

# IJONAS



**Uluslararası Sosyal Bilgilerde  
Yeni Yaklaşımlar Dergisi**

**Cilt 6 / Sayı 1 / Yıl 2022**



**International Journal of New Approaches in Social Studies**



**Uluslararası Sosyal Bilgilerde Yeni Yaklaşımlar Dergisi – IJONASS**

*International Journal of New Approaches in Social Studies*

**e-ISSN: 2618-5725**

### **Uluslararası Sosyal Bilgilerde Yeni Yaklaşımlar Dergisi – IJONASS**

2017 yılında yayın hayatına başlayan, hakemli (Çift Kör Hakemlik/ Double Blind Review) ve uluslararası bir dergidir. Yayın dili Türkçe ve İngilizcedir. Dergiye kabul edilen çalışmalar online olarak yayınlanmaktadır. Sosyal Bilgiler çalışma alanında (Sosyal Bilgiler Alanı ile ilişkili yayınlar) ve editör kurulunun uygun gördüğü eğitim bilimleri ile sosyal bilimler alanında yapılan özgün nitelikteki çalışmaları yayınlamak eğitim-öğretim süreçlerinde, öğretmen yetiştirme alanında mevcut durumları ortaya koyma, sorunlara dikkat çekme ve çözüm önerileri getirme vb. katkılar sağlamayı amaçlamaktadır. Araştırma ve derleme makaleler yanında, ders etkinlikleri, kitap inceleme ve biyografi çalışmaları da yayınlanmaktadır.

### **DERGİNİN TARANDIĞI İNDEKSLER /ABSTRACTING AND INDEXING**

**AcademicKEYS**

**Academic Index**

**Academic Resource Index**

**ASOS index**

**BASE**

**CiteFactor**

**Clausthal University of Technology Library**

**Cosmos Impact Factor**

**Dergipark**

**DIIF**

**Directory of Research Journals Indexing**

**Eurasian Scientific Journal Index (ESJI )**

**EZB Elektronische Zeitschriftenbibliothek**

**Frankfurt University of Applied Sciences**

**Frei Universität Berlin Bibliothek**

**General Impact Factor**

**Google SCHOLAR**

**German National Serials Database (ZDB)**

**HLB Fulda University**

**Indexa**

**INDEX COPERNICUS**

**Infobaseindex**

**International Institute Of Organized Research (I2OR)**

**International Society for Research Activity ( ISRAJIF )**

**International Citation Index**  
**ISEEK**  
**JatsTech**  
**Journalfactor**  
**Katholische Universitat**  
**Open AIRE**  
**Philipes Universitat Marburg**  
**Road**  
**Root INDEXING**  
**Scientific Indexing Service (SIS)**  
**Scholarimpact**  
**Sindex SIS**  
**Southwest-German Union Catalogue (SWB)**  
**The Big Search Engine Index**  
**Türk Eğitim İndeksi**  
**UH Universitat Hamburg**  
**Universiteits Bibliotheek Gent**  
**Universitats Bibliothek Leipzig**  
**UniKASSEL VERSITAT**  
**WorldCAT**

### **OKUYUCU MEKTUPLARI / LETTERS**

Lütfen yayımlanan yazılar hakkındaki görüşlerinizi, yorumlarınızı ve önerilerinizi editöre gönderiniz.

*Readers are highly encouraged to Express their views, comments or suggestions on published articles, to the editor.*

Prof. Dr. Hakan AKDAĞ

ijonasstr@gmail.com



## Uluslararası Sosyal Bilgilerde Yeni Yaklaşımlar Dergisi IJONASS

*International Journal of New Approaches in Social Studies*

CİLT: 6, SAYI: 1, YIL: HAZİRAN – 2022

VOLUME: 6, ISSUE: 1, YEAR: JUNE – 2022

### SAHİBİ / OWNER

Dr. Hakan AKDAĞ

### EDİTÖR / EDITOR

Dr. Hakan AKDAĞ

### SAYI EDİTÖRÜ/ ISSUE EDITOR

Dr. Ahmet DOĞANAY

### EDİTÖR YRD / VICE EDITOR

Dr. Selahattin KAYMAKCI

Dr. F. Serkan SAY

Dr. Muhammet SAYGIN

Dr. Anıl KALE

### REDAKSİYON/ REDACTION

Dr. F. Serkan SAY

Dr. İsmail Yavuz ÖZTÜRK

### YAYIN KURULU / EDITORIAL BOARD

Dr. Selahattin KAYMAKCI

Dr. Halil TOCAN

Dr. Hakan AKDAĞ

Dr. Yasin DOĞAN

Dr. Adnan ALTUN

### İLETİŞİM / COMMUNICATION

Dr. Hakan AKDAĞ – Mersin Üniversitesi | Eğitim Fakültesi 33000 MERSİN  
Dr. Selahattin Kaymakcı – Kastamonu Üniversitesi | Eğitim Fakültesi 37000  
KASTAMONU

Dr. F. Serkan SAY – Mersin Üniversitesi | Eğitim Fakültesi 33000 MERSİN

E-posta/email: [ijonasstr@gmail.com](mailto:ijonasstr@gmail.com)

**BASIM TARİHİ / PUBLISHED TIME:** Haziran– 2022 / June – 2022

**e-ISSN:**2618-5725

### Danışma Kurulu ve Hakemler Advisory Board and Referees

Prof. Dr. Refik TURAN – Gazi Üniversitesi  
Prof. Dr. Mustafa SAFRAN – Gazi Üniversitesi  
Prof. Dr. Nuri KÖSTÜKLÜ – Konya Necmettin Erbakan Üniversitesi  
Prof. Dr. Cemil ÖZTÜRK – Marmara Üniversitesi  
Prof. Dr. Ahmet DOĞANAY – Çukurova Üniversitesi  
Prof. Dr. İsmail Hakkı DEMİRCİOĞLU – Karadeniz Teknik Üniversitesi  
Prof. Dr. Bahri ATA- Gazi Üniversitesi  
Prof. Dr. Cengiz DÖNMEZ – Gazi Üniversitesi  
Prof. Dr. Ramazan SEVER – Giresun Üniversitesi  
Prof. Dr. Süleyman İNAN – Denizli Pamukkale Üniversitesi  
Prof. Dr. Marilyn JOHNSTON PARSONS, University of Illinois at Urbana-Champaign College of Education,  
Prof. Dr. Necdet HAYTA – Gazi Üniversitesi  
Prof. Dr. Mithat AYDIN – Pamukkale Üniversitesi  
Prof. Dr. Handan DEVECİ – Anadolu Üniversitesi  
Prof. Dr. Hilary COOPER – University of Cumbria  
Prof. Dr. Kadir ULUSOY – Mersin Üniversitesi  
Prof. Dr. Mehmet Engin DENİZ – Yıldız Teknik Üniversitesi  
Prof. Dr. Mehmet Ali ÇAKMAK – Gazi Üniversitesi  
Prof. Dr. Adem SEZER – Uşak Üniversitesi  
Prof. Dr. Ahmet ŞİMŞEK – İstanbul Üniversitesi  
Prof. Dr. Kubilay YAZICI – Niğde Ömerhalis Demir Üniversitesi  
Prof. Dr. Fatih AYDIN – Karabük Üniversitesi  
Prof. Dr. Erkan DİNÇ – Uşak Üniversitesi  
Prof. Dr. Ufuk ŞİMŞEK – Atatürk Üniversitesi  
Prof. Dr. Kadir KARATEKİN – Kastamonu Üniversitesi  
Prof. Dr. Bayram TAY – Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi  
Prof. Dr. Ufuk KARAKUŞ – Gazi Üniversitesi  
Prof. Dr. Bülent AKSOY – Gazi Üniversitesi  
Prof. Dr. Bülent AKBABA – Gazi Üniversitesi  
Prof. Dr. Hüseyin ÇALIŞKAN – Sakarya Üniversitesi  
Prof. Dr. Ömer Faruk SÖNMEZ – Gaziosman Paşa Üniversitesi  
Prof. Dr. Özlem BEKTAŞ – Erzincan Binalı Yıldırım Üniversitesi  
Prof. Dr. Muhammed SARI – Aksaray Üniversitesi  
Doç. Dr. Ramazan KAYA – Atatürk Üniversitesi  
Doç. Dr. Zekerya AKKUŞ – Atatürk Üniversitesi  
Doç. Dr. Erkan YEŞİLTAŞ – Cumhuriyet Üniversitesi  
Doç. Dr. Ayten KIRIŞ AVAROĞULLARI – Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi  
Doç. Dr. Elif ALADAĞ – Adnan Menderes Üniversitesi  
Doç. Dr. Osman ÇEPNİ – Karabük Üniversitesi  
Doç. Dr. Talip ÖZTÜRK – Ordu Üniversitesi  
Doç. Dr. Filiz ZAYIMOĞLU ÖZTÜRK – Ordu Üniversitesi  
Doç. Dr. Oğuzhan KARADENİZ – Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi  
Doç. Dr. Mustafa TAHİROĞLU – Nevşehir Hacı Bektaş Üniversitesi  
Doç. Dr. Bahadır KILCAN – Gazi Üniversitesi  
Doç. Dr. Yavuz TOPKAYA – Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi  
Doç. Dr. Tahsin YILDIRIM – Aksaray Üniversitesi  
Doç. Dr. Harun ER – Bartın Üniversitesi  
Doç. Dr. İbrahim SARI – Dumlupınar Üniversitesi  
Doç. Dr. Neval AKÇA BERK – Çukurova Üniversitesi  
Doç. Dr. Yusuf İNEL – Uşak Üniversitesi  
Doç. Dr. Emine Karasu AVCI – Kastamonu Üniversitesi  
Doç. Dr. Melike FAİZ – Kastamonu Üniversitesi  
Doç. Dr. Murat Bayram YILAR – Ondokuz Mayıs Üniversitesi  
Doç. Dr. Fatma TORUN – Adıyaman Üniversitesi  
Dr. Öğrt. Üyesi Hatice DEMİRKAYA GEDİK – Aksaray Üniversitesi  
Dr. Öğrt. Üyesi. Serpil DEMİREZEN – Akdeniz Üniversitesi  
Dr. Öğrt. Üyesi Gülten YILDIRIM – Denizli Pamukkale Üniversitesi  
Dr. Kudret AYKIRI – Pamukkale Üniversitesi

# IJONASS

## Uluslararası Sosyal Bilgilerde Yeni Yaklaşımlar Dergisi IJONASS

*International Journal of New Approaches in Social Studies*

CİLT: 6, SAYI: 1, YIL: HAZİRAN – 2022

VOLUME: 6, ISSUE: 1, YEAR: JUNE – 2022

### Bu Sayının Hakemleri

#### The Referees of This Issue

- Prof. Dr. Yasin DOĞAN – Pamukkale Üniversitesi  
Prof. Dr. Ercan KARAKOÇ – Yıldız Teknik Üniversitesi  
Prof. Dr. Alaattin KIZILTAN – Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi  
Doç. Dr. Muhammet SAYGIN – Mersin Üniversitesi  
Doç. Dr. Ahmet KATILMIŞ – Marmara Üniversitesi  
Doç. Dr. Halit YILDIRIM – Aksaray Üniversitesi  
Doç. Dr. Mustafa İÇEN – Yıldız Teknik Üniversitesi  
Doç. Dr. Selman ABLAK – Sivas Cumhuriyet Üniversitesi  
Doç. Dr. İlker DERE – Konya Necmettin Erbakan Üniversitesi  
Doç. Dr. Fatih Serdar YILDIRIM – Akdeniz Üniversitesi  
Doç. Dr. Yusuf İNEL – Uşak Üniversitesi  
Doç. Dr. Neval AKÇA BERK – Çukurova Üniversitesi  
Doç. Dr. İbrahim SARI – Kütahya Dumlupınar Üniversitesi  
Doç. Dr. Murat Bayram YILAR – Ondokuz Mayıs Üniversitesi  
Doç. Dr. Neriman ÖZCAN ÖZER -Marmara Üniversitesi  
Doç. Dr. Oğuzhan KARADENİZ – Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi  
Doç. Dr. Ceyhun ERSAN – Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi  
Dr. Öğrt. Üyesi Zafer YILDIRIM – Konya Necmettin Erbakan Üniversitesi  
Dr. Öğrt. Üyesi Erol Çiydem – Kastamonu Üniversitesi  
Dr. Öğrt. Üyesi Hakan ÖRTEN – Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi  
Dr. Öğrt. Üyesi Tevfik PALAZ – Gazi Üniversitesi  
Dr. Öğrt. Üyesi Yıldırım DEMİR – Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi



## **Uluslararası Sosyal Bilgilerde Yeni Yaklaşımlar Dergisi – IJONASS**

*International Journal of New Approaches in Social Studies*

CİLT: 6, SAYI: 1, YIL: HAZİRAN – 2022

VOLUME: 6, ISSUE: 1, YEAR: JUNE – 2022

**Editörden... /Editor's Note**

**İçindekiler / Contents**

### **EDİTÖRDEN / EDITOR'S NOTE**

Uluslararası Sosyal Bilgilerde Yeni Yaklaşımlar Dergisi'nin (IJONASS) değerli editörü, danışma kurulu üyeleri, hakemleri ve okuyucuları,

Öncelikle derginin altıncı cildi birinci sayısını sizlere sunmaktan duyduğum mutluluğu belirtmek isterim. Bu sayının misafir editörlüğünü yapmaktan duyduğum kıvanç ve onuru paylaşırken, bu önemli görevi yerine getirme talebini bana ileten değerli arkadaşım, derginin sahibi ve editörü Sayın Prof. Dr. Hakan Akdağ'a sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum. İnsan emeğine dayalı her türlü üretim çok değerlidir. İster endüstriyel ister tarımsal ister hizmet sektörü için üretilsin, her üretilen ürün insanların ihtiyaçlarını karşılamak içindir. Matbaadan çıkan bir kitabın ya da fırından yeni çıkmış bir ekmeğin kokusu kadar insanın içini sızlattırmasa da yeni yayınlanmış bir sayının heyecanı insanı yeterince mutlu etmektedir. Bazı ihtiyaçlar vardır giderildiğinde tekrar doyurulmak istenmez. Bazı ihtiyaçlar ise doyuruldukça artar. Yeni bilgiler edinme, kısaca öğrenme isteği de bu tür ihtiyaçlardandır. Yeni bilgiler öğrendikçe öğrenmeye karşı ihtiyaç daha da artar. Dahası öğrendikçe bilmediklerinin çoğaldığı anlaşılır. Sokrates'in dediği gibi bildiğin tek şeyin bir şey bilmediğin olduğu anlaşılır.

