hazırlanan öğretim programında din veya ahlakla ilgili bir derse yer verilmemiştir (Çankaya, 1968-1969, ss. 119-121). Yukarıda ifade edilen raporun hazırlanmasından sonra Mekteb-i Mülkiyenin öğretim programına ulûm-ı dîniyye, dersi eklenmiştir (Çankaya, 1968-1969, s. 183).

Sonuç

Sultan II. Abdülhamid, ülke kalkınmasını ve tasavvur ettiği toplum yapısını gerçekleştirmek için eğitimi en önemli araç olarak görmüş ve en önemli reformlarını o alanda gerçekleştirmiştir. Bu çerçevede donanımlı aynı zamanda İslam dininin gereklerini bilen uygulayan ve ahlaklı bireyler yetiştirmek amacıyla eğitim kurumları öğretim programlarının geliştirilmesine önem vermiştir. İfade edilen amaçlara ulaşabilmek ve böylece dini inançlarına bağlı bireyler yetiştirilebilmesi için çeşitli eğitim kurumları öğretim programlarının incelenmesi ve bir rapor sunulması padişah tarafından istenmiştir. Şeyhülislam Ahmed Esad Efendi başkanlığında oluşturulan komisyon istenen raporu hazırlamıştır.

Komisyon çeşitli görevlerde bulunan on kişiden oluşturulmuştur. Üyelerden altısı ilmiye sınıfına mensuptur¹. Şeyhülislam başkanlığında oluşturulması, komisyonun ilmiye sınıfı ağırlıklı olmasını açıklamaktadır. Komisyon üyeleri arasında Osmanlı eğitim modernleşmesinde önemli bir yeri olan ve ilk Osmanlı eğitim bilimcilerinden kabul edilen Selim Sabit Efendi de vardır (Temizyürek, 1999; Özeçoğlu, 2004; Öztürk, 2009). Selim Sabit Efendi'nin yeni tarz Osmanlı eğitim kurumlarında usûl-i cedîde olarak bilinen yeni yöntemlerle öğretimin başlamasına ve yerleşmesine önemli katkıları olmuştur. Osmanlı eğitim sisteminin yenileşmesi ve ilerlemesinde önemli katkıları olan Selim Sabit Efendi'nin ilgili raporda mührünün bulunması oldukça şaşırtıcıdır. O, daha sonra Dârümuallimîndeki öğretmenlik yıllarında, ibtidâî mektebi öğretmenliğine kadınların atanması gerektiği yönündeki fikirlerini öğrencileri ile paylaşmıştır (Özeçoğlu, 2004, 102). Onun bu fikri ve yazmış olduğu eserlerindeki düşünceleri, içerisinde bulunduğu komisyonca hazırlanan rapordaki önerilerle gelişmektedir.

Raporda, iptidai mektepleri için tasarlanan öğretim programı ağırlıklı olarak din ve ahlak eğitimini içermektedir. Okuma, yazma ve pozitif bilimlerle alakalı derslere çok az yer verilmiştir. Rüşdiye mektepleri için de farklı bir durum söz konusu değildir. Rapordaki en radikal kararlardan birisi kız rüşdiyelerinin ve Dârümuallimâtın kapatılması önerisi olmuştur. Diğer taraftan ortaöğretim kurumlarını oluşturacak idâdîlerin açılmasının yeniden değerlendirilmesi isteği temel eğitimin henüz yeteri derecede gelişmemiş olmasına bağlanmıştır.

Hazırlanan bu raporun içerdiği hususlardan çoğu II. Abdülhamid tarafından dikkate alınmamış ve uygulanmamıştır. Kız rüşdiyeleri ve Dârümuallimât raporda önerildiğinin aksine kapatılmayarak eğitim öğretim faaliyetlerine devam etmişlerdir. II. Abdülhamid Dönemi boyunca kız eğitiminin geliştirilmesi için birçok yatırım yapılmıştır. İdâdîler ülkenin her tarafına yaygınlaştırılmıştır. Okulların öğretim programlarındaki din dışı derslerin azaltılması yoluna gidilmemiştir. Bunun yanında okullardaki dini dersler ve onlara verilen önem azaltılmamıştır. Öğrencilerin ahlaki gelişimi için çeşitli düzenlemeler yapılmıştır (Becerikli & Yıldırım, 2018.). Yine öğrencilerin, İslam dininin emrettiği ibadetleri yerine getirmeleri konusunda okul yaşamıyla ilgili çeşitli kurallar belirlenmiştir.

¹ Zeki Salih Zengin, komisyonda Mekteb-i Mülkiye ve Sultânî Müdürü, Meclis-i Maarif Reisi, Mamûretülaziz eski Valisi, Şeyhülislam ve ilmiye mensubu üç kişi olduğunu ifade etmiştir (Zengin, 2009, s. 63). Ancak, yukarıda da ifade edildiği gibi komisyon 10 üyeden oluşmaktadır. Recai Efendi daha sonra Mekteb-i Mülkiye müdürlüğüne atanacaksa da (Çankaya, 1968-1969, s. 182) komisyon üyeliği sürecinde Mekteb-i Mülkiye Müdür Yardımcısıdır.

Kaynakça

1. Arşiv Vasikaları

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

BOA, *Y. MTV.*, 25/52. (6 Cemâziyelâhir 1304/18 Şubat 1302)

Sâlnâme-i Nezâret-i Maârif-i Umûmiye, (1317)

Maârif-i Umûmiye Nizâm-nâmesi (2014), 6. Madde, *Arşiv Belgelerine Göre Osmanlı Eğitiminde Modernleşme*, içerisinde, Proje yöneticisi: Uğur Ünal, İstanbul.

2. Telif Eserler

Akyüz, Yahya (1982), “Galatasaray Lisesinin İslahına İlişkin Ali Süavi’nin Girişimlerini Gösteren Bir Belge”, *Beleten*, XLVI/181, s. 121-128

Alkan, Mehmet Ö. (2005), İmparatorluk’tan Cumhuriyet’e Modernleşme ve Ulusçuluk Sürecinde Eğitim. Kemal H. Karpat, (Derleyen) *Osmanlı Geçmişi ve Bugünün Türkiye’si* içinde, (Sönmez Taner, çev.), İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları, s. 73-242.

Altınova Şahin, Ayşegül (2018), *Osmanlı Devleti’nde Rüşdiye Mektepleri*, Ankara: TTK Yayınları.

Becerikli, Sabri & Yıldırım, Sevda Gülşah (2018), The moral and citizenship education methods performed in the last period of Ottoman. *Educational Research and Reviews*, 13 (16), 609-616.

Çankaya Ali (1968-1969), *Yeni Mülkiye Tarihi ve Mülkiyeliler*, 1. cild, Ankara.

Demirel, Fatih (2010), *Mekteb-i İdâdî*, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Erzurum.

Demirel, Muammer (2002), “Türk Eğitiminin Modernleşmesinde Rüşdiye Mektepleri”, *Türkler*, XV, Ankara: Yeni Türkiye Yayınları, s. 44-60

Engin, Vahdettin (2003), *Mekteb-i Sultani*, İstanbul.

Fortna, Benjamin C. (2005), *Mekteb-i Hümayûn (Osmanlı İmparatorluğu’nun Son Döneminde İslâm, Devlet ve Eğitim)*, (Pelin Sıral, çev.), İstanbul.

Kaya Doğanay, Fatma (2011), *Tanzimat’tan Cumhuriyet’e Rüşdiye Mektepleri*, Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, yayınlanmamış Doktora Tezi, Erzurum.

Nurdoğan, Arzu M. (2016), *Modernleşme Döneminde Osmanlı’da İlköğretim*, İstanbul: Çamlıca Basım Yayın.

Özeçoğlu, Halil (2004), *Eğitimde Bir Öncü: Selim Sabit Efendi, Hayatı ve Eserleri*, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İzmir.

Öztürk, Cemil (2009), “Selim Sâbit Efendi”, *TDVİA*, C. 36, İstanbul, s. 429-430.

Somel, Selçuk Akşin (2010), *Osmanlı’da Eğitimin Modernleşmesi (1839-1908) (İslamlaşma, Otokrasi ve Disiplin)*, (Osman Yener, çev.), İstanbul: İletişim Yayınları.

Şişman, Adnan (1989), *Galatasaray Mekteb-i Sultânîsi’nin Kuruluşu ve İlk Eğitim Yılları 1868-1871*, İstanbul.

- Temizyürek, Fahri (1999), *Selim Sâbit Efendi ve Usûl-i Cedîd Hareketi İçerisindeki Yeri*, Gazi üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara.
- Tümer Erdem, Yasemin (2013), *II. Meşrutiyet'ten Cumhuriyete Kızların Eğitimi*, Ankara: TTK.
- Yıldız, Hatip (2016), “II. Abdülhamid Dönemi'nde Mülki (Sivil) İdadilerde ve Yüksek Mekteplerde Din Eğitiminde Yapılan 1898 Tarihli Yenilikler”, *4. Uluslararası Tarih Eğitimi Sempozyumu Bildiri Kitabı*, Muğla, s. 641-660.
- Zengin, Zeki Salih (2009), *II. Abdülhamit Dönemi Örgün Eğitim Kurumlarında Din Eğitimi ve Öğretimi*, İstanbul: Çamlıca Yayınları.



Deyimlerin Hikâyesini Bilmenin Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatımlarında Deyim Kullanımına Etkileri

The Effects of Knowing the Story of Idioms on the Use of Idioms in Their Written Expressions of Seventh Grade Students



Selda Tek

Uzman

Afyon Kocatepe Üniversitesi

seldatek42152@gmail.com

ORCID ID: 0000-0002-0386-108X

Bilal Uysal

Dr. Öğretim Üyesi

Afyon Kocatepe Üniversitesi

buysal@aku.edu.tr

ORCID ID: 0000-0002-7198-8760



Makale Bilgisi / Article Information

Makale Türü / Article Type : Araştırma Makalesi
Geliş Tarihi / Received : 29 Kasım 2021
Kabul Tarihi / Accepted : 12 Aralık 2021
Yayın Tarihi / Published : 15 Aralık 2021
DOI Number : 10.20860/ijoses.1030001



Bu makale 2021 Yılında Bilal Uysal danışmanlığında tamamlanan “Deyimlerin Hikâyesini Bilmenin Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatımlarında Deyim Kullanımına Etkileri” Adlı Yüksek Lisans Tezinden üretilmiştir.



Kaynak Gösterme / Citation



Demirel, F. “Deyimlerin Hikâyesini Bilmenin Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatımlarında Deyim Kullanımına Etkileri”. *Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 16 (2021): 260-274.

Deyimlerin Hikâyesini Bilmenin Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatımlarında Deyim Kullanımına Etkileri

The Effects of Knowing the Story of Idioms on the Use of Idioms in Their Written Expressions of Seventh Grade Students

Selda Tek & Bilal Uysal

Öz

Deyimler; az söz ile çok şey anlatan, kullanıldığında ifade gücümüze güç katan söz varlıklarımızdır. Özellikle son yıllarda Türkçe Eğitimi alanında deyimlerin öğretimi eğitimcilerin dikkatini çekmiştir. Alanda, deyimlerin öğretiminde kullanılacak çeşitli yöntem ve teknikler üzerine yapılan araştırmalara duyulan ihtiyaç da artmaktadır. Bu çalışmada deyim öğretiminde, deyim hikâyesini ve gerçek anlamını bilmenin yazılı anlatımda söz varlığını artırmaya ve deyim kullanımına etkisinin olup olmadığı araştırılmıştır. Araştırmada ön test-son test kontrol gruplu random desen kullanılmıştır. Yapılan bağımlı örneklem t-testinden elde edilen sonuçlara bakıldığında öğrencilerin ön test puanları ile son test puanları arasındaki farklılığın istatistiksel olarak %95 güven düzeyinde anlamlı olduğu tespit edilmiştir ($t=-2.321$, $p=.023$, $p<.05$). Öğrencilerin ön test puanlarının son test puanlarından düşük olduğu, dolayısıyla verilen eğitimin ya da oluşturulan algının öğrenciler üzerinde başarılı olduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Deyim, deyimlerin öğretimi, söz varlığı, yazılı anlatım, bağlam.

Abstract

Idioms are the features of language that means something different than a literal translation of the words so that these features of language enriches the content of our language. That's why, particularly in recent years, the impact of teaching idioms integrating into the teaching Turkish as a native language has been recognized by educators and it has drawn the attention of researchers in the field. The need of study in research on the various methods and techniques that can be used during the process of teaching idioms is also on the rise. In this study of research, the significance of knowing the stories behind idioms and their accurate meaning has been analyzed to enhance the discourse of language and usage of them. Pre and post-test experimental design has been used through the whole procedure of research. Both groups are measured before and after the experimental groups is exposed to a treatment. With the enlightenment of collected data, the benefits of having the knowledge of idioms and their actual meaning in our mental lexicon has been studied in terms of its efficacy on the written production of language. When the dependent sample t-test results were examined, it was determined that the difference between the students' pre-test scores and post-test scores was statistically significant at the 95% confidence level ($t= -2.321$, $p=.023$, $p<.05$). It is seen that the pre-test scores of the students are lower than the post-test scores, so the education given or the perception created are successful on the students.

Keywords: Idioms, instruction of idioms, existence of words, written expression, context.

Giriş

Dil, insanlar arasında iletişimi sağlayan en gelişmiş bildirişim aracıdır. Dilin temel taşı söz varlığı ise sınırlıdır. Ancak insanlar bu sınırlamayı kabul etmemiş, sınırlı sayıdaki sözcükle sonsuz anlatmayı amaçlamıştır. Dilin millî kimliğinin ortaya çıkması ve bir millete ait kültür ögesi durumuna gelmesi de bu aşamada gerçekleşmektedir. Dil, insanların duygu ve düşüncelerini kodlayarak öznel arası iletişimi sağlayan sistemler bütünü olmanın yanı sıra yaşayan canlı bir varlıktır. Tüm canlıların türlerine özgü bir dil yapısı olduğu gibi her milletin de kendine özgü kodları vardır. Sülükçü (2011, s. 39)'ye göre seslerden kelimelerin, kelimelerden de önceden belirlenmiş sisteme göre cümlelerin oluşturulması bir şifreleme işlemidir ve her milletin şifreleme ve şifre çözme sistemleri birbirinden farklıdır. Bu şifreleme işlemi milletler, tarihleri boyunca yaşadıkları ortak tecrübeden beslenirler. Bir toplumun uzun bir zaman diliminde bazen bilinçli bazen bilinçsiz oluşturduğu ve oluşturmaya devam ettiği dil, söz konusu toplumu birleştiren, koruyan ve onun kalıcılığını sağlayan önemli bir kültür ögesi hâline gelir.

Dilin düşünce ile iç içe olması gerçeğinden yola çıkılarak hayatın her alanında var olduğu sonucuna varılır. Her alanla ilgisi bulunan dile yönelik araştırmalar da çok yönlü olmuştur. Gelişmiş bir iletişim aracı olan dil üzerine çalışan her araştırmacı dili farklı bir yönüyle tanımlamıştır. Yapılan bu tanımlara bakıldığında dilin çok yönlülüğünü görmek mümkündür. Banguoğlu (1979, s. 17) dilin en güzel anlatım aracı olduğunu ifade eder. Ergin'e göre dil, "Seslerden örülmüş sosyal bir müessesedir" (1972, s. 1). Aksan (2015, s. 11); dili, birçok konuyla, alanla ve kavramla ilişkisi olan, değişik açılardan incelendiğinde çeşitli özelliklere sahip olduğu görülen, hâlâ çözümlenemeyen yönleri bulunan olağanüstü bir varlık olarak görür. Dili, insan ve toplum ile bir bütün olarak gören dil araştırmacıları da vardır. Korkmaz (1995, s. 2)'a göre dil, ayrıntılarına bakıldıkça; insan, millet ve kültür varlığına egemen olan çok nitelikli ve derin manalı bir sistemdir. Yıldız (2013, s. 9), dilin insanın sahip olduğu en değerli özellik olduğunu söyler.

Bireyin sahip olduğu ilk dil ana dilidir. Yakın çevreden edinilen bu dilin zamanla konuşucusu hâline gelen birey ait olduğu toplum ile bağlarını bu dil sayesinde güçlendirir.

Ana Dili ve Ana Dili Eğitimi

İnsan, dili kullanma becerileri açısından kusursuz bir donanıma sahip olarak doğar. Birey doğuştan gelen bu donanım ile çevresinde hazır hâlde bulunan söz varlığını, kavramları ve dil bilgisi kurallarını edinmeye başlar. "Ana dili; insanın zihnine o farkında olmadan içinde doğup büyüdüğü çevresi tarafından işlenen dil kuralları ve söz varlığıdır. Kişinin edindiği ilk dildir." (Yakıcı, 2017, s. 7). Aksan (2016, s. 20)'a göre insan her şeyden önce edindiği ana dili ile dünyayı tanır. Ana dilinin imkânlarıyla düşünür, onun kavramlarıyla evreni biçimlendirir. İnsan birden fazla yabancı dil öğrenebilmesine karşın duygularını ana diliyle yaşar, onunla düşünür. Yaşam boyu öğrendiği her şeyi ana dilinin üzerinde inşa eder. Bilgin (2002, s. v)'e göre bu durum çocuk beyninin zorlanmadan, kendine sınırlar koymadan, özgürce yol alacağı tek alanın anadili olmasından kaynaklıdır.

Ana dili bireyin çevresiyle iletişim kurmasını; çevresinde meydana gelenleri, gördüklerini ve işittiklerini anlamlandırmasını sağlar. Yıldız (2013, s. v), bireyin kendisinde var olan bilgileri değerlendirebilmesinin, yeni öğrendiklerinin ise yorumlayabilmesinin; hissettikleriyle ve düşündükleriyle kendini iyi ifade edebilmesinin de ana dille gerçekleştirilebileceğini bildirir. Çocuğun benlik bütünlüğünü kazanması ve kimlik oluşumunu tamamlaması da ana dili eğitimine bağlıdır. Aile ve yakın çevreden edinilen bu ilk dilin çocuğa aktarımında kusursuz bir edinim sürecinden bahsetmek mümkün değildir. Ana dilindeki söz varlığı, dil kurallarının yanı sıra mevcut hâldeki dil yanlışları da

edinim sürecine dâhil olur. Bundan dolayı okullarda ana dili öğretimi yapılmaktadır. Dili doğru ve yerinde kullanmada ana dilinin doğru öğretimi üzerine düşünen Özbay (2013, s. 5), dilin iki boyutu olduğunu bildirir. Bunlar, anlama ve anlatma boyutlarıdır. Bu becerilerin edinimi, bireyin örgün eğitime geçmeden önce içinde bulunduğu çevrede başlarken becerilerin planlı bir biçimde öğretimi okulda başlar.

Çocukların ana dili edinimleri ilk olarak dinleme ile gerçekleşir. Dil edinimi bireyin dünyaya gelişi ile birlikte başlayan, kendiliğinden kazanılan, herhangi bir çaba gerektirmeyen bir süreçtir. Birey bu süreç boyunca ana diline ait kuralları doğal olarak edinir, benimser. Böylece çocuk ana dilini kurallarına uygun olarak kullanma becerisini örgün eğitime başlamadan önce kazanır. Kendiliğinden gerçekleşen ve her türlü etkiye açık olarak edinilen bu kazanımlar ana dili edinimidir. Ana dili öğretimi ise yakın çevrede kendiliğinden işleyen bu edinim sürecinin ardından eğitim kurumlarında plan ve program dâhilinde belirli amaçların kazanımına yönelik yürütülen sistematik ve kasıtlı etkinlikler bütünüdür. Yıldız (2013, s. 46), ebeveynler ve eğitimcilerin dille yeni tanışan bir çocuğa dilin inceliklerini, kurallarını yerleştirmek için açıkça ve gizlice ana dilini öğretme çabası içine girdikleri görüşündedir. Yıldız bu görüşüyle edinimde de bir kasıt ve istedik davranış kazandırma süreci olduğu vurgusunu yapar. Bundan dolayı ana dili öğretimi veya ana dili edinimi terimlerinin yerine göre kullanılmasının uygun olduğu düşüncesindedir.

Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer verilen amaçlara bakıldığında ana dili eğitiminin çok amaçlı bir yapıya sahip olduğu görülür. Belirtilen amaçların öğrenciye kazandırılması sürecinde gerçekleştirilen uygulamalar da çok yönlü olmaktadır. Aytaş ve Çeçen (2010, s. 79)'e göre okuduğunu ve dinlediğini anlama, sözel anlatım, yazarak anlatma, dil bilgisi, kelime çalışmaları, edebiyat sanatının ilkelerini öğrenme ve edebî eserleri anlayıp değerlendirme bu uygulamalar arasında sayılabilir. Ana dili eğitiminin nihai amacı ise temel dil becerilerinin birey tarafından etkili bir şekilde kullanılmasını sağlamaktır. Temel beceriler ile söz varlığı arasında anlamlı bir ilişki var olduğundan dolayı Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan söz varlığının zenginleştirilmesine yönelik kazanımlar bu amaca hizmet etmektedir.

Söz Varlığı

Dil, parçaların bir araya gelmesiyle oluşmuş bir bütündür. Bu bütünü oluşturan parçalar söz varlığı olarak adlandırılır. Korkmaz (1992, s. 100); (bk. kelime hazinesi) söz varlığını bir dilin bütün kelimeleri, bir kişinin veya bir topluluğun söz dağarcığında yer alan kelimeler toplamı şeklinde tanımlamıştır. Ait olduğu dilin beslediği kültürden izler taşıyan söz varlıkları toplumların, düşünce yapılarını yansıtanın yanı sıra tarihindeki toplumsal gelişmelerle de değişime uğramıştır. Aksan (2006b, s. 11), söz varlığının ait olduğu dilin tarihine ışık tuttuğunu belirtir. Yüzyıllar boyunca ortaya çıkan biçim ve anlam değişiklikleri, hangi dillerin etkisiyle nasıl bir değişim geçirdiğini yansıtmaktadır. Bundan dolayı bir milletin tarihi ne kadar köklü ise söz varlığı o denli geniştir.

Türk dili çok köklü bir dildir; köklü bir geçmişe sahip olmanın yanında zengin bir kültürden beslenmiştir. Bu nedenle zengin bir söz varlığına sahiptir. Türkçenin sahip olduğu söz varlığı bir bütün olarak incelenecek olursa, dünyanın en eski dillerinden biri olduğunun anlaşılacağını belirten Aksan (2006a, s. 17), günümüzde canlılığını koruyan iki bin civarında atasözünün varlığını bildirir. Bu konuda Hengirmen (2011a, s. 6), Türkçe deyimler üzerine yaptığı çalışmaların neticesinde Türkçede yaklaşık on bin deyim var olduğu sonucuna ulaşmıştır. Söz varlığını oluşturan öğeler bunlarla da sınırlı değildir. Aksan (2006b, s. 13-14), dilin kendi öğelerinden oluşan kimi zaman da yabancı dillerden alıntıladığımız temel söz varlığı, dildeki diğer sözcüklerin yanı sıra bilim ve sanat gibi alanların kavramları olan terimleri söz varlığının içerisindeki öğeler olduğunu söyler. Aksan'a göre bir

durumu veya bir olayı betimlemek için kullanılan deyimler, her dilde bulunan ve yaşam tecrübeleri içeren atasözleri, insanların toplum yaşamlarında kullandıkları ilişki sözleri (kalıp sözler), kalıplaşmış sözlerin yanı sıra anlatım gücüne güç katan ikilemeler de söz varlığı içerisinde değerlendirilir. Aksan'ın bu sınıflamasına ek olarak Ünalın (2010, s. 109-110), söz varlığının önemli bir kısmını oluşturan argo ve bir grup kişinin anlayabildiği, zamandan tasarruf için kullanılan jargon da söz varlığını oluşturan unsurlardan birisi olduğunu söyler. Söz varlığını oluşturan bu öğeler gerek sözlü iletişimde gerek yazılı anlatımda anlamayı kolaylaştırmanın yanı sıra anlatımı da güçlendirmektedir.

Yazılı Anlatımda Söz Varlığı Kullanımı

Yazılı anlatım düşünmeyle başlayan ve bilişsel bir hazırlık gerektiren anlatım biçimidir. Düşünmeye başlayan birey bu işlemi söz varlığının sınırları içerisinde gerçekleştirebilir. “Kelime hazinesi dili kullanan bireylerin hem akademik hem de gündelik hayatta anlama ve anlatma becerilerinin sınırlarını belirlemektedir.” (Özbay, 2013, s. 101). Bireyin duygu, düşünce ve isteklerini doğru bir şekilde ifade edebilmesi için edindiği veya öğrendiği söz varlığının anlatıma elverişli düzeyde olması gerekir. Korkmaz (1995, s. 184)'a göre konuşma veya yazmada anlatımın işlek, açık ve etkili olması için kişi ana dilini iyi kullanmalıdır.

Bireyin sahip olduğu söz varlığı iki bölümden oluşmaktadır. Bunlar aktif ve pasif söz varlıklarıdır. Baş (2006, s. 105)'a göre yazma ve konuşma becerileri ile gerçekleştirilen anlatım sırasında bireyin kullandığı sözcüklerin toplamı üretici söz varlığını diğer bir adıyla aktif söz varlığını oluşturur. Anlama (okuma ve dinleme/izleme) etkinlikleri sırasında kullanılan sözcükler ise alıcı söz varlığı diğer bir adıyla pasif söz varlığı olarak adlandırılır. Pasif söz varlığının aktif söz varlığına göre daha geniş olduğu bilinmektedir. Anlamaya dayalı beceriler pasif söz varlığını geliştirirken anlatmaya dayalı beceriler aktif söz varlığından beslenir. Konuşma gibi yazma becerisi de aktif söz varlığı üzerine kurulur. Yalçın (2018, s. 361), yazma becerisinin gelişmesi için aktif söz varlığı ile pasif söz varlığı arasındaki açığı azaltılması ve genel olarak söz varlığının da genişletilmesinin gerekliliğine vurgu yapar. Ana dili dersinde söz varlığını geliştirmeye yönelik planlanan etkinlikler hazırlanırken beceriler arası koşutluk göz önünde bulundurulmalıdır. Okuma ve dinleme/izleme etkinliklerine paralel olarak yazma ve konuşma etkinliklerinin yaptırılması bu koşutluğu sağlamanın bir yoludur. Böylelikle okuma yoluyla pasif söz varlığına eklenen sözcük, yazma etkinliğiyle aktif söz varlığına geçebilir.

Yazılı anlatımda, anlatımı güçlü kılmak için kullanılan söz varlığının alt dallarından biri de deyimlerdir. Dolayısıyla söz varlığını zenginleştirmeye yönelik gerçekleştirilen etkinlikler kapsamında deyim öğretimi çalışmaları önemli bir yere sahiptir.

Deyimler ve Deyim Öğretimi

İnsan zekâsının dile yansıyan yönü olan deyimler bir duyguyu, düşünceyi dile getirmek veya bir durum ya da olayı en az çaba ile betimlemek için kullanılan söz varlığıdır. Dildeki her sözcük, iletişimde oluşan bir boşluğu gidermek için türetilir. Her sözcüğün var edilmesinde bir amaç vardır. Günay (2007, s. 87), dildeki her sözcüğün bir değeri, anlatımda gerçekleştirmesi beklenen bir işlevi olduğu düşüncesindedir. Kavas (1991, s. 13)'a göre deyimlerin de temel işlevi bir hâli ifade etmektir. Deyimler toplumların anlatımda kullandıkları vazgeçilmez ifadelerdir. Deyimler olmadan konuşmanın mümkün olmayacağını bildiren Hengirmen, “Atasözleri konuşmamıza zenginlik katar. Ama atasözlerini konuşmamızda kullanmazsak önemli bir eksiklik hissetmeyiz. Ancak deyimler hayatımıza öyle girmiştir ki çoğu zaman deyimleri açıklarken bile başka bir deyimle gerek duyarız” (2011a, s. 6) diyerek deyimlerin vazgeçilmez söz varlıkları olduğu vurgusunu yapar.

Dili etkili bir şekilde kullanmak isteyen konuşucu, dilin kendisine verdiği bütün imkânları kullanabilmelidir. Bundan dolayı konuşucu her şeyden önce dilinin imkânlarını, inceliklerini ve mantığını iyi bilmelidir. Anlatımı güçlü kılmak için dilin verdiği imkânların başında deyimler gelmektedir. “Sözvarlığının önemli bir bölümünü oluşturan deyimler, bir dilin çeşitli özelliklerini yansıttığı gibi, dile iyice egemen olabilmek için öğrenilmesi, bilinmesi gerekli olan sözlerdir; dilbilgisiyle, sözcükleriyle bir dil iyice öğrenilmiş olsa bile, deyimleri öğrenilmedikçe çaba eksik kalır” (Aksan, 2015/III, s. 35). Deyimler mecazlı ve soyut anlamlı söz varlıkları olduğundan diğer söz varlıklarına nispeten deyimlerin öğretimi konusuna ayrıca dikkat edilmesi gerekir. Deyimlerdeki bu mecazlı anlatım ve soyut anlamlılık, deyim öğretiminde kullanılacak yöntemin belirlenmesini önemli kılmaktadır. Yöntem seçiminin yanı sıra dikkat gerektirecek bir husus da öğretilen deyimlerin pasif söz varlığında kalmayıp aktif söz varlığına aktarılması olmalıdır. Çünkü deyimler hem anlama hem anlatma becerilerini geliştiren kalıplaşmış ifadelerdir.

Deyimlerin, tıpkı diğer söz varlıkları gibi, yerli yerinde yani doğru bağlamda kullanılması için doğru anlamlandırılmaları gerekir. Ancak “Bir söz öbeğinin, deyim olabilmesi için öylesi bir anlam boyutuna geçmesi gerekir ki, artık o anlam boyutunu deyimler sözlüğü dışındaki sözlüklerde bulamazsınız” (Akyalçın, 2012, s. 11). Bundan dolayı deyimler, anlamlandırılması zor söz varlıklarındandır. Deyimlerin bağlamlarıyla birlikte verilmesi bu söz varlıklarının öğrenciler tarafından anlamlandırılmasını kolaylaştıracaktır. Bağlam, bir dil ögesinin ilişki içinde bulunduğu diğer ögelerle ve kullanıldığı ortamla oluşturdukları anlamsal bütünlüktür. Saussure ile birlikte dilin bir dizge olduğu görüşünün kabul görmesinin ardından dilbilimciler bağlam kavramına önem vermişlerdir. Bağlam konusunda “1950’lerde derinleşen Z. S. Harris, tümcenin, bir düşüncenin anlatılmasında yeterli olmadığını belirlemede, dilce adını verdiği, tümceden büyük söz parçalarının kendilerine özgü yapı özellikleri olduğuna değindikten sonra bir tümceden çıkacak anlamın, dilcenin bütün parçalarının birbirleriyle olan karşılıklı ilişkileriyle aydınlatılabileceğini ileri sürmekteydi” (Aksan, 2015/III, s. 202). Ana dili öğretmenlerinin deyim kullanan kişiler olması hem deyimleri öğrenciye sezdirmede hem öğrencileri deyim kullanımı için güdülemede hem de deyimlerin doğru bağlamlarını öğrenciye hatırlatmada çok önemli bir yere sahiptir.

Literatürde deyimlerin öğretimi konusunda yapılan çalışmalara bakıldığında deyimlerin öğretiminde birçok yöntemin etkililiğinin sorgulandığı görülür. Metinsel bağlamın etkisini sorgulayan Balaban, “Deyim bakımından söz varlığı edinme sürecinde kitap okumanın etkisi dikkate değer düzeydedir. Öğrencilere kitap bağlamında birinci, ikinci ve üçüncü düzey deyimler sunulabilir ve bu deyimleri özgün tümcede kullanmaları sağlanabilmektedir. Kitap bağlamının sunulmaması durumunda ise, deyimlerin bir tümce bağlamında sunulması gerekmektedir. Bağlam olmaksızın deyim öğretiminde başarı, istenen düzeyde olamamaktadır” (2019, s. 62) sonucuna ulaşmıştır. Benzer düşüncede olan Emir (1974, s. 5)’e göre deyimlerin oluşum hikâyeleri bilinirse anlamları bütün ayrıntılarıyla kavranılmış olur. Gülcan (2010, s. 67), deyim öğretiminde kullanılan gösteri tekniğinin etkililiğini sorgulamıştır. Deyimin kullanıldığı bağlamı resim ya da karikatür ile yansıtan araştırmacı elde ettiği veriler neticesinde; gösteri tekniği ile gerçekleştirilen deyim öğretiminin, geleneksel öğretim yöntemi ile gerçekleştirilen deyim öğretimine göre daha etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Deyimlerin öğretiminde aktif öğrenme tekniklerinin, ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin deyimleri öğrenmeleri üzerine etkisini araştıran Özbay ve Akdağ, “deyimlerin gülmeceli bir Keloğlan masalı içerisinde sunulması ve buna dayalı olarak yapılan çalışmalar bunların öğrencilerin zihninde daha kalıcı olmasını” (2013, s. 53) sağladığı sonucuna ulaşmışlardır. İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin söz varlığını atasözü ve deyimlerle zenginleştirirken dramatizasyon yönteminin ne derece etkili olduğunu sorgulayan Kazıcı (2008, s. 61)’nin araştırmasında deney grubunun son test puan ortalamaları ön test

puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Dramatizasyon yöntemi deney grubunun deyim ve atasözlerini öğrenmesinde anlamlı düzeyde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bu araştırmanın amacı, yedinci sınıf Türkçe dersi deyim öğretiminde, deyim hikâyesini ve gerçek anlamını bilmenin yazılı anlatımda söz varlığını zenginleştirmeye ve deyim kullanımına etkisinin olup olmadığını ortaya koymaktır. Bu amaca yönelik olarak araştırmada şu sorulara yanıt aranmıştır.

1. Deyimlerin hikâyesini bilmenin yedinci sınıf öğrencilerinin yazılı anlatımlarında deyim kullanımına etkisi nedir?
2. Deyim öğrenimindeki akademik başarı ile yazılı anlatımda deyim kullanımı arasında ilişki var mıdır?
3. Deyim öğretiminde deyim hikâyesini ve gerçek anlamını bilmenin yazılı anlatımdaki etkilerinde cinsiyete göre fark var mıdır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden gerçek deneysel bir yöntem olan ön test-son test kontrol gruplu desen kullanılmıştır. Ekiz (2003, s. 99)'e göre deneysel araştırma yöntemi bir çalışmada herhangi bir nesne, kişi, olay ve bu olayın gerçekleşmesine yol açan etkenleri inceleyerek değişkenler arasındaki neden-sonuç ilişkilerini belirlemek ve neticeleri kıyaslayarak ölçmek amacıyla yapılan araştırmadır. Bu yönetime duyulan gereksinimin temel nedeni, merak edilen herhangi bir yöntemin etkili olma durumunu ölçmek, ölçüm neticesi olumlu ise bundan faydalanılarak önerilerde bulunmaktır.

Tablo 1. Araştırma Modeli

	Ön Test	Uygulama	Son Test
Deney Grubu	Başarı Testi		Başarı Testi
	Yazı 1	<i>İki Dirhem Bir Çekirdek</i> (Pala: 2018) adlı kitap okutulmuştur.	Yazı 1
	Yazı 2		Yazı 2
	Yazı 3		Yazı 3
	Yazı 4		Yazı 4
Kontrol Grubu	Başarı Testi		Başarı Testi
	Yazı 1	Herhangi bir işlem yapılmamıştır.	Yazı 1
	Yazı 2		Yazı 2
	Yazı 3		Yazı 3
	Yazı 4		Yazı 4

Kullanılan model gereği seçkisiz atama yöntemi ile iki grup oluşturulmuştur (Tablo 1). Oluşturulan bu grupların birine deney grubu diğerine de kontrol grubu denilmiştir. Her iki gruba, ön test kapsamında deyimlerle ilgili bir başarı testi uygulanmış, ardından dört farklı konuda yazılı anlatım uygulaması yaptırılmıştır. Uygulama aşamasında sadece deney grubuna deyimler ve bu deyimlerin hikâyeleri hakkında bilgi veren *İki Dirhem Bir Çekirdek* adlı eser okutulmuştur. Okuma işlemi tamamlandıktan sonra her iki gruba son test kapsamında başarı testi uygulanmış, ardından başta belirlenen dört konuyla ilgili yazılı anlatım uygulaması yaptırılmıştır.

Çalışma Grubu

Çalışmada, seçilen model gereği, iki farklı grup oluşturulmuştur. Deneysel yöntemde bu gruplar deney ve kontrol grupları olarak adlandırılmaktadır. Ekiz (2003, s. 98), kontrol grubunu deneysel araştırmalarda işleme tabi tutulmayan, deney grubundaki değişmeyi ortaya koymak amacıyla karşılaştırma yapmaya yarayan katılımcıların oluşturduğu grup olarak açıklarken; deney grubunu ise işleme tabi tutulan, üzerinde deneyin yapıldığı (yeni bir uygulama, yeni bir ürün vb.) katılımcıların oluşturduğu grup olarak tanımlar. Bir araştırmanın deneysel olmasının temel koşulu, grupların deneysel işlem koşullarının random atanmış olmasıdır. Deneysel desen temel koşulunu sağlamak adına çalışma grubu seçimi yapılırken deney ve kontrol grupları olarak Konya merkezde random seçilen bir ortaokulda rast gele iki 7. sınıf araştırmaya dâhil edilmiştir. Araştırma kırk kontrol, kırk deney olmak üzere seksen katılımcı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma kapsamındaki öğrencilerin demografik özelliklerinin dağılımı incelendiğinde, %46,3'ünün kız, %53,8'inin erkek olduğu belirlenmiştir.

Veri Toplama Araçları

Yapılan araştırmada veri toplamak için başarı testi kullanılmıştır. Maksimum performans testleri grubuna dâhil olan başarı testleri, okul ortamında verilen akademik programın ardından öğrencilerde görülen değişimi saptama amacı ile kullanılan testlerdir. Bu testler kişinin programdan ne derecede yararlandığının göstergesidir. Akademik başarı testi; on beş çoktan seçmeli, otuz boşluk doldurma ve dört açık uçlu sorudan oluşmaktadır. Sorular araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Teorideki bilginin uygulamadaki yansımalarını ölçmek için ayrıca dört farklı konuda yazılı anlatım uygulaması yaptırılmıştır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Bağımsız değişken durumundaki etkisi araştırılan deyim öğretim yönteminin uygulanmasından önce ve sonra deney ve kontrol gruplarına ön test ve son test uygulanmıştır. Ön test ve son test bir başarı testinden ve dört yazılı kompozisyon uygulamasından oluşmaktadır. Başarı testi ile öğrencilerin deyimler hakkında teorik bilgileri ölçülmüştür. Yazılı kompozisyon uygulamasındaki amaç ise deyimler hakkındaki bu teorik bilgilerin yazılı anlatım kapsamında pratikte kullanabilme becerilerini araştırmaktır. Çalışmada elde edilen bütün verilerin istatistiksel analizleri IBM SPSS 25.0 programı ile yapılmıştır. Araştırmada ilk olarak veri toplama araçlarının normal dağılım hipotezine uyup uymadığı saptanmıştır. “Veriler her zaman normal dağılıma uygun olmayabilir. Gözlenen her veri kümesi için normal dağılıma uygun olduğunu varsayarak istediğimiz istatistiksel sonuçları elde etmeye çalışırsak uygulamada yanıltıcı ve çelişkili durumlarla karşılaşılır. Bu amaçla hata yapmamak ve bilinçli olmak için bir veri kümesinin hangi dağılıma uygun olduğunu bilmek gerekir” (Çelik, 2006, s. 11). Verilerin normal dağılım hipotezine uygunluğunun saptanmasının ardından parametrik test yöntemleri seçilmiştir (Tablo 2). Daha sonra veri toplama araçlarının güvenilirliği sorgulanmış ve ardından tanımlayıcı istatistikler verilmiştir. Araştırmanın sonunda varsayımların değerlendirilmesi yapılmıştır. Değerlendirme sürecinde üç yöntem tercih edilmiştir. Bunlar: Bağımsız örneklem t testi, bağımlı örneklem t testi ve pearson korelasyon analizidir. Ulaşılan neticeler istatistikî anlamlılık $p < 0,05$ düzeyinde değerlendirilmiştir.

Araştırmanın Etik Boyutu

Araştırma öncesinde Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma ve Yayın Etik Kurulundan 11.12.2019 tarihli, 2019/124 sayılı etik kurul onayı alınmıştır.

Bulgular

Katılımcı Test Puanlarından Elde Edilen En Düşük Puan, En Yüksek Puan, Ortalama Puan ve Standart Sapmaya Dair Bulgular

Tablo 2. Katılımcı Test Puanlarından Elde Edilen Sonuçlara Dair Bulgular

	N	Min	Max	Ortalama	Std.Sapma
Ön Test Puan	80	9	62	32,66	10,946
Son Test Puan	80	2	91	36,83	16,47
Ön Test Deyim Puan	80	0	15	4,99	3,22
Son Test Deyim Puan	80	0	10	4,36	2,377

Araştırmaya katılan öğrencilerin akademik başarı testi ön test ortalaması 32.66 ± 10.95 , en az 9 en fazla 62 puan tespit edilmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin akademik başarı testi son test ortalaması 36.83 ± 16.47 , en az 2 en fazla 91 puan tespit edilmiştir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin yazılı anlatımda kullanılan ön test deyim ortalaması 4.99 ± 3.22 , en az 0 ve en fazla 15 puan olarak belirlenmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin yazılı anlatımda kullanılan son test deyim ortalaması 4.36 ± 2.38 , en az 0 en fazla 10 puan olarak belirlenmiştir.

Verilerin Dağılımına Ait Normallik Testleri Sonuçlarına Dair Bulgular

Tablo 3. Verilerin Dağılımına Ait Normallik Testleri Sonucu

	İstatistik	sd	p	Ortalama	Medyan	Çarpıklık	Basıklık
Ön Test Puan	0,051	80	0,200	32,66	32	0,211	0,129
Son Test Puan	0,120	80	0,006	36,83	34,50	0,330	-0,039
Ön Test Deyim Puan	0,106	80	0,025	4,99	5	0,751	0,584
Son Test Deyim Puan	0,186	80	0,000	4,36	4	0,587	-0,197

George ve Mallery (2010), normal dağılım analizi neticesinde ortalama ve ortancanın birbirine yakın olması; basıklık ile çarpıklığın ± 2 arasında değer alması gerektiğini bildirir.

Değişkenlere göre araştırma sonucunda elde edilen değerlerin de normal dağılıma uyduğu belirlenmiştir. Böylelikle çalışma için normal dağılım analizlerinin uygulanması kararlaştırılmıştır.

Katılımcı Test Puanlarının Cinsiyetlere Göre Farklılığına Ait Analiz Sonuçlarına Dair Bulgular

Tablo 4. Katılımcı Test Puanlarının Cinsiyetlere Göre Farklılığına Ait Analiz Sonuçları

	Cinsiyet	N	Ort.	Std.Sapma	t	sd	p
Ön Test Puan	Kız	37	35,84	11,413	2,484	78	*0,015
	Erkek	43	29,93	9,859			
Son Test Puan	Kız	37	37,27	16,336	0,223	78	0,824
	Erkek	43	36,44	16,768			
Ön Test Deyim Puan	Kız	37	5,73	3,548	1,946	78	0,055
	Erkek	43	4,35	2,794			
Son Test Deyim Puan	Kız	37	5,14	2,79	2,812	78	*0,009
	Erkek	43	3,7	1,726			

*p<0.05

Öğrencilerin test puanlarının cinsiyetlerine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için bağımsız örneklem t-testi yapılmıştır.

Kız öğrencilerin ön test puanlarının (ort=35.84), erkek öğrencilerinin ön test puanlarından (ort=29.93) yüksek olduğu görülmektedir.

Kız öğrencilerin son test deyim puanlarının (ort=5.14), erkek öğrencilerinin son test deyim puanlarından (ort=3.7) yüksek olduğu görülmektedir.

Katılımcı Test Puanlarının Gruplara Göre Farklılığına Ait Analiz Sonuçlarına Dair Bulgular

Tablo 5. Katılımcı Test Puanlarının Gruplara Göre Farklılığına Ait Analiz Sonuçları

	Grup	N	Ort.	Std.Sapma	t	sd	p
Ön Test Puan	Kontrol	40	30,18	9,497	-2,075	78	*0,041
	Deney	40	35,15	11,825			
Son Test Puan	Kontrol	40	36,28	16,683	-0,297	78	0,767
	Deney	40	37,38	16,448			
Ön Test Deyim Puan	Kontrol	40	5,9	3,334	2,628	78	*0,01
	Deney	40	4,08	2,859			
Son Test Deyim Puan	Kontrol	40	4,68	2,314	1,179	78	0,242
	Deney	40	4,05	2,428			

*p<0.05

Öğrencilerin test puanlarının gruba göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için bağımsız örneklem t-testi yapılmıştır.

Deney grubu ön test puanlarının (ort=35.15), kontrol grubu ön test puanlarından (ort=30.18) yüksek olduğu görülmektedir.

Kontrol grubu ön test deyim puanlarının (ort=5.9), deney grubu ön test deyim puanlarından (ort=4.08) yüksek olduğu görülmektedir.

Katılımcı Ön Test ve Son Test Puanları Arasındaki Farklılığa Ait Analiz Sonuçlarına Dair Bulgular

Tablo 6. Katılımcı Ön Test ve Son Test Puanları Arasındaki Farklılığa Ait Analiz Sonuçları

		N	Ort.	Std.Sapma	t	sd	p
Çift 1	Ön Test Puan	80	32,66	10,946	-2,321	79	*0,023
	Son Test Puan	80	36,83	16,47			
Çift 2	Ön Test Deyim Puan	80	4,99	3,22	1,762	79	0,082
	Son Test Deyim Puan	80	4,36	2,377			

*p<0.05

Öğrencilerin ön test ve son test puanları arasında farklılık olup olmadığını belirlemek için bağımlı örneklem t-testi yapılmıştır.

Öğrencilerin ön test puanlarının (ort=32.66), son test puanlarından (ort=36.83) düşük olduğu görülmektedir.

Katılımcı Ön Test-Son Test Puanları Arasındaki İlişkiye Ait Korelasyon Analizi Sonuçlarına Dair Bulgular

Tablo 7. Katılımcı Ön Test Puanları-Son Test Puanları Arasındaki Korelasyon Sonuçları

Ön Test Puan	Son Test Puan	
	r	,371**
p	0,000	
N	80	

**p<0.01

Öğrencilerin ön test puanları ile son test puanları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemek için pearson korelasyon katsayısı incelenmiştir.

Katılımcı Ön Test Deyim-Son Test Deyim Puanları Arasındaki İlişkiye Ait Korelasyon Analizi Sonuçlarına Dair Bulgular

Tablo 8. Katılımcı Ön Test Deyim-Son Test Deyim Puanları Arasındaki Korelasyon Sonuçları

Ön Test Deyim Puan	Son Test Deyim Puan	
	r	,389**
p	0,000	
N	80	

**p<0.01

Öğrencilerin ön test deyim puanları ile son test deyim puanları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemek için pearson korelasyon katsayısı incelenmiştir.

Katılımcı Ön Test-Ön Test Deyim Puanları Arasındaki İlişkiye Ait Korelasyon Analizi Sonuçlarına Dair Bulgular

Tablo 9. Katılımcı Ön Test-Ön Test Deyim Puanları Arasındaki İlişkiye Korelasyon Sonuçları

Ön Test Puan	Ön Test Deyim Puan	
	r	0,19
p	0,092	
N	80	

Öğrencilerin ön test puanları ile ön test deyim puanları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını saptamak için pearson korelasyon katsayısı incelenmiştir.

Katılımcı Son Test-Son Test Deyim Puanları Arasındaki İlişkiye Ait Korelasyon Analizi Sonuçlarına Dair Bulgular

Tablo 10. Katılımcı Son Test-Son Test Deyim Puanları Arasındaki Korelasyon Sonuçları

Son Test Puan	Son Test Deyim Puan	
	Pearson Korelasyon	0,19
Sig. (2-tailed)	0,091	
N	80	

Öğrencilerin son test puanları ile son test deyim puanları arasında anlamlı bir ilişki görülüp görülmediğini saptamak için pearson korelasyon katsayısı incelenmiştir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Araştırmaya katılan 80 öğrenciden ön test ve son test toplam 640 yazılı kompozisyon örneği alınmıştır. Bu anlatımlarda toplam 906 deyim kullanıldığı tespit edilmiştir. Yazılı anlatımlarda kullanılan deyim sayılarının öğrenciler arasında farklılık gösterdiği saptanmıştır. Örneğin kontrol grubu öğrencilerinden K5 kodlu öğrenci ön test yazılı anlatımlarında toplam 3 deyim kullanırken K38 kodlu öğrenci toplam 5 deyim kullanmıştır.

Ön test yazılı anlatımlarında kontrol grubundan bir öğrencinin (K37 kodlu öğrenci) yazılı anlatımlarında hiç deyim kullanmadığı görülmüştür. Aynı öğrencinin son test yazılı anlatımlarında yine hiç deyim kullanmadığı tespit edilmiştir. Ön test yazılı anlatımlarında deney grubundan iki öğrencinin yazılı anlatımında hiç deyim kullanmadığı saptanmıştır. Ancak son test yazılı anlatımlarında deney grubundaki her öğrencinin yazılı anlatımlarında en az bir deyim kullandığı saptanmıştır. Yapılan araştırma neticesinde, kontrol grubuna oranla deney grubunda deyim öğrenimi ve kullanımı açısından artış görülmüştür. Böylece kullanılacak farklı yöntemlerin ve çeşitli etkinliklerin deyim öğretimindeki başarıyı artırabileceği ortaya çıkmıştır. Çalışma kitaplarındaki deyim öğretimi etkinliklerinin öğrencilerde anlamlı bir öğrenme oluşturup oluşturmadığını tespit etmek amaçlayan Demirel İşbulan (2010, s. 59-60), elde ettiği veriler doğrultusunda deney grubuna uygulanan ve araştırmacı tarafından farklı öğretim tekniklerinden yararlanarak hazırlanan deyim öğretimi etkinliklerinin kontrol grubuna uygulanan çalışma kitaplarındaki etkinliklere göre daha anlamlı öğrenmeler sağladığı sonucuna ulaşmıştır.

Yapılan bağımsız örneklem t-testi sonucuna göre öğrencilerin ön test puanlarının cinsiyetlerine göre farklılığının istatistiksel olarak %95 güven düzeyinde anlamlı olduğu saptanmıştır ($t=2.484$, $p=.015$, $p<.05$). Öğrencilerin son test puanlarının cinsiyetlerine göre farklılığı istatistiksel olarak %95 güven düzeyinde anlamlı olmadığı ($t=.223$, $p=.824$, $p<.05$), öğrencilerin ön test deyim puanlarının cinsiyetlerine göre farklılığı istatistiksel olarak %95 güven düzeyinde anlamlı olmadığı ($t=1.946$, $p=.055$, $p<.05$) ve öğrencilerin son test deyim puanlarının cinsiyetlerine göre farklılığı istatistiksel olarak 95 güven düzeyinde anlamlı olduğu ($t=2.812$, $p=.009$, $p<.05$) saptanmıştır.

Deyimin hikâyesini ve gerçek anlamını bilmenin cinsiyete göre etkileri incelendiğinde; kız öğrencilerin ön test puanlarının erkek öğrencilerinin ön test puanlarından yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ancak öğrencilerin son test puanlarında cinsiyetlere göre farklılığın anlamlı olmadığı belirlenmiştir. Buna karşın öğrencilerin ön test deyim puanlarında cinsiyete göre farklılığın anlamlı olmadığı, ancak öğrencilerin son test deyim puanları incelendiğinde ise farklılığın anlamlı hâle geldiği gözlenmiştir. Kız öğrencilerin son test deyim puanlarının, erkek öğrencilerinin son test deyim puanlarından yüksek olduğu görülmektedir. Bu veriler neticesinde uygulanan yöntem erkek öğrencileri başarı testlerinde olumlu etkilerken kız öğrencileri ise yazılı anlatımda deyim kullanımı açısından olumlu yönde geliştirmiştir.

Şahin (2018)'in yaptığı araştırmada, öğrencilerin cinsiyeti ile hikâyesi olan deyimlerin drama yöntemi ile öğretilmesi başarı puanlarına ait ön test sonucunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmamıştır ($U=36.000$; $p>.05$). Söz konusu araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyet ile hikâyesi olan deyimlerin drama yöntemi ile öğretilmesi başarı puanlarına ait son test sonucunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmamıştır ($U=44.000$; $p>.05$). Araştırmada, hikâyesi olan deyimlerin drama yöntemiyle öğretilmesinde öğrencilerin cinsiyetlerine göre kalıcılığını sorgulayan test sonucunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmamıştır ($U=36.000$; $p>.05$).

Yapılan bağımsız örneklem t-testi sonucuna göre öğrencilerin ön test puanlarının gruplara göre farklılığı istatistiksel olarak %95 güven düzeyinde anlamlı olduğu belirlenmiştir ($t=-2.075$, $p=.041$, $p<.05$). Öğrencilerin son test puanlarının gruplara göre farklılığı istatistiksel olarak %95 güven düzeyinde anlamlı olmadığı ($t=-.297$, $p=.767$, $p<.05$), ön test deyim puanlarının gruplara göre farklılığı istatistiksel olarak %95 güven düzeyinde anlamlı olduğu ($t=2.628$, $p=.01$, $p<.05$) ve öğrencilerin son test deyim puanlarının gruplara göre farklılığının istatistiksel olarak %95 güven düzeyinde anlamlı olmadığı tespit edilmiştir ($t=1.179$, $p=.242$, $p<.05$). Yapılan bağımlı örneklem t-testi sonuçlarına bakıldığında öğrencilerin ön test puanları ile son test puanları arasındaki farklılığın istatistiksel olarak %95 güven düzeyinde anlamlı olduğu tespit edilmiştir ($t=-2.321$, $p=.023$, $p<.05$).