Uluslararası Sosyal Bilgilerde Yeni Yaklaşımlar Dergisi siz değerli yazar, hakem ve okuyucuların özverili katkılarıyla sosyal bilgiler eğitimi alanındaki bilgi birikimine değerli katkılar sunmaktadır. Kısa sürede ulusal ve uluslararası birçok dizinde indekslenen dergi makaleleri sosyal bilgiler eğitimi alanındaki uygulamaların geliştirilmesine, bu konuda politikaların oluşturulmasına ışık tutmakta ve teorik bilgilerin gelişimine katkılar sağlamaktadır. Bu katkıların nicel ve nitel olarak artarak devam edebilmesi için siz değerli yazar, hakem ve okuyuculara görev ve sorumluluklar düştüğü kanısındayım.

Belli bir alanda karşılaşılan sorunların çözümü için yapılan araştırmaların planlanması, yürütülmesi, raporlaştırılması, yayınlanması ve üretilen bilgilerin kullanılmasını, bilinçli bilgi üretimi ve tüketimi süreci olarak adlandırmak istiyorum. Genel anlamda bilinçli üretici, ürettiği ürünün hangi ihtiyaçları gidereceğini, pazarlama durumlarını ve ihtiyaçlar doğrultusunda ürünün niteliklerini dikkate

arak üretmesi beklenir. Bilinçli tüketici ise öncelikle ihtiyaçlarını belirler, sonra da bu ihtiyacı karşılamak için sunulan ürünleri analitik bir yaklaşımla inceleyip, değerlendirerek ihtiyaca en uygun ürün seçimini yapar. Bu bağlamda üretilen bilgilerin değeri de uygulama ve yeni bilgi üretimine yaptığı katkıyla belirlenir. Bu nedenle öncelikle, üretilen bilgilerin uygulamada karşılaşılan sorunları çözmesi için yapılması gerekir. Sosyal bilgiler eğitimi alanındaki araştırmaların sadece araştırma yapmak için değil, sorumlu, insani değerleri üst düzeyde taşıyan, ülke ve dünya sorunlarına duyarlı, ülkesini seven ve geliştirmeye çalışan aktif vatandaşların yetiştirilmesine katkı yapacak konuların eğitimine katkı yapabilecek doğrultuda olmasının önemi ortadadır. Bu alandaki araştırmaların akademik gelişmeyi hızlandırmak adına mevcut sorunları belirlemeye yönelik görüşlerin betimlenmesinden çok, sorunların çözümüne katkı sağlayabilme potansiyelinde değerli bilgilerin üretimine dönük olması beklenir. Burada eğitim politikasını oluşturan ve uygulayanlara da görev düşmektedir. Eğitim alanında temel uygulayıcılar olan öğretmen ve yöneticiler kendi alanlarıyla ilgili üretilen bilgileri aramalı ve onları öğrenmenin ve vatandaşlık yeterliklerinin iyileştirilmesinde kullanmalıdırlar. Aslında bilgi üretimi ve tüketimi bir döngü halindedir. Üretilen bilgiler uygulamada karşılaşılan sorunlardan gelmektedir. Üretildikten sonra da yine uygulamaya dönmesi ve karşılaşılan sorunun çözümüne katkı yapması beklenir. Burada hem bilgi üreticilerine hem de tüketicilerine sorumluluklar düşmektedir. Bilgi üreticileri araştırma sorunlarını seçerken uygulamada karşılaşılan önemli sorunlara odaklanmalıdırlar. Bilgi tüketicileri ise sorunlarıyla ilgili üretilen bilgileri kullanmak için çaba göstermelidirler. Böylelikle her iki tarafın da katkılarıyla bu bilgi üretimi ve tüketimi döngüsü devam edecek ve uygulamada gelişmeler sağlanmış olacaktır. Bu arada hakem değerlendirme sürecinin de bir etik ve akademik sorumluluk olduğu bilincinden hareketle, hakemlerimizin bu bilgi üretim sürecindeki sorumluluk ve katkılarının vurgulanmadan geçilmemesi gerektiği kanaatindeyim.

Bu sayıda hakem değerlendirme süreci tamamlanmış sekiz makaleyi, yeni bilgi üretimine ve sosyal bilgiler eğitiminin gelişimine katkı yapmaları dileklerimizle yayımlıyoruz. Bu sayıdaki makalelerin sosyal bilgiler eğitimi alanında güncel ve önemli konuları oluşturan dijital vatandaşlık, sözlü tarih, yaşam becerileri eğitimi, Türk devletlerinin ekonomik gelişimi, problem çözme ve karar verme becerileri, sabırlı davranış ve okul doyumu, değer odaklı yaşam, nüfus politikası aracı olarak gelir vergisi uygulaması alanlarında önemli sorunlara odaklandığı görülmektedir. Bu sayıda yayımlanan bu makalelerin yeni bilgi üretimine ve sosyal bilgiler eğitimi alanındaki uygulamalara katkı yapmasını bekliyoruz, bu bilgilerin üretimine katkı yapan başta değerli yazarlar olmak üzere, hakemlerimize ve bilgiyi kullanacak okuyucularımıza teşekkür ediyorum.

Uluslararası Sosyal Bilgilerde Yeni Yaklaşımlar Dergisinin yayın hayatına sizlerin değerli katkılarıyla gelişerek devam etmesi dileğiyle tüm sosyal bilgiler camiasına en içten saygılarımı sunuyorum.

Prof. Dr. Ahmet DOĞANAY  
Çukurova Üniversitesi Öğretim Üyesi  
Sayı Editörü





**Uluslararası Sosyal Bilgilerde Yeni Yaklaşımlar Dergisi – IJONASS**

*International Journal of New Approaches in Social Studies*

CİLT: 6, SAYI: 1, YIL: HAZİRAN – 2022

VOLUME: 6, ISSUE: 1, YEAR: JUNE – 2022

**İÇİNDEKİLER / CONTENTS**

1) Aydın GÜVEN & Rüstem ÇURKU (s. 1 - 19)

**Öğrencilerin Sözlü Tarih Yöntemine İlişkin Görüşleri: Van Düğünleri Örneği**

*Student Opinions on The Use of Oral History Method: An Example of Van Weddings*

2) Uğur BASTIK & Nihat ŞİMŞEK (s. 20- 35)

**Hayat Bilgisinde Yaşam Becerileri Eğitimine Yönelik Bir Analiz: Öğretmen Görüşleri**

*An Analysis of Life Skills Education in Life Sciences: Teachers' Views*

3) Hakan EYGÜ (s. 36 -46)

**Panel Data Analysis in Investigation The Economic Growth of Turkic States**

4) Mert SEVİGEN & Murat Bayram YILAR (s. 47 - 70)

**Türkiye’de Eğitim Alanında Yazılan Dijital Vatandaşlık Konulu Lisansüstü Tezlerdeki Eğilimler**

*Trends in Graduate Theses on Digital Citizenship Written in the Field of Education in Turkey*

5) Mehmet ESEN & Serkan SAY (s. 71 -87)

**Zekâ Oyunlarının, 4. Sınıf Öğrencilerinin Problem Çözmeye İlişkin Karar Verme Becerisine, Sabırlı Davranış Göstermesine ve Okul Doyumuna Etkisinin İncelenmesi**

*Investigation Of the Effects of Intelligence Games On 4th Grade Students' DecisionMaking Skills, Patient Behavior and School Satisfaction*

6) Adem ARSLAN & Abdülhak Halim ULAŞ (s. 88 - 109)

**Değer Odaklı Aile Eğitim Programının Anne Babalık Becerilerine, Aile İklimine ve Değer Odaklı Yaşama Etkisi**

*The Effect of Value-Focused Family Education Program on Parenting Skills, Family Climate and Value-Oriented Life*



7) Ali Serdar METE (s. 110 - 125)

**Osmanlı Ordusunda Modern Ateşli Silah Eğitimin Yazılı Kaynakları ve Mahmud Şevket Paşa'nın Bu Alandaki Eserleri Hakkında Bir Değerlendirme**

*The Written Sources of Modern Firearm Training in the Ottoman Army and an Evaluation of Mahmud Şevket Pasha's Works in This Field*

8) Emine YILMAZ BOLAT & Muhammed ERDAL (s. 126 - 138)

**Nüfus Politikası Aracı Olarak Gelir Vergisi Uygulaması**

*Income Tax Application as A Population Policy Tool*

## Öğrencilerin Sözlü Tarih Yöntemine İlişkin Görüşleri: Van Düğünleri Örneği\*

Aydın GÜVEN<sup>1</sup>  & Rüstem ÇURKU<sup>\*\*2</sup> 

Gönderilme Tarihi: **08 Aralık 2021** Kabul Tarihi: **09 Nisan 2022**  
DOI: 10.38015/sbyy.1034407

### Öz:

Bu araştırmada, “Van’da düğünler” konulu sözlü tarih uygulamasının, öğrencilere sağladığı katkılarının ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Araştırma, nitel çalışma kapsamında yer alan durum çalışması (case study) deseninde gerçekleştirilmiş ve çalışmada amaçlı örneklem kapsamında kolay ulaşılabilir durum örnekleme kullanılmıştır. Öğrencilerden, Van düğün geleneklerine ilişkin gönüllü katılımcılarla görüşme yapmaları istenmiş, öğrenciler yaşları 50 ve üzeri olan aile üyelerinden 60 kişiyle görüşme yapmıştır. Öğrenciler katılımcı beyanları doğrultusunda rapor hazırlamış, etkinliğe katılanlara ve etkinliğe katılmayıp takip edenlere yönelik görüşmeler de yapılmıştır. Veri toplama araçları olarak yarı yapılandırılmış görüşme ve odak grup görüşmesi gibi yöntemlere uygun araştırma teknikleri kullanılmıştır. Çalışmada sözlü tarih çalışmasının öğrencilere sağladığı katkılara ilişkin bulgular, odak grup görüşmesinden ve etkinliği takip eden öğrencilerle gerçekleştirilen mülakatlardan elde edilmiştir. Elde edilen veriler, içerik analizine tabi tutulmuştur. Bu araştırmayla sözlü tarihin klasik ders işleme yöntem ve teknikleriyle kıyaslandığında öğrenci merkezli olduğu, ezberden ziyade yorum gerektirdiği için sıkıcı olmadığı ve tarihe duyulan merakı geliştiren bir yöntem olduğu ortaya çıkmıştır. Araştırma yapmayı gerektiren, eleştirel düşünmeyi geliştiren ve tarihte sıradan insanların yer aldığını gösteren bir yöntem olduğu belirlenmiştir. Bunun yanı sıra sözlü tarihin öğrencinin tarihsel olayları kendi deneyimi ve bakış açısıyla değerlendirmesini sağladığı, teknoloji kullanmayı gerektirdiği ve etkinlik temelli bir yöntem olduğu da anlaşılmıştır. Sözlü tarihin ders içi katkılarının ise araştırmacı kimliği kazanma, tarihe olan merakın artması, tarih bilinci kazandırma ve tarihi gerçeklerin farkına varma olduğu belirlenmiştir. Ders dışı katkuları yönüyle de sosyalleşmeyi sağlama, empati becerisini geliştirme, nezaketli, sabırlı olma ve büyüklerle diyalog kurabilme becerilerini geliştirme olduğu da anlaşılmıştır. Ayrıca, sözlü tarihin birçok alanda yapılabilen ve konu sınırlaması olmayan bir yöntem olması nedeniyle farklı yönlerinin olduğu, öğrencilere bir bilim adamı veya tarihçi bilinci kazandırdığı sonucu da ortaya çıkmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Van düğünleri, sözlü tarih, tarih dersleri, lise öğrencisi.