Öğrencilerin ön test sonuçları ile son test sonuçları arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte ön test deyim puanları ile son test deyim puanları arasında da pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Öğrencilerin ön test puanlarının, son test puanlarından düşük olması ve son test yazılı anlatımlarında kullanılan deyim sayısının ön test yazılı anlatımlarında kullanılan deyim sayısından fazla olması deyim hikâyesini ve gerçek anlamını bilmenin yazılı anlatım becerisi üzerinde etkisi olduğunu ve verilen eğitimin öğrenciler üzerinde etkili olduğunu göstermektedir.

Literatürde, deyim öğretimi ile ilgili yapılan bazı çalışmalar araştırmanın sonuçlarını destekler niteliktedir. Şenol, çalışmasında “Türkçe Öğretim Programında yer alan söz varlığını zenginleştirme amaç ve kazanımları içinde bulunan mecazi anlatım unsuru olan deyimlerimizi, hikâyelerini kullanarak yaratıcı drama yöntemiyle öğrenciye aktardığımızda daha etkili ve kalıcı bir öğrenme gerçekleştirmiş” (2011, s. 84) olunacağını belirtmiştir. Şahin (2018)’in yaptığı araştırmaya katılan öğrencilerin deney sonrası ölçülen son test hikâyesi olan deyimlerin drama yöntemi ile öğretilmesi başarı puanlarının deney öncesi ölçülen ön test hikâyesi olan deyimlerin drama yöntemi ile öğretilmesi başarı puanlarından daha yüksek olduğu görülmüştür. Çalışmada, araştırmaya katılan öğrencilerin hikâyesi olan deyimlerin drama yöntemi ile öğretilmesi başarı puanlarının ön test-son test puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($Z=3.970$; $p<.01$). Şahin, elde ettiği bulgular neticesinde hikâyesi olan deyimlerin drama yöntemi ile öğretilmesi uygulamasının deyimleri daha kolay öğrenmede önemli bir etkisi olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Öğrencilerin ön test deyim puanları ile son test deyim puanları arasındaki farklılığı istatistiksel olarak %95 güven düzeyinde anlamlı olmadığı saptanmıştır ($t=1.762$, $p=.082$, $p<.05$). Yapılan korelasyon analizi sonuçlarına göre ön test puanları ile son test puanları arasında istatistiksel olarak %95 güven düzeyinde, pozitif yönlü düşük kuvvette anlamlı bir ilişki olduğu ($r=.371$, $p=.000$, $p<.01$), ön test deyim puanları ile son test deyim puanları arasında istatistiksel olarak %95 güven düzeyinde, pozitif yönlü düşük kuvvette anlamlı bir ilişki olduğu ($r=.389$, $p=.000$, $p<.01$), ön test puanları ile ön test deyim puanları arasında istatistiksel olarak %95 güven düzeyinde, anlamlı bir ilişki olmadığı ($r=.19$, $p=.092$, $p<.01$) ve son test puanları ile son test deyim puanları arasında istatistiksel olarak %95 güven düzeyinde, anlamlı bir ilişki olmadığı tespit edilmiştir ($r=.19$, $p=.091$, $p<.01$).

Bir sözcüğün ya da sözcük grubunun anlamının kavranabilmesi için sözcüğün kullanıldığı metin bağlamına ihtiyaç duyulmaktadır. Deyimlerin hikâyeleri ile birlikte verilmesi aynı zamanda deyim bağlamı ile birlikte verilmesi anlamına gelmektedir. Ön test yazılı anlatımlarında kontrol grubunda toplam üç deyim bağlama uygun kullanılmadığı belirlenmiştir. Kontrol grubunun son test yazılı anlatımlarında ise toplam dört deyim bağlama uygun kullanılmadığı saptanmıştır. Ön test yazılı anlatımlarında deney grubunda iki deyim bağlama uygun kullanılmadığı tespit edilirken son test yazılı anlatımlarında bir deyim bağlama uygun kullanılmadığı belirlenmiştir. Bu araştırmada, verilen

eğitimin öğrenciler üzerinde etkili olması, bağlamın sözcük ve sözcük gruplarını öğrenmede etkili bir yöntem olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmanın sonuçlarından hareketle öğretmenler ve araştırmacılarca uygulamalarda yapılan gözlemler neticesinde öğrencilerin deyim farkındalık düzeylerinin düşük olduğu görülmüştür. Öğrencilerde deyim farkındalığını artıracak etkinliklere ve bu yöndeki araştırmalara ağırlık verilmelidir. Deyimler mecazlı ve soyut söz varlıklarıdır. Deyim öğretiminde öğretmen, deyimleri bağlamlarıyla birlikte kullanmaya özen göstermelidir. Bu amaçla alanda yapılan çalışmalar takip edilmez. Öğrencilerde deyim kullanımının ve ifade gücünün gelişmesi açısından deyimlerin yerli yerinde kullanıldığı edebî eserlerin okutulması faydalı olacaktır. Çalışma, deyim öğretimiyle sınırlandırılmıştır. Söz varlığını oluşturan atasözleri ve kalıplaşmış sözler için de benzer araştırmalar yapılabilir.

Kaynakça

- Aksan, D. (2006a). Anadilimizin söz denizinde. Ankara: Bilgi Yayınevi.
- Aksan, D. (2006b). Türkçenin sözcük varlığı. Ankara: Engin Yayınevi.
- Aksan, D. (2015). Her yönüyle dil ana çizgileriyle dil bilim. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Aksan, D. (2016). Anlambilim. Ankara: Bilgi Yayınevi.
- Akyalçın, N. (2012). Türkçemizin anlamsal zenginlikleri deyimlerimiz. Ankara: Eğiten Kitap.
- Aytaş, G. ve Çeçen, M. A. (2010). Ana dili eğitiminde dil bilgisi öğretiminin yeri ve önemi. *Türklük Bilimi Araştırmaları Dergisi*, XXVII (27), 77- 89.
- Balaban, M. (2019). Ortaokul Türkçe derslerinde deyimlerin öğretiminde metinsel bağlamın etkisi. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde.
- Banguoğlu, T. (1979). Ana hatlarıyla Türk grameri. İstanbul: Dergâh Yayınları.
- Baş, B. (2006). 1985-2005 Yılları arasında çocuk edebiyatı sahasında yazılmış tahkiyeli metinlerin söz varlığı üzerine bir araştırma. *Yayımlanmamış Doktora Tezi*. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Ankara.
- Bilgin, M. (2002). Anlamdan anlatıma Türkçemiz. Ankara: T.C. Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Çelik, Ş. (2006). Normal dağılım ve normal dağılımla ilgili çıkarımlar. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Emir, S. (1974). Örnekleriyle açıklamalı deyimler sözlüğü. İstanbul: Emir Yayınları.
- Ergin, M. (1972). Türk dil bilgisi. İstanbul: Boğaziçi Yayınları.
- George, D & Mallery, M. (2010). SPSS for windows step by step: a simple study guide and reference, 17.0 Update. Boston: MA: Allyn & Bacon.
- Gülcan, F. (2010). Deyim öğretiminde gösteri tekniğinin etkililiği. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Günay, D. (2007). Sözcükbilimine giriş. İstanbul: Multilingual.

- Hengirmen, M. (2011a). Atasözleri sözlüğü. Ankara: Engin Yayınları.
- İşbulan, Z. (2010). 7. Sınıf Türkçe çalışma kitaplarındaki deyimlerin öğretiminde kullanılan etkinliklerin etkililiği. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Kazıcı, E. (2008). İlköğretim ikinci kademe Türkçe derslerinde deyim ve atasözlerinin öğretiminde dramatisasyon yönteminin etkililik düzeyi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Korkmaz, Z. (1992). Gramer terimleri sözlüğü, Ankara: TDK Yayınevi.
- Korkmaz, Z., Ercilasun, A., Akalın, M., Gülensoy, T., Zülfıkar, H. Parlatır, İ. ve Birinci, N. (1995). Yüksek öğretim öğrencileri için Türk dili ve kompozisyon bilgileri. Ankara: YÖK
- Özbay, M. (2013). Türkçe öğretimi üzerine araştırma ve incelemeler. Ankara: Öncü Kitap.
- Özbay, M. ve Akdağ, E. (2013). Deyimlerin öğretiminde aktif öğrenmenin etkisi. Ana Dili Eğitimi Dergisi, 1(2), 46-54.
- Pala, İ. (2018). İki Dirhem Bir Çekirdek. İstanbul: Kapı Yayınları.
- Sülükçü, Y. (2011). Yabancılar Türkçe öğretiminde (temel seviye a1) bilgisayar destekli materyal geliştirme ve bunun öğrenci başarısına etkisi. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Şahin, T. G. (2018). Hikâyesi olan deyimlerin drama yöntemiyle öğretilmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elâzığ.
- Şenol, Z. (2011). Deyimlerin yaratıcı drama yöntemiyle öğretimi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Ünalın, Ş. (2010). Dil ve kültür. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Yakıcı, A., Yücel, M., Doğan, M. ve Yelok, S. (2017). Üniversiteler için Türkçe-1 yazılı anlatım. Ankara: Yargı Yayınevi.
- Yalçın, A. (2018). Son bilimsel gelişmeler ışığında Türkçenin öğretimi yöntemleri. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Yıldız, C. (Ed). (2013). Yeni öğretim programına göre kuramdan uygulamaya Türkçe öğretimi. Ankara: Pegem Akademi.



Muallim Orhan Fuad Tarafından İlk Mekteplerin 5. Sınıfları İçin Yazılan “Musâhabât-ı Ahlâkiye ve Malûmât-ı Vataniye” Adlı Ders Kitabının Değerlendirilmesi

Evaluation of the Textbook “Musâhabât-ı Ahlâkiye ve Malûmât-ı Vataniye” written by Muallim Orhan Fuad for the 5th Grades of Primary Schools



Muhammet Demirkaya

Öğretmen

Milli Eğitim Bakanlığı

muhammetdemirkaya@gmail.com

ORCID ID: 0000-0002-5494-4264

Selim Selimoğlu

Doktora Öğrencisi

Afyon Kocatepe Üniversitesi

sselimoğlu07@gmail.com

ORCID ID: 0000-0001-6109-7043

Ahmet Ali Gazel

Prof. Dr.

Afyon Kocatepe Üniversitesi

agazel@aku.edu.tr

ORCID ID: 0000-0002-7211-6032



Makale Bilgisi / Article Information

Makale Türü / Article Type : Araştırma Makalesi
Geliş Tarihi / Received : 29 Kasım 2021
Kabul Tarihi / Accepted : 12 Aralık 2021
Yayın Tarihi / Published : 15 Aralık 2021
DOI Number : 10.20860/ijos.1030035



Bu makale Prof. Dr. Ahmet Ali Gazel’in danışmanlığında Muhammet Demirkaya’nın Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü’nde hazırladığı, makale ile aynı başlıklı tezden üretilmiştir.



Kaynak Gösterme / Citation

Demirel, F. “Muallim Orhan Fuad Tarafından İlk Mekteplerin 5. Sınıfları İçin Yazılan “Musâhabât-ı Ahlâkiye ve Malûmât-ı Vataniye” Adlı Ders Kitabının Değerlendirilmesi”. *Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 16 (2021): 275-290.



Muallim Orhan Fuad Tarafından İlk Mekteplerin 5. Sınıfları İçin Yazılan “Musâhabât-ı Ahlâkiye ve Malûmât-ı Vataniye” Adlı Ders Kitabının Değerlendirilmesi

Evaluation of the Textbook “Musâhabât-ı Ahlâkiye ve Malûmât-ı Vataniye” written by Muallim Orhan Fuad for the 5th Grades of Primary Schools

Muhammet Demirkaya & Selim Selimoğlu & Ahmet Ali Gazel

Öz

Bu çalışmanın amacı, 1924 yılında Muallim Orhan Fuad tarafından ilk mekteplerin 5. sınıflarında okutulmak üzere yazılan “Musâhabât-ı Ahlâkiye ve Malûmât-ı Vataniye 5” adlı ders kitaplarını farklı açılardan değerlendirmektir. Bu amaç doğrultusunda “Musâhabât-ı Ahlâkiye ve Malûmât-ı Vataniye 5” kitapları öncelikle konu konu çözümlenmiştir. Diğer yandan konularla ilgili çeşitli açılardan yorumlar yapılmıştır. Çalışma, nitel türde olup doküman analizi yöntemiyle yürütülmüştür. Çalışmanın bulguları arasında vatan kavramının nasıl ele alındığı, hükümetin kurulma gerekçeleri, Cumhuriyet rejiminin üstünlükleri, bireylerin sahip oldukları hak ve sorumluluklar yer almaktadır. Çalışmanın sonucunda “Musâhabât-ı Ahlâkiye ve Malûmât-ı Vataniye 5” kitaplarının; 1924 İlk Mektep Müfredat Programı’na genel anlamda uygun olduğu, metinlerin biçim ve içerik yönüyle kolaydan zora doğru sıralandığı, hedef kitlenin becerisini geliştirecek nitelikte olduğu ve Cumhuriyetin kurguladığı toplumun özelliklerini yansıttığı söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: Vatandaşlık bilgisi, Ahlak bilgisi, Muallim Orhan Fuad.

Abstract

The aim of this study is to evaluate the textbooks named “Musâhabât-ı Ahlâkiye ve Malûmât-ı Vataniye 5”, written by Muallim Orhan Fuad in 1924 to be taught in the 5th grades of primary schools, from different perspectives. For this purpose, the books “Musâhabât-ı Ahlâkiye ve Malûmât-ı Vataniye 5” were firstly analyzed subject by subject. On the other hand, comments have been made on the issues from various angles. The study is of qualitative type and was carried out by document analysis method. Among the findings of the study are how the concept of homeland is handled, the reasons for the establishment of the government, the advantages of the republican regime, the rights and responsibilities of individuals. As a result of the study, “Musâhabât-ı Ahlâkiye ve Malûmât-ı Vataniye 5” books; It can be said that it is generally suitable for the 1924 Primary School Curriculum, the texts are arranged from easy to difficult in terms of form and content, they have the quality to improve the skills of the target audience and reflect the characteristics of the society that the Republic built.

Keywords: Citizenship knowledge, Moral knowledge, Teacher Orhan Fuad.

Extended Summary

Purpose and Significance:

Republican period political, social, cultural and economic etc. has necessitated change and transformation in many areas. The main purpose of the republican regime can be thought of as ensuring the future of the order, as well as making the generations of the republic adopt the core values, semantic world and beliefs of the social and political order through a reconstructed education system (Parlak, 2005: 91). Especially in periods when regime problems cause sensitivity, school gains great importance as a tool to create an ideology. Textbooks, educational methods, and teachers' attitudes are followed with great interest and directed by the political power (Alkan, 1979: 93). In this sense, the citizenship textbooks of the early Republican period played a very important role in the acceptance of the Republican regime.

During the Early Republic period, two important program changes were made that affected citizenship education. The first of these is the First School Curriculum of 1924. The program in question has the feature of being the first program of the National Education of the Republic of Turkey (Keskin, 2002: 26).

The rights and responsibilities of the individual in the early republican period were tried to be conveyed through moral and citizenship textbooks. Ethics and Citizenship lessons expressed the necessity of not only the rights of the individual but also the duties of the individual within the framework of citizenship. Because the citizenship of the Republic is based not only on a human being defined by his rights, but also on a human design with obligations (Gürses, 2001:33-34). In fact, duties and responsibilities come before rights. Here, morality and citizenship courses are the field in which these rights and responsibilities are framed and offered to individuals at a certain program and level, and morality courses directly serve these responsibilities and obligations.

Citizenship in Turkey emerged as a part of the modernization project, shaped around the ideas of Ottomanism, Islamism, Turkism and later Westernism in the 19th century Ottoman period (Gürses, 2001: 368). Especially the change and transformation in the field of law necessitated the redefinition of the individual. In the textbooks of the period, it was stated that the individual was equal before the law and that compliance with the laws was essential. The aim of this study; The aim of this study is to analyze and evaluate the citizenship textbook named "Musahabat-1 Ahlakiye ve Malumat-1 Vataniye 5", which was written by Muallim Orhan Fuad in 1924 to be taught in the 5th grades of primary schools.

Methodology:

In this study, the document analysis method, which is one of the qualitative research approaches, was used. Document analysis includes the analysis of written materials containing information about the facts and cases that are aimed to be investigated. In addition, documents are important sources of information that should be used effectively in qualitative research, and therefore, the data required in such research can be obtained without the need for observation and interview (Yıldırım and Şimşek, 2011: 187-188). For this purpose, the moral and citizenship textbooks of the Republican era were analyzed using the document analysis method.

Results, discussion and conclusion:

The aim of this study; The aim of this study is to analyze and evaluate the citizenship textbook named "Musahabat-1 Ahlakiye ve Malumat-1 Vataniye 5", which was written by Muallim Orhan Fuad in 1924 to be taught in the 5th grades of primary schools. The author of the book "Musahabat-1 Ahlakiye ve Malumat-1 Vataniye 5" is Muallim Orhan Fuad. The book in question was prepared to be

taught in accordance with the curriculum of the primary schools in 1340 (1924) of the Ministry of Education of the Republic of Turkey. The book is a civics textbook for fifth grade primary schools. The points emphasized in the textbook named *Musahabat-ı Ahlakiye ve Malumat-ı Vataniye 5'* are as follows. The concept of homeland has been discussed in the context of borders, perhaps because the borders of the state were newly determined. As the reason for the establishment of the government, it has been argued that first of all, the person is alone in nature, then he establishes a family and becomes a community, and that a government should be established in order to manage this growing social structure. It is tried to glorify the republican regime by expressing how many rights individuals are deprived of in states where there is no republic. Such reminders are repeated over and over on many subjects until the idea that the republican regime is the best form of government awakens in the child's mind. It is quite natural for such expressions to be in all textbooks so that ideology can flourish and grow. Because every newly established institution comes to terms with the old one. Everyone is equal before the law and no one has the luxury of not agreeing with the law. In this case, an individual's neck is thinner than a hair before the law.

As a result, the topics covered in the 5th grade citizenship textbook focus on the establishment of the state in general and then touch on the rights that the regime brought to the people. First of all, the reasons for the establishment of the state in a homeland with certain borders and the formation of a government to manage this state are presented. Regarding the necessity of the government, it is explained that such a structure becomes necessary as one goes from the smallest community structure to the largest. On the other hand, it is mentioned that the fact that the regime of the established state is a republic will provide individuals living under the roof of the said state with many rights and benefits that are not available in other regimes. In this case, it can be said that individuals are tried to be convinced that the Republic is the best regime and to make them think in this direction. Because while there are many eulogies about the regime in most parts of the book, other regimes are introduced as extremely unnecessary and bad.

Giriş

Cumhuriyet dönemi siyasi, sosyal, kültürel ve ekonomik vb. birçok alanda değişim ve dönüşümü gerekli kılmıştır. Cumhuriyet rejiminin temel amacı, yeniden kurgulanmış bir eğitim sistemi aracılığıyla Cumhuriyet nesillerine toplumsal ve siyasal düzenin öz değerlerini, anlam dünyasını ve inançlarını benimsetmenin yanı sıra düzenin geleceğini de garanti altına almak olarak düşünülebilir (Parlak, 2005: 91). Özellikle rejim sorunlarının duyarlılığa neden olduğu dönemlerde, bir ideoloji oluşturma aracı olarak okul büyük önem kazanıyor. Ders kitapları, eğitim yöntemleri, öğretmenlerin tutumları siyasal iktidar tarafından büyük bir ilgiyle izleniyor ve yönlendiriliyor (Alkan, 1979:93). Bu anlamda erken Cumhuriyet dönemi vatandaşlık ders kitapları Cumhuriyet rejiminin kabul görmesinde oldukça önemli bir rol üstlenmiştir. Hükümetin kurulmasından, devletin tesis sürecine ve hükümetin kurulma gerekçelerinin temellendirilmesi dönemin ders kitapları aracılığıyla yapılmaya çalışılmıştır. İttihat ve Terakki yönetimi, öncelikle eski rejimi ve onun sembolü haline gelmiş olan II. Abdülhamit'i övücü, yüceltici ifadeleri ders kitaplarından çıkarmıştır. Yerine, bir taraftan yeni rejim (meşrutiyet)i öven, yücelten ifadeler yerleştirmiş bir taraftan da II. Abdülhamit ve yönetim şeklini şiddetle eleştirmiştir. Bu noktada, Meşrutiyet idaresinin, eski (Mutlakiyet) rejime oranla daha müdahaleci olduğu söylenebilir. Çünkü yeni rejim, meşrutiyet problemi ile yüz yüzedir (Doğan,1994:70). Cumhuriyet dönemi vatandaşlık ders kitapları meşrutiyet problemini aşmada benzer görevini devam ettirmiştir. Mutlakiyet ve 2. Meşrutiyet dönemi ders kitapları karşılıklı incelendiğinde dini öğelerin ders kitaplarında yer alması ise padişahı öven ifadelerin de yer aldığı görülmüştür. Dini öğeler ders kitabının dışına itildikçe ders

kitaplarından padişah ve saltanat öğelerinin de çıkarıldığı ortaya çıkmaktadır. II. Abdülhamit dönemi ahlak kitapları ahlak eğitimini verirken dinî içerikli bir uygulama yaparken, aynı şekilde padişaha itaat, sevgi ve saygılar dini bir misyonda gerçekleştirilirken, II. Meşrutiyet ve Erken cumhuriyette ahlakın, mevcut yönetimin dayanak noktası bilim olmuştur (Doğan, 1994: 71).

Erken Cumhuriyet döneminde vatandaşlık eğitimini etkileyen iki önemli program değişikliği gerçekleşmiştir. Bunlardan ilki 1924 tarihli İlk Mektep Müfredat Programı'dır. Söz konusu program, Türkiye Cumhuriyeti Millî Eğitimi'nin ilk programı olma özelliğini taşımaktadır (Keskin, 2002: 26). Ara program niteliği gösteren bu program ile 11 senedir devam eden üç devreli ve 6 yıllık ilkokullar kaldırılarak yerlerine 5 senelik ilkokullar konulmuştur. Bu program vatandaşlık eğitimi ile doğrudan ilgili olan Tarih, Coğrafya ve Musahabat-ı Ahlakiye ve Malumat-ı Vataniye derslerini içermektedir. Tarih ve Coğrafya dersleri 3. sınıfta birer saat, 4. ve 5. sınıflarda ikişer saat iken, Musâhabât-ı Ahlâkiye ve Malâmât-ı Vataniye dersi her sınıfta birer saat olarak verilmiştir (İlk Mektepler Müfredat Programı, 1924: 3). Musahabat-ı Ahlakiye ve Malumat-ı Vataniye dersinin amacı programda şu şekilde belirtilmiştir: “Musahabat-ı Ahlakiye ve Malumat-ı Vataniye derslerinin gayesi gençlere Türkiye Cumhuriyeti'nin bir vatandaşı olmak sıfatıyla malik oldukları hak ve vazifelerini tanıtmak, bütün hareketlerinde hâkim olması lazım gelen ahlak esaslarını telkin etmek, ve'l-hâsıl milli ve insani vazifelerini takdir ve ifa edebilecek bir hale getirmektir” (İMMP, 1924: 29). Buna amaca göre söz konusu dönem vatandaşlık eğitiminde hak ve sorumluluk bilinci taşımanın yanı sıra ahlak eğitimine de önem verildiği söylenebilir (Çelik, 2008: 363). Yurttaşlık bilgisi, genel olarak ahlak eğitiminin bir parçası olarak görülmüş ve yurttaşın fert olarak ülkesine karşı vazifeleri öğretilmeye çalışılmıştır (Karakuş, 2018: 165).

Erken cumhuriyet dönemi bireyin hak ve sorumlulukları ahlak ve vatandaşlık ders kitapları üzerinden aktarılmaya çalışılmıştır. Ahlak ve Yurttaşlık dersleri sadece bireyin haklarının değil vazifelerinin gerekliliğini de vatandaşlık çerçevesinde ifade etmiştir. Çünkü Cumhuriyet yurttaşlığı, sadece haklarıyla tanımlanan bir insan değil, yükümlülükleri de bulunan bir insan tasarımıyla dayanır (Gürses, 2001: 33-34). Hatta vazife ve sorumluluklar haklardan önce gelmektedir. İşte bu hak ve sorumlulukların çerçevesinin çizildiği, belli bir programda ve düzeyde bireylere sunulduğu alan ahlak ve yurttaşlık dersleridir ki ahlak dersleri bu sorumluluk ve yükümlülere direkt hizmet etmektedir.

Türkiye'de vatandaşlık, 19. yüzyıl Osmanlı dönemindeki Osmanlıcılık, İslamcılık, Türkçülük ve sonrasında eklenen Batıcılık fikirleri etrafında biçimlenmiş, modernleşme projesinin parçası olarak ortaya çıkmıştır (Gürses, 2001: 368). Özellikle hukuk alanındaki değişim ve dönüşüm bireyin yeniden tanımlanmasını gerekli kılmıştır. Dönemin ders kitaplarında bireyin kanun önünde eşit olduğu ve kanunlara uyumun esas olduğu belirtilmiştir. Bu çalışmanın amacı; 1924 yılında Muallim Orhan Fuad tarafından ilk mekteplerin 5. sınıflarında tadrîs edilmek üzere yazılan “*Musâhabât-ı Ahlâkiye ve Malâmât-ı Vataniye 5*” adlı vatandaşlık ders kitabını çözümlenmek ve çeşitli açılardan değerlendirmektir.

Yöntem

Bu çalışmada nitel araştırma yaklaşımlarından olan doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu ve olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar. Ayrıca dokümanlar, nitel araştırmalarda etkili bir şekilde kullanılması gereken önemli bilgi kaynaklarıdır ve bundan dolayı bu tür araştırmalarda gerekli olan veriyi gözlem ve görüşme yapmaya gerek kalmadan elde edilebilir (Yıldırım ve Şimşek, 2011: 187-188). Bu amaçla Cumhuriyet dönemi ahlak ve vatandaşlık ders kitapları doküman analizi yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir.

Örneklem

Araştırmanın örnekleme amaçlı örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. 1924 yılında Muallim Orhan Fuad tarafından ilk mektepler için kaleme alınan “*Musahabât-ı Ahlâkiye ve Malûmât-ı Vataniye 5*” adlı eski harfli ders kitabı araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır.

Verilerin Analizi

Verilerin çözümlenmesinde öncelikle transkripsiyon yapılmış daha sonra betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Betimsel analize göre, elde edilen veriler, daha önceden belirlenen temalara göre özetlenip yorumlanır. Betimsel analizde gözlenen ya da görüşülen bireylerin görüşlerini daha çarpıcı bir biçimde yansıtmak amacıyla doğrudan alıntılara sık sık yer verilir (Yıldırım ve Şimşek, 2011: 224).

Bulgular ve Yorumlar

Kitabın Künye Bilgileri

Kitabın tam adı Musahabat-ı Ahlakiye ve Malumat-ı Vataniye 5'tir. Kitabın yazarı Muallim Orhan Fuad olup kitap, Türkiye Cumhuriyeti Maarif Vekâletinin 1340 (1924) senesi ilk mektepler müfredat programına göre tedris edilmek üzere kabul edilmiştir. Söz konusu kitap İlk Mektepler beşinci sınıfına mahsus bir Vatandaşlık Bilgisi ders kitabıdır. Kitap İstanbul Akdam matbaasında 1924 tarihinde basılmıştır.

Eserin İncelenmesi ve Değerlendirilmesi

Kitap toplam 4 kısım 15 konudan oluşmaktadır. Birinci kısım 5 konu, ikinci kısım 3 konu, üçüncü kısım 3 konu, son olarak dördüncü kısım 4 konudan oluşmaktadır.

Birinci kısım öğrencilere genel bir vatan, vatandaş- millet- millettaş bilinci edindirmeyi hedeflemektedir. Konular olarak, vatan, millet, hükümet, devlet, hükümetin şekilleri, milli hakimiyet, meşruti hükümet ve cumhuriyet, cumhuriyet neden en iyi hükümet şeklidir, cumhuriyetin halka sağladığı faydalar, halkın ve milli istiklalin düşmanları şeklindedir. Bu konuların beş derste, beş haftada işlenmesi öngörülmüştür.

Birinci kısmın birinci konusu vatan bilgisine ilişkin olup, millet, hükümet ve devlet kavramlarına değinilmiş olup hükümet ve muhtelif şekiller üzerinde de durulmuştur. Öncelikle vatan kavramının tanımı yapılmıştır.

Vatan denildiği zaman insanın en evvel hatırına kendisinin doğup büyüdüğü yer gelir. Hâlbuki: bu düşünüş tamamıyla doğru değildir (s: 7).

Yazar bu tanımı şu örneklendirmeye tamamlamıştır: “Ben halis Türk olduğum halde ailemin bulunduğu Bağdat, Halep veya Marsilya’da doğsam da oralar vatanım değildir. Onlar farklı ırk ve milletlere mensuptur. Ben oranın vatandaşı olamam. Fakat Erzincan’da doğmuş olsam burası benim vatanım olur. Çünkü bağlı olduğum Türkiye Cumhuriyeti’nin idaresi altındadır. Halkının tamamı benim gibi Türk’tür. Benim Erzincan belediyesine meclis idaresine ve hatta Büyük Millet Meclisine hem temsilci seçmeye hem de seçilmeye hakkım vardır. Ben ve Erzincanlılar millet ve devletimiz hakkında aynı şeyi düşünürüz. Orası benim vatanımdır.”

Burada yazar devletin sınırlarının yeni oluşmuş olduğundan dolayıdır ki, vatan kavramını sınırlar bağlamında ele almıştır. Dönem atmosferinde bu tanım gayet normal olarak karşılanabilir. Savaştan çıkan bir milletin vatan tanımında sınırın ağırlıklı olması gayet doğal bir durumdur.

Yazar bu bölümü vatan ve vatandaşları sevip onlara karşı fedakar olmalı, vatan uğrunda can veren şehitlerimizi asla unutmamalı, onların evlat ve ailelerine elden gelen yardım esirgenememelidir şeklinde tavsiyelerde bulunmuştur. Dünyanın her köşesindeki, bütün insanların bir vatan kaygısı vardır, vatansız bir millet olamaz ve milletler ilim ve medeniyette ilerledikçe umumi vatanlarına karşı ilgileri de o denli artar.

Birinci kısmın ikinci konusu millet ve hükümet kavramlarına odaklanmaktadır. İlk olarak vatandaş ve milletin aynı anlama gelmediğini vurgular mahiyette şu ifadeleri kullanmıştır: “Vatandaş aynı siyasi sınırlar içinde doğup yaşayan, aynı hükümet ve aynı kanunlara tabi bulunan kimselerdir. Ki bunların dil ve dinlerinin bir olması şart değildir. Türkiye halkından bir Türk aynı halktan bir Yahudi ile vatandaşdır fakat milletteş değildir. Milletteşlerin ise aynı siyasi sınırlar içinde doğup yaşaması ve aynı hükümete tabi olması gerekmez, bunlar ırk, dil, kültür ve tarihi gelenek olarak birbirine bağlı kişilerdir. Ermeniler ve Araplar gibi Türkler de başlı başına büyük bir millettir.” Yazar burada birinci konudaki sınırları biraz daha esnetmiş ve bütün Türk milletinin fertlerinin de millet kavramı bağlamında değerlendirilebileceğini ileri sürmüştür. Aşağıdaki ifadelerde bu görüş teyit edilmektedir.

Bununla beraber başka hudutlar dâhilinde kalmış olan başka Türkleri de severiz; onların menfaat ve sadetlerini isteriz, düşünürüz; onlar harici bir düşmanın tecavüzüne uğrasalar biz burada kederleriniz; çünkü onlarda bizim kan, lisan, din kardeşlerimizdir (s:14).

Yukarıdaki ifadeler Cumhuriyet bireylerinin vatan sınırları dışındaki Türk insanını da tanıması, bilmesi ve ilişki içerisinde olması gerektiğini göstermektedir.

Bu bölümde ikinci bir kavram olarak hükümet dile getirilmiştir. Hükümetin gerekliliği anlamında bir alt yapı oluşturmak adına tabiatın bir örnek sunulmuştur.

Malumdur ki insan: insan kuvvetçe, çeviklikçe hayvanların birçoğundan geridir. Yalnız başına kalırsa hiç bir hayvana karşı gelemez. Onunla başa çıkamaz. İnsanın kedi kadar olsun keskin tırnağı, at kadar kuvvetli bacağı, kur gibi sivri dişleri, aslan kaplan gibi yırtıcı pençesi olmadığı gibi ceylan ve tavşan kadar kaçmak, koşmak gibi uçmak hassası da yoktur (s: 14).

Diğer yandan hükümet kurmanın temeli olarak aile kavramına da değinilmiştir.

İnsanoğulları henüz mağara hayatı yaşarken bile aile teşkil etmişlerdir. Bu aileler, kendilerini yırtıcı hayvanlardan korumak için bir kaçı bir arada cemiyet halinde yaşamaya mecbur olmuşlardır (s: 15).

Hükümet kurmanın en temel gerekçeleri bağlamında yazar şu ifadeleri kullanmıştır.

Başkalarının hakkını el uzatanları durdurabilecek, onlara ceza verecek, gece hırsızlıklarını men edecek, çocukların haylaz kalmaması için mektepler açacak. Bir kuvvete ihtiyaç olduğunu anlamışlar (s: 15).

Bu bölümde yazar, çocukların zihinlerinde hükümet kavramını canlandırma adına basitten karmaşığa, küçükten büyüğe doğru hükümetin neden gerekli olduğu fikrini onlara aşılama çalışmıştır. Öncelikle kişinin tabiat içinde yalnız olduğu, daha sonra aile kurduğu ve cemaatleştiği ve büyüyen bu toplum yapısını idare etmek için hükümetin kurulması gerektiğini belirtmiştir. Özet olarak;

İşte buraya kadar verdiğimiz malumattan hulasa olarak şu anlaşılır ki: milli ve siyasi hudut dâhilinde oturan her adam bir vatandaş veya bir millettştir. Bunların mecmu' u yani cemaati ve bunların işlerini gören ve yine kendi aralarından ayrılıp tayin kılınan kimselerin, [memurlar] mecmuu da [hükümet]i teşkil eder (s: 17).

Birinci kısmın son konusunda yazar devlet, vatan, hükümet ve hükümetin muhtelif şekillerine değinmiştir. Yazar konuya kavramsal analizle başlamış ve şöyle bir tespitte bulunmuştur. Genellikle devlet, millet ve hükümet kelimeleri birbiriyle karıştırılır. Bunların farklı anlamları vardır. Millet, idare olunan topluluk, hükümet idare eden teşkilattır. Hükümet millettten ayrı olmamakla birlikte görev itibariyle ondan ayrılır. Milletin her ferdi ehil ise hükümet heyeti arasına girebilir. Memuriyettten ayrıldığında millet ferdi olur. Dolayısıyla görevli maaşlı memurların tamamı hükümeti, dışta kalıp kendi iş ve gücüyle uğraşan halk da milleti oluşturur. Sadece görev konusunda birbirinden ayrılan ve fakat ne birbirinin aynı ne de gayri olan bu iki kavramı birleştirmek için devlet kelimesi kullanılır.

Bir devlet misali:

Şimdi küçük efendiler, şu üç derste size söylediklerimiz şeyleri küçük bir misal ile daha ziyade izah edelim ve mesela: bugün içinde okumakta olduğunuz sevimli mektebinizi el alalım:

Mektebinizde neler var? Evvela bir mektep binası görüyoruz. Bunun bahçesi, dershaneleri, salonları, kütüphanesi, dehlizleri, yemekhaneleri var. Bunun etrafı bir duvar ile çevrilerek başkalarının mülkünden ayrılmıştır. Bahçedeki havuz, kuyu, çeşme, hatta ağaçlar bile mektebin bir cüz'üdür.

İşte size bir [Vatan] numunesi:

Bu mektepte daha neler görüyorsunuz.? İkinci derecede bir çok adamlar: kapıcı, hademe, talebe, muayyid, muallimler, müdür ve muavini ve kâtip vesaire. İşte size bir [millet] numunesi:

Fakat görüyoruz ki, bu adamların hepsinin vazifesi bir değil. Talebenin vazifesi sadece okumak, mektebin nizamlarına itaat, muallimlere, müdüre hürmet etmektir.

Talebenin dışında kalanların vazifesi ise, çocukları okutmak, onlara güzel ahlakı, malumatlı birer adam olarak yetiştirmek, mektebin ileri gitmesi için konmuş olan nizamları tatbik ve icra etmek vel-hâsıl mektep içinde intizamı muhafaza eylemektir.

Görülüyor ki, talebe ile idare ve talim işleriyle uğraşanların hep bir cinsten, bir milletten. Aralarında ayrılık gayrılık yoktur. Belki yarın mektepten şahadetname alan talebeden bir kaçı bu mektebe muayyid ve muallim olabilir. Çünkü bunun hakkıdır.

İşte bu idare ve talim ve inzibat işleriyle uğraşanlarda o [vatan] ve [millet] e göre: bir [hükümet] numunesidir.

Fakat biz istiyoruz ki, mektebimizin bütün mevcudiyetini bir veya birkaç kelime ile ifade edelim; onu başka mekteplerden ayırt edelim.

O zaman ne yaparız? Yalnız mektebimizin ismini söylemek maksadı temin eder. Mesela: Cumhuriyet Mektebi. !

İşte biz bu tabirle mektebin konumunu veya binasını bahçesini sıra ve tahtalarını kapıcısını, hademesini, talebesini, muayyid ve muallim, katib, muavin ve müdürünü kast etmiş oluyoruz ki bununla bir devlet örneği meydana gelmiş bulunuyor (s: 19-20).

Bu konuda devlet kavramı işlenmesine rağmen bu kavrama ilişkin tanımlama net ve açık değildir. Sadece basit bir örneklemeyle yetinilmiştir. Bu durumun sebebi olarak öğrencilerin fikri ve zihni hazırbulunuşluk düzeylerinin yeterli olmaması olarak düşünülebilir. Sonuç olarak devlet kavramı daha soyut özelliklere sahip olduğu için bu yaştaki çocukların anlamaları da o derece zor olduğu söylenebilir. Yazar dipnot olarak da olsa önemli bir konuya temas etmiştir. Bir adama Türkiye tebaasından demek yanlışır o, Türkiye devletinin tebaasıdır.

Yazar son bölümde bir netice mahiyetinde önerdiği ve övdüğü Cumhuriyet ve Meşrutiyet idarelerinin düşmanlarını doğal olarak da mutlakiyet idaresinin dostlarını şu şekilde sıralayarak bölümü sonlandırmıştır.

Acaba bunlar kimlerdir?

Hükümdarlar ve bunların hanedanına yakından, uzaktan garabet ve münasebeti olanlar.

Hiçbir hak ve liyakatleri olmadığı halde mahza hükümdarlara çatarak gayri meşru menfaatlerini elde etmeye alışan veya elde etmeyi isteyen saray adamları, devlet düşkünüleri.

Ehliyetsizliklerden dolayı veya hükmet dairelerinde yer bulamayan kimseler.

Ecnebi himaye ve muhabbetini taşıyan şahıslar.

Din perdesi altına gizlenip halkı soymayı adet edinen bazı sahtekârlar ile cahil ve mutaassıplar.

Terakki ve teceddüdü kafalarına sığdıramayanlar.

İşte bunlar, Cumhuriyet idaresinden değil hatta hükümet-i meşrutadan bile memnun değildirler ve olamazlar. Bunların eline ufak bir fırsat geçse hemen hükümet-i mutlakayı yeniden kurmak isterler (s: 27).

Bu konuda ideolojik sempatinin sonucu olan bir ayrıştırma yapılmıştır. Altta yatan temel mesaj, modern bireylerin özellikle Cumhuriyet ve meşrutiyet rejimlerine sahip çıkmaları gerektiğidir

Kitabın ikinci kısmı üç konudan oluşmaktadır. Bu konular Milli Mücadele dönemine ilişkin bilgiler içermektedir. Genel olarak, İstiklâl mücadelesinin tarihçesi, Türkiye Büyük Millet Meclisi'nin teşekkülü, Türkiye Cumhuriyeti'nin ilanı ve bundan görünen faydalara yönelik konulardan bahsedilmektedir.

İstiklâl mücadelesinin tarihçesi konusunda I. Dünya savaşının genel anlamda savaşın çıkış nedenlerine ve sürece odaklanılmıştır. Genel anlamda o dönemde devletin zayıf ve çaresiz düştüğünden bahsedilmiştir.

İngilizler ve Fransızlar sözlerinde durmadılar. Askerimizin dağıldığını, silahlarımızın teslim olduğunu, boğazların açıldığını fırsat bilerek, hiçbir münasebet yok iken İstanbul'a, İzmit'e, İzmir'e, Adana'ya birçok asker çıkardılar. Tabi elde kuvvetimiz olmadığı için bunlara karşı koyamadık; boynumuzu büküp seyirci kaldık (s: 30).

Diğer yandan İstiklal mücadelesi sonrasında kazanılan zaferlere ilişkin Sultan Vahdettin hakkında çeşitli ifadeler kullanılmıştır.

Bu hamiyetsiz padişah, milli Türk ordusunun nail olduğu zaferi çekemedi. Belki İngilizlerden, Yunanlardan ziyade me'yüs aldı. Nihayet akıbetini düşünerek beş on gün sonra avenesinden bir kaçını birlikte alarak şafak vakti Yıldız Sarayının arka kapısından çıktı. Kendisini orada bekleyen İngiliz generaline – utanmadan teslim etti. İngiliz muhafızlarının himayesi altında bir İngiliz harp sefinesine (gemisine) binerek defolup gitti. Bunun firarıyla artık memleketimizde padişahlık devrine hitam verildi (s: 38).

Yeni bir rejim kurma aşamasında eskileri kötümek, aşağılamak ve yok etmek için elden gelen ne varsa yapılmaya çalışılır. Yukarıdaki alıntıda yazar bu durumun gereğini yapmış ve eskiye yönelik sert eleştirilerini dile getirmiştir.

Cumhuriyetin ilanı konusunda ise yüceltmelerle dolu bir bölüm hazırlanmıştır. Bu konuda yine eskiye yönelik sert eleştiriler sürdürülmüştür.

Osmanlı imparatorluğunun son Sultanı olan [hain sultan] [Mehmet Vahdettin] ni milli ordumuzun kazandığı zafer üzerine korkusundan İngilizlere iltica ederek İstanbul'dan firarından sonra artık memleketimizde resmen imparatorluğa, hükümdarlığa katiyen hitam verildi.

Halk altı yüz seneden beri padişahların keyfi idarelerinden, israflarından, zulüm ve istibdatlarından o derece bıkmış usanmış idi ki: [padişah] [sultan] denildi mi herkesin tüyleri ürperiyordu.

Binaen aleyh bundan böyle tekrar bir padişahın boyunduruğu altına girmeyi, bir hanedanın yükünü sırtında taşımayı istemezdi.

Birkaçı müstesna olmak üzere bütün medeni milletlerde, birer birer hükümdarlarını, baş belalarını kovup yerine Cumhuriyet idaresini kurmamışlar mı? Biz niçin onlardan geri kalalım? (s: 40)

Yukarıdaki alıntıda yine medeni devletler ön plana alınarak o devletler gibi olunması gerektiği savunulmaktadır. Hükümdarın bir baş belası olarak görülmesi ve onun kovularak yerine Cumhuriyet rejiminin kurulması yine eski yeni karşıtlıklarını gözler önüne sermektedir. Yazar Cumhuriyet idaresinin sadece medeni devletlerde olduğunu ve Türkiye'nin de o medeni

devletler seviyesine ulaşmak için mutlaka Cumhuriyet rejiminin kurulması gerektiğini belirtmiştir.

[Cumhuriyet] ilan etmekle artık hakiki meşrutiyete nail olduk demektir. Bir kere hükümdar korkusundan sonra onların bir sürü faydasız ailesi efradını milyonca liralara sarf ederek beslemekten kurtulduk.

Hükümetimizin şeklini Cumhuriyete kalp etmekle bütün Avrupa nazarında asri ve medeni bir millet olduğumuzu ispat eyledik.

Artık millet tamamıyla hak ve hâkimiyete malik oldu. Halk, Hükümet serbest serbest çalışacak, memleketimiz pek yakın bir zamanda şenlenecek. Küçük dostlarım; bu sözlerimi iyi dinleyin: Cumhuriyet bir nimettir; bunun kudretini bilin (s:42).

Yazar yukarıdaki ifadelerle Cumhuriyeti daha da yücelterek çocuklara Cumhuriyetin ne kadar önemli bir rejim olduğunu ve adeta halkın kurtuluşunun bu rejimden geçtiğini savunmaktadır.

Üçüncü kısımda “insanın sosyal bir varlık olduğundan mülhem” öğrencilere toplum, toplum hayatı, toplum hayatında üzerimize düşen görevler, öğrencilerin sosyal hayatla karşılaşabilecekleri problemler ve bunların çözüm yolları üzerinde durulmuştur. Konular, Cumhuriyetin vatandaşlara sağladığı haklar, hürriyet, eşitlik, dokunulmazlık, tefekkür, konuşma, yayın hakkı, seyahat, sözleşme, çalışma koşulları, mülk edinme, tasarruf, içtima, cemiyet, şirket kurma ve seçme seçilme hak ve hürriyetleridir. Kanun ve bütçe nasıl yapılır? Şeklinde olup ikinci kısımda olduğu gibi 3 derste işlenmesi öngörülmüştür.

Kitabın üçüncü kısmında topluma dair bilgiler sunulmaktadır. Bu kısımda genel olarak Cumhuriyetin vatandaşlara temin ettiği haklar: hürriyet, eşitlik, vicdan, tefekkür, kelam, yayın, seyahat, sözleşme, çalışma koşulları, mülk edinme, tasarruf, içtima, cemiyet, şirket, seçme seçilme hak ve hürriyetleri, kanun ve bütçenin nasıl yapılması gerektiğine dair konular vardır.

Üçüncü bölümün birinci konusunda Cumhuriyetin bireylere sağladığı haklar ele alınmıştır. Bu haklara özgürlük, eşitlik, dokunulmazlık, çalışma serbestisi, seyahat serbestisi, toplum teşkili ve şirket kurma hakları olarak değinilmiştir. Hürriyetin bazı şekillerini yazar şu şekilde ele almıştır:

Hürriyet, insanın birçok işlerine taalluk edebilir. Şahsımıza, sözüme, sair harekâtımıza ait hürriyetlerimiz olmasına göre ‘Hürriyet’ i “şahsa ait hürriyet“, “söylemek hürriyeti”, “içtima ve iştirak hürriyeti” “vicdan hürriyeti”, “mesken hürriyeti” namıyla beş kısma ayırabiliriz (s: 44).

Hürriyeti bu şekilde beş kısma ayıran yazar, bu kısımlarla ilgili bilgiler de sunmuştur. Söz konusu özgürlük türlerine ilişkin açıklayıcı bilgiler vermiştir. Diğer yandan başka haklara da değinmiştir.

Teşkilatı Esasiye Kanunu bize daha birçok haklar, menfaatler temin etmiştir. Mesela (1) Her Türk kanun nazarında müsavidir. Zümre, sınıf. Aile ve fert imtiyazları yoktur. Hiç kimse bize ben senden üstünüm diyemez. Buna hakkı yoktur. Ve yine haksız muamele yaptığını gördüğümüz zaman hükümet memurlarını amirlerine şikâyet edebilmek hakkımızdır. (1) Malik ve mutasarrıf olduğumuz mal ve mülke başkası tarafından el

uzatılamaz. (2) hiçbir adamın mektubu açılıp okunamaz. Hiçbir kimse kanunen mensup olduğu mahkemeden başka bir mahkemeye gitmeye cebir olunamaz. Hiçbir kimsenin hükümet tarafından malı müsadere yani zapt edilemez. Ne derece büyük mücrim olursa olsun bir adama hükümet memurları işkence edemez. Hiçbir fert angarya işlerde kullanılamaz. Bir kanuna müstenit olmaksızın hiçbir kimseden vergi ve resim namıyla bir şey alınmaz. Hâlbuki Hükümeti Mutlaka vasıtasıyla idare olunan milletler efradı bu gibi hak ve menfaatlerden mahrumdur. Hürriyetin envainden hiçbirine malik değildir. Buda gösterir ki, Hükümeti Cumhuriyet en iyi usul-ı idaredir (s: 46-47).

Yazar tüm kitap boyunca olduğu gibi yapılan yenilikleri hep eskiyle karşılaştırarak durumu gerekçelendirmeye çalışmaktadır. Yukarıdaki alıntının son cümlelerinde yine aynı şekilde Cumhuriyetin olmadığı devletlerde bireylerin ne kadar çok haktan mahrum olduğunu ifade ederek Cumhuriyet rejimini daha yüceltmeye çalışmıştır. Çocuğun zihninde Cumhuriyet rejiminin en iyi yönetim şekli olduğu fikri uyanıncaya kadar bu tür hatırlatmalar çoğu konuda tekrar tekrar geçmektedir. İdeolojinin yeşerip büyüebilmesi için bu tür ifadelerin tüm ders kitaplarında olması gayet doğal olarak karşılanabilir. Çünkü yeni kurulan her kurum eskiyle hesaplaşmaktadır.

Seçme ve seçilme hakkına da özellikle değinen yazar bu hakkın Cumhuriyet rejimlerinde en önemli birey hakkı olduğunu vurgulamaktadır. Seçme ve seçilmenin doğru bir şekilde olabilmesi için okumuş ve tahsil sahibi olmak gerektiğini savunan yazar henüz kadınlara bu hakkın verilmeme nedeni olarak onların tahsil ve terbiyelerindeki düşüklüğü göstermektedir. Ne zaman ki kadınların tahsil ve terbiye dereceleri artar işte o zaman kadınlara da seçme ve seçilme hakkı verileceğini ifade etmektedir.

Bu bölümde ele alınan konulardan bir diğeri ise meclisin görevleridir. Orhan Fuad, bu görevlere ilişkin birtakım açıklamalar yapmıştır.

Bizim Millet Meclisimizin vazifesi başka devletler meclis-i mebusanlarının vazifesinden bir dereceye kadar farklıdır. Diğer mebusan meclislerinin yalnız [teşri-i] yani kanun yapmak, kanunları tadil ve tefsir eylemek, devletin bütçesini hazırlamak ve tasdik etmek gibi vazifesi varken bizim meclisin bir de [icraî] vazifesi vardır. Yani, mebusların kendi aralarından intihap ettikleri on, on iki kişiden ibaret olan ve umumuna birden [icra vekilleri] heyeti denilen bir meclis çıkan kanunların kararları millet meclisi namına yani ona vekâleten icra ederler (s: 50).

Kitabın dördüncü kısmında devlet yönetimine ilişkin bilgiler sunulmaktadır. Bu kısımda genel olarak Cumhurbaşkanı seçimi, görev ve yetkileri, icra vekilleri heyeti görev, yetki ve sorumlulukları, çeşitli bakanlıklar hakkında bilgiler sunulmaktadır. Yazar söz konusu teknik konularla ilgili Teşkilatı Esasiye kanunundan birçok alıntı yaparak konuyu işlemiştir.

Kitabın son bölümlerinde Cumhuriyet hükümetinin görevleri ve vatandaşların devlete yönelik görevleri ele alınmıştır. Cumhuriyetin görevleri öncelikle güvenlik ve adaleti tesis etme, devleti ve milleti dış tehditlere karşı koruma ve ulaşım ve eğitim işleridir. Hükümetin görevlerinden ilki güvenliği sağlamaktır.

Emniyet ve asayiş, korkusuzluk ve rahatlık demektir. Maksat; ahalinin can ve mal ve namusu ve hukukunun muhafaza altında bulunması, halkın başkaları tarafından bunlara tecavüz edilmeyeceğinden emin olması demektir. Zaten cemaatleri, milletleri [hükümet]

namıyla böyle heyetler teşkiline mecbur eden hal hep bu emniyet ve asayişe nail olmalarını istemelerinin neticesidir. Şu halde hükümetin en birinci ve en büyük vazifesi memlekette emniyet ve asayiş devâm ettirmek ve halkı rahatlık ve korkusuzluk içinde yaşatmaktır (s: 62).

Bu görevi yerine getirebilmek için hükümet ya da devlet mahalle ve köy bekçilerinden, polis ve jandarmadan da faydalanır. Bu noktada yazar her ne pahasına olursa olsun hükümetin güvenlik güçlerinin emniyeti sağlamak için her türlü girişimde bulunabileceği fikrini vermesi ilginçtir. Bu mesaj çocuklara ne olursa olsun devlete asla karşı gelmemelisiniz diye çevrilebilir.

Hükümetin ikinci görevi adaleti temin ve tesis etmektir. Yazar bu konuda çok net bir şekilde devletin kesinlikle adaleti temin etmesi gerektiğini vurgular. Herkes için eşit şekilde adaleti temin etmeyen bir devletin yaşayamayacağını savunur.

Dünyada zulüm ile hiçbir hükümet yaşayamaz. Her kim olursa olsun – bila istisna – mahkeme tarafından gerek şahit gerek maznun sıfatıyla davet edilince; hemen bu davete icabet etmeli, mahkemeye gitmelidir.

Kanunun vereceği hükme razı olmalıdır.

Kanun önünde herkesin eşit olduğunu ve kimsenin kanunun verdiği hükme razı olmama gibi bir lüksünün olmadığını yazar dipnotta anlattığı bir olayla çocuklara vermeye çalışır. Bu olayın öğretmenler tarafından çocuklara anlatılması özellikle ister.