### Atf:

Güven, A. & Çurku, R. (2022). Öğrencilerin sözlü tarih yöntemine ilişkin görüşleri: Van düğünleri örneği. *International Journal of New Approaches in Social Studies*, 6(1), 1-19. <https://doi.org/110.38015/sbyy.1034407>

<sup>1</sup>Atatürk Üniversitesi, Türkiye. Orcid ID: 0000-0001-9826-2364

<sup>2</sup>Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye. Orcid ID: 0000-0003-0280-8989

\*Bu çalışma ikinci yazarın Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü Tarih Eğitimi Bilim Dalı’nda hazırladığı doktora tezinden türetilmiştir. Ayrıca ilgili çalışma, 2021 yılında Erzurum (Oltu) Sosyal ve Beşeri Bilimler Kongresi’nde sözlü bildiri olarak da sunulmuştur.

\*\*Corresponding Author: rustemcurku040@gmail.com

**Abstract:**

*In this research, it is aimed to reveal the contributions of oral history application on weddings in Van to the students. The research was carried out in the case study pattern within the scope of the qualitative study and easily accessible case sampling was used within the scope of purposeful sampling in the study. Students were asked to interview volunteer participants about Van wedding traditions, and students interviewed 60 people from family members aged 50 and over. Students prepared reports in accordance with the participant statements, interviews were also conducted for those who participated in the event and those who did not participate in the event and followed up. Appropriate research techniques such as semi-structured interview and focus group interview were used as data collection tools. In the study, the findings regarding the contributions of oral history study to students were obtained from the focus group interview and the interviews conducted with the students following the activity. The obtained data were subjected to content analysis. With this research, it has been revealed that oral history is student-centered compared to classical course processing methods and techniques, it is not boring because it requires interpretation rather than memorization, and it is a method that develops curiosity about history. It has been determined that there is a method that requires research, develops critical thinking, and shows that ordinary people have been involved in history. In addition, it was understood that oral history allows the student to evaluate historical events from his own experience and point of view, requires the use of technology and is an activity-based method. It has been determined that the in-course contributions of oral history are gaining researcher identity, increasing curiosity about history, gaining historical awareness and becoming aware of historical facts. It has also been understood that the aspect of his extracurricular contributions is to provide socialization, develop empathy skills, be polite, patient, and develop the skills to have a dialogue with elders. In addition, it has been concluded that oral history has different aspects due to the fact that it is a method that can be done in many fields and has no subject limitations, and it gives students the awareness of a scientist or historian.*

**Keywords:** Van weddings, oral history, history lessons, high school student.

## GİRİŞ

İnsanlık tarihi kadar kadim bir geçmişe sahip olan ve günümüze kadar birçok farklı isimle anılarak gelen sözlü tarih, disiplinlere ve paradigmalara göre farklı şekillerde tanımlanmakta ve yorumlanmaktadır. Sözlü tarih, her şeyden önce tarih biliminin veri toplama araçlarından biridir ve temelde tarihsel bir yöntemdir. Fakat 20. yüzyılda özellikle Kuzey Amerika’da ve Avrupa’da kütüphanecilerden sosyologlara, doktorlardan halk bilimcilere kadar birçok alandan bilim adamı sözlü tarihi bir veri toplama ve ilgili konuları tarihsel manada aydınlatma aracı olarak da kullanmıştır. Bu gelişmeler, doğal olarak sözlü tarihin tanımını ve anlamını genişletmiştir (Morrissey, 1992, s. 89).

Avrupa’da modern teknolojilerden faydalanılarak, sözlü tarih araştırmaları kapsamında yapılan ilk çalışmalar; II. Dünya Savaşı’nın sebep olduğu maddi ve manevi zararları ortaya koymak amacıyla gerçekleştirilmiştir. Sözlü tarih, siyasi amaçlı bu kullanımlarının ardından, kendi yöntem ve araçlarını oluşturmaya çalışmış; diğer sosyal bilimlerin, (folklor, sosyal psikoloji, sosyoloji vb.) görüşme ve toplulukları gözleme yöntemleri arasında yer edinmeye çalışmıştır. Teknolojik gelişmelerle birlikte insan sesinin kaydedilmesini sağlayan teyplerin ortaya çıkması ve yaygınlaşması, sözlü tarihin önem kazanmasında etkili olmuştur. İlk sözlü tarih bölümü 1948’de, Amerika’da Allan Nevins tarafından Columbia Üniversitesi’nde kurulmuştur. Bunun yanı sıra sözlü tarihi ilk kez terim manasıyla Joseph Gould dile getirmiş, sözlü tarihin kuramsallaşması da Allan Nevins sayesinde olmuştur (Counce, 2001, s. 225; Danacıoğlu, 2001, s. 131-132; Demircioğlu, 2015, s. 107; Somersan, 1998, s. 382-383).

Sözlü tarihin, tarihin gündemine yeniden girmesi ve kendine yer edinmeye başlaması 20. yüzyılın ikinci yarısında olmuştur. 1960’tan itibaren yerel ve sosyal tarihçiler; şahıslarla yapılacak görüşmeler neticesinde, yakın dönem hafızasının kayda alınması ve bunların tarihi kaynağa dönüştürülmesinin önemli avantajlar sağlayacağı fikrinde birleştiler. Bu dönemde

sözlü tarih çalışmaları, İngiltere ve ABD’de popüler olmuş ve bu ülkelerin bilim adamlarınca bir disipline konulmuştur. Birçok kalkınmış ülkede, amatör ruhlu gönüllü katılımcıların artması ve bu katılımcıların sözlü tarih toplulukları oluşturmaları; sözlü tarihe olan ilgiyi oldukça ziyadeleştirmiş ve insanların yanı başında olanlara, yakın duranlara, olup bitenlere karşı dikkatini çekmiştir. 1960’lı yılların sonlarında azınlıklar, kadınlar, göçmenler ve bazı gruplar tarih yazımına dâhil edilmiş, tarihin tabandan yazılmasına yönelik eğilimler de artmıştır. Bu minvalde meydana gelen gelişmeler, yerel tarihin ehemmiyet kazanmasına, tarih yazımında sözlü tarihin yer edinmesine ve kapsamının genişlemesine de neden olmuştur (Counce, 2001, s. 125; Danacıoğlu, 2001, s. 132; Metin, 2002, s. 288).

2005 yılından itibaren Türkiye’de öğretim programları, dünyadaki gelişmelere paralel olarak yeniden şekillendirilmiş ve yapılandırmacı kuram kabul edilerek, geleneksel öğretimden teknoloji destekli modern öğretime doğru yönelim sağlanmıştır (Demir & Yorulmaz, 2014, s. 16). 2018 yılında Tarih Dersi Öğretim Programı tekrar yenilenmiş ve önceki tarih dersi öğretim programlarında yer alan eksiklikler giderilmeye çalışılmıştır. Bu öğretim programının alana özgü yeterlilik ve beceriler kısmında öğrencilerin bir bilim insanı gibi hareket etmeleri ve onların takip etmeleri gereken işlem basamaklarını öğrenmeleri hedeflenmiştir (MEB, 2018, s. 12-15). Bu doğrultuda Tarih Öğretim Programları yeniden düzenlenerek modern yöntemlerden faydalanılma yoluna gidilmiş ve kullanılabilen modern yöntemlerden birisi de sözlü tarih olmuştur.

Sözlü tarih ile, geçmişteki hayat tarzları, ev yaşamı, aile bireylerinin hayatı, eğitim-öğretim, beslenme, gelenek-görenekler, bayram-düğün-eğlence biçimleri, kıtlık, hastalık, tabii afetler ve çalışma hayatı gibi konuların ele alındığı görülmektedir. Ayrıca sözlü tarih, elitlerin tarihi ve savaşların hakîm olduğu tarih anlayışı yerine sıradan insanların hayat hikâyelerini de konu edinmiştir (Kabapınar, 2014, s. 289). Bu bağlamda Türkiye’de 2007, 2008 ve 2018 yılı tarih öğretim programlarının oluşturulmasında modern öğretim yöntemleri kullanılmaya başlanmış ve öğrencileri merkeze alan yaklaşıma geçiş yapılmıştır.

Modern öğretim yöntemleri kapsamında sözlü tarih günümüzde okullarda kullanılmaya başlamış, akademik manada üniversitelerde öğrenimlerine devam eden tarih bölümü öğrencilerinin ders etkinlikleri kapsamında yerini almış ve sözlü tarihe müfredat programlarında yer verilmiştir. Sonuç itibariyle öğrencilerin çok boyutlu gelişimlerine (bilişsel, duyuşsal, devinimsel) destek olacak mahiyette tarih eğitiminin kapsamının genişlediği ve gelişimini sürdürdüğü de görülmüştür (Kara, 2019, s. 62).

Tarih eğitiminin gelişim sürecinde sözlü tarihin öğretme ve öğrenme süreçlerine sağladığı katkılar göz ardı edilemez. Sözlü tarih sayesinde öğrenciler öncelikle olaylara sıradan insanların gözüyle bakabilir, değişen dünyaya ayak uydurabilir ve kapasitelerini ilerletebilirler. Yazılı ve sözlü kaynakları karşılaştırmak suretiyle araştırma ve dil becerilerini geliştirebilir, önceki kuşaklarla yakın bir bağ kurabilirler. Bunun yanı sıra öğrenciler geçmiş ve günümüz mukayeselerini gerçekleştirebilir, değişim ve sürekliliği algılayabilir, harp ve siyasi tarihin kıskacından kurtularak sıradan insanların tarihlerine inebilirler. Tarihsel sorgulama becerisinin yanında eleştirel düşünme, empati, değişim ve sürekliliği algılama becerilerini geliştirebilirler. Bununla birlikte sözlü tarih öğrencilere tarih ve zaman bilinci kazandırır, bu çalışmaların işlem basamaklarının (mülakat sorularının tertibi, mülakata hazırlık süreci, mülakatın uygulanması, mülakatın tahlil ve sentezi) öğretilmesiyle, geçmiş ve günümüz karşılaştırmasına yönelik becerileri de geliştirir. Buna ilaveten sözlü tarih yöntemi tarih derslerinin sadece kitap endekli yürütülmesini önler, öğrencilere farklı bakış açıları kazandırır ve onların farklı dünyaları

keşfedebilmelerine olanak sağlar. Ayrıca sözlü tarih, tarih derslerinin ezberden kurtarılmasına, öğrenci merkezli işlenmesine ve öğrencilerin yaptıkları çalışmalarla dersi renklendirmelerine de katkıda bulunur. (Akçalı, 2007, s. 63; Demircioğlu, 2015, s. 114; Gazel, 2015, s. 111-112; Kabapınar, 2014, s. 426-427; Somersan, 1998, s. 390).

Literatürde sözlü tarihin eğitsel faydalarına şu şekilde yer verilmiştir (Akçalı & Aslan, 2007, s. 84, 86; Küpüç, 2014, s. 44-45; Stradling, 2003, s. 198-199; Uygun, 2006, s. 25):

- Öğrencilere, üst kesimden (elit) olmayan sıradan insanların bakış açılarına ve tecrübelerine ulaşma fırsatı verir. Ders kitaplarında ele alınan yakın dönem konuları, sözlü tarih sayesinde insanların gözünde canlanır, ezber anlatımdan kurtarılır ve çok yönlü bir bakış açısı ile ele alınır. Böylece öğrenciler ezber temelli dolaylı anlatımların sıkıcılığundan kurtulabilir ve geçmişte kalan, yaşanmış olayların sıcaklığını hissedebilir,
- Sözlü tarih, öğrencilerin ders kitaplarında ikinci plana itilmiş sıradan sayılan insanlar ve toplumlar hakkında bilgi elde etmelerine yardımcı olur. Kitle iletişim araçları ve başka kaynakların sunduğu veriler yönüyle de faydalı bir denetim aracı görevi üstlenebilir,
- Tarihçilerin sadece belgeye dayanarak yaptıkları yorumlara karşı önemli bir denge unsuru olabilir, olayların gerçekte nasıl olduğunu ortaya koyabilir. Sözlü tarih, sıradan insanların şahsi hatıralarına dayalı olmasının yanında öğrenciler açısından tarihsel değişim ve süreklilik kavramlarının ele alınması, sorgulanması ve uygulanması yönüyle de faydalı bir metod olabilir,
- Sözlü tarih çalışması yapan ve bu doğrultuda bulgu elde eden öğrenciler, diğer bulgu türleri için geçerli olan işlem süreçlerini (konuyu ele alma, seçme, kontrol, aykırılıklar, çarpıklıklar, güvenilirlik, geçerlilik vs.) olduğu gibi sözlü bulgular için de uygulayabilir,
- Sözlü tarih çalışmaları, öğrencilere önemli beceriler de kazandırabilir. Bunlar arasında sorgulama, iletişim, empati sağlama, sonuç çıkarma ve kurgulama becerileri de sayılabilir.