Eski âlimlerden meşhur (Sokrat) bir meseleden dolayı o zamanın kanunları hükmünce idam cezasına mahkûm olmuş idi. Talebesinden ve arkadaşlarından bir kaç yanına giderek kendisini mahpustan kaçırmak istediklerini söyledikleri zaman (Sokrat) bunlara: vakıan ben masumum. Lakin mademki memleketimin kanunu beni mahkûm ediyor, hâkimlerde bu kanuna göre hareket etmeye, hüküm vermeye mecbur bulunuyor, o halde ortada adaletsizlik yok demektir. Ben verilen cezayı çekeceğim, eğer kaçarsam, asıl cinayeti o zaman işlemiş olurum. Demiş ve kendisine verilen zehri içerek ölmüştür. Bu şayanı dikkat hikâyeye talebeye anlatılacaktır (s: 64).

Hükümetin üçüncü görevi memleketi her türlü iç ve dış düşmanlardan korumaktır. Dördüncü görev ise eğitim işlerini yürütmektir. Bu konuda yazar öncelikle nicelik anlamında artışa değinmiş ve bu sayede hükümetin ihtiyaç duyduğu memurların yetiştirilebileceğini ileri sürmüştür. Hükümetin beşinci görevi ulaşım işlerini idare etmektir. Hükümetin diğer görevleri, ticareti geliştirmek için girişimlerde bulunmak, halk sağlığına ilişkin çalışmalar yapmak ve halkın işlerini kolaylaştırmaya çalışmak olarak sayılabilir.

Bu görevlerin yanı sıra vatandaşın da devlete karşı bazı görevleri mevcuttur. Bunlar, yardımlaşma, vatani sevmek, milli ve dini değerlere saygı göstermek, ecdadın bıraktığı eserlere saygı duymak ve korumak, kamu hizmeti gören kurumlara saygı duymak, askerlik ve vergi olarak sayılabilir. Yazar bu görevlere ilişkin kısa açıklamalarda bulunmuştur.

Kitabın son bölümünde adliye teşkilatıyla ilgili bir ek sunulmuştur. Söz konusu ekte adliye teşkilatının nasıl olduğu anlatılmaktadır.

Memlekette adaletin tevzi ve temini için hükümet her şehirde -lüzumuna göre- bir veya daha ziyade [Mahkemeler] açmıştır. Bu mahkemeler, halkın birbirinden olan şikâyet ve

davalarını dinleyip hüküm verirler. Bunlar hiçbir tesir altında değildir; Tamamıyla müstakildir. Bunları amiri olan [Adliye vekili] bile bir mahkemenin hükmünü, kararını bozamaz. Teşkilatı Esasiye kanunumuz diyor ki:

Mahkemelerin kararlarını ne Büyük Millet Meclisi, nede icra vekilleri hiçbir vecihle bozamaz, bu karar derhal infaz ve tatbik olunur.

Her mahkemenin bir reisi ve lüzumu kadar azası, müstandıkları ve kâtipleri ve bir müddeiyye-i umumiyesi vardır. Her kim başkasından bir fenalık bir zarar görür ise, hemen -mensup olduğu- mahkemenin müddeiyye-i umumiyesine bir arzuhal vererek kendi hakkının alınmasını ister (s: 73).

Diğer yandan söz konusu ekte mülkiye teşkilatına ilişkin bilgiler de sunulmuştur. Bu teşkilatı anlatabilmek için yazar örnek bir model vermiş ve bu şekilde konunun daha iyi anlaşılabilceğini düşünmüştür.

Bu teşkilatın size ruhunu anlatmak için yine mektebimizi misal göstereceğim:

Sizin içinde okuduğunuz mektep adeta bir vilayet modelidir. Şöyle ki: eğer ihzari veya ana sınıflarına [nahiye] diyecek olursak diğer sınıfların hepsi birer kaza hükmündedir. Her sınıfın [kazanın] muallimi oranın amiri kaymakamıdır.

Bu sınıfların yani kazaların heyeti umumiyesi [mektebi] ve bizim teşbihimize göre [vilayet]i teşkil eder ki: bunun müdürü, bu vilayetin amiri, valisidir. Demek vilayetler kazalardan mürekkeptir.

Her kazada bir kaymakam, bir kadı, bir mal müdürü, tahrirat kâtibi; nüfus ve tapu memurları, jandarma bölük kumandanı, polis komiser muavini, bir veya iki mahkeme ile bunların reis ve aza ve müddei umumileri bulunur.

Kaymakam büyük işleri validen, mal müdürü vilayet defterdarından sorup öyle yapar.

Her vilayet merkezinde: bir vali, bir kadı, bir defterdar, bir tahrirat müdürü [mektupçu], nüfus, tapu, sıhhiye, orman ve ziraat, nafta [ser mühendis] müdürleri, jandarma alay kumandanı, polis merkez memuru veya ser komiser ve bunlara merbut olarak birçok memurlar bulunur.

Her kaza ve vilayet merkezinde kaymakam veya vilayetin reisi altında bir (meclisi idare) bulunur. O kaza veya vilayete ait idari işler, mesela, hükümetin yapacağı mübayia, müzayede, münakasa işleri, maliye dairelerinin hesap cetvellerinin tetkiki ve tasdiki hususları bu meclisten geçer (s: 75-76).

Sonuç

Bu çalışmanın amacı; 1924 yılında Muallim Orhan Fuad tarafından ilk mekteblerin 5. sınıflarında tadrîs edilmek üzere” yazılan “*Musâhabât-ı Ahlâkiye ve Malûmât-ı Vataniye 5*” adlı vatandaşlık ders kitabını çözümlmek ve çeşitli açılardan değerlendirmektir.

“*Musâhabât-ı Ahlâkiye ve Malûmât-ı Vataniye 5*” kitabının yazarı Muallim Orhan Fuad’dır. Söz konusu kitap Türkiye Cumhuriyeti Maarif Vekâletinin 1340 (1924) senesi ilk mektepler müfredat programına göre okutulmak üzere hazırlanmıştır. Kitap ilk mektepler beşinci sınıflarına mahsus bir Vatandaşlık Bilgisi ders kitabıdır.

Musâhabât-ı Ahlâkiye ve Malûmât-ı Vataniye 5’ adlı ders kitabında vurgulanan noktalar ise şu şekildedir.

Vatan kavramı, devletin sınırları yeni belirlendiğinden olsa gerek sınırlar bağlamında ele alınmıştır.

Hükümetin kurulma gerekçesi olarak öncelikle kişinin tabiat içinde yalnız olduğu, daha sonra aile kurduğu ve cemaatleştiği ve büyüyen bu toplum yapısını idare etmek için hükümetin kurulması gerektiği ileri sürülmüştür.

Cumhuriyetin olmadığı devletlerde bireylerin ne kadar çok haktan mahrum olduğunu ifade ederek Cumhuriyet rejimi yüceltmeye çalışılmaktadır. Çocuğun zihninde Cumhuriyet rejiminin en iyi yönetim şekli olduğu fikri uyanıncaya kadar bu tür hatırlatmalar çoğu konuda tekrar tekrar geçmektedir. İdeolojinin yeşerip büyüebilmesi için bu tür ifadelerin tüm ders kitaplarında olması gayet doğal olarak karşılanabilir. Çünkü yeni kurulan her kurum eskiyle hesaplaşmaktadır.

Kanun önünde herkesin eşit olduğunu ve kimsenin kanunun verdiği hükme razı olmama gibi bir lüksü yoktur. Bu durumda kanun önünde bireyin boynu kıldan incedir.

Sonuç olarak 5. sınıf vatandaşlık dersi kitabında ele alınan konular genel anlamda devletin tesis edilmesi sürecine odaklanmakta ve ardından rejimin insanlara getirdiği haklara değinmektedir. Öncelikle devletin belli sınırlara sahip bir vatan toprağında kurulması ve bu devleti yönetmek için de bir hükümetin oluşturulmasının gerekçeleri sunulmuştur. Hükümetin gerekliliği konusunda en küçük toplum yapısından en büyüğe doğru gidildikçe böyle bir yapının zorunlu hale geldiği anlatılmıştır. Diğer yandan kurulan devletin rejiminin Cumhuriyet olması, söz konusu devletin çatısı altında yaşayan bireylere diğer rejimlerde olmayan birçok hak ve fayda sağlayacağına değinilmektedir. Bu durumda bireyler Cumhuriyetin en iyi rejim olduğu konusunda ikna edilmeye ve bu yönde düşünceleri sağlanmaya çalışıldığı söylenebilir. Çünkü kitabın çoğu yerinde rejime ilişkin birçok methiyeler varken diğer rejimler son derece gereksiz ve kötü olarak tanıtılmaktadır.

Kaynakça

- Çelik, H. (2008). Cumhuriyet dönemi vatandaşlık eğitiminde önemli adımlar. *Sakarya Üniversitesi Fen-Edebiyat Dergisi*, 10(1), 359-369.
- Gürses, F. (2001). *Kul Tebaa Yurttaş Cumhuriyet'in Kuruluşundan Günümüze Ders Kitaplarında Yurttaşlık*, Ütopya Yayınevi, Ankara.
- Karakuş, G. (2018). *Cumhuriyet'in Politik Teolojisi*, Cedit Neşriyat, Ankara.
- İlk Mekteplerin Müfredat Programı (1924). Maarif Vekâleti ilk tedrisat dairesi, İstanbul: Matbaa-ı Amire.
- Keskin, Y. (2002). *Türkiye'de II. Meşrutiyetten günümüze kadar uygulanmış olan sosyal bilgiler öğretim programlarının analizi ve karşılaştırılması*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Muallim Orhan Fuad. (1924). *Musahabat-ı Ahlakiye ve Malumat-ı Vataniye 5*, İkdam matbaası, İstanbul.
- Doğan, N. (1994). *Ders Kitapları ve Sosyalleşme*, Bağlam Yayıncılık, İstanbul, 1994.
- Parlak, İ. (2005). *Kemalist İdeolojide Eğitim Erken Cumhuriyet Dönemi Tarih Ve Yurt Bilgisi Ders Kitapları Üzerine Bir İnceleme*. Turhan Kitapevi, Ankara.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.



Akademik Erteleme Davranışını Azaltmaya Yönelik Gerçeklik Terapisine Dayalı Grup Rehberliği Programının Etkisi

The Effect of The Group Guidance Program Based on Reality Therapy to Reduce Academic Procrastination Behavior

Suzan Aslan

Gaziantep Üniversitesi
psk.dan.suzanaslan@gmail.com
ORCID ID: 0000-0001-7382-4578

Erhan Tunç

Doç. Dr.
Gaziantep Üniversitesi
erhantunc25@gmail.com
ORCID ID: 0000-0002-6328-8545



Makale Bilgisi / Article Information

Makale Türü / Article Type : Araştırma Makalesi
Geliş Tarihi / Received : 2 Ağustos 2021
Kabul Tarihi / Accepted : 4 Kasım 2021
Yayın Tarihi / Published : 15 Aralık 2021
DOI Number : 10.20860/ijos.977331



Bu çalışma, Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Bölümü Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı'nda tamamlanmış olan "Akademik Erteleme Davranışını Azaltmaya Yönelik Gerçeklik Terapisine Dayalı Grup Rehberliği Programının Etkisi" başlıklı yüksek lisans tezinden türetilmiştir.



Kaynak Gösterme / Citation



Aslan, S. & Tunç, E. "Akademik Erteleme Davranışını Azaltmaya Yönelik Gerçeklik Terapisine Dayalı Grup Rehberliği Programının Etkisi". *Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 16 (2021): 291-314.

Akademik Erteleme Davranışını Azaltmaya Yönelik Gerçeklik Terapisine Dayalı Grup Rehberliği Programının Etkisi

The Effect of The Group Guidance Program Based on Reality Therapy to Reduce Academic Procrastination Behavior

Suzan Aslan & Erhan Tunç

Öz

Bu araştırmanın temel amacı, ortaöğretim öğrencilerinde gerçeklik terapisine dayalı akademik erteleme davranışını azaltmaya yönelik grup rehberliği programının akademik erteleme davranışına etkisini incelemektir. Araştırmada deney ve kontrol grubu olarak belirlenen katılımcılar 2020-2021 eğitim öğretim yılında Gaziantep İli Şahinbey İlçesinde yer alan Anadolu Lisesinde öğrenim gören 218 öğrenci arasından seçilmiştir. Çalışmaya gönüllü olarak katılan öğrencilerden sözlü onayla birlikte yazılı onay da alınmıştır. Ardından akademik erteleme ölçeğine verdikleri cevaplardan elde edilen puan ortalamalarının bir standart sapma üzerinde puan alan öğrenciler arasında kura yöntemi ile bir grup deney bir grup kontrol grubu olacak şekilde iki gruba atanmıştır. 8 hafta süren grup rehberliği programının sona ermesinden 8 hafta sonra kalıcılığı belirlemek amacıyla izleme testi yapılmıştır. Bu çalışmada Akademik Erteleme Ölçeği Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı ise .86 olarak bulunmuştur. Bu araştırmanın sonuçlarına göre, Gerçeklik Terapisine dayalı olarak geliştirilen psikoeğitim programının deney grubunda yer alan öğrencilerin akademik erteleme davranışlarını azaltma yönünde etkisi olduğu görülmüştür. Grup rehberliği programına katılan deney grubu katılımcılarının akademik erteleme son test puan ortalamaları, ön test puan ortalamalarından anlamlı olarak düşüktür.

Anahtar Kelimeler: Akademik erteleme, gerçeklik terapisi, lise öğrencileri, grup rehberliği.

Abstract

The main purpose this study is to examine the effect of group counseling program aimed at reducing academic procrastination based on reality therapy for secondary school students on academic procrastination. Participants determined in the experimental and control group in the study were selected among 218 students studying at the Anatolian High School in Şahinbey District of Gaziantep in 2020-2021 academic year. Along with verbal consent, written consent was obtained from the participants. Then, among the students who scored one standard deviation above the average score obtained from their answers to academic procrastination scale, they were assigned to two groups, one experimental group an one control group, by drawing lots. 8 weeks after the end of the 8-week group counseling program, a follow-up test was conducted to determine the permanence. In this study, Academic Procrastination Scale Cronbach Alpha reliability coefficient was found as .86. According to the results this study, it was seen that the psychoeducation program developed based on Reality Therapy had an effect on reducing academic procrastination of students in the experimental group. The academic procrastination posttest score averages of the experimantal group participants participating in the group counseling program are significantly lower than the pretest mean scores.

Keywords: Academic procrastination, reality therapy, high school students, group guidance.

Extended Summary

Purpose and Significance:

The main purpose of this research is to examine the effect of group guidance program aimed at reducing academic procrastination based on reality therapy for secondary school students on academic procrastination behavior. When the relevant literature is reviewed, there are many studies on academic procrastination (Balkis, 2007; Aydoğan & Özbay, 2012; Uzun Özer, 2009; Kağan, 2009; Gürbüz & Karataş, 2019). However, it has been observed that there are fewer studies on high school students, in which individuals acquire academic responsibility behaviors in earlier periods. Considering that academic skills are a developmental task acquired in the early stages, it can be stated that procrastination behavior is acquired in lower groups. For this reason, determining the causes of academic procrastination behaviors of high school students becomes more important than students studying at the upper education level. With this study, this psychoeducation program prepared for high school students to gain coping skills with academic procrastination behaviors was prepared on the basis of Reality Therapy. In the literature, it is stated that cognitive behavioral approaches show effective results in coping with academic procrastination (Horebeek, Michielsen, Neyskens, & Depreeuw, 2004; Kağan, 2010). The fact that Reality Therapy includes thought change, as in cognitive approaches, is important in terms of testing its effectiveness in such an intervention and the high probability of positive results. As a result of this study, a program to be implemented in schools for students with academic procrastination behavior will be brought to the literature. With the inclusion of this program in the literature, it is aimed to become a group guidance program for teachers, researchers and practitioners working in the field of education. At the same time, after the program reaches its goals, it will contribute to the progress of the education life of the students without showing academic procrastination behavior and by fulfilling their responsibilities. Gaining the sense of duty and responsibility will contribute to the improvement and success of the child, not only in academic terms, but also in the whole life of the child (Bellici, 2012; Gül, 1996).

Methodology:

This study is an experimental study designed to examine the effect of group guidance program aimed at reducing academic procrastination based on Reality Therapy for secondary school students on students' academic procrastination behavior. In the research, 2x3 split-plot mixed design with experimental and control groups, pre-test, post-test and follow-up measurements was used. The participants determined in the experimental and control groups in the research were selected from among the students studying at the Anatolian High School in the Şahinbey District of Gaziantep in the 2020-2021 academic year. The Academic Procrastination Scale was applied to 218 students attending the 9th, 10th and 11th grades. While forming the experimental and control groups, students who scored one standard deviation ($S_s=12.43$) above the average score ($X=46.91$) obtained from the answers given to the academic procrastination scale were determined. A general information about the study was given by interviewing the determined students. After it was stated that participation in the study was on a voluntary basis, students who wanted to participate in the study voluntarily were determined. Volunteer participants were then assigned to two groups by drawing lots. Then, an experimental group and a control group were determined by drawing lots. A group guidance program to reduce academic procrastination based on Reality Therapy was applied to the participants in the experimental group once a week for 8 weeks. No procedure was applied to the control group. After the procedure applied to the experimental group, the academic procrastination scale was applied to the participants in the experimental and control groups as a post-test. 8 weeks after the post-test application, the Academic Procrastination Scale was reapplied to the experimental and control group, and the follow-up test was performed. Thus, it was tried to determine whether the effect of the program was permanent. The independent variable of this study is the group guidance program to reduce academic procrastination

based on Reality Therapy, and the dependent variable is the scores the students got from the academic procrastination scale.

Results, discussion and conclusion:

According to the results of this research, it was seen that the psychoeducation program based on Reality Therapy had a positive effect on reducing the academic procrastination behaviors of the high school students in the experimental group. The academic procrastination post-test mean scores of the experimental group participants who participated in the group guidance program were significantly lower than the pre-test mean scores.

According to the results of this study, it was seen that there was no change in the academic procrastination behaviors of the control group according to the pre-test, post-test and follow-up test scores. Although the academic procrastination post-test mean scores of the experimental group were lower than the pre-test mean scores, no change was found in the scores of the control group. The academic procrastination scores of the control group remained at the same level throughout the measurements and did not differ.

According to the results of this research, it was seen that the post-test scores of the high school students who participated in the experimental process were lower than the post-test scores of the control group who did not participate in any experimental process. Based on this finding, it can be said that high school students who participated in the experimental process generally evaluated the psychoeducation program positively.

According to the results of this research, it was determined that there was no significant difference between the academic procrastination post-test and follow-up test score averages of the experimental group participants who participated in the group guidance program. After the program was over, the post-test was applied to the experimental group, and at the end of the following two months, the follow-up test was also applied and measurements were made. According to the result obtained from these measurements, it can be said that the experimental group participants continued the positive results they obtained from the psychoeducation program based on Reality Therapy.

Giriş

Günümüzde bilginin her alanda öne çıktığı düşünüldüğü zaman, bilgiye dayalı toplumun getirdiği üst düzey bilgi ve beceriye sahip, analiz edebilen, yorum yapabilen ve erteleme yapmayan, sorumluluk sahibi olan kişilere her geçen gün var olan ihtiyacın arttığı söylenebilir. Her insanın meslek yaşamı, okul ve günlük hayatlarında yerine getirmesi gereken birçok görevi bulunmaktadır. Fakat bu görevler, ne kadar önemli olarak algılanırsa algılandıkça bazı kişiler bu görevleri yapması gereken vakitte teslim etme ve gerçekleştirme konusunda birtakım zorluklar yaşamaktadırlar. Yaşanmış olan bu zorlu durumlardan bir tanesi de erteleme davranışıdır. Balkıs (2007) erteleme eğilimini, kişinin yapmaya önceden karar verdiği ve yapabilme kapasitesine sahip olduğu önemli görülen bir görevi, mantıklı bir sebep ve gerekçe olmadan ertelemesi şeklinde tanımlamıştır. Erteleme davranışı, hemen hemen her insanın hayatında var olan ve bireylerin görev ve sorumluluklarını zamanında yerine getirmesini engelleyen bir davranıştır. Bazı insanlar yapacakları her işi erteleme eğilimindeyken bazı insanlar da sıkıcı, zor veya zevk almadıkları işi yapmayı ertelemektedir.

Akademik ortamlarda yani okullarda, üniversitelerde, kurslarda öğrencilerin yerine getirmesi gereken bazı görev ve sorumlulukları bulunmaktadır. Eğitim-öğretim faaliyetlerinin ilerleyebilmesi için öğrencilerin ev ödevlerini yapma, sınavlara hazırlanma ve mezun olmaya çalışmak gibi bazı görevleri yerine getirmeleri gerekmektedir. Bireylerin yerine getirmesi gereken bu görev ve sorumluluklarını ileri bir zamana bırakması ise akademik erteleme olarak adlandırılmaktadır. Ev ödevlerinin ya da teslim edilmesi gereken dönem ödevlerinin son anda yapılması, sınavlara son dakika çalışılması olarak

adlandırılan akademik erteleme durumu ile öğrencilerin akademik süreçlerinde sıklıkla karşılaşılmaktadır (Solomon ve Rothblum, 1984). Aslında akademik erteleme; ders çalışmama veya ödev ile ilgili gecikme yaşanması durumunda kötü sonuçlar ile karşılaşacağına bilinmesine rağmen bilinçli olarak bunların ertelenmesi durumudur.

Akademik erteleme eğiliminin sonuçları göz önüne alındığında, kişilerin akademik yaşantılarında bazı olumsuz etkileri olduğu söylenebilir. Akademik erteleme davranışının sebeplerini belirlemek için yapılan çalışmalar incelendiği zaman bu sebeplerin geniş bir yelpazeye yayılmış olduğu göze çarpmaktadır. He (2017) tarafından yapılan araştırma sonucunda akademik erteleme davranışına neden olan faktörler şu şekilde belirlenmiştir; derslerin veya ödevlerin zor olması, hastalıklar, sosyal problemler, motivasyon eksiklikleri, tembellik, başarısızlık korkusu, aşırı özgüvenli olma, çok fazla akademik görevlerin verilmesi, stres yaşanması, teknolojik alet ve internet ile çok fazla zaman geçirme, bireysel disiplin eksikliği, öğretmenlerin tutum ve dönütleri, akranların olumsuz etkileri, rol model eksikliği, sabırsız olma, ilgisizlik, değerler ve amaçlarla ilgili kafa karışıklığı, görevleri organize etmede güçlük.

Grunschel, Patrzek ve Fries (2013) öğrenciler ile yaptıkları görüşmeler sonucunda akademik erteleme davranışının zihinsel, duygusal, fiziksel, çalışma programı, kişilik ve özel yaşam boyutunda sonuçlara neden olduğunu ortaya koymuştur. Zihinsel ve fiziksel boyutta zihinsel baskı, fiziksel gerilim, tükenmişlik ve uyku problemlerine neden olduğu belirtilirken; duygusal boyutta kaygı, huzursuzluk, kızgınlık, baskı hissetme, üzüntü, tatminsizlik, bıkkınlık ve vicdan azabına neden olabileceği belirtilmiştir. Kişilik boyutunda olumsuz benlik algısına neden olduğu belirlenirken çalışma programı boyutunda ise görevlerin birikmesi, düşük kaliteli işler, zaman baskısı, gecikme, bilgi eksikliği, başarının olumsuz değerlendirilmesine neden olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Özel yaşam boyutunda ise ekonomik maliyetler ve sosyal ilişkilerde sorunlar gibi sonuçlara neden olduğu ortaya koyulmuştur. Araştırmalardan elde edilen sonuçlar (Ay, Arslan, Adıgüzel ve Çoban, 2019; Çakıcı, 2003; Aydoğan ve Özbay, 2012) akademik ertelemenin sonuçlarının, öğrencilerin akademik yaşamları üzerinde olumsuz etkilere neden olduğunu ifade etmektedir.

Bu çalışmada eğitim sisteminin her kademesi için önemli olan akademik erteleme kavramının lise öğrencileri özelinde incelenmesi hedeflenmiştir. Lise öğrencilerinin günümüzde çeşitlenerek artan akademik görev ve sorumlulukları, öğrencilerin zamanlarını etkili bir şekilde yönetebilmeleri gerekliliğini doğurmaktadır. Bu doğrultuda akademik erteleme eğilimi gösteren öğrencilerde bu eğilimlerinden kaynaklanan erteleme davranışları konusunda farkındalık kazandırarak erteleme davranışlarını azaltmak hedeflenmiştir. Bu bağlamda, bu çalışmada akademik erteleme davranışı üzerinde gerçeklik terapisine dayalı olarak hazırlanan akademik erteleme grup rehberliği programının etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu çalışmada, çalışmanın genel amacı ve hipotezleri dikkate alınarak alt amaçlara dönük olarak hazırlanan aşağıdaki sorulara cevaplar aranmıştır:

1. Grup rehberliği programına katılan deney grubu katılımcılarının akademik erteleme son test puan ortalamaları ile ön test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
2. Grup rehberliği programına katılan deney grubu katılımcılarının akademik erteleme son test puan ortalamaları ve izleme testi puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
3. Grup rehberliği programına katılmayan kontrol grubu katılımcılarının akademik erteleme ön test, son test ve izleme testi puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
4. Grup rehberliği programına katılan deney grubu katılımcılarının akademik erteleme son test puan ortalamaları ile kontrol grubundaki katılımcıların akademik erteleme son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Akademik Erteleme

Ertelemeyle ilgili tam bir ortak bir tanımlama olmamasına rağmen tanımlanan her erteleme için ortak bir “geciktirme” davranışı üzerinde durduğu görülmektedir. Knaus (1998) erteleme davranışını, aciliyeti olan bir işi sonraya bırakmak olarak tanımlarken, Tuckman, Abry ve Smith (2002)’e göre erteleme, öz-düzenleme performansının yoksunluğudur. Yapılan tanımlar bazı yönlerden benzeşip bazı yönlerden farklı olmuş olsa da ortak özelliklerinin aciliyeti daha az olan bir görevi, aciliyeti daha fazla olan başka bir işin önüne koymak olduğu ifade edilebilir. Erteleme durumu, duygusal boyut ve davranışsal boyut olarak iki şekilde ele alınabilir (Korkmaz, 2018). Ertelemenin duygusal boyutu, bireylerin erteleme davranışının farkına vardıkları zaman; utanç duyma, kendini reddetme, suçluluk, yetersizlik, gerginlik, panik ve hilekarlık hislerini yaşamalarıdır. Erteleme davranışına sıklıkla başvuranların depresyon, çaresizlik, üzüntü, hayal kırıklığı, kin ve öfke hissettiklerini belirtmiştir (Knaus, 1998). Aynı zamanda, erteleme davranışının işi geciktirme veya işten kaçma gibi yalnızca davranış boyutu değil, duygusal ve bilişsel boyutlarının olduğu da unutulmamalıdır (Uzun Özer, 2009).