Sözlü tarihin işlem basamaklarının uygulanmasına yönelik süreçlerin; öğretmenlere, öğrencilere ve öğretmen adaylarına kazandırabileceği becerilere de literatürde şu şekilde değinilmiştir (Welton & Mallan, 1999, s. 396):

- Görüşme aşamasında: Dinleme, gözlem, soru sorma ve takdir etme,
- Görüşme süreci ve analiz: Olguyla düşünceyi birbirinden ayırma, ilgili malumatı ilgisiz malumat arasından ortaya çıkarma,
- Kişisel karşılaştırma/mukayese: Değişim ve sürekliliği idrak etme,
- Analiz ve raporlama aşamasında: Malumatı tertip etme,
- Önceki kuşakları daha iyi kavrama ve anlama.

Sözlü tarih çalışmalarının öğrencilere ders içeriği kazandırma, konu analizi yaptırma, beceri gelişimi ve motivasyon sağlama gibi bilişsel gayeleri vardır. Öğrenciler bu sayede bilim insanı hüviyetine bürünür, tarihçi işlem basamaklarını uygular ve üst düzey düşünme becerilerini geliştirir (Portelli, 2006, s. 18-19). Bu konuda 2018 yılı Tarih Dersi Öğretim Programının alana özgü yeterlilik ve beceriler kısmında öğrencilerin bir bilim insanı gibi hareket etmeleri ve onların takip etmeleri gereken işlem basamaklarını öğrenmeleri hedeflenmiştir. Bu bölümde öğrencilerin, tarihsel kavramlar ile geçmişteki hadiseleri, olguları, şahısları, mekânları ve münasebetleri kendi ifadeleri doğrultusunda ele alarak yorumlamalarıyla ilgili seviyeleri ve yeterlilikleri ele alınmıştır. Ayrıca yeni programın alana özgü yeterlilik ve beceriler kısmında

“... Geçmişin tarihî malumata dönüştürülmesi aşamalarında tarihçilerin temel aldığı ilkeler ile faydalandıkları metotları ve kullandıkları yetileri birer yaşam becerisi durumuna getirmeleridir.” şeklinde amaç ifadelerine de yer verilmiştir (MEB, 2018, s. 12-15).

Günümüzde hafıza (bellek) araştırmaları, tomografi cihazlarının gelişimi, bu cihazların uzun ve kısa süreli bellek çalışmaları kapsamında kullanılması ve bu gelişmelerin sosyal bilimlere uyarlanması sayesinde sözlü tarih yeniden şekillenmiştir (Çaykent, 2016, s. 166). Bu bağlamda literatürde sözlü tarihin öğretim yöntemi olması ve diğer yöntemlerden farklılıklarına ilişkin (Akbar, 2012, s. 2; Akçalı & Aslan, 2007, s. 83-86; Demircioğlu, 2015, s. 109; Küpüç, 2014, s. 44-48) araştırmalara da yer verilmiştir.

Bu araştırmada, literatürde değinildiği üzere önemli görülen siyasi olaylar ve şahıslardan ziyade sıradan insanların yaşamlarına ve yanı başımızda olanlara yer verilmek istenmiştir. Sözlü tarih ile yerel tarih kapsamında gelenek-görenekler, bayram vs. her türlü konuda çalışma yapılabileceği gerçeğinden hareket edilerek, çalışma grubuyla gerçekleştirilen toplantılar neticesinde fazla veri bulundurması nedeniyle düğün konusu tercih edilmiştir. Bununla birlikte 2018 yılı Tarih Dersi Öğretim Programında alana özgü yeterlilik ve beceriler kısmında öğrencilerin tarihsel işlem basamakları kapsamında ilgili uygulamaları yapabilmeleri, bir tarihçi veya bilim insanı gibi hareket edebilmelerinin yanı sıra sözlü tarih gibi modern yöntemleri kullanabilmeleri ve ilgili becerileri geliştirebilmeleri de hedeflenmiştir. Bu bağlamda yapılan çalışmada, geçmişten günümüze Van’da düğünler konulu sözlü tarih uygulamasının öğrencilere ders içinde ve ders dışında sağladığı katkıların ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda geçmişten günümüze Van’da düğünler konulu sözlü tarih uygulamasının, öğrencilere; ders içi ve ders dışı katkıları nelerdir? Sorusuna cevap aranmaktadır. Bu probleme bağlı olarak aşağıdaki araştırma soruları oluşturulmuştur.

1. Sözlü tarih çalışmasının, öğrencilere ders içinde sağladığı katkılara ilişkin katılımcı (öğrenci) görüşleri nelerdir?
2. Sözlü tarih çalışmasının, öğrencilere ders dışında sağladığı katkılara ilişkin katılımcı (öğrenci) görüşleri nelerdir?

## YÖNTEM

Öğrencilere geçmişten günümüze Van’da düğünler konulu sözlü tarih uygulamasının ders içi ve ders dışı katkılarının ortaya çıkarılmasını ele alan çalışma, nitel araştırma yöntemiyle gerçekleştirilmiştir. Çalışmada yarı yapılandırılmış görüşme, odak grup tartışması gibi araştırma desenine uygun olan araştırma teknikleri kullanılmıştır. Bu konuda Creswell (2013, s. 45-47) nitel araştırmayı; araştırmacıların doğal ortamda görüşme, gözlem, doküman gibi çoklu metotlarla verileri elde ettiği, toplanan verilerin bütün veri kaynaklarını kapsayan kategoriler/temalar şeklinde teşkil edilip ifade edilerek bütüncül bir bakış açısıyla sunulduğu, araştırmacıların çalışmalarına kendilerini tam olarak yansıttıkları araştırma türü olarak da tanımlamıştır.

Çalışma, nitel araştırma yaklaşımı kapsamında yer alan durum çalışması (case study) deseninde gerçekleştirilmiş, tek durum desenlerinden iç içe geçmiş ve tür 2 olarak bilinen bütüncül çoklu durum desenine göre de yapılandırılmıştır. Bu bağlamda Yin (2009, s. 18) durum çalışmalarında güncel bir fenomenin, derinlemesine incelendiğini ve gerçek yaşam koşulları içerisinde araştırıldığını da dile getirmiştir.



Bu araştırma, Van ili Tuşba ilçesinde sosyo-ekonomik olarak orta sınıf bir düzeye sahip devlet lisesinin öğrencileri ile bu öğrencilerin velilerinden oluşan katılımcılarla gerçekleştirilmiştir. Van ili Tuşba ilçesindeki bir lise tek bir birim olarak ele alındığında bu okulu oluşturan öğrenciler ile velilerinden oluşan katılımcıların birden fazla alt tabakayı veya birimi teşkil ettiği görülür. Bu sebeple araştırmada durum çalışması tek durum desenlerinden iç içe geçmiş bütüncül çoklu durum deseninden faydalanılmıştır.

### **Çalışma Grubu**

Çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örneklem kapsamında kolay ulaşılabilir durum örneklemeinden faydalanılmıştır. Büyüköztürk vd. (2014, s. 90) amaçlı örneklemin malumat bakımından zengin durumların seçilmesine ve derinlemesine araştırma yapılmasına dayandığını, bu örneklemin belli özellikleri bünyesinde barındıran veya belli ölçütleri karşılayan bir veya birden fazla özel durum araştırılmak istenildiğinde tercih edildiğini ifade etmiştir. Bu sayede araştırmacıların, tercih edilen durumlar bağlamında toplumsal olayları veya olguları idrak etmeye çalıştığını, bu olgularla olaylar arasındaki münasebetleri keşfetmeye ve izah etmeye de gayret gösterdiğini dile getirmiştir.

Çalışmada sözlü tarih araştırmalarının uzun sürmesi, külfetli olması nedeniyle araştırmacının görev yaptığı Van ili Tuşba ilçesindeki sosyo-ekonomik olarak orta sınıf bir düzeye sahip devlet lisesi ve bu lisede öğrenimlerine devam eden öğrenciler ile bu öğrencilerin velileri katılımcı olarak seçilmiştir. Bu bağlamda araştırmacının görev yaptığı okul, bu okulda öğrenimlerine devam eden öğrenciler ve bu öğrencilerin velileri gerekli bilgilerin elde edilmesi, çalışmanın daha az maliyetli olması, zaman kazandırması, kolay ve erişilebilir olması sebebiyle tercih edilmiştir.

Araştırmanın çalışma grubunu 2017-2018 öğretim yılında Van ili Tuşba ilçesindeki bir devlet lisesinde öğrenimlerini sürdüren, 10. ve 11. sınıf öğrencilerinin katılımı neticesinde bir araya gelen 19 kişilik (10 kız, 9 erkek) gönüllü bir öğrenci grubu oluşturmuştur. Çalışma lise birinci sınıfların (9. sınıf) uyum sürecinde olmaları ve lise son sınıfların (12. sınıf) üniversite sınavlarına hazırlanmaları nedeniyle 10. ve 11. sınıf öğrencileriyle gerçekleştirilmiştir. Öğrenciler iletişimin rahatça sağlanabilmesi amacıyla başlangıçta üç gruba ayrılmış ve her bir grup beşer kişiden olmak üzere toplamda 15 kişiden oluşmuştur. Önceden proje çalışmalarında görev almış ve bu konular hakkında hem bilgi hem de tecrübe sahibi olan 11. sınıf öğrencilerinden 1 başkan ve 3 akran danışmanı seçilmiştir. Başkan çalışmanın tüm aşamalarından sorumlu tutulmuş ve çalışmada görev alanlar da başkanın koordinatörlüğünde görevlerini icra etmiştir. Akran danışmanları da oluşturulan 3 grubun her birine bir danışman gelecek şekilde dağıtılmıştır. Çalışmanın gruplara bölünmesinin bir diğer nedeni de görüşmelere hep beraber gidilemeyeceği, uygun olan grup üyeleriyle gidilebileceği ve öğrencilerin bazen ailevi sebeplerden bazen de sağlık nedenlerinden dolayı çalışmanın belli safhalarına katılamamaları olmuştur. Araştırmanın diğer çalışma grubunu ise 10. ve 11. sınıf velileri katılımcı sıfatıyla oluşturmuştur. Çalışmada Van düğün gelenekleri ile ilgili bilgilere erişebilmek amacıyla velilerle iletişime geçmek istenmiş, bu konuda öğrencilerin ve okul idaresinin de yardımı alınmıştır. Bu maksatla öğrencilerden (3 grup-15 kişi), Van düğün gelenekleriyle ilgili bilgilerin alınabilmesi için gönüllü katılımcılarla görüşme yapmaları istenmiş, öğrenciler yaşları 50 ve üzeri olan aile üyelerinden toplamda 60 kişiyle de görüşme yapmıştır. Ayrıca çalışmada, hem sözlü tarih uygulamasını gerçekleştiren hem de uygulamayı gözlemleyen, takip eden/izleyen öğrencilere ilişkin gönüllülük formları hazırlanmış ve imza altına alınmıştır.



### **Veri Toplama Araçları**

Bu çalışmada, Van düğün gelenekleriyle ilgili öğrenci velilerinden oluşan katılımcıların görüşleriyle birlikte düğün gelenekleri ve sözlü tarih uygulamasına ilişkin diğer bir katılımcı olan öğrenci görüşleri alınmak istenmiştir. Araştırma desenine uygun olarak; yarı yapılandırılmış görüşme ile odak grup görüşmesinden faydalanılmış ve gerçekleştirilen durum çalışmasında hadiseler olduğu gibi ayrıntıları ile ortaya konulmak istenmiştir.

Bu çalışmada, araştırmacı nitel araştırmanın doğası gereği katılımcı rolünü benimsemiştir. Çalışmanın tüm aşamalarında bulunarak hem araştırmacı hem de ders öğretmeni olması nedeniyle araştırmayı görev yaptığı okulda ve dersine girdiği öğrencileriyle birlikte gerçekleştirmiştir. Öğrencilere çalışmanın başlangıcından, görüşmelerin bitimine kadar rehberlik yapmış ve bu süreçte gereken çalışmaları da öğrencilere yaptırmıştır. Ayrıca gerçekleştirilen durum çalışmasında hadiseler olduğu gibi ayrıntıları ile ortaya konulmak istenmiş ve çalışmanın güvenilirliğini sağlama yönüyle de araştırmacının konumu, çalışmaya katılan bireyler, izlenen süreç, bulunulan ortam, kavramsal çerçeve, veri toplama ve analiz yöntemleriyle ilgili teferruatlı malumatlar da verilmiştir.

Çalışmada, sözlü tarih öncesi (ön hazırlık) ile ilgili süreçte yirmi sekiz soruluk görüşme formu hazırlanmıştır. Pilot uygulama kapsamında (3 aile-toplamda 6 aile üyesiyle) görüşmeler yapılmış ve 28 sorudan oluşan görüşme formu, üniversite bünyesinde Tarih eğitimi alanında iki doçentten oluşan uzman değerlendirmesi sonucunda 24 soruya indirilmiştir. Bu süreçte odak grup görüşmesine ilişkin sorular da düzenlenmiştir. Yapılan sözlü tarih uygulamasını gerek düğünler gerekse sözlü tarih yöntemi yönüyle takip eden ve izleyen öğrencilerle ilgili görüşme soruları da hazırlanmıştır. Bu görüşmelere ilişkin alan ve dil uzmanlarının (MEB bünyesinde liselerde görevli iki Edebiyat öğretmeni) görüşleri alınarak, yapılan değerlendirme sonucunda odak grup görüşme soruları 8 soru olarak tespit edilmiş, etkinliği takip edenlere ait görüşme soruları da 6 sorudan 3 soruya indirilerek sorulara ve formlara son şekli de verilmiştir.

Bu araştırma, genel anlamda iki aşamada tasarlanmıştır. Birinci aşamada, Van düğünleriyle ilgili veriler katılımcı olan öğrenci velileriyle yapılan görüşmeler neticesinde elde edilmiştir. Ön hazırlıkla ilgili aşamalar tamamlandıktan sonra çalışmaya katılan öğrenciler gerekli röportajları yaparak, küçük bir tarihçi/bilim insanı gibi hareket etmiş ve Van düğünleriyle ilgili malumatları toplamıştır. Mülakatlara başlamadan evvel katılımcı olan velilerden gönüllü katılım formlarını doldurmaları istenmiş, formu imzalayanlarla ve gönüllü olarak çalışmada yer almak isteyenlerle görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Van düğün gelenekleri hakkında öğrenci velilerinin görüşlerinin alınmasında görüşme yönteminden, veri toplama aracı olarak da yarı yapılandırılmış görüşme formundan faydalanılmıştır. Katılımcı sıfatıyla öğrenci velilerine, (üniversite bünyesinde Tarih eğitimi alanında iki doçentten oluşan uzman değerlendirmesi sonucunda oluşturulan) görüşme formunda; Van düğünlerinin öncesi, düğünler ve sonrasında yaşananlar ile bu düğünlere ilişkin gelenek/göreneklere ilişkin sorular yönlendirilmiş ve kodlamalar da bu minvalde gerçekleştirilmiştir. Öğrenciler, katılımcı görüşmelerinin ardından bu verileri temel alarak raporlarını da hazırlamışlardır.

Çalışmanın ikinci aşaması ve makalenin asıl konusunu teşkil eden sözlü tarih yöntemi ve bu yöntemin katkılarına ilişkin veriler de öğrencilerle yapılan görüşmeler neticesinde elde edilmiştir. Çalışmada, öğrencilerin sözlü tarih çalışmasının hangi yönlerini beğenip-beğenmediklerini ve bu tür çalışmaların kendilerine ne tür katkılarının olduğunu ortaya çıkarmak için odak grup görüşmesinden faydalanılmıştır. Birden fazla kişiye ulaşmak, olaylara farklı pencerelerden bakmak, verileri grup çalışması sayesinde daha zengin bir hâle

getirebilmek için de bu yöntemden yararlanılmıştır (Krueger & Casey, 2000, s. 4-5). Bu bağlamda önceden bu tür etkinliklerde görev alan, çalışmada görev alarak katılımcı görüşmelerinin tümüne katılan, bu görüşmeleri yapan ve rapor hazırlayan (1 başkan ve 5 görevli öğrenci) 6 öğrenciyle de odak grup görüşmesi gerçekleştirilmiştir. Odak grup görüşmesinde öğrencilere sözlü tarih etkinliğini beğenme/beğenmeme nedenleri, bu uygulamanın kendilerine ne tür katkılarının olduğu, geçmişten günümüze Van düğünlerinin öncesinde, düğünde ve düğün sonrasında yapılanlar ile mevcut uygulamaların ve benzerliklerle farklılıkların neler olduğuna ilişkin sorular yöneltilmiştir.

Odak grup görüşmesinin ardından öğrenciler, sözlü tarih çalışmasıyla elde ettikleri kazanımları ortaya koymak istemiş ve veriler toplandıktan sonra bu kazanımları arkadaşlarına, araştırmacıya ve okula da sunmuşlardır. Bu hususta öğrenciler, elde ettikleri malumatları sınıflarda slayt şeklinde sunmuş, sınıflardaki sunumun ardından Van düğün gelenekleriyle ilgili yapılan sözlü tarih çalışmasının uygulanması, süreci, verileri ve yönteminin sergilenmesi amacıyla da okulda; arkadaşlarına Van'da düğünler konulu bir konferans vermişlerdir. Konferansın ardından elde edilen materyallerin teşhir edilmesi amacıyla sergi de düzenlenmiştir. Serginin ardından çalışma ile ilgili sınıf/duvar panoları hazırlanmıştır. Bu nedenle çalışmada, konferansı dinleyen, sergi ve sınıf/duvar panolarını inceleyen, arkadaşlarının çalışmalarından bilgisi olan (etkinliği gözlemleyen, izleyen/takip eden) 7 öğrenciyle sözlü tarih yöntemi ve uygulamasına ilişkin yarı yapılandırılmış görüşme yapılmıştır. Ayrıca araştırmada, sözlü tarih çalışmasının öğrencilere ders içi ve ders dışı sağladığı katkılara ilişkin bulgular da odak grup görüşmesinden ve etkinliği takip eden öğrencilerle gerçekleştirilen görüşmelerden elde edilmiştir.

### **Verilerin Analizi**

Araştırma sonucunda sözlü tarih çalışmasının öğrencilere ders içi ve ders dışı sağladığı katkılara ilişkin odak grup görüşmesinden ve etkinliği takip eden öğrencilerle gerçekleştirilen görüşmelerden elde edilen nitel veriler, içerik analizi ile çözümlenmiştir. Bilindiği üzere, “*içerik 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 & Şimşek, 2013, s. 259). Çalışmada veriler incelendikten sonra, kategoriler ve kodlar oluşturulmuş; görüşler, frekans ve yüzdeler şeklinde tabloya dökülmüştür. Bu bağlamda yapılan görüşmelerde öğrencilere öncelikle sözlü tarih etkinliğini beğenme/beğenmeme durumları sorulmuş, alınan görüşler (evet-hayır cevaplarına göre) etkinliği beğenme/beğenmeme durumları şeklinde kodlanmıştır. Durum tespitinin ardından öğrencilere, bu etkinliği niçin beğenip/beğenmedikleri sorularak, ilgili durumun nedenleri ayrı bir şekilde kodlamaya ve içerik analizine tabi tutulmuştur. Bunun yanı sıra araştırma neticesinde sözlü tarih etkinliğinin sizlere ne gibi katkıları oldu şeklinde yöneltilen soruya verilen cevaplar ise ders içi katkılar ana teması altında (tarihe ilgi ve merakın artması, değişimi fark etme, problem çözüme, analiz, empati vb.)/ders dışı katkılar ana teması altında (özgüven, hoşgörü, sosyalleşme, iletişim, dil becerisi vb.) şeklinde kodlanarak analiz edilmiş, kod ve kategorileri takiben tablolarda gösterildiği şekilde temalar oluşturulmuş ve çalışmaya bu şekilde yön verilmiştir.

Çalışmada öğrencilerin düşünceleri yapılan görüşmeler sayesinde alınmış, bu görüşmeler video ve ses kayıt cihazlarıyla da kaydedilmiştir. Bu şekilde kayıt altına alınan görüşmeler yazıya geçirilmiş, araştırmacı tarafından uzman görüşü alınarak veriler yorumlanmış, kavram ve temaların veri setini temsil etmesine de dikkat edilmiştir. Veri toplama araçlarıyla ilgili geliştirme aşamalarında güvenilirliği sağlamak amacıyla uzman görüşüne başvurulmuş ve

hatalar en aza indirgenmeye çalışılmıştır. Çalışmada gerek görüşme gerekse odak grup görüşmesine katılan öğrencilere, süreç hakkında gerekli olan bütün bilgiler verilerek, çalışmaya gönüllü olarak katılımları sağlanmış ve gerekli olan formlar (gönüllü öğrenci katılım formu ile öğrenci velisi gönüllülük formu) kendilerinden alınmıştır. Odak grup görüşmesinin video kaydı da yapılmış, tasnif edilmiş olan verilerin özgün halleri muhafaza edilerek metin içerisinde de kullanılmıştır. Bununla birlikte çalışmada, araştırmacının konumu, çalışmaya katılan bireyler, izlenen süreç, bulunulan ortam, kavramsal çerçeve, veri toplama ve analiz yöntemleriyle ilgili teferruatlı malumatlar da verilmiştir (Büyüköztürk vd., 2014, 251-252; Sağlam, 2015, s. 763). Ayrıca odak grup görüşmesine katılan öğrenciler OG<sub>1</sub>, OG<sub>2</sub> ve etkinliği takip eden öğrenciler ise Ö<sub>1</sub>, Ö<sub>2</sub> şeklinde kodlanarak gösterilmiştir.

## BULGULAR

Sözlü tarih çalışmasının öğrencilere ders içi ve ders dışı sağladığı katkılara ilişkin bulgular, odak grup görüşmesinden ve etkinliğe katılmayıp takip eden öğrencilerle gerçekleştirilen mülakatlardan elde edilmiştir.

### *Sözlü Tarih Çalışmasının Öğrencilere Yönelik Ders İçi Sağladığı Katkılara İlişkin Bulgular*

Odak grup görüşmesi yapılan 6 öğrenciye sözlü tarih etkinliğinin ders içi sağladığı katkılara ilişkin görüşleri sorulmuştur. Elde edilen bulgular ise frekans ve yüzdeleriyle birlikte aşağıda Tablo 1’de verilmiştir.

**Tablo 1.** Odak Grup Görüşmesine Göre Öğrencilerin, Sözlü Tarih Etkinliğinin Ders İçi Katkılarına İlişkin Görüşleri

Ders içi katkılar	f	%
Eleştirel düşünme becerisi kazandırma	6	21
Tarihe olan bakış açısını olumlu yönde değiştirme	5	18
Tarih dersini ezberden ve sıkıcılıktan kurtarma	4	14
Kendimizi ve geçmişimizi tanıma	4	14
Tarih dersini öğrenci merkezli hale getirme	3	11
İnsanları tanıma ve değerlendirmeyi öğrenme	3	11
Kronolojik düşünme becerisini geliştirme	2	7
Diğer	1	4
<b>Toplam</b>	<b>28</b>	<b>100</b>

Tablo 1’de görüldüğü üzere öğrencilerin sözlü tarihin ders içi katkılarına ilişkin görüşleri içinde eleştirel düşünme becerisi kazanımındaki katkıları en fazla tercih edileni olmuştur. Sözlü tarih etkinliğinin eleştirel düşünme becerisi kazanımındaki katkılarını ifade eden **OG<sub>5</sub>** “... araştırmacı kimliği kazandık bu durumla delilleri sorgulamayı, değerlendirmeyi öğrendik... çalışma sayesinde eleştirel düşünme becerisi kazandım...” demiştir.

Sözlü tarih metodunun tarihe olan bakış açısını olumlu yönde değiştirmesinin yanı sıra tarih dersini ezberden ve sıkıcılıktan kurtarması ve öğrenci merkezli hale getirmesi de en fazla tercih edilen görüşlerden olmuştur. Bu düşüncede olan **OG<sub>1</sub>** “... tarih sıkıcı geliyordu dersler hep ezberdi bir konuya yönelik maddeleri falan ezberlerdik... yorum katmazdık hoca dersini anlatır çıkardı... ama bu çalışmayı yaptıktan sonra ona yorum katabildik artık tarihe bir yön verebildik bence... önceden hep öğretmen hakimdi merkezde öğretmen vardı şimdi ise öğrenci merkezli...” demiştir. **OG<sub>3</sub>** de “... tarih dersi bana göre sıkıcı bir dersti, sözlü tarih çalışmasına katıldıktan sonra tarihe olan ilgim arttı, araştırmada sınırlama olmadığı için herkes ilgi alanındaki konuları araştırma fırsatı bulabilir sözlü tarihte, farklı konular üzerinde

*çalışılabilir... bu çalışmayı yaparken günümüzü, yakın tarihi ve geçmişi karşılaştırma fırsatı bulduk örneğin bizim zamanımızla, anne babalarımızın ve ondan önceki dedelerimizin ve babaannelerimizin zamanını karşılaştırma fırsatı bulduk...*” diye ifade etmiştir. Diğer olarak belirtilen görüş konusunda da **ÖG<sub>1</sub>** ise “... sözlü tarihin nasıl adım adım yapıldığını, bu adımların neler olduğunu öğrendik... çalışma sayesinde problem çözme, analiz, sentez, değerlendirme bunları gördük, kendimizi ve geçmişimizi tanıdık, kronolojik düşünme becerisini yani olayları sıralamayı öğrendik...” diye belirtmiştir.