Öğrencilerin akademik ortamlarda yapması gereken bu görev ve sorumluluklarını ileri bir saate veya tarihe bırakması ise akademik erteleme olarak adlandırılmaktadır (Korkmaz, 2018). Steel (2007) ise akademik ertelemeyi; ders çalışma ile ilgili aktiviteler geciktiğinde kötü sonuçlar doğuracağı bilinmesine rağmen gönüllü olarak ertelenmesidir, şeklinde ifade etmiştir. Haftalık ödevlerin hazırlanması, proje ödevlerinin hazırlanması, dersle ilgili metinlerin okunması ve sınavlara çalışılması gibi akademik görevlerin, televizyon izleme, uyuma, internette gezinme, arkadaşlarla vakit geçirme gibi kişiyi hoşnut edici birtakım eylemlere öncelik vererek ertelenmesi söz konusudur (Schraw, Wadkins ve Olafson, 2007). Başarısız olma korkusu ve görevden kaçma akademik erteleme için iki temel unsurdur (Solomon ve Rothblum, 1984). Bu unsurlara uyan davranış şekilleri “Akademik Erteleme” olarak tanımlanmaktadır.

Akademik erteleme davranışı ile ilgili yapılmış tüm tanımları tek bir çatı altında toplayacak olursak erteleme davranışı; yapılması gereken önemli bir işi ertelemeye yönelik bir kişilik özelliğidir diyebiliriz. Aynı zamanda davranışsal bir eğilimdir. Akılcı olmayan ve gereksiz yere yapılmış olan bir geciktirme durumudur.

Akademik Ertelemenin Olası Nedenleri

Akademik erteleme için olası nedenleri ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde, bu durumun McCown, Petzel ve Rupert (1987)’e göre temeldeki sebebinin, kişinin vaktini doğru yönetmedeki sorunları olduğu görülmektedir. Bir göreve odaklanmada zorluk yaşama erteleme için bir başka sebebi olarak karşımıza çıkmaktadır. Kişinin yaptığı görevlerde her daim başarısız olacağına dair olumsuzluk algısı ve buna ilişkin yaşadığı kaygı ve korku da erteleme için nedenleri arasında yer almaktadır (Chu ve Choi, 2005).

Kişinin kendisi ve kendi başarısına dair düşündüğü akılcı olmayan beklentileri, bazı hatalı bilişsel çarpıtmaları ve mükemmeliyetçilik eğilimi de erteleme için başka bir nedendir (Ferrari, 2001). Ellis ve Knaus (1977) tarafından yapılan araştırma sonucuna göre, erteleme davranışı mantıksız korkular ve kişinin kendine yönelik eleştirileri ile ilişkili bir durumdur. Erteleme davranışı gösteren kişiler bir işi bitirebilme becerilerinden çoğu zaman kuşku duyarlar ve bu nedenle işe başlamayı geciktirirler.

Gürbüz ve Karataş (2019) tarafından yapılan araştırmaya göre, akademik erteleme için nedenleri arasında; zaman yönetimindeki yetersizlik, öncelikleri belirleyememe, plansız çalışma alışkanlığı, motivasyon ve bireyin kişilik özellikleri gibi nedenler vardır. Akademik erteleme eğiliminin bireylerde alışkanlık haline gelmesinin temelinde, akademik ertelemeye neden olan bu davranışların zamanında tespit edilerek giderilmemesi yatmaktadır. Bu nedenler tespit edilip giderilmediğinde bireylerin yaşamlarında problemlerle karşılaşma olasılığı artmaktadır. Akademik erteleme davranışına neden olan

bu faktörlerden biri de, bireylerin akademik görevlerini başarıyla yerine getirebileceklerine dair inançları olarak tanımlanan akademik özyeterlidir (Farran, 2004).

Bu alanda yapılan birçok çalışma (Gürkan ve Gündoğdu, 2019; Uzun Özer, 2009) akademik erteleme eğiliminin; kişinin genel ruh hali, kişideki başarısızlık korkusu, kişinin görevi zor olarak algılaması, olumsuz değerlendirilme korkusu veya kişinin içsel motivasyonun olmayışı ile ilgili olduğunu ortaya koymuştur. Akademik erteleme eğilimine sebep olan diğer faktörler arasında; olumsuz değerlendirilme korkusu, zayıf öz-düzenleme, kişisel özellikler, sınav kaygısı, kişinin çalışma alışkanlıkları, öz-yeterlik inancı, akılcı olmayan inançlar, motivasyon, denetim odağı, olumsuz zaman yönetimi, akılcı olmayan inançlar, risk alma, kendilik algısı, özgürlük ihtiyacı, düşük özgüven eğilimi ve eğlence ihtiyacı olduğu ortaya konmaktadır (Palancı, 2004; Kağan, 2009; Odacı ve Berber Çelik, 2012; Korkmaz, 2018).

Akademik erteleme eğilimine sebep olan faktörler şu şekilde sıralanabilir;

Başarısızlık Korkusu: Akademik erteleme eğiliminin neden olduğuna dair yapılmış araştırmalarda, akademik ertelemenin sebepleri arasında başarısızlık korkusu gösterilmektedir. Bireylerin neden akademik erteleme davranışında bulduklarının sebepleri incelenmiş ve yapılan analiz sonucunda bireylerin başarısız olma korkularının akademik ertelemeyi etkilediği görülmüştür (Aydoğan ve Özbay, 2012; Kağan, 2009).

Özgürlük İhtiyacı: Bireyin kendi hayatını nasıl yaşadığı, kendisini nasıl ifade ettiği, kimlerle ilişki kurup, kimlerle iletişim kurmak istemediği, hangi durumlarda nasıl davranmak istediği ve insanlarla olan tüm ilişkilerinde kendi düşünceleri ile hareket etmesini sağlar. Özgürlük ihtiyacı, bireyin sadece yaşamının kontrolünün kendisinde olduğuna inandığı zaman diliminde doyurulmuş ve karşılanmış olur. Özgürlüğünün kısıtlandığını hisseden birey özellikle hayati değeri olmadığını düşündüğü akademik görev ve sorumluluklarını erteleme eğilimi gösterebilir (Korkmaz, 2018).

Eğlence İhtiyacı: Eğlence ihtiyacı bu ihtiyaçlar arasında kişinin en kolay gerçekleştirebileceği bir ihtiyaçtır çünkü bu ihtiyacı gerçekleştirebilmenin birçok yolu vardır. Bu nedenle birey, hayatının her döneminde eğlenmeyi karşılayabilen ve eğlenebilen bir varlık olmuştur. Birbirlerini seven ve sevgili olan insanlar, bu tanıma sürecinde birbirleriyle ilgili birçok şey öğrenme döneminden geçerler. Bu süreç içerisinde bir arada olmak onlar için aynı zamanda bir eğlencedir (Kağan, 2009). Eğlence ihtiyacını ön plana koyan bireyler sıklıkla erteleme davranışlarına başvururlar. Bunun sonucunda acil yapması gereken işleri veya görevleri sonraya bırakmış olurlar.

Olumsuz Değerlendirilme Korkusu: Olumsuz değerlendirilme ile ilgili korkusu olan insanlar toplu bir ortamdayken daima yanlış bir harekette bulunup, çevresindeki diğer kişilerin kendisini olumsuz değerlendireceğini düşündüğü için çekingen davranır ve bu yüzden sosyal ve toplu ortamlarda rahat davranmadığı için kişinin kendisini ifade etmesi gerçekten güç bir duruma gelebilir (Odacı ve Berber Çelik, 2012). Bu nedenle de birey olumsuz değerlendirmekten korktuğu için o anda yapması gereken bir işi veya sorumluluğu değerlendirilmemek için erteleyebilir.

Olumsuz Zaman Yönetimi: Bu konudaki pek çok çalışma, erteleme davranışı ile olumsuz zaman yönetimi ilişkisini detaylı bir şekilde araştıran çalışmalardır (Korkmaz, 2018; Kağan, 2010). Yapılan çalışmalar genel olarak erteleme davranışı gösteren bireylerin kendi zamanını kontrol etmekte, zamanını düzenlemede güçlükler yaşadıklarından bahsetmektedirler. Zaman yönetimini sağlayabilen kişiler, önem verdikleri bir hedefe ulaşmak için anlık haz ya da heyecanlarından vazgeçmek ve bunları ertelemek istemezler. Ancak olumsuz zaman yönetimine sahip olan bireyler bu tanımın tam tersine belirli hazlar için yapacakları çalışmalarını ertelemenin bir zararı olmadığını düşünürler (Kağan, 2009).

Zayıf Özdenetim: İç kontrolü sağlayabilme olarak da ifade edilen özdenetim, bireyin kendisi ve dünya arasında daha beklenilebilir bir adaptasyona sahip olması için kendini değiştirme ve adaptasyon

sağlama becerisi olarak tanımlanabilir (Korkmaz, 2018). Onarıcı ve yenileyici nitelikleri olan özdenetim becerisi kişinin isteklerini, arzularını bastırabilmesi ya da değiştirebilmesine yardımcı olur. İnsanların sonuçlara umursamaz olmaktan veya nefret ettikleri işleri erteleyip yapmamaları veya bu işlerden kaçınmalarına yardımcı olur. Ancak zayıf özdenetime sahip bireyler bu konularda kendilerini yeterli düzeyde kontrol edemedikleri için sıklıkla erteleme davranışı gösterirler (Odacı ve Berber Çelik, 2012).

Akılcı Olmayan İnançlar: Literatür incelendiğinde, akılcı olmayan inançlar ve erteleme eğilimi arasındaki ilişkide bilişlerin rolünün incelendiği birçok çalışma olduğu görülmektedir (Berber Çelik ve Odacı, 2015). İnanç sistemimiz akılcı ve akılcı olmayan inançlar olmak üzere iki başlık altında incelenmektedir. Akılcı olan inançlar genel olarak gerçeklikle tutarlı, mantıklı ve esneklerdir. Akılcı olmayanlar ise mantık dışı ve aşırı genellemelere neden olmaktadır. Akılcı inanç sistemine sahip olmayan kişiler, temelde "tercihen" olması gereken şeyleri kendi içlerinde "kesin bir mecburiyete" dönüştürürler. Akılcı olmayan inançlara ve akılcı olmayan bir bakış açısına göre hareket ederler. Bu inançlar çoğunlukla mantık dışıdır ancak kişiler bu inançların gerçek olduğunu düşünürler (Palancı, 2004).

Akademik Ertelemenin Amacı ve Boyutları

Knaus (1998) ertelemenin duygusal boyutunun örneklemiştir ve erteleme davranışında bulunanların daha çok üzüntü, depresif ruh hali, umutsuzluk, öfke, kin ve kırgınlık gibi çeşitli duygu durumlarını yaşadığından bahsetmiştir.

Bireyin erteleme davranışı gösteriyor olması sorumluluğunun çok fazla olmasından veya bireyin kendisine dair algılarından ileri gelebilmektedir. Bireyde, sorumluluklarına dair yüksek beklenti algısının oluşması o kişinin kendi mükemmeliyetçiliği ile ilgili olabilmektedir. Bunun yanında çevrenin bireyden aşırı bir beklenti içerisine girmesi, bireyde mükemmeliyetçilik algısını oluşturarak bir bakıma güdülenememe durumuna sebebiyet verebilmektedir (Uzun Özer, 2009). Bu tipteki mükemmeliyetçi kişiler değerlendirme kriterleri üzerinde bireysel bir kontrol mekanizması olmamasından dolayı başarı için ihtiyaç duyduğu etkili problem çözme yeteneklerinin yokluğunu hissederler (Korkmaz, 2018). Erteleme davranışıyla, mükemmeliyetçilik bu açıdan pozitif bir ilişki içerisindedir. Bu sebeple erteleme kavramı ile ilişkilendirilecek bir diğer kavram ise akademik mükemmeliyetçiliktir.

Adler (1956), mükemmel olmanın, mükemmelliğe ulaşabilmek için çabalamanın olduğunu ve kişinin ulaşılabilir amaçları için uğraşmasının olumlu bir özellik olduğunu dile getirmiştir. Aynı zamanda mükemmeliyetçiliğin ulaşılabilen hedefler söz konusu olduğunda olumsuz bir duruma yol açtığını belirtmiştir. Çünkü kişi kendisini aşan hedefler için çaba sarf etmekte, olumsuz değerlendirilmekten ve hata yapmaktan korkmakta ve hayranlık duyulan bir kişi olmak için ciddi çaba sarf etmektedir. Bu da kişiyi çok yoran bir durum olduğu için Adler mükemmeliyetçiliğin bu boyutunu olumsuz değerlendirmektedir. Bu bağlamda bu durumun bireyin akademik hayatına yansması ve akademik anlamda mükemmel olma durumunun hedeflenmesi de akademik mükemmeliyetçilik kavramına işaret etmektedir (Gürkan ve Gündoğdu, 2019). Çakıcı (2003) tarafından erteleme eğilimi ile mükemmeliyetçilik arasındaki ilişkinin çalışıldığı araştırmada, erteleme davranışı yüksek olan bireylerin kendi mükemmeliyetçiliklerini de yüksek bulduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Akademik alanda sıklıkla görülen erteleme eğiliminin amaçlarını ve nedenlerini anlamak önem taşımaktadır. İnsanlar yaşamın farklı alanlarında erteleme davranışından ve bu eğilimin yarattığı zararlı sonuçlardan farklı düzeylerde etkilenmektedir. Yapılan birçok araştırma etkisiz öğrenme stratejilerinin, düşük not ortalamasının, zorlanılan ödevlerin, plansız çalışmanın, gerçekçi olmayan mazeretlerin, kaygının, başarısızlık korkusunun, düşük benlik saygısının, düşük benlik kontrolünün ve hazzı erteleyememe ile doğrudan ilişkili olduğunu göstermiştir (Aydoğan ve Özbay, 2012; Balkıs ve Duru, 2010).

Gerçeklik Terapisi

Glasser, 1979 yılında, bir eğitim kuramı olarak ortaya koyduğu “Kontrol Kuramı” isimli kuramı geliştirmiştir. Bu kuramın adını 1996 yılından itibaren ise “Seçim Kuramı” olarak değiştirmiştir. Seçim Kuramına göre davranışlar, bireylerin temel psikolojik gereksinimlerin giderilmesine yönelik olarak dış dünyayı ve diğer insanların davranışlarını, kontrol etme çabası olarak değerlendirilir. Fakat bireyin dış dünyayı kontrol etmesi olanaksızdır. Bu nedenle bireyler ancak kendi davranışlarını kontrol edebilirler (Corsini, 1984). Gerçeklik Terapisi ise Glasser’ın Seçim Kuramına dayanan bir terapi yöntemidir. Gerçeklik Terapisi, insanların davranışlarını kendilerinin seçtiğine inanmaktadır (Wubbolding, 2007).

Glasser ve Wubbolding (1995), Gerçeklik Terapisine göre insanların doğasının olumlu olduğunu belirtmiştir. Glasser (1998), herkes tarafından üzerinde ortak olarak anlaşılan gerçek bir dünyanın olduğunu kabul etmektedir. Aynı zamanda, tamamen objektif olmanın da hayal gücünün bir parçası olduğunu; objektifliğin ancak herkes aynı inanç ve değerlere sahip olduğunda olabileceğine inanmaktadır.

Wubbolding (2007)’e göre Seçim Kuramı, bireylerin güdülenmesi ve davranışlarında içsel kontrolün önemini vurgulayan kapsayıcı bir açıklamadır. Dışsal kontrol ise cezalandırıcı, kontrolcü, baskıcı ve kişilerarası ilişkiler açısından yıkıcı bir yaklaşımdır ve bireyler dışsal kontrolü sıklıkla kullanırlar. Glasser (2003)’a göre dışsal kontrol, kendisinin yedi ölümcül alışkanlık olarak adlandırdığı alışkanlıkları barındırmaktadır. Bunlar; eleştirmek, suçlamak, sızlanmak, söylenmek, tehdit etmek, cezalandırmak ve kontrol etmek için ödül kullanmaktır. Bahsedilen bu alışkanlıklar, kişilerarasında sağlıklı ilişkiler kurulmasının ve bireylerin mutlu olmasının önündeki önemli engellerdendir. Aynı zamanda bu alışkanlıklar kişilerarası ilişkiler açısından yıkıcıdır, bu nedenle Glasser bunları ölümcül alışkanlıklar olarak adlandırmıştır. Glasser (2000)’a göre bireylerin doyurucu ve tatmin edici ilişkiler kurmasının yolu, bu ölümcül olarak adlandırdığı yedi alışkanlıktan kurtulmalarıdır. Bu şekilde bireyler kişiler arası ilişkilerinde daha doyurucu ve yapıcı ilişkiler geliştirebilirler.

Gerçeklik Terapisi ile İlgili Temel Kavramlar

Gerçeklik: Bu kavram, bireylerin içinde yaşadıkları dünyanın koşulları ve temel psikolojik ihtiyaçları fark etmesi ve kabul etmesi olarak tanımlanır. Gerçeklik, kişinin içinde bulunduğu dış dünya ve kendi içsel gereksinimlerinin tümüdür. Gerçeklik, bireyin içinde bulunduğu dış dünya ve içsel ihtiyaçlarından oluşur. Gerçekçi davranış ise, bireyin dış dünyanın gerçeklerini dikkate alarak ihtiyaçlarını gidermek için sergilediği davranıştır. Gerçeklik Terapisi, bireyi dış dünyanın gerçeklerini de göz önüne alarak temel psikolojik ihtiyaçlarını karşılamaya yöneltir (Glasser, 1975).

Sorumluluk: Gerçeklik Terapisinin temel kavramlarından bir diğeri ise sorumluluk kavramıdır. Sorumluluk, insanların temel ihtiyaçlarını başka insanlara engel olmadan karşılayabilmesi olarak tanımlanabilir. Sorumlu bir birey, gerçekliği kabul ederek bu gerçekliğe uygun davranışları ortaya koyan ve kendisini değerli hissettirecek şeyleri yapan bireydir. Sorumlu birey kendi benlik değeri kadar karşısındaki bireyin de değerli olduğunu bilir ve davranışlarını bunu göz önüne alarak ortaya koyar. Sorumluluk davranışı çocukluk döneminden itibaren bireylere ev, aile ve okul içerisinde kazandırılır (Glasser, 2004).

Ruh Sağlığı: Gerçeklik Terapisi sağlıklı bireyi, kendi sorumluluğunu alarak yaşamını kontrol edebilen ve davranışlarının sonuçlarıyla yüzleşebilen, birey biçiminde tanımlamıştır (Ivey ve diğ., 1987). Glasser (2004)’a göre, bireylerin ihtiyaçlarını karşılama sürecindeki çabalarının başarısızlıkla sonuçlanması onların ruh sağlığının bozulmasına yol açmaktadır (Glasser, 1975). Sağlıklı birey ise, dış dünyayı ve kendi ihtiyaçlarını göz ardı etmeden sorumlu bir biçimde karşılayabilen bireydir.

Kalite Dünyası: Kalite dünyası bireyin temel ihtiyaçlarını karşılayan insanların veya nesnelerin görüntülerinin beyinde saklandığı yerdir (Glasser ve Wubbolding, 1995). Bu dünya, mümkün olsa içinde

yaşanılmak istenen ütöpik bir dünyadır ve tamamen gereksinimler üzerine kuruludur (Corey, 2008). Temel gereksinimler her birey için aynıdır. Fakat kalite dünyası bireye özgüdür. Herhangi iki bireyin yaşamları ne kadar benzer olursa olsun bunların kalite dünyalarında aynı imgelere sahip olmaları söz konusu değildir. Bu nedenle kalite dünyası bireyden bireye değişiklik gösterir (Glasser, 1998). Bu küçük ve çok özel olan kişisel dünya insan yaşamının temelini, özünü oluşturur. Kalite dünyası dinamik bir süreçtir ve bu süreç bireyin yaşamıyla uyumlu olarak her an değişmeye ve gelişmeye devam eder (Glasser, 1998).

Toplam Davranış: Toplam davranış kavramı, insan davranışlarının çok boyutlu olduğunu vurgulamak için kullanılır. Toplam davranış, bütün davranışların birbirinden ayrılmayan dört farklı bileşenden oluştuğunu belirtir (Glasser, 2000). Bu bileşenler; eylem, düşünme, hissetme ve fizyolojidir. Glasser, bu bileşenlerin birbiriyle olan ilişkisini araba tekerleklerine benzeterek açıklamıştır. Öndeki iki tekerleği düşünme ve eylemde bulunmaya, arka iki tekerleği ise hissetme ve fizyolojiye benzetmiştir. Arabanın yönünü değiştirmek için direksiyonla ön tekerlekleri çevirince arka tekerlekler de aynı yöne doğru gidecektir. Bu benzetmede iki önemli nokta vardır. Birincisi, hareketler ve düşünceler, duygular ve fizyolojiye göre daha çok kontrol altında tutulabilir. İkincisi ise duygular ve fizyoloji, hareketler ve düşüncelerden etkilenmektedir (Glasser, 2002).

Gerçeklik Terapisine Göre Bireyin Temel İhtiyaçları

Glasser (2004), insanların beş temel ihtiyaç ile doğduklarını belirtir. Bu beş temel gereksinim insanın genetik yapısı içerisinde yer almaktadır. Glasser (2004)'a göre bu temel ihtiyaçlar;

- Hayatta kalma ihtiyacı
- Sevgi ve ait olma ihtiyacı
- Güç ihtiyacı
- Özgürlük ihtiyacı ve
- Eğlence ihtiyacıdır.

Glasser (2004)'a göre temel ihtiyaçlardan ilki olan hayatta kalma ihtiyacı, canlıların hayatta kalmak için çaba göstermesi ve buna genetik olarak kodlanmasıdır. Bu ihtiyaç doğrultusunda bazı davranışlar kendiliğinden ortaya çıkar. Bu davranışlar; vücudumuzun üşüdüğü anda titremesi, ısındığı anda terlemeye başlaması, yemek yediği zaman sindirmesi, susması veya acıkması gibi. Buna karşın insanların daha karmaşık ve daha bilinçli yapılan bazı davranışları da bulunmaktadır. Beslenmek için meyve-sebze yetiştirmek, kıyafet dikmek, alışveriş yapmak, ev yapmak veya bir bebeğe sahip olmak gibi (Wubbolding, 2007).

Temel ihtiyaçlardan ikincisi olan sevme ve ait olma ihtiyacı, bireylerin en önemli ihtiyaçlarından biridir. Çünkü insanlar diğerleri ile beraber olma ihtiyacı ile doğarlar. Bu birlikte olma ihtiyacı insan ilişkilerinin temelini oluşturur. Sevme ve ait olma ihtiyacı, sevgiyi yaşam boyu devam ettirmeyi gerekli kılar. Glasser (1998)'a göre insan hem sevgi hem de ait olma veya bağlılık arayışı içindedir. Bu ihtiyaç; bireyin ailesini, arkadaşlarını ve samimi olduğu kişileri kapsar (Wubbolding, 1998).

Güç elde etme ihtiyacı, bireylerin çevresindeki insanlar ile bir yarışma durumu içerisinde olması şeklinde kendini gösteren bir ihtiyaçtır. Peterson (2000)'a göre, insanlar kalıtsal olarak içten bir şekilde önemli ve değerli olduğunu hissetmeye ihtiyaç duyarlar; aynı zamanda diğer insanların da kendisinin değerli olduğunu bilmesini isterler. Bunun için başkalarına sözünü geçirmeye çalışırlar, onlara ne yapacaklarını söylerler, haklı olduklarını göstermeye çalışırlar ve insanlar yanlış bir şeyler yaptıklarında onları cezalandırmaya çalışırlar. Bu ihtiyacın doyurulması ise bireylerin benlik değerlerinin yükselmesine neden olacaktır (Glasser, 2004).

Özgürlük ihtiyacı bireylerde kalımsaldır. Bu ihtiyaç, insanları yaşamın içerisinde seçimler yapmak zorunda bırakan ve bu yapılan seçimleri sayesinde de devamlı olarak konumunu değiştiren bir varlık durumunda tutar. İnsanoğlu özgürlük ihtiyacını, hayatının kontrolünün kendinde olduğuna inandığı zaman doyurabilir (Peterson, 2000). İnsanlar bir tehdit ile karşı karşıya kaldıklarında en çok özgürlük ihtiyacından dolayı kaygı yaşarlar (Glasser, 1998). Seçim yapma özgürlüğü ise bu ihtiyacın en önemli yönünü oluşturur, çünkü insanlar özgürlüğünü kaybettiğinde kendisini bir birey yapan özelliklerinden birini de kaybetmiş olur.

Eğlenme ihtiyacı, doyuma ulaştırılması en kolay olan ihtiyaçlardan biridir. Çünkü bu ihtiyacı karşılamak için yapılabilecek birçok şey vardır ve bunları yaparken insanların karşısına çok fazla bir engel çıkmaz (Glasser, 2002). Bireylerin geliştirdikleri karşılıklı ilişkilerinde başarılı olabilmeleri için en önemli etkenlerden biri gülmektir. Bu aynı zamanda bireylerin eğlenme ihtiyacını da karşılar.

Bu ihtiyaçların karşılanması bireyin kendini iyi hissetmesini sağlar (Glasser, 1998). Yaşam süreci içerisinde insanın sahip olduğu beş temel psikolojik gereksinim, yaşamda kalmanın ötesinde insanın yaşamını diğer canlılarınkinden daha karmaşık ve çok daha farklı kılmaktadır. Bireylerin ihtiyaçlarının birbiriyle olan ilişkisi aslında karmaşık bir durumdur. Bazen birkaç ihtiyacın doyurulması aynı anda olabilirken bazen de bir ihtiyacın doyurulması diğer bir ihtiyacın karşılanmasını zorlaştırabilir. Örneğin, ilişki sırasında sevgi ve eğlence ihtiyacı aynı anda karşılanabilir. Diğer taraftan sevgi ihtiyacının karşılanması, güç ihtiyacının karşılanmasını zorlaştırabilir (Glasser, 2002).

Gerçeklik Terapisinin Temel Özellikleri ve Danışma Sürecinin İşleyişi

Gerçeklik Terapisi, kısa süreli danışma sürecinde etkili bir şekilde ve kolaylıkla uygulanabilen bir terapi yöntemidir. Etkileşime dayalı ve oldukça pratik bir yöntemdir. İnsan doğasını anlamaya ve açıklamaya yönelik şekilde pozitif ve didaktik yaklaşımlıdır. Bireylerin dünyayı nasıl kontrol etmeye çalıştıklarını gösterebilmek üzerine odaklıdır (Özmen, 2004).

Gerçeklik Terapisinin üzerinde durduğu önemli kavramlar; başarılı ve başarısız kimliktir (Tanrıkkulu, 2013). Bu terapi modeline göre bireylerin sosyal davranışlarına yönelik iki tür başarısızlık vardır. Bunlar; (1) sevgide başarısızlık ve (2) özgüvende başarısızlıktır. Sosyal etkileşim bağlamında sevgi ve özgüven Gerçeklik Terapisi içerisinde değerlendirilerek karşılanabilmelidir. Gerçeklik terapisine göre sevmeyi öğrenen ve diğer bireyler tarafından sevilen birisi, bu dünyada başarılı olmak için şans elde etmiş olur. Böylelikle birey, değerli hissetmek ve başarılı biri olmak için gereken inanç ve motivasyonu bu sevgiden geliştirebilir (Glasser, 2003).