Etkinliği değerlendirebilmek için etkinliği gözlemleyen, takip eden ve izleyen 7 öğrenciye, sözlü tarih etkinliğinin ders içi sağladığı katkılara ilişkin görüşleri sorulmuştur. Elde edilen bulgular ise Tablo 2’de verilmiştir.

**Tablo 2.** Etkinliği Takip Eden Öğrencilerin, Sözlü Tarih Etkinliğinin Ders İçi Katkılarına İlişkin Görüşleri

Ders içi katkılar	f	%
Araştırmacı kimliği kazanma	6	17
Tarihe olan merakın artması	6	17
Tarih bilinci kazandırma ve tarihi gerçeklerin farkına varma	5	14
Farklı kaynaklara başvurarak kanıtları değerlendirmeyi öğrenme	5	14
Problem çözme, analiz etme ve analitik düşünmeye katkı sağlama	4	11
Geçmişle günümüzü karşılaştırma becerisi kazandırma	3	9
Değişim ve sürekliliği fark etmeyi sağlama	3	9
Objektif olabilme yeteneğini kazanma	2	6
Tarihin gezerek ve araştırarak öğrenilebileceğini anlama	1	3
<b>Toplam</b>	<b>35</b>	<b>100</b>

Tablo 2’de görüldüğü üzere öğrencilerin sözlü tarihin ders içi katkılarına ilişkin görüşleri içinde araştırmacı kimliği kazanma ve tarihe olan merakın artması en fazla tercih edileni olmuştur. Sözlü tarih etkinliğinin araştırmacı kimliği kazanımındaki katkılarını ifade eden **Ö<sub>2</sub>** “... bir tarihçi gibi Van düğünlerini kaynaklarla, yaptıkları görüşmelerle araştırdılar... raporları hazırladılar...” demiştir. Tarihe olan merakın artması da en fazla ifade edilen ikinci görüş olmuştur. Bu konuda **Ö<sub>5</sub>** de “Tarih dersleri genellikle sıkıcıydı, bu çalışma sayesinde benim ve arkadaşlarımda tarih dersine olan ilgisi arttı...” diye ifade etmiştir.

Tarih bilinci kazandırma ve tarihi gerçeklerin farkına varma da en fazla ifade edilen üçüncü görüş olmuştur. Bu konuda **Ö<sub>4</sub>** de “... tarihin gerçek olduğunu gördüler... sınıfta hocalar anlattığında belki birçok öğrenciye gerçekçi gibi gelmiyordu ama gözlem sürecinde bunun gerçek olduğunu gördüler yani farkına vardılar gerçeklerin...” diye belirtmiştir. Farklı kaynaklara başvurarak kanıtları değerlendirmeyi öğrenme de ifade edilen görüşlerdendir. Bu konuda **Ö<sub>1</sub>** de “... farklı kaynaklara başvurduklarını fark ettim... konulara farklı bakış açısıyla bakmayı, analitik düşünmeyi ve kanıtları değerlendirmeyi gördüler... kanıtlardaki taraflılığı, çelişkiyi fark ettiler ve yorumlamanın farkına vardılar...” diye ifade etmiştir.

Problem çözme, analiz etme ve analitik düşünmeye katkı sağlama da ifade edilen görüşlerden bir diğeridir. Bu görüşte olan **Ö<sub>6</sub>** da “... problem çözme, analiz, sentez, değerlendirme gibi aşamaları öğrendiler... hazırlık çalışmaları oldu zaten görüşmeye gitmeden önce toplantılar oldu, konuşmalar oldu bunlar da zaten problem çözmek için belirledikleri aşamaları...” diye söylemiştir. Geçmişle günümüzü karşılaştırma, değişim ve sürekliliği fark etme görüşünü ifade eden **Ö<sub>1</sub>** de “... kronolojik düşünme yani geçmişle günümüzü karşılaştırabilme fırsatı buldular bu sayede değişim ve sürekliliği algılayabildiler... tarafsız değerlendirmeyi, objektif olabilme yeteneğini kazandılar...” diye ifade etmiştir. Tarihin gezerek ve araştırarak

öğrenilebileceğini anlama görüşü de bir öğrenci tarafından dile getirilmiştir.

### **Sözlü Tarih Çalışmasının Öğrencilere Yönelik Ders Dışı Sağladığı Katkılara İlişkin Bulgular**

Odak grup görüşmesi yapılan 6 öğrenciye sözlü tarih etkinliğinin ders dışı sağladığı katkılara ilişkin görüşleri sorulmuştur. Elde edilen bulgular ise frekans ve yüzdeleriyle birlikte aşağıda Tablo 3'te verilmiştir.

**Tablo 3.** Odak Grup Görüşmesine Göre Öğrencilerin, Sözlü Tarih Etkinliğinin Ders Dışı Katkılarına İlişkin Görüşleri

Ders dışı katkılar	F	%
İletişim yeteneğini geliştirme	5	23
Açık sözlü olma ve toplum içindeki davranış biçimlerini öğrenme	4	18
Konuşma ve dil becerisini geliştirme	3	14
Başarma hissini yaşama	2	9
Fikir alışverişini ve karşıdakinin fikrine değer vermeyi öğrenme	2	9
Toplumsal birlik ve beraberliğin önemini fark etme	2	9
Grupla çalışma becerisi kazanımında yaptığı katkılar	2	9
Teknoloji kullanımını geliştirme	2	9
<b>Toplam</b>	<b>22</b>	<b>100</b>

Tablo 3'te görüldüğü üzere öğrencilerin sözlü tarihin ders dışı katkılarına ilişkin görüşleri içinde en fazla ifade edileni iletişim yeteneğini geliştirme olmuştur. Bu görüşte olan **OG<sub>3</sub>** “... röportaj anlamında iletişim kurabilme yeteneğimi geliştirdim kendime olan öz güvenim arttı, nezaket, sabır mesela yaşlıların bizi anlama konusunda hani biraz sıkıntıları oluyordu bu sayede bizim sabır yeteneğimiz de arttı...” demiştir. Sözlü tarihin ders dışı katkıları yönüyle **OG<sub>1</sub>** de “... daha açık sözlü olmamızı sağladı önceden bir misafire hoş geldin bile diyemiyorken bu sefer onlarla böyle içli dışlı kıvama geldik... hoşgörü ortamını tattık gerçekten... büyüklerimizle nasıl konuşurum onu öğrendim... empati, hoşgörü, saygı, toplum içine nasıl çıkılacak nasıl bir konuşma sergilenecek onu öğrendim, başarı hissim ve güvenim arttı gerçekten hani sosyalleşme boyutunda...” diye ifade etmiştir. **OG<sub>4</sub>** de “... sosyalleşmemizi arttırdı mesela insanlarla iletişime girdik... dil becerimiz arttı yani kendimizi anlatabilme becerimiz arttı, kendimizi tanıdık yani geçmişimizin ne olduğunu bildik işte toplumsal birlik ve beraberliğin önemini anladık...” diye belirtmiştir. Toplumsal birlik ve beraberlik duygusunu kazanma görüşünü dile getiren **OG<sub>3</sub>** ise “... yapılan çalışmanın yaşlı ve tecrübeli insanları hatırlamamız dolayısıyla toplumsal birlik ve beraberliği geliştirdiğini gördüm...” demiştir.

Sözlü tarih metodunun grupla çalışma becerisi kazanımında yaptığı katkılar ifade edilen diğer bir görüştür. Bu konuda **OG<sub>6</sub>** “... çalışmayı tek kişinin üzerinde yürütmedik aşama aşama gittik ondan sonra birçok kişiye görev verdik... bilgisayar olsun konuşma olsun soru sorma olsun her bir kişiye ayrı ayrı görevler verdik... çalışma sayesinde dediğim gibi grup halinde çalışmayı öğrendim...” demiştir. Teknoloji kullanımını geliştirme ise belirtilen görüşlerden bir diğeridir. Bu konuda **OG<sub>1</sub>** de “... slayt hazırladık bu sayede teknolojik aletlerle aramız daha iyi oldu... önceden teknolojik araçlar konusunda illaki birinden yardım almamız gerekiyordu... tablet kullanmayı öğrendik, ses kayıtlarını nasıl birleştirebiliriz, nasıl onları kesebiliriz çalışmada bazı yerler vardı aksıyordu... onları kesmeyi ve sonrasında slayt yapmayı öğrendik...” diye ifade etmiştir.

Etkinliği takip eden ve görüşme yapılan 7 öğrenciye, sözlü tarih etkinliğinin ders dışı sağladığı katkılara ilişkin görüşleri sorulmuştur. Elde edilen bulgular ise frekans ve yüzdeleriyle birlikte



Tablo 4’te verilmiştir.

**Tablo 4.** Etkinliği Takip Eden Öğrencilerin, Sözlü Tarih Etkinliğinin Öğrencilere Ders Dışı Katkılarına İlişkin Görüşleri

Ders dışı katkılar	f	%
Sosyalleşmeyi sağlaması	6	19
Empati becerisini geliştirme	5	16
Nezaketli, sabırlı olma ve büyüklerle diyalog kurabilme becerilerini geliştirme	5	16
Dil becerilerini geliştirme	4	13
Grup halinde çalışabilme becerilerini geliştirme	4	13
Toplumsal birlik ve beraberlik duygusunu kazanma	3	10
Teknolojiyi kullanma becerilerini geliştirme	3	10
Demokratik vatandaş olmanın önemini fark etme	1	3
<b>Toplam</b>	<b>31</b>	<b>100</b>

Tablo 4’te görüldüğü üzere öğrencilerin sözlü tarihin ders dışı katkılarına ilişkin görüşleri içinde en fazla ifade edileni sosyalleşmeyi sağlaması olmuştur. Bu görüşte olan Ö<sub>7</sub> “... arkadaşlarım okulda hatta aile ilişkilerinde mesafe aldılar, babalarıyla, amcalarıyla konuşamayanlar bu çalışma sayesinde dede ve nineleriyle bile iletişime geçtiler... birbiriyle pek konuşmayanlar bile herhangi bir konuda rahatlıkla birbirlerine danışıyorlardı...” demiştir. Empati becerisini geliştirme de en fazla ifade edilen ikinci görüş olmuştur. Bu konuda Ö<sub>6</sub> da “... çalışmayı yapanlar farklı insanlarla yaptıkları görüşmeleri anlatıyorlardı... bu çalışma arkadaşlarımıza ve bize insan münasebetlerinde birbirimizi anlayabilme, konuşabilme, görebilme ve empati kurabilmenin önemini gösterdi...” diye ifade etmiştir.

Nezaketli, sabırlı olma ve büyüklerle diyalog kurabilme becerilerini geliştirme de en fazla ifade edilen üçüncü görüş olmuştur. Bu görüşte olan Ö<sub>5</sub> de “... nezaketli olabilme sabırlı olabilme ve iletişim kurabilme yeteneklerinin geliştiğini anladım... yaşlıları ve insanları daha iyi anlayabildiklerini ve diyalog kurabildiklerini de gördüm...” demiştir. Dil becerilerini geliştirme de ifade edilen görüşlerdendir. Bu görüşte olan Ö<sub>1</sub> de “... dil becerileri geliştirdi arkadaşlarım kendilerini daha iyi ifade edebildiler...” diye belirtmiştir. Grup halinde çalışabilme becerilerini geliştirme de ifade edilen görüşlerden bir diğeridir. Bu konuda Ö<sub>4</sub> de “... tek başına bu çalışmanın yapılamayacağını gördüm... arkadaşlarım grup olarak bir çalışma yaptı ve grup halinde bir şey yapılabileceğini de anladım...” diye ifade etmiştir. Toplumsal birlik ve beraberlik duygusunu kazanma görüşünü dile getiren Ö<sub>3</sub> de “... arkadaşlarım tarafından yapılan çalışmanın toplumsal birlik ve beraberliği geliştirme konusunda önemli katkılarının olduğuna tanıklık ettim...” demiştir. Teknoloji kullanımını geliştirme ise belirtilen görüşlerden bir diğeridir. Bu konuda Ö<sub>1</sub> de “... arkadaşlarım teknolojiyi daha iyi kullanabilme fırsatı kazandılar... bu çalışmada kamera kullandılar, slayt hazırladılar...” diye ifade etmiştir. Demokratik vatandaş olmanın önemini fark etme görüşü de bir öğrenci tarafından dile getirilmiştir.

Görüşme yapılan 7 öğrenciye sözlü tarih çalışmasının klasik ders işleme yöntem ve tekniklerine göre farklılıklarına ilişkin görüşleri de sorulmuştur. Elde edilen bulgular ise frekans ve yüzdeleriyle birlikte aşağıda Tablo 5’te verilmiştir.

**Tablo 5.** Etkinliği Takip Eden Öğrencilerin, Sözlü Tarih Çalışmasının Klasik Ders İşleme Yöntem ve Tekniklerine Göre Farklılıkları İle İlgili Görüşleri

Görüşler	f	%
Öğrenci merkezli bir yöntem olması	5	22
Ezberden ziyade yorum gerektirdiği için sıkıcı olmaması	4	18
Tarihe duyulan merakı geliştiren bir yöntem olması	4	18
Araştırma yapmayı ve eleştirel düşünmeyi geliştiren bir yöntem olması	4	18
Tarihte sıradan insanların yer aldığını gösteren bir yöntem olması	2	9
Öğrencinin tarihsel olayları kendi deneyimi ve bakış açısıyla değerlendirmesini sağlayan bir yöntem olması	1	5
Teknoloji kullanmayı gerektirmesi ve etkinlik temelli bir yöntem olması	1	5
Birçok alanda yapılabilen ve konu sınırlaması olmayan bir yöntem olması	1	5
<b>Toplam</b>	<b>22</b>	<b>100</b>

Tablo 5’te görüldüğü üzere öğrencilerin sözlü tarih çalışmasının farklılıkları ile ilgili görüşlerinden en fazla ifade edileni öğrenci merkezli bir yöntem olmasıdır. Bu konuda Ö<sub>4</sub> “... öğrenci merkezli olduğu için öğrenciler bu çalışmadan daha fazla zevk almaya başlayacak ve gelişmelere kendileri yön verecektir...” demiştir. Ezberden ziyade yorum gerektirdiği için sıkıcı olmaması da öğrenciler tarafından en fazla ifade edilen ikinci görüştür. Bu görüşte olan Ö<sub>2</sub> de “... tarih dersi daha çok ezbere dayalıydı şimdi bu çalışma sayesinde öğrenciler tarihi daha iyi anlamaya başladı... kendileri gezip gördü, merak etti ve araştırdı... bu dersin sadece kitaplardaki kuru bilgileri ezberlemekten ibaret olmadığını hep birlikte anladık...” diye ifade etmiştir. Tarihe duyulan merakı geliştiren bir yöntem olması da öğrencilerin sıklıkla ifade ettiği görüşlerdendir. Bu konuda Ö<sub>5</sub> de “... Van’ın düşünlerinin ardından taziye gelenekleri, bayramlar, esnafın hayatı gibi konularda araştırma isteğimiz arttı...” diye belirtmiştir.

Araştırma yapmayı ve eleştirel düşünmeyi geliştiren bir yöntem olması öğrenciler tarafından en fazla ifade edilen dördüncü görüştür. Ö<sub>4</sub> bu konuda “... arkadaşlarımla eleştirme özellikleri gelişti, derste daha aktif olduklarını gördüm ...” demiştir. Ö<sub>6</sub> da “Sözlü tarih öğrencilere araştırma duygusu kattı... tarih dersleri hep ezber şeklinde oluyordu sözlü tarih sayesinde öğrencilerde araştırma yönü gelişti...” diye ifade etmiştir. Tarihte sıradan insanların yer aldığını gösteren bir yöntem olması da öğrenciler tarafından ifade edilen görüşlerdendir. Bu görüşte olan Ö<sub>5</sub> de “... bu çalışmada gördüğüm kadarıyla sıradan insanların da hayatları araştırma konusu olabilir... tarih sadece büyük insanlardan kaynaklanmıyor sıradan halkın içine de girilebileceğini anladım...” demiştir.

Öğrencinin tarihsel olayları kendi deneyimi ve bakış açısıyla değerlendirmesini sağlayan bir yöntem olması da öğrenciler tarafından ifade edilen görüşlerden bir diğeridir. Bu konuda Ö<sub>1</sub> de “...sözlü tarih öğrenciye odaklı oluyor sadece öğretmenden duyduğunu değil de kendi gözlem ve deneyimleriyle bakıyor olaylara...” diye belirtmiştir. Teknoloji kullanmayı gerektirmesi ve etkinlik temelli bir yöntem olması görüşünü dile getiren Ö<sub>4</sub> de “... arkadaşlarımla rapor ve sunum hazırladı, bilgisayar, tablet kullandı... onların teknolojiyle daha iç içe olabildiklerini gördüm...” demiştir. Birçok alanda yapılabilen ve konu sınırlaması olmayan bir yöntem olması görüşü de bir öğrenci tarafından dile getirilmiştir.

## TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Odak grup görüşmesine göre sözlü tarihin ders içi katkılarının eleştirel düşünme becerisi kazandırma, tarihe olan bakış açısını olumlu yönde değiştirme, tarih dersini ezberden ve sıkıcılıktan kurtarma olduğu belirlenmiştir. Kendimizi ve geçmişimizi tanıma, tarih dersini öğrenci merkezli hale getirme, tarihe yön verebilme, insanları tanıma ve değerlendirmeyi



öğrenme olduğu da ortaya konmuştur. Ayrıca sözlü tarihin ders içi katkılarının kronolojik düşünme becerisini ve üst düzey düşünme becerilerini geliştirme olduğu da tespit edilmiştir. Ders dışı katkıları yönüyle de iletişim yeteneğini geliştirme, açık sözlü olma ve toplum içindeki davranış biçimlerini öğrenme olduğu anlaşılmıştır. Konuşma ve dil becerisini geliştirme, başarıma hissini yaşama, fikir alışverişini ve karşıdakinin fikrine değer vermeyi öğrenme olduğu da belirlenmiştir. Ayrıca sözlü tarihin ders dışı katkılarının toplumsal birlik ve beraberliğin önemini fark etme, grupla çalışma becerisi kazanımında yaptığı katkılar ve teknoloji kullanımını geliştirme olduğu da tespit edilmiştir.

Etkinliği takip eden öğrencilerle gerçekleştirilen görüşmelere göre sözlü tarihin ders içi katkılarının araştırmacı kimliği kazanma, tarihe olan merakın artması, tarih bilinci kazandırma ve tarihi gerçeklerin farkına varma olduğu belirlenmiştir. Farklı kaynaklara başvurarak kanıtları değerlendirmeyi öğrenme, problem çözme, analiz etme ve analitik düşünmeye katkı sağlama olduğu da ortaya konmuştur. Ayrıca sözlü tarihin ders içi katkılarının geçmişle günümüzü karşılaştırma becerisi kazandırma, değişim ve sürekliliği fark etmeyi sağlama, objektif olabilme yeteneğini kazanma, tarihin gezerek ve araştırarak öğrenilebileceğini anlama olduğu da tespit edilmiştir. Ders dışı katkıları yönüyle de sosyalleşmeyi sağlama, empati becerisini geliştirme, nezaketli, sabırlı olma ve büyüklerle diyalog kurabilme becerilerini geliştirme olduğu da anlaşılmıştır. Dil becerilerini ve grup halinde çalışabilme becerilerini geliştirme, toplumsal birlik ve beraberlik duygusunu kazandırma olduğu da belirlenmiştir. Ayrıca sözlü tarihin ders dışı katkılarının teknolojiyi kullanma becerilerini geliştirme ve demokratik vatandaş olmanın önemini fark etme olduğu da tespit edilmiştir. Bu bağlamda çalışmada, sözlü tarihin katkılarına ilişkin olarak odak grup görüşmesinden ve etkinliği takip eden öğrencilerle yapılan görüşmelerden elde edilen bulgular da benzerlik göstermektedir.

Sözlü tarihin klasik ders işleme yöntem ve teknikleriyle kıyaslandığında öğrenci merkezli olduğu, ezberden ziyade yorum gerektirdiği için sıkıcı olmadığı ve tarihe duyulan merakı geliştiren bir yöntem olduğu ortaya çıkmıştır. Araştırma yapmayı gerektiren, eleştirel düşünmeyi geliştiren ve tarihte sıradan insanların yer aldığını gösteren bir yöntem olduğu da belirlenmiştir. Sözlü tarihin öğrencinin tarihsel olayları kendi deneyimi ve bakış açısıyla değerlendirmesini sağladığı, teknoloji kullanmayı gerektirdiği ve etkinlik temelli bir yöntem olduğu da anlaşılmıştır. Ayrıca sözlü tarihin birçok alanda yapılabilen ve konu sınırlaması olmayan bir yöntem olması nedeniyle farklı yönlerinin olduğu da tespit edilmiştir.

Elde edilen sonuçlar, Akçalı ve Aslan (2012)'in yaptığı araştırmanın sonuçlarıyla da ortaya konmuştur. Bu çalışmada, öğrencilerin sözlü tarih çalışmaları sayesinde öğrenme ortamlarının zenginleştiği, öğretmenler ve öğrenciler arasındaki iletişimin ve etkileşimin arttığı, öğrenciler için tarih dersinin daha zevkli ve eğlenceli hale geldiği sonucuna da ulaşılmıştır. Sözlü tarihin, öğrencilerin bakış açılarını geliştirerek olaylara farklı perspektiflerden bakabilmelerine, ulusal ölçekteki olayları anlamalarına ve öğrencilerin bir bilim adamı veya tarihçi gibi hareket ederek sorumluluk alabilmelerine katkısının olduğu sonucuna da varılmıştır. Sözlü tarihin eleştirel (analitik) düşünme, empati, araştırma, üst düzey düşünme (analiz yapma) ve yazma becerilerinin gelişimine katkıda bulunduğu sonuçlarına da ulaşılmıştır. Sarı (2006)'nın ve Kara (2019)'nın yaptığı çalışmalarda ise sözlü tarih aktivitelerinin öğrenciye dinleme, gözlem, soru sorma, bilgiyi düzenleme, olguyu düşünceden ayırma ve ilgisiz bilgi arasından ilgili bilgiyi bulma gibi beceriler kazandırdığı tespit edilmiştir. Sarı (2006)'nın ve Kara (2019)'nın ulaştığı sonuçlarla bu araştırmanın sonuçları da benzerlik göstermektedir.

Ardemendo ve Kuszmar (2009) çalışmasında sözlü tarih uygulamalarının öğrencilerin eleştirel düşünme, konuşma, iletişim ve sosyal etkileşim, multimedya teknolojisini kullanma becerilerini geliştirdiğini, tarihe ve sivil hayata aktif katılıma ilham verdiğini tespit etmiştir. Bu çalışmadan elde edilen sonuçlar, araştırmadan elde edilen sonuçları da destekler niteliktedir. Mclellan (2014) da araştırmasında sözlü tarih uygulamalarının öğrencilerin problem çözme ve iletişim becerilerinin geliştirilmesiyle birlikte onlara kişisel sorumluluk ve iş birliği kazandıracağı sonucuna ulaşmıştır. Mclellan (2014)'ın ulaştığı sonuçlarla bu araştırmanın sonuçları da benzerlik göstermektedir. Fonsino (1980), Yang, Chen ve Chen (2002), Davey, Welde ve Foote (2016) ve Dere (2017)'nin yapmış olduğu araştırmalarda sözlü tarih sayesinde öğrencilerin tarihi araştırma basamaklarını kullandığı, görüşme yapmayı ve rapor yazmayı öğrendiği de tespit edilmiştir. Bu çalışmalardan elde edilen sonuçlar, araştırmadan elde edilen sonuçlarla da paralellik göstermektedir.

Crocco (1998), Thompson (1999), Ritchie (2015), Dutt-Doner, Allen ve Campanaro (2016), Dere ve Kızılay (2017), Llewellyn ve Cook (2017)'un yapmış olduğu çalışmalardan elde edilen sonuçlarla, bu çalışmada ulaşılan sonuçlar da benzerlik göstermektedir. Bu araştırmalarda sözlü tarih çalışmaları sayesinde öğrencilerin materyal topladığı, bunları işleyebildiği ve raporlayabildiği de ortaya çıkmıştır. Ayrıca sözlü tarihin iletişim konusunda katkı sağladığı sonucuna ulaşan Burgo (2016), Dere (2017), Dere ve Dinç (2018), Davey, Welde ve Foote (2016)'un çalışmalarıyla bu araştırmanın sonuçları da benzerlik göstermektedir.