Glasser (1975), danışmaya başvuran danışanların gerçek yaşamda gereksinimlerini karşılamada başarısız olan ve bu gereksinimlerini karşılamak için etkisiz davranışlar sergileyen bireyler olduğunu vurgular. Gerçeklik Terapisinde, danışma süreci, danışanların sorumlu bir bakış açısı geliştirmesine yardım süreci olarak tanımlanmaktadır (Corey, 2012). Gerçeklik Terapisinde oturumlar düzenli bir programa bağlı olarak yer ve zaman sınırlaması olmadan da uygulanabilmektedir. Örneğin yemek anında, sınıfta ya da diğer durumlarda uygulanabilmektedir. Gerçeklik Terapisinde sorular sıkça kullanılmaktadır. Sorular ve yapılan açıklamalar belirli bir davranışı odak olarak alırlar. Gerçeklik Terapisinde danışanın davranışını değiştirmeye çalışmak yerine, davranışla ilgili sorumluluğa yönelik farkındalık düzeyinin artırılması amaçlanır.

Gerçeklik Terapisinde geçmişe sadece geçmiş olarak bakılır. Çünkü geçmiş yaşanmış ve bitmiştir. Bu gerçeği değiştirebilmek olanaksızdır. Geçmiş bireyin davranışları için bir mazeret olamaz. Geçmişe şimdiki zaman ve gelecek üzerindeki etkisi oranında önem verilir. Gerçeklik Terapisinde uygulamalı davranış analizi ya da atılganlık eğitiminde ve sistematik duyarsızlaştırmada olduğu gibi ayrıntılı davranış planları üzerinde durulmaz (Corey, 2008).

Danışma sürecinde sorumluluk ve seçim vurgulanır. Danışanın gereksinimlerini karşılamak amacıyla, yaşam süreci içerisinde geçirdiği yıkıcı, zararlı ve başarısız deneyimlerinde hangi davranışının ya da davranışlarının rol oynadığı üzerine odaklanılır. En önemli basamak sorumluluğun üstlenilmesi basamağıdır ki bu da “bireyin bir gereksinimini diğerlerinin gereksinimlerini karşılamasına engel olmadan karşılama yeteneği” olarak ifade edilir (Glasser, 2003). Glasser (1975)’a göre, terapinin amacı, bireyin dış dünyanın gerçekliğini kabul ederek kendi temel gereksinimleri ile dış gerçeklik arasında bir denge kurmasıdır. Danışma sürecinde amaç, danışanın gerçeği kabul etmesine yardımcı olarak onun sorumlu davranışlar sergilemesini sağlamaktır.

Yöntem

Bu çalışma ortaöğretim öğrencilerinde Gerçeklik Terapisine dayalı akademik erteleme davranışını azaltmaya yönelik grup rehberliği programının öğrencilerin akademik erteleme davranışlarına etkisini incelemek amacıyla tasarlanmış deneysel bir çalışmadır. Araştırmada deney ve kontrol gruplu, ön-test, son-test ve izleme ölçümlü 2x3’lük split-plot karışık desen kullanılmıştır. 2x3’ün birinci faktörü deney ve kontrol gruplarını, ikinci faktörü ise bağımlı değişkene ait farklı koşullardaki tekrarlı ölçümler olan ön test, son test ve izleme ölçümlerini göstermektedir (Büyüköztürk, 2011). Araştırmanın deseni Tablo 1.’de gösterilmiştir.

Tablo 1. Araştırma Deseni

Gruplar	Ön Test	İşlem	Son Test	İzleme
Deney	Akademik Erteleme Ölçeği	Gerçeklik Terapisine Dayalı Akademik Erteleme Davranışını Azaltmaya Yönelik Grup Rehberliği Programı	Akademik Erteleme Ölçeği	Akademik Erteleme Ölçeği
Kontrol	Akademik Erteleme Ölçeği	-	Akademik Erteleme Ölçeği	Akademik Erteleme Ölçeği

Tablo 1. incelendiğinde, öncelikle deney ve kontrol gruplarında yer alan katılımcılara akademik erteleme ölçeğinin ön test olarak uygulandığı görülmektedir. Sonrasında deney grubunda yer alan katılımcılara 8 hafta boyunca haftada bir gün olmak üzere Gerçeklik Terapisine Dayalı Akademik Erteleme Davranışını Azaltmaya Yönelik Grup Rehberliği Programı uygulanmıştır. Kontrol grubuna ise herhangi bir işlem uygulanmamıştır. Deney grubuna uygulanan işlemden sonra akademik erteleme ölçeği deney ve kontrol grubunda yer alan katılımcılara son test olarak uygulanmıştır. Son test uygulanmasından 8 hafta sonra ise işlem uygulanan deney grubuna ve işlem uygulanmayan kontrol grubuna Akademik Erteleme Ölçeği tekrar uygulanarak izleme testi yapılmış ve etkinin kalıcı olup olmadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmanın bağımsız değişkenini Gerçeklik Terapisine Dayalı Akademik Erteleme Davranışını Azaltmaya Yönelik Grup Rehberliği Programı, bağımlı değişkenini ise öğrencilerin akademik erteleme ölçeğinden elde edilen puanları oluşturmaktadır.

Örneklem

Araştırmada deney ve kontrol gruplarına belirlenen katılımcılar 2020-2021 eğitim öğretim yılında Gaziantep İli Şahinbey İlçesinde yer alan Anadolu Lisesinde öğrenim gören öğrenciler arasından seçilmiştir. 9, 10 ve 11. Sınıfa devam eden 218 öğrenciye akademik erteleme ölçeği uygulanmıştır. Deney ve kontrol grupları oluşturulurken öğrencilerin akademik erteleme ölçeğine verdikleri cevaplardan elde edilen puan ortalamalarının ($\bar{x}=46,91$) bir standart sapma ($Ss=12,43$) üzerinde puan alan öğrenciler belirlenmiştir. Belirlenen öğrencilerle görüşme yapılarak çalışma hakkında genel bir bilgi verilmiştir. Sözlü onayla birlikte “Bireysel Görüşme Aydınlatılmış Onay Formu” ve “Veli Onam Formu” kullanılarak katılımcılardan yazılı olarak da onay alınmıştır. Ardından gönüllü katılımcılar kura yöntemi ile iki gruba atanmıştır. Sonrasında yine kura yöntemi ile bir grup deney bir grup kontrol grubu

olacak şekilde belirlenmiştir. Her grupta 10 katılımcının olması sağlanmıştır. Deney ve kontrol gruplarındaki katılımcılara ilişkin bilgiler Tablo 2.'de verilmiştir.

Tablo 2. Deney ve Kontrol Gruplarındaki Katılımcıların Cinsiyet ve Sınıf Düzeyine Göre Dağılımları

Gruplar	Cinsiyet	Sınıf Düzeyi			Toplam
		9	10	11	
Deney	Kız	2	2	1	5
	Erkek	2	1	2	5
Kontrol	Kız	1	1	2	4
	Erkek	3	2	1	6

Tablo 2. incelendiğinde deney ve kontrol gruplarındaki cinsiyet dağılımının birbirine yakın olduğu görülmektedir. Her iki grupta da farklı sınıf düzeylerinden katılımcılar bulunmaktadır. 12. Sınıf öğrencilerinin sınava hazırlık sürecinde olmaları, okul dışı zamanlarını çoğunlukla çalışarak değerlendirmeleri ve programa katılacak uygun zaman bulmalarının zor olmasından dolayı çalışmaya dahil edilmemiştir.

Veri toplama aracı

Yapılan bu çalışmada, veri toplama aracı olarak Çakıcı (2003) tarafından lise ve üniversite öğrencilerine yönelik geliştirilmiş olan “Akademik Erteleme Ölçeği” kullanılmıştır. Aynı zamanda “Kişisel Bilgi Formu” da kullanılarak araştırmanın bazı bağımsız değişkenleri hakkında bilgi elde edilmiştir.

Akademik Erteleme Ölçeği: Öğrenim yaşantılarında öğrencilerin yapmakla sorumlu oldukları görevleri içeren (ders çalışma, proje hazırlama, sınavlara hazırlanma gibi) 7 olumlu, 12 olumsuz madde olmak üzere toplam 19 maddeden oluşmaktadır. 5’li likert tipinde bir ölçektir. Çakıcı (2003) tarafından lise ve üniversite öğrencilerine yönelik geliştirilmiş olan bir ölçektir. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 95, en düşük puan ise 19’dur. Akademik Erteleme Ölçeği’nden alınan yüksek puan, öğrencilerin akademik erteleme davranışının yüksek olduğunu göstermektedir. Ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmış ve Cronbach’s Alpha güvenilirlik katsayısı .92 olarak bulunmuş ve güvenilir olduğu yapılan çalışmalar sonucunda tespit edilmiştir. Bu çalışmada ise Akademik Erteleme Ölçeği Cronbach’s Alpha güvenilirlik katsayısı .86 olarak bulunmuştur.

Kişisel Bilgi Formu: Çalışma grubunu tanıyabilmek adına katılımcıların araştırmacı tarafından hazırlanan kişisel bilgi formunu doldurmaları istenmiştir. Bu form ile katılımcıların cinsiyeti, sınıf düzeyi, derslerdeki genel başarısını hangi düzeyde gördüğü ve ailenin gelir durumunu hangi düzeyde gördüğü sorularak araştırmanın örneklemini oluşturan grubu tanımak amaçlanmıştır.

Akademik Erteleme Davranışını Azaltmaya Yönelik Gerçeklik Terapisine Dayalı Grup Rehberlik Programı: Araştırmacı tarafından hazırlanan taslak program uzman görüşü almak için psikolojik danışma ve rehberlik alanında uzman olan 3, program geliştirme alanında uzman olan 1 öğretim elemanına sunulmuştur. Uzmanlardan alınan görüşler doğrultusunda oturumlar öğrencilerin düzeyine uygun hale getirilerek öğrencilerin aktif olacağı çeşitli etkinliklerle desteklenmiştir. İlk etapta yüz yüze uygulama için tasarlanmış olan program pandemi koşullarından dolayı online eğitim sürecine geçilince bu doğrultuda değişiklikler yapılarak tekrar güncellenmiştir ve pilot uygulama için hazır hale getirilmiştir. Pilot uygulama için ortaöğretim öğrencilerine akademik erteleme ölçeği uygulanarak deney grubu oluşturulmuş ve uygulama için gönüllü olan 10 öğrenci belirlenmiştir. Programın pilot uygulaması sürecinde 3 öğrenci pandemi nedeniyle okula devam etmediği için grup sürecinden ayrılmış, oturumlar 7 öğrenciyle devam etmiştir. Pilot uygulama sürecinde yaşantılardan, gözlemlerden ve öğrencilerden alınan geri dönütlerden yararlanılarak oturumlar ortaöğretim öğrenci grubuna uygun hale getirilmiştir. Lise öğrencilerinin akademik erteleme davranışını azaltmaya yönelik hazırlanan bu

program, haftada bir olmak üzere toplam 8 haftalık bir programdır. Oturumlar yaklaşık olarak 45 dakika olarak planlanmış ve lise öğrencilerinin seviyelerine uygun etkinliklere yer verilmiştir. Programın amaçları ise şu şekildedir;

- Akademik erteleme davranışları konusunda bilişsel ve duyuşsal farkındalık kazanmak,
- Daha yüksek akademik motivasyon hissetmek,
- Akademik yaşamla ilgili daha fazla sorumluluk almak,
- Zaman yönetimi ve ders çalışma becerileri kazanmak,
- Akademik erteleme davranışını azaltma ve azaltmaya yönelik beceriler kazanmak ve uygulamak.

Denel İşlem Süreci

Veri toplama sürecinde öncelikle belirlenen sosyo demografik bilgi formu ve Akademik Erteleme Davranışı Ölçeği, 2020-2021 eğitim-öğretim yılının ikinci döneminde Gaziantep ili merkezinde yer alan bir Anadolu lisesinde öğrenimine devam eden 9, 10 ve 11. sınıf öğrencilerine uygulanmıştır. Bu okulda öğrenim görmeye devam eden öğrencilere Kişisel Bilgi Formu ve Akademik Erteleme Ölçeği gönüllülük esas alınarak doldurtulmuştur. Araştırmanın örneklemini toplam 218 öğrenciden oluşmaktadır. Bu 218 öğrenciye ulaşmak ve ölçme araçlarını uygulamak yaklaşık olarak 2 ay sürmüştür. Akademik Erteleme Ölçeği'ni dolduran öğrenciler arasından akademik erteleme davranışı yüksek olan öğrenciler belirlenmiştir. Daha sonra öğrenciler arasından gönüllü olarak seçilen 10 öğrenci deney grubuna, 10 öğrenci de kontrol grubuna alınarak gruplar oluşturulmuştur. Deney grubu katılımcılarına 8 hafta süren grup rehberliği oturumu online olarak uygulanmıştır. Haftada bir olacak şekilde ve ortalama 45 dakika ile 1 saat aralığında oturumlar uygulanmıştır. 8 hafta süren grup rehberliği programının sona ermesinden sonra hem deney grubuna hem de herhangi bir işlem uygulanmayan kontrol grubuna son test uygulaması yapılmıştır. Son test uygulamasından 8 hafta sonra ise kalıcılığı belirlemek amacıyla deney ve kontrol grubuna izleme testi yapılmıştır. Kontrol grubuna tüm bu süreçte herhangi bir müdahalede bulunulmamıştır.

Tablo 3. Denel İşlem Süreci

SÜREÇ		YAPILAN İŞLEMLER
		DENEY GRUBU (Akademik Erteleme Davranışını Azaltmaya Yönelik Gerçeklik Terapisine Dayalı Online Grup Rehberliği Programı)
UYGULAMA ÖNCESİ		Akademik Erteleme Ölçeği'nin ön test olarak uygulanması
UYGULAMA AŞAMASI	1. HAFTA	<ul style="list-style-type: none">• Grubun oluşturulması ve grup üyeleriyle tanışılması• Programın amacı ve içeriği hakkında bilgi verilmesi• Grup sürecinde uyulması gereken kurallar hakkında bilgi verilmesi• Akademik erteleme davranışı ve nedenleri hakkında bilgi verilmesi• Program sonunda ulaşılmak istenen bireysel amaçların belirlenmesi
	2. HAFTA	<ul style="list-style-type: none">• Grup üyeleri ve lider arasında güven ortamının oluşturulması• Erteleme davranışının ne olduğu hakkında bilgi sahibi olunması• Erteleme türleri hakkında bilgi sahibi olunması
	3. HAFTA	<ul style="list-style-type: none">• Erteleme davranışının nedenlerinin ve sonuçlarının öğrenilmesi• Akademik erteleme davranışının bir seçim olduğunun fark edilmesi
	4. HAFTA	<ul style="list-style-type: none">• Akademik erteleme davranışının nedenlerinin kavranması• Temel ihtiyaçların neler olduğunun fark edilmesi

5. HAFTA	<ul style="list-style-type: none">• Sorumlu davranışın ne olduğunu kavranması• Olumlu çalışma alışkanlıkları ile ilgili bilgi sahibi olunması• Akademik erteleme davranışının değişimi için plan hazırlanması• Hazırlanan planın günlük hayatta uygulanabilmesi
6. HAFTA	<ul style="list-style-type: none">• Akademik erteleme davranışını engellemek için amaç oluşturmanın önemini fark edilmesi• Akademik erteleme davranışını engellemek için güçlü ve zayıf yönlerini fark edilmesi
7. HAFTA	<ul style="list-style-type: none">• Akademik görevleri yerine getirebilecek stratejilerin kullanılabilmesi• Olumlu ve olumsuz yönlerin farkına varılması• Öz-yeterlik inancının artırılması
8. HAFTA	<ul style="list-style-type: none">• Öğrencilerin oturumları hatırlamalarının, yapılan çalışmalarla ilgili paylaşımlarını ve oturumların genel değerlendirmelerinin yapılmasının sağlanması• Daha önceki oturumlarda belirlenen bireysel amaçlara ulaşıp ulaşılmadığının sorgulanması• Grup sürecinden olumlu duygularla ayrılmanın sağlanması• “Akademik Erteleme Davranışının Azaltma Grup Rehberliği Programı”nın uygun şekilde sonlandırılması.
UYGULAMA SONRASI	Akademik Erteleme Ölçeği'nin son test olarak uygulanması

Deney grubunda uygulanan “Akademik Erteleme Davranışını Azaltmaya Yönelik Gerçeklik Terapisine Dayalı Online Grup Rehberliği Programı”nın belirlenen plana göre işleyişi aşağıdaki gibidir:

1.Oturum: Grup üyeleri ile tanışılmış ve grup kuralları belirlenmiştir. Grup üyelerinin Gerçeklik Terapisini tanımaları için terapi yöntemi ve Seçim Kuramı ana hatlarıyla anlatılmıştır. Akademik erteleme davranışı ve nedenleri hakkında bilgilendirme yapılmıştır. Grup üyelerinin bireysel amaçlar belirlemesi sağlanmış, oturumların kaç hafta ve ne kadar süreceği aktarılmıştır.

2.Oturum: Grup üyeleri ve lider arasında güven ortamının oluşması için etkinlik yapılmıştır. Erteleme davranışının ne olduğu hakkında bilgi verilmiş ve erteleme türleri üzerinde durulmuştur. Grup üyelerine bir hafta boyunca yaptıkları erteleme davranışlarını izlemeleri, en çok erteleme yaptıkları konuları not almaları ve erteledikleri bu konuların nedenleri ve sonuçları üzerinde düşünmeleri istenmiştir.

3.Oturum: Bir önceki oturumda verilen ev ödevleri değerlendirilmiştir ve erteleme davranışının nedenleri ve sonuçları üzerinde durulmuştur. Seçim Kuramı ve Gerçeklik Terapisinin dayandığı temel felsefe hakkında grup üyelerine bilgi verilerek bireylerin kendi davranışlarının kontrolünün kendi elinde olduğu, sadece kendi duygu, düşünce ve davranışlarını kontrol edebileceği, her bir davranışın yapmış olunan bir seçimin sonucu olduğunun üzerinde durulmuştur.

4.Oturum: Bir önceki oturum grup lideri tarafından hatırlatılmıştır. Gerçeklik Terapisine göre bireyin temel ihtiyaçlarının neler olduğu üyelerle tartışılarak tespit edilmeye çalışılmıştır. İhtiyaçlar ve erteleme davranışı arasındaki bağlantıyı ortaya çıkarmak amacıyla birtakım sorular sorularak grup üyelerinin düşünceleri alınarak akademik alandaki görevlerini hangi ihtiyaçlarını doyurmak için erteledikleri tespit edilmeye çalışılmıştır. Ev ödevi olarak, grup üyelerinin akademik erteleme davranışı sergilediklerinde seçimlerini sorgulamaları, hangi seçimin ihtiyaç olduğunun sorgulanması ve erteledikleri ihtiyaçtan sonra neler hissettiklerini düşünmeleri istenmiştir.

5.Oturum: Bir önceki oturumda verilen ev ödevleri değerlendirilmiştir ve sorumlu davranışın ne olduğu üzerinde durulmuştur. Grup üyeleri ile olumlu çalışma alışkanlıklarının neler olduğu hakkında tartışılarak akademik erteleme davranışını azaltmak için bir plan oluşturmanın ve buna uymanın

öneminin kavranması için bir etkinlik yapılmıştır. Ardından ev ödevi olarak, hafta boyunca grup üyelerinin akademik görevlerini yapma ya da erteleme gibi seçimler yaparken bu seçimlerin sorumluluğunu alıp almadıklarını sorgulamaları istenir.

6.Oturum: Bir önceki oturumda verilen ev ödevleri değerlendirilmiştir ve akademik erteleme davranışını engellemek için amaç oluşturmanın önemi üzerinde durulmuştur. Ardından grup üyelerinin hayallerindeki geleceği düşüncelerine yönelik bir etkinlik yapılmıştır. Grup üyelerinin bu geleceğe ulaşmalarına katkı sağlayacak güçlü yönleri ile hayallerindeki geleceğe ulaşmalarını engelleyen zayıf yönlerini düşünerek not etmeleri istenmiştir.

7.Oturum: Bir önceki oturum grup lideri tarafından hatırlatılmıştır. Grup üyelerinin akademik hayatta olumlu ve olumsuz yönlerinin farkına varabilmeleri için kendini tanıma formunu doldurmaları istenmiştir. Ardından etkinlik yapılarak grup üyelerinin akademik hayatta kendilerini olumlu algılamaları ve öz-yeterlik inançlarının güçlendirilmesi sağlanmaya çalışılmıştır.

8.Oturum: Önceki oturumlar ana hatlarıyla özetlenmiştir. Grup üyelerinden grup sürecinde kazandıkları deneyimler ile ilgili geribildirim alınarak değerlendirme yapılmıştır. Son olarak üyelerin grup sürecinden olumlu duygularla ayrılmaları için etkinlik yapılarak program sonlandırılmıştır.

Verilerin analizi

Deney ve kontrol gruplarının ön test, son test ve izleme ölçümlerinden elde edilen puanların normalliği normallik testi ile incelenmiştir. Verilerin normal dağılımdan sapma göstermediği belirlendikten sonra parametrik testlerin kullanılmasına karar verilmiştir. Deney ve kontrol gruplarının akademik erteleme ölçeğinden elde edilen ön test puan ortalamalarına göre gruplar arasında anlamlı bir fark olup olmadığını incelemek için iki farklı grubun ortalamalarının karşılaştırılmasında kullanılan İlişkisiz Örneklem için t-testi kullanılmıştır. Deney ve kontrol gruplarının işlem öncesi ve işlem sonrası akademik erteleme ölçeğinden elde edilen puan ortalamaları arasında yani grup içi (ön-test, son-test, izleme) anlamlı bir fark olup olmadığını incelemek için ise parametrik testlerden Tekrarlı Örneklem (İlişkili Örneklem) için Tek Faktörlü ANOVA testi kullanılmıştır.

Deney ve kontrol gruplarının ön test, son test ve izleme ölçümlerinden elde edilen puanların normalliği normallik testi ile incelenmiştir. Tablo 4'te deney ve kontrol gruplarına ait ön test, son test ve izleme ölçümlerine ait normallik sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 4. Normallik Testi Sonuçları

	Deney Grubu			Kontrol Grubu		
	Öntest	Sontest	İzleme testi	Öntest	Sontest	İzleme testi
N	10	10	10	10	10	10
\bar{x}	66,80	60,40	59,80	65,90	66,80	66,70
Ss	7,42	7,82	7,72	5,82	5,39	5,20
Median	64,50	58,50	58,00	65,50	67,50	66,50
Minimum	60,00	50,00	48,00	60,00	60,00	61,00
Maximum	81,00	75,00	73,00	78,00	77,00	78,00
Shapiro-Wilk	.863	.938	.967	.899	.947	.906
p	.083	.531	.865	.216	.635	.252
Çarpıklık	1.00	.780	.398	.913	.499	1,07

Tablo 4. incelendiğinde Shapiro-Wilk testi sonuçlarına göre deney ve kontrol gruplarına ait ön test, son test ve izleme testi ölçümü puanlarının normal dağılım gösterdiği görülmektedir ($p>.05$). Çarpıklık değerlerinin -2 ve $+2$ değerleri arasında olması puanların normal dağılımdan önemli bir sapma göstermediğini belirtmektedir (Büyüköztürk, 2011). Değişkenler normal dağılım özelliği gösterdiğinden dolayı parametrik testlerin kullanılmasına karar verilmiştir. Parametrik testlerden İlişkisiz Örneklemeler t testi ve Tekrarlı Ölçümler için Tek Faktörlü ANOVA testi kullanılmıştır.

Bulgular

Bu bölümde çalışmanın hipotezlerini test etmek amacıyla yapılan analizlere ve bu analizler sonucunda elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Araştırmanın hipotezlerini test etmek amacıyla öncelikle deney ve kontrol grubunda yer alan katılımcıların akademik erteleme ölçeği ön test, son test ve izleme testi ölçümlerinin ortalamaları ve standart sapmaları verilmiştir. Analiz sonuçları Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Deney ve Kontrol Grupları Akademik Erteleme Ölçeği Ön Test, Son Test ve İzleme Testi Ortalama ve Standart Sapmaları

Gruplar	Ön Test			Son Test			İzleme Testi		
	N	\bar{x}	Ss	N	\bar{x}	Ss	N	\bar{x}	Ss
Deney	10	66,80	7,42	10	60,40	7,82	10	59,80	7,72
Kontrol	10	65,90	5,82	10	66,80	5,39	10	66,70	5,20

Tablo 5. incelendiğinde, deney grubunda yer alan katılımcıların akademik erteleme ön-test ölçümünden aldıkları puanların ortalaması 66,80 ($Ss= 7,42$), son test ölçümünden aldıkları puanların ortalaması 60,40 ($Ss= 7,82$), izleme ölçümünden aldıkları puanlarının ortalaması ise 59,80 ($Ss= 7,72$) olarak hesaplanmıştır. Kontrol grubunda yer alan katılımcıların akademik erteleme ön test ölçümünden aldıkları puanların ortalaması 65,90 ($Ss= 5,82$), son-test ölçümünden aldıkları puanlarının ortalaması 66,80 ($Ss= 5,39$), izleme testi ölçümünden aldıkları puanların ortalaması 66,70 ($Ss= 5,20$) olarak belirlenmiştir.

Deney ve kontrol grubunda yer alan katılımcıların akademik erteleme ölçeği ön test ölçümleri puan ortalamalarının karşılaştırılması için İlişkisiz Örneklemeler için T testi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 6.'da verilmiştir.

Tablo 6. Deney ve Kontrol Gruplarının Akademik Erteleme Ön Test Ölçümleri İlişkisiz Örneklemeler T Testi Sonuçları

	Grup	N	\bar{x}	S	Sd	t	p
Ön test	Deney	10	66,80	7,42	18	.302	.766
	Kontrol	10	65,90	5,82			

Tablo 6. incelendiğinde deney ve kontrol grubu katılımcılarının akademik erteleme ön test ölçümleri puan ortalamalarının anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir ($t_{(18)}=.302$, $p>.05$).

Deney ve kontrol gruplarının akademik erteleme son test ölçümleri puan ortalamalarının karşılaştırılması için İlişkisiz Örneklemeler için T testi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 7'da verilmiştir.

Tablo 7. Deney ve Kontrol Gruplarının Akademik Erteleme Ölçeği Son Test Ölçümleri İlişkisiz Örneklem T Testi Sonuçları

	Grup	N	\bar{x}	S	Sd	t	p
Son test	Deney	10	60,40	7,82	18	-2,13	.047*
	Kontrol	10	66,80	5,39			

Tablo 7 incelendiğinde deney ve kontrol grubu katılımcılarının akademik erteleme son test ölçümleri puan ortalamalarının anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir ($t_{(18)}=-2,13$, $p<.05$). Deney grubu katılımcılarının son test puan ortalamaları ($\bar{x}=60,40$) kontrol grubu katılımcılarının son test puan ortalamalarından ($\bar{x}=66,80$) yüksektir. Bu sonuç “Grup rehberliği programına katılan deney grubu katılımcılarının akademik erteleme son test puan ortalamaları, kontrol grubundaki katılımcıların akademik erteleme son test puan ortalamalarından anlamlı olarak düşüktür” hipotezini desteklemektedir.

Deney grubu katılımcılarının akademik erteleme ön test, son test ve izleme testi ölçümleri puan ortalamalarının karşılaştırılması amacıyla Tekrarlı Ölçümler için Tek Faktörlü ANOVA testi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 8.’de verilmiştir.

Tablo 8. Deney Grubunun Akademik Erteleme Ölçeği Ön-Test, Son-Test ve İzleme Ölçümleri İçin Tekrarlı Ölçümler İçin Tek Faktörlü ANOVA Testi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	AnlamlıFark
Deneklerarası	28,000	9	3,111	82,275	.000*	2-1, 3-1
Ölçüm	301,06	2	150,533			
Hata	32,933	18	1,830			
Toplam	361,99	29				

* $p<.05$, 1: Öntest, 2: Sontest, 3: İzleme testi

Tablo 8. incelendiğinde deney grubunun akademik erteleme ölçeği ön-test, son-test ve izleme ölçümü puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmaktadır ($F_{(2,18)}= 82,27$, $p<.05$). Farklılığın ön test-son test ölçümleri arasında ve ön test-izleme testi ölçümleri arasında olduğu belirlenmiştir. Son test ortalama puanı ($\bar{x}=60,40$) ve izleme testi ortalama puanı ($\bar{x}=59,80$), ön test ortalama puanına ($\bar{x}=66,80$) göre daha düşüktür. Bu sonuçlar “Grup rehberliği programına katılan deney grubu katılımcılarının akademik erteleme son test puan ortalamaları, ön test puan ortalamalarından anlamlı olarak düşüktür” hipotezi ile “Grup rehberliği programına katılan deney grubu katılımcılarının akademik erteleme son test ve izleme testi puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark yoktur” hipotezlerini destekler niteliktedir.

Kontrol grubu katılımcılarının akademik erteleme ön test, son test ve izleme testi ölçümleri puan ortalamalarının karşılaştırılması amacıyla Tekrarlı Ölçümler için Tek Faktörlü ANOVA testi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 9.’de verilmiştir.

Tablo 9. Kontrol Grubunun Akademik Erteleme Ölçeği Ön-Test, Son-Test ve İzleme Ölçümleri İçin Tekrarlı Ölçümler İçin Tek Faktörlü ANOVA Testi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Deneklerarası	4,800	9	.533	3,335	.060
Ölçüm	4,867	2	2,433		
Hata	13,133	18	.730		
Toplam	22,80	29			

Tablo 9 incelendiğinde kontrol grubunun akademik erteleme ölçeği ön-test, son-test ve izleme ölçümü puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($F_{(2,18)} = 3,33$, $p > .05$). Bu sonuçlar “Grup rehberliği programına katılmayan kontrol grubu katılımcılarının akademik erteleme ön test, son test ve izleme testi puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılaşma yoktur” hipotezini desteklemektedir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Ortaöğretim öğrencilerine yönelik Gerçeklik Terapisine dayalı akademik erteleme davranışını azaltmaya yönelik grup rehberliği programının akademik erteleme davranışına etkisini inceleyen bu çalışmada ulaşılan sonuçlar ve diğer çalışmalarla yapılan tartışmalar şunlardır:

Bu araştırmanın alt problemlerinden “Grup rehberliği programına katılan deney grubu katılımcılarının akademik erteleme son test puan ortalamaları, ön test puan ortalamalarından anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?” sorusuna cevap aranmak üzere yapılan işlemlerden elde edilen bulguya göre; deney ve kontrol grubunun ön test, son test ve izleme testlerinden aldıkları puanların deney grubu yönünde farklılaştığı yönündedir. Araştırma sonucunda elde edilen bulguya göre, deney ve kontrol grubunun ön test, son test ve izleme testinden aldıkları akademik erteleme puanlarının deney grubunda azalma yönünde farklılaştığı görülmektedir. Yani Gerçeklik Terapisine dayalı psikoeğitim programının deney grubundaki öğrencilerin akademik erteleme davranışını azalttığı söylenebilir. Buna ek olarak, deneysel işlem sonunda akademik erteleme puanlarında gözlenen azalma yönündeki değişimin, son testten iki ay sonra yapılan izleme değerlendirmesinde de korunduğu belirlenmiştir. Elde edilen bu bulguya göre de uygulanan Gerçeklik Terapisine dayalı psikoeğitim programının, deney grubundaki öğrencilerin akademik erteleme davranışlarının azalmasındaki rolünün kalıcılığı konusunda da etkili olduğu söylenebilir.

İlgili literatür incelendiğinde, Gerçeklik Terapisine dayalı geliştirilen programların farklı değişkenler üzerindeki etkisinin Loyd (2005) tarafından incelendiği lise öğrencilerine yönelik gerçekleştirilen bir çalışmada, Gerçeklik Terapisine dayalı bir psikoeğitim programının öğrencilerin ihtiyaç doyumlarını artırma konusunda olumlu etkisi olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Loyd (2005)’un gerçekleştirdiği araştırma sonucunda, Gerçeklik Terapisi temelli psikoeğitim programına katılan öğrencilerin program sonunda ihtiyaçlarını daha doyurucu bir şekilde karşılamaya başladıkları bulgusu elde edilmiştir. Bu çalışma kapsamında da Gerçeklik Terapisi temelli psikoeğitim programının akademik ertelemeyi azaltmaya yönelik bulgusu, Loyd (2005)’un araştırmasındaki gibi Gerçeklik Terapisine dayalı programın etkisini ortaya koyması açısından paralellik göstermektedir. Bunun yanı sıra literatürde Gerçeklik Terapisine dayalı bir psikoeğitim programının veya Gerçeklik Terapisine dayalı müdahalelerin farklı değişkenler üzerindeki etkisini araştıran çeşitli çalışmalar olduğu görülmektedir. Örneğin, Kim (2002) tarafından yapılan araştırma sonucunda Gerçeklik Terapisi temelli eğitimin ilkökul öğrencilerinin içsel denetim ve sorumluluk düzeyleri üzerinde olumlu etkileri olduğu bildirilmiştir. Cullinane (1994) ise Gerçeklik Terapisi eğitiminin bireylerde kişilerarası ilişkileri geliştirme ve özgüven boyutları üzerinde olumlu etkileri olduğunu gözlemlemiştir. Lawrence (2004) ise, akademik başarıyı artırma konusunda Gerçeklik Terapisi uygulamalarının olumlu etkiler sağladığını gözlemlemiştir. Bu doğrultuda, Gerçeklik Terapisine dayalı geliştirilen psikoeğitim programının öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılama konusunda olumlu bir etkisi olduğu şeklindeki bulgunun, ifade edilen literatürdeki diğer araştırma bulgu ve sonuçları ile tutarlı olduğu söylenebilir.

Türkiye’deki ilgili literatür incelendiğinde, Gerçeklik Terapisine dayalı bir psikoeğitim programının farklı değişkenler üzerindeki etkisini inceleyen çeşitli çalışmalar olduğu görülmektedir. Örneğin; Bellici (2012) okula bağlanma ve okula devamın artırılması, Tanrıkulu (2013) öğrencilerin siber zorbalığa maruz kalma düzeylerinin azaltılması, Gül (1996) mesleki gelecekle ilgili problemlerin azaltılması ve Palancı (2004) ise öğrencilerin sosyal kaygı düzeylerinin azaltılması konusunda Gerçeklik Terapisine dayalı psikoeğitim programlarının olumlu etkisi olduğunu yaptıkları araştırma sonucunda

gözlemlemişlerdir. Bu araştırmalar, Gerçeklik Terapisinin bireylerde bulunan çeşitli sorunlar üzerinde kısa sürede çözümler sunan bir terapi modeli olduğunu göstermektedir. Aynı zamanda bu terapi modelinin etki alanının geniş olduğu ve günlük yaşam problemlerinde de kolaylıkla uygulanabilen bir model olduğu görülmektedir.

Glasser (2003)'a göre Gerçeklik Terapisi, bireylerin ihtiyaçlarının doğası ile ilgili bilgi edinmesi, hangi ihtiyaçlarını karşılayıp hangilerini yeterince karşılayamadığı ile ilgili farkındalık kazanmasının önemini vurgular. Gerçeklik Terapisine göre, bireylerin ihtiyaçlarını daha etkili bir şekilde karşılayabilmeleri için yeni ve sorumlu davranışlar kazanmaları gerekir. Bireyler yaşamlarıyla ilgili eksiği fark ettiklerinde, bu eksiği karşılamak için girişimde bulunurlar ve ihtiyaçlarını karşılamak için daha etkili davranışlar gösterirler. Bu çalışma kapsamında geliştirilen Gerçeklik Terapisine dayalı psikoeğitim programında ise, Glasser'in bu önermesiyle tutarlı olacak şekilde deney grubundaki katılımcıların akademik erteleme ve akademik erteleme davranışları ile ilgili bilgi ve farkındalık düzeylerinin artırılmasına odaklanılmıştır.

Deney grubundaki üyelerin akademik erteleme davranışlarının azalmasını sağlayan bilgi ve farkındalık kazanmak dışındaki diğer bir etkenin ise, bireylerin kalite dünyası ile algılanan dünyası arasındaki farkın ortaya çıkarılması olduğu düşünülmektedir. Bireylerin kalite dünyaları ile algılanan dünyaları arasındaki fark temel güdüleyicileridir (Glasser, 1975). Glasser'a göre bireylerin kalite dünyaları ve algılanan dünyaları arasında belirgin bir farkın olması mutsuzluğa neden olur (Glasser, 1998). Bireyler bu iki dünya arasındaki farkı hissedersen, hissedilen bu farkı kapatmak için harekete geçerler. Glasser'ın araştırmaları sonucunda ulaştığı bu bilgiye paralel olarak, deney grubu katılımcılarının kalite dünyaları ile algılanan dünyaları arasındaki farkı ortaya çıkarmak hedeflenmiştir. Böylece bireylerin ihtiyaçlarını daha etkin bir şekilde karşılamalarını sağlayacak yeni ve sorumlu davranışlar seçmelerinin önünü açmak hedef edinilmiştir. Bu hedef doğrultusunda geliştirilen programın oturumlarında bireylerin ihtiyaçlarını fark etmelerine yönelik etkinliklere yer verilmiştir. Bu doğrultuda, deney grubu üyelerinin kalite dünyaları ile algıladıkları dünya arasındaki farkın ortaya çıkarılmasında grupla psikolojik danışma uygulamasının ve yaşantısının etkili olduğu söylenebilir. Bu doğrultuda deney grubu üyelerinin ihtiyaçlarını karşılama konusunda yeni ve daha etkili davranışlar seçmelerinin akademik erteleme davranışını azaltmaya yardımcı olduğu söylenebilir.

Deney grubunun akademik erteleme davranışının azalmasını etkileyen diğer etken ise, grup yaşantısının kendisidir. Glasser (2003) tarafından Gerçeklik Terapisine dayalı uygulamalarda bireylerin kendisini rahat hissedeceği, saygı ve sıcak ilgi temelli ortamın grup sürecinde önemli olduğu vurgulanır. Gerçeklik Terapisi temelli müdahalelerin işe yaramasının ilk koşulu, danışan ile danışman arasında sağlıklı bir ilişki kurulmasıdır. Corey (2012)'e göre, grup uygulamalarında grup lideri, üyelerin birbiri ile ilişkisinde saygıya, empatiye ve ilgiye dayalı ilişkiler kurulmasında önemli bir rol oynar. Bu çalışma kapsamında geliştirilen program ise grupla Gerçeklik Terapisi uygulaması değil bir psikoeğitim programıdır. Bu psikoeğitim programında, Gerçeklik Terapisi müdahale ve uygulamalarına dair ilkeler dikkate alınmış ve psikoeğitim yaşantısı boyunca grup içinde saygıya dayalı ilişkilerin geliştirilmesine önem verilmiştir. Grup üyelerinin rahat hissedecekleri, suçlanmayacakları, eleştirilmeyeceklerini ve paylaşmak istedikleri konular için kendilerine yeterli zaman ayrılacağını hissettikleri bir grup ortamının oluşması için özen gösterilmiştir.

İlgili literatür araştırması yapıldığında, akademik erteleme davranışının azaltılmasına ilişkin geliştirilen programların daha çok Bilişsel-Davranışçı Terapi yaklaşımlarına dayandırılarak hazırlandığı ve bu doğrultuda etkililiklerinin araştırıldığı görülmektedir (Horebeek ve diğ., 2004; Höcker, Engberding, Beibner ve Rist, 2008; Kağan, 2010; Schubert Walker, 2004). Bu çalışmalardaki ortak noktalar ise akademik erteleme davranışının azaltılmasına yönelik başa çıkma stratejilerine yer verilmesidir. Bunlar; bilişsel yeniden yapılandırma, zamanı etkili kullanma, kendini olumlu algılama, kendini izleme, değerlendirme, düzenleme ve akademik hayatta başarıyı getirecek davranışsal ve

motivasyonel stratejileri öğretme gibi. Sonuçta, tüm geliştirilen programların akademik erteleme davranışının azaltılmasında etkili olduğu gözlenmektedir.

Yapılan çalışmada ise etkililiği sınanan psiko-eğitim programı Gerçeklik Terapisi ve Seçim Kuramına dayandırılarak hazırlanmıştır. Ancak geliştirilen programda düşüncelerin değiştirilmesi, zamanı etkin kullanma, kendini olumlu algılama, akademik hayatta başarıyı getirecek davranışsal ve motivasyonel stratejileri öğretme gibi konularda becerilerin kazandırılmasına yer verilmesi farklı yaklaşımlar kullanılarak hazırlanan programlarla ortak noktaların olduğunu göstermektedir. Akademik erteleme ile başa çıkarken katılımcıların öncelikle akademik yaşamda ertelemeye neden olabilecek temel faktörleri bilmesi gerekir. Burada zamanı etkili kullanamama ve verimli ders çalışma stratejilerini bilmemenin erteleme sorununa tek başına yol açmasa da ertelemeye neden olan önemli faktörler olduğu bilinmektedir (Franziska ve diğ., 2007; Vodanovich ve Seib, 1997; Zeenath ve Orcullo, 2012). Hazırlanan psiko-eğitim programına zamanı etkin kullanma stratejilerinin ve verimli ders çalışma tekniklerinin öğretimini amaçlayan oturumların katılmasının da programın etkili olmasında yararı olduğu düşünülmektedir.

Araştırma sonucunda araştırmacı ve uygulayıcılara yönelik öneriler ise şu şekildedir:

Bu çalışma kapsamında geliştirilen psiko-eğitim programı, lise öğrencilerine uygulanmak üzere geliştirilmiştir. Hem farklı okul kademelerinde hem de farklı okul türlerinde geliştirilecek bir psiko-eğitim programının öğrenciler üzerindeki etkisini inceleyecek çalışmaların yapılmasının, bilimsel alana önemli bir katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Akademik erteleme davranışını azaltma konusunda farklı terapötik yaklaşımların kullanıldığı bir araştırma yapılarak yaklaşımların etkililiği karşılaştırılabilir. Böylelikle hangi yaklaşımın daha verimli olabileceği kararlaştırılabilir.

Araştırmacıların Gerçeklik Terapisi ve akademik erteleme davranışları arasındaki ilişkiye yönelik araştırma ve yayın yapma faaliyetlerini arttırmaları da daha güvenilir sonuçlar elde edilmesine katkı sağlayabilir.

Bu araştırma örneğini Gaziantep ilinde bulunan ve eğitim görmeye devam eden lise öğrencileri oluşturmaktadır. Bu durum araştırmanın sınırlılığıdır. Konu ile ilgili daha geniş bilgi edinebilmek için araştırmanın daha büyük bir popülasyonda yapılması ve farklı şehirlerde uygulanmasının daha güvenilir sonuçlar elde edilmesine ve sonuçların genellenebilmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu çalışmada plasebo grubu kullanılmaması da araştırmanın sınırlılığıdır. Uygulayıcılar tarafından konu ile ilgili daha geniş bilgi edinebilmek ve programın öğrenciler üzerindeki etkisini inceleyecek deney, kontrol ve plasebo gruplu çalışmaların yapılmasının bilimsel alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmada uygulanan grup rehberliği programı yüz yüze planlandığı halde pandemi koşulları nedeniyle online olarak düzenlenmiştir. Uygulayıcılar tarafından programın öğrenciler üzerindeki etkisini inceleyecek yüz yüze çalışmaların yapılmasının, bilimsel alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Lise öğrencilerinde akademik erteleme davranışını azaltmaya yönelik oluşturulan bu psiko-eğitim programının etkililiğini değerlendirmek için izleme çalışması yapılmıştır. Bu deneysel çalışmada uygulamaların sona ermesinden 2 ay sonra izleme ölçümü yapılmıştır. Bu izleme ölçümüne ek olarak daha uzun süreli 6 ya da 9 ay gibi sürelerde ölçümlerin tekrarlanması psiko-eğitim programının etkilerinin ne kadar sürdüğünü ortaya koymak açısından faydalı olabilir.

Kaynakça

- Adler, A. (1956). *The individual psychology of Alfred Adler*. H. L. Ansbacher (Eds.). New York, NY, Harper Torchbooks.
- Ay, Ş., Arslan, F.Z., Adıgüzel, İ. & Çoban K. (2019). Lise öğrencilerinin akademik özyeterlik algısı ve akademik erteleme davranışı arasındaki ilişki. *Düzce Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(1), 116- 126.
- Aydoğan, D. & Özbay Y. (2012). Akademik erteleme davranışının benlik saygısı, durumluluk kaygı ve öz-yeterlilik açısından açıklanabilirliğinin incelenmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 2(3), 1-9.
- Balkıs, M. (2007). Öğretmen adaylarının davranışlarındaki erteleme eğiliminin karar verme stilleri ile ilişkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(21), 67-83.
- Balkıs, M. & Duru, E. (2010). Akademik erteleme eğilimi, akademik başarı ilişkisinde genel ve performans benlik saygısının rolü. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 159-170.
- Bellici, N. (2012). *Gerçeklik terapisiyle yapılandırılmış eğitim programının ortaokul öğrencilerinin okula bağlanma, okullarına devamlarının sağlanması, sosyal duygusal öğrenme beceri düzeylerine etkisi*. Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun.
- Berber Çelik, Ç. & Odacı, H. (2015). Akademik erteleme davranışının bazı kişisel ve psikolojik değişkenlere göre açıklanması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(3), 31-47.
- Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (14.baskı). Pegem Akademi Yayınları.
- Chu, A. H. C. & Choi, J. N. (2005). Rethinking procrastination: positive effects of “active” procrastination behavior on attitudes and performance. *The Journal of Social Psychology*, 145, 245-264.
- Corey, G. (2008). *Psikolojik danışma, psikoterapi kuram ve uygulamaları (T. Ergene, çev.)*. Mentis Yayıncılık.
- Corey, G. (2012). *Theory and practice of group counseling*. Belmont: Brooks/Cole.
- Corsini, R. J. (1984). *Current psychotherapies*. USA. F.E. Peacock Publishers Inc.
- Cullinane, D. (1994). *Glasser's control theory and reality therapy on educators: A case study*. (Doctoral Dissertation, University of San Diego). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global (UMI No. 9543806).
- Çakıcı, D. Ç. (2003). *Lise ve üniversite öğrencilerinde genel erteleme ve akademik erteleme davranışının incelenmesi*. Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Ellis, A. & Knaus, W. J. (1977). *Overcoming procrastination*. New York: Signet Books.
- Farran, B. (2004). Predictors of academic procrastination in college students. *Dissertation Abstracts International: Section B: The Sciences and Engineering*, 65(3), 1545.
- Ferrari, J. R. (2001). Procrastination as self-regulation failure of performance: effects of cognitive load, self-awareness, and time limits on “working best under pressure.” *European Journal of Personality*, 15, 391-406.
- Franziska, D., Manfred, H. and Stefan, F. (2007). Individual values, learning routines and academic procrastination. *British Journal of Educational Psychology*, 77(4), 893-906.
- Glasser, W. (1975). *Reality therapy: A new approach to psychiatry*. New York: Harper & Row.
- Glasser, W. (1992). *Reality therapy, the evolution of psychotherapy: the second conference*. 270-278. New York: Brunner/Mazel.

- Glasser, W. (1998). *Choice theory: A new psychology of personal freedom*. New York: Harper Collins.
- Glasser, W. (2000). *Counseling with choice theory: The new reality therapy*. New York: Harper Collins.
- Glasser, W. (2002). *Unhappy teenagers: A way for parents and teachers to reach them*. New York: Harper Collins.
- Glasser, W. (2003). *Warning: Psychiatry can be hazardous to your mental health*. New York: Harper Collins.
- Glasser, W. (2004). A new vision for counseling. *The Family Journal: Counseling for Couples and Families*, 12, 339-341.
- Glasser, W. & Wubbolding, R. (1995). Reality therapy. *Current Psychotherapies*, 293-321, Itasca, IL: Peacock.
- Grunschel, C., Patrzek, J. & Fries, S. (2013). Exploring reasons and consequences of academic procrastination: an interview study. *European Journal of Psychology of Education*, 28(3), 841-861.
- Gül, Ş. (1996). *Gerçeklik terapisi grup uygulamasının lise öğrencilerinin mesleki gelecekle ilgili problemlerini çözümlenmedeki etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Gürbüz, K. & Karataş, S. (2019). Ortaokul öğrencilerinin akademik erteleme davranışı ölçeği: geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Neveşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 9(1), 93-113.
- Gürkan, U. & Gündoğdu, İ. (2019). Fen, matematik ve sosyal bölümlerde okuyan üniversite öğrencilerinin yürütücü biliş becerilerinin akademik mükemmeliyetçiliklerinin ve akademik erteleme davranışlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi (EFMED)*, 13(1), 152-175.
- He, S. (2017). A multivariate investigation into academic procrastination of university students. *Open Journal of Social Sciences*, 5(10), 12-24.
- Horebeek, W., Michielsen, S., Neyskens, A. & Depreeuw, E. (2004). A cognitive behavioral approach in group treatment of procrastinators in an academic setting. In Schouwenburg, H. C., Lay, C. H., Pychyl, T. A. and Ferrari, J. R., (Eds.), *Counseling the Procrastinator in Academic Settings*, 105-118. Washington, DC, US: American Psychological Association.
- Höcker, A., Engberding, M., Beibner, J. & Rist, F. (2008). Evaluation of a cognitive behavioral intervention for procrastination. *Verhaltenstherapie*, 18(4), 223-229.
- Ivey, A., Ivey M. B., Simek-Downing, L., & Simek-Downing, M. (1987). *Counseling and psychotherapy: Integrating skills, theory and practice*. 2nd Edition. New Jersey: Prentice – Hall International Editions, Englewood Cliffs.
- Kağan, M. (2009). Üniversite öğrencilerinde akademik erteleme davranışını açıklayan değişkenlerin belirlenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(42), 113-128.
- Kağan, M. (2010). *Akılcı duygusal davranışsal yaklaşıma dayalı akademik erteleme davranışını önleme programının etkililiğinin değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi) Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Kim, K. (2002). The effect of a reality therapy program on the responsibility for elementary school children in Korea. *International Journal of Reality Therapy*, 22(1), 30-33.
- Knaus, W. J. (1998). *Do it now! Break the procrastination habit*. (2. Ed) New York: John Wiley & Sons.
- Korkmaz, O. (2018). Ortaokul öğrencilerinde akademik erteleme: öz-yeterlik ve denetim odağının yordayıcılığının incelenmesi. *International Journal of Social Science Research*, 7(1), 19-35.

- Lawrence, D. H. (2003). *The effect of reality therapy group counseling on the self-determination of persons with developmental disabilities*. (Doctoral Dissertation, Wayne State University). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global (UMI No. 3161388).
- Loyd, B. D. (2005). *The effect of choice theory reality therapy principles on high school students' perception of needs satisfaction and behavioral change*. (Doctoral Dissertation, Walden University). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global (UMI No. 3086446).
- McCown, W., Petzel, T., & Rupert, P. (1987). An experimental study of some hypothesized behaviors and personality variables of college student procrastinators. *Personality and Individual Differences*, 8, 781-786.
- Odacı, H. & Berber Çelik, Ç. (2012). Üniversite öğrencilerinin problemleri internet kullanımlarının akademik öz-yeterlik, akademik erteleme ve yeme tutumları ile ilişkisi. *E-Journal of New World Sciences Academy*, 7(1), 389-403.
- Özmen, A. (2004). *Seçim kuramına ve gerçeklik terapisine dayalı öfkeyle başa çıkma eğitim programının ve etkileşim grubu uygulamasının üniversite öğrencilerinin öfkeyle başa çıkma becerileri üzerindeki etkisi*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Palancı, M. (2004). *Üniversite öğrencilerinin sosyal kaygı problemlerini açıklama ve gidermeye yönelik gerçeklik terapisi oryantasyonlu bir yardım modelinin geliştirilmesi*. Doktora Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Peterson, A. V. (2000). Choice theory and reality therapy. *TCA Journal*, 28(1), 41-49.
- Schraw, G., Wadkins, T. & Olafson, L. (2007). Doing the things we do: a grounded theory of academic procrastination. *Journal Of Educational Psychology*, 99(1), 12-25.
- Schubert Walker, L. J. (2004). Overcoming the powerlessness of procrastination. *Canadian journal of guidance and counseling*. In H. C. Schouwenburg, C. H. Lay, T. A. Pychyl and J. R. Ferrari, (Eds.), *Counseling the Procrastinator in Academic Settings* (pp 75-89). Washington, DC: American Psychological Association.
- Solomon, L. J. & Rothblum, E. D. (1984). Academic procrastination: Frequency and cognitive-behavioral correlates. *Journal of Counseling Psychology*, 31, 503-509.
- Steel, P. (2007). The nature of procrastination: A meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure. *Psychological Bulletin*, 133, 65-94.
- Tanrikulu, T. (2013). *Siber zorbalıkla ilgili değişkenlerin incelenmesi ve gerçeklik terapisi yönelimli bir müdahale programının siber zorbaca davranışlar üzerine etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Tuckman, B. W., Abry, D. A. & Smith, D. R. (2002). *Learning and motivation strategies: Your guide to success*. Upper Saddle River, N. J: Prentice-Hall.
- Uzun Özer, B. (2009). Bir grup lise öğrencisinde akademik erteleme davranışı: sıklığı, olası nedenleri ve umudun rolü. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(32), 12-19.
- Vodanovich, S. J. & Seib, H. M. (1997). Relationship between time structure and procrastination. *Psychological Reports*, 80(1), 211-215.
- Wubbolding, R. E. (1998). *Using Reality Therapy*. New York: Harper & Row.
- Wubbolding, R. E. (2007). Reality therapy. A. Rochlen (Ed.), *Applying Counseling Theories: An Online, Case-based Approach*, 193-207. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Zeenath, S. & Orcullo, D. J. C. (2012). Exploring academic procrastination among undergraduates. *International Proceedings of Economics Development and Research*, 47(9), 42-46.