Uygun (2006), Sarı (2007), Öztürk (2010), Işık (2011), Küpüç (2014), İncegül (2010), Kandemir (2017), Dere ve Dinç (2018)'in yapmış olduğu çalışmalardan elde edilen sonuçlarla araştırmada ulaşılan sonuçlar benzerlik göstermektedir. Bu araştırmaların sonuçlarına bakıldığında sözlü tarihle öğrencilerin tarihe ve olaylara bakış açılarının değişeceği ve önemli becerileri kazanabileceği de ortaya çıkmıştır. Bu çalışmalarda öğretmenlerin ve öğrencilerin sözlü tarih metodunu faydalı gördükleri, öğrencilerin bu tür çalışmalardan keyif aldıkları ve onların küçük birer bilim adamı veya tarihçi gibi görülerek tarihçilerin izlemeleri gereken işlem basamaklarını takip etmeleri gerektiği de belirlenmiştir. Bu sonuçlar, yapılan çalışma ile elde edilen sözlü tarihin öğrencilere ders içi ve ders dışı katkılarının olduğu ve bir bilim adamı veya tarihçi bilinci kazandırdığı bulgusunu da desteklemektedir.

Bu sonuçlar dikkate alındığında ilgili kurumlara ve araştırmacılara bazı önerilerde bulunmakta fayda vardır. Bu konuda Tarih Dersi Öğretim Programlarında, ders kitaplarında ve ilgili ünitelerde, sözlü tarih uygulamalarına farklı sınıflar düzeyinde ayrı bir yer verilebilir, bu doğrultuda öğrencilerle yapılacak olan çalışmalar, sözlü tarihin uygulanması sırasında karşılaşılan sıkıntıların giderilmesinde yol gösterici olabilir. Bunun yanı sıra sözlü tarih çalışmalarında öğrencilerden kaynaklanan sıkıntılar nedeniyle bir farkındalığın oluşmasını sağlamak amacıyla uzmanlar davet edilebilir ve konferanslar düzenlenebilir. Ayrıca, araştırmacılar, sözlü tarih çalışmalarının zorluğu nedeniyle geniş kapsamlı konulardan ziyade önceden çerçevesi çizilmiş kültürel kapsamlı konulara da ağırlık verebilir.

### ***Etik Metin***

Bu makalede araştırma ve yayın etiği kuralları takip edilmektedir. Makale ile ilgili her türlü ihlalin sorumluluğu yazar/yazarlara aittir.

### **KAYNAKÇA**

Akbar, S. (2012). *Diyalog raporu–Orta Doğu ve Orta Asya'da sözlü tarih*. The Hollings Center.

- Akçalı, A. A. (2007). *Yerel tarih ve tarih eğitimine katkısı* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir, Türkiye.
- Akçalı, A. A., & Aslan, E. (2007). Yerel tarih ve tarih öğretimindeki rolü. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 80-88.
- Akçalı, A. A., & Aslan, E. (2012). Tarih öğretiminin iyileştirilmesi yolunda alternatif bir yöntem: Sözlü tarih. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(2), 669-688.
- Ardemendo, D., & Kuszmar, K. (Eds.). (2009). Principles and best practices for oral history education (4-12). [www.loc.gov/folklife](http://www.loc.gov/folklife) ve [www.oralhistory.org](http://www.oralhistory.org) adresinden edinilmiştir.
- Burgo, C. (2016). Oral history as an innovative language teaching technique for Spanish heritage language learners. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 28(3), 451-459. <http://www.isetl.org/ijtlhe/>
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E.K., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (17. Baskı). Pegem.
- Counce, S. (2001). *Sözlü tarih ve yerel tarihçi* (Bilmez, B.C. & Yalçınkaya, A., Çev.). Tarih Vakfı Yurt Yayınları.
- Creswell, J. W. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni* (Bütün, M. & Demir, S.B., Çev.). Siyasal Kitabevi.
- Crocco, M. S. (1998). Putting the actors back on stage: Oral history in the secondary school classroom. *The Social Studies*, 89(1), 19-24. <https://doi.org/10.1080/00377999809599817>
- Çaykent, Ö. (2016). Sözlü tarih. A. Şimşek (Ed.), *Tarih için metodoloji* içinde (2. Baskı, ss. 163-175). Pegem Akademi Yayınları.
- Danacıoğlu, E. (2001). *Geçmişin izleri*. Tarih Vakfı Yurt Yayınları.
- Davey, F., De Welde, K., & Foote, N. (2016). Oral history as inspiring pedagogy for undergraduate education. *Oral History Education*, 0(0)110-117. [https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/48689588/osos122\\_oralhistory.pdf](https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/48689588/osos122_oralhistory.pdf)
- Demir, S.B. & Yorulmaz, E. (2014). Tarih derslerinde akıllı tahta kullanım durumunun incelenmesi (bir durum çalışması). *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 16-38.
- Demircioğlu, İ.H. (2015). *Tarih öğretiminde öğrenci merkezli yaklaşımlar* (5. Baskı). Anı Yayınları
- Dere, İ. (2017). *Sosyal bilgiler derslerinde bir öğrenme ve öğretme yöntemi olarak sözlü tarih* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak, Türkiye.
- Dere, İ., & Dinc, E. (2018). Yapılandırmacı bir öğrenme ve öğretme yöntemi olarak sözlü tarihin sosyal bilgiler derslerine entegrasyonu. *Inonu University Journal of the Faculty of Education (INUJFE)*, 19(2), 115-127. <https://doi.org/10.17679/inuefd.335686>
- Dere, İ., & Kızılay, N. (2017). Aile tarihinin araştırılmasında sözlü tarihin kullanımı: İlkokul öğrencilerinin tecrübeleri. *Turkish History Education Journal*, 6(2), 294-323. <https://doi.org/10.17497/tuhed.335808>
- Dutt-Doner, K. M., Allen, S., & Campanaro, K. (2016). Understanding the impact of using oral histories in the classroom. *The Social Studies*, 107(6), 257-265. <https://doi.org/10.1080/00377996.2016.1221792>
- Fonsino, F. J. (1980). Criteria for evaluating oral history interviews. *The History Teacher*, 13(2), 239-243. <http://www.jstor.org/stable/491924>
- Gazel, A.A. (2015). Tarih öğretiminde öğrenci merkezli bir yaklaşım olarak sözlü tarih. M. Demirel (Ed.), *Tarih öğretim yöntemleri* içinde (2. Baskı, ss. 109-116). Pegem Akademi.
- Işık, H. (2011). Ortaöğretim Tarih derslerinde birinci ve ikinci el kaynaklar ile etkinlik temelli ders işlemenin öğrencilerin tarihsel düşünme becerilerine etkisi. *Turkish Studies*, 6 (1), 1287-1301.
- İncegöl, S. (2010). *Sosyal bilgiler dersinde örnek bir sözlü tarih uygulaması* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul, Türkiye.
- Kabapınar, Y. (2014). *Kuramdan uygulamaya sosyal bilgiler öğretimi* (4. Baskı). Pegem Akademi.

- Kandemir, K. (2017). *Tarih öğretiminde sözlü tarihin yeri ve kullanımına ilişkin öğretmen görüşleri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum, Türkiye.
- Kara, S. (2019). *Sözlü tarih yönteminin ortaöğretim öğrencilerinin tarih algısı üzerindeki yansımaları* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul, Türkiye.
- Krueger, R. A., & Casey, M. A. (2000). *Focus groups: A practical guide for applied research* (3rd Ed.). Sage.
- Küpüç, E. (2014). *Sözlü tarih kavramı ve sözlü tarihin tarih öğretimindeki rolü* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van, Türkiye.
- Llewellyn, K. R., & Cook, S. A. (2017). Oral History as peace pedagogy. In K. R. Llewellyn & N. Fook (Eds.), *Oral history and education theories, dilemmas, and practices* (pp. 17-41). Palgrave Macmillan. <https://doi:10.1057/978-1-349-95019-5>
- MEB. (2018). *Ortaöğretim tarih dersi 9, 10 ve 11. sınıflar öğretim programı*. <http://mufredat.meb.gov.tr>
- McLellan, M. L. (2014). Beyond the transcript: Oral history as pedagogy. In D. Boyd & M. Larson (Eds.), *Oral history and digital humanities* (pp. 99-118). Springer.
- Metin, C. (2002). Sözlü tarih ve Türkiye'deki gelişimi. *Türk Kültürü*, 469, 288-298. <http://www.ait.hacettepe.edu.tr/akademik/arsiv/soz.htm>
- Morrissey, C. (1992). Beyond oral evidence: Speaking (con) strictly about oral history. *Journal Article*, 17(2), 89-94. <https://doi:10.2307/23178823>
- Öztürk, S. (2010). Türkiye'de sözlü tarihten iletişim araştırmalarında yararlanma üzerine notlar. *Milli Folklor*, 22 (87), 13-26.
- Portelli, A. (2006). Introduction. In B. A. Lanman & L.M. Wendling (Eds.), *Preparing the next generation of oral historians: An anthology of oral history education* (pp 19-24). Rowman & Littlefield.
- Ritchie, D. A. (2015). *Doing oral history* (3th. Ed.). Oxford University.
- Sağlam, M. (2015). Primary school students of 1980s' Turkey remembering their teachers. *Educational Research and Reviews*, 10 (6), 761-768. <https://doi:10.5897/ERR2014.1915>
- Sarı, İ. (2006). Akademik tarih ve tarih öğretiminde sözlü tarihin yeri ve önemi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10(3), 109-125.
- Sarı, İ. (2007). *Sosyal bilgiler öğretiminde sözlü tarih etkinliklerinin öğrenci başarı, beceri ve tutumlarına etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara, Türkiye.
- Somersan, S. (1998). Sözlü tarih, araştırmacılık ve tarih yazımına katılım. S. Özbaran (Ed.), *Tarih öğretimi ve ders kitapları içinde* (ss. 381-392). Dokuz Eylül.
- Stradling, R. (2003). *20.yüzyıl Avrupa tarihi nasıl öğretilmeli*. Türk Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı.
- Thompson, P. (1999). *Geçmişin sesi* (Layikel, Ş., Çev.). Tarih Vakfı Yurt.
- Uygun, S. (2006). Eğitim tarihi araştırmalarında sözlü tarih yaklaşımı ve sözlü tarihte bir öğretmen: Hayrettin Uysal. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 31(328), 24-32.
- Welton, D. A., & Mallan, J. T. (1999). *Children and their world: Strategies for teaching social studies* (6th. Ed.). Houghton Mifflin.
- Yang, S. C., Chen, N. S., & Chen, A. (2002). A student-generated web-based oral history project. *Journal of Computer Assisted Learning*, 18(3), 272-281. <https://doi:10.1046/j.0266-4909.2002.00239.x>
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (9. Baskı). Seçkin.
- Yin, R. K. (2009). *Case study research: Design and methods* (Fourth Edition). SAGE.

## EXTENDED ABSTRACT

### *Student Opinions on The Use of Oral History Method: An Example of Van Weddings*

Oral history, which has an ancient history as far as human history and has been referred to by many different names up to the present day, is defined and interpreted in different ways according to disciplines and paradigms. Oral history is, first of all, one of the data collection tools of historical science and is basically a historical method. But in the twentieth century, especially in North America and Europe, scientists from many fields, from librarians to sociologists, doctors to public scientists, have also used oral history as a means of collecting data and illuminating related issues in a historical sense. These developments have naturally expanded the definition and meaning of oral history. Oral history with in the past, lifestyle, home life, family life, education, nutrition, tradition, feast-the wedding entertainment formats, famine, disease, natural disasters and issues such as working life are discussed.

Thanks to oral history, students can first of all look at events through the eyes of ordinary people, keep up with the changing world and advance their capacities. By comparing written and oral resources, they can improve their research and language skills, establish a close connection with previous generations. In addition, students can make comparisons between the past and the present, perceive change and continuity, get rid of the grip of military and political history and get down to the history of ordinary people. In addition to historical inquiry skills, they can develop critical thinking, empathy, change and continuity perception skills. However, oral history studies also have cognitive goals, such as providing students with course content, conducting subject analysis, developing skills, and providing motivation. In this way, students assume the identity of a scientist, apply the process steps of a historian, and also develop high-level thinking skills.

In this research, it is aimed to reveal the contributions of oral history application on weddings in Van to students. The research was carried out in the case study pattern within the scope of the qualitative study and easily accessible case sampling was used within the scope of purposeful sampling in the study. Students were asked to interview volunteer participants about Van wedding traditions, and students interviewed 60 people from family members aged 50 and over. Students prepared reports in accordance with the participant statements, interviews were also conducted for those who participated in the event and those who did not participate in the event and followed up. Appropriate research techniques such as semi-structured interview and focus group interview were used as data collection tools. In the study, the findings regarding the contributions of oral history study to students were obtained from the focus group interview and the interviews conducted with the students following the activity. The obtained data were subjected to content analysis.

With this research, it has been revealed that oral history is student-centered compared to classical course processing methods and techniques, is not boring because it requires interpretation rather than memorization, and is a method that develops curiosity about history. It has been determined that there is a method that requires research, develops critical thinking, and shows that ordinary people have been involved in history. In addition, it was understood that oral history allows the student to evaluate historical events from his own experience and point of view, requires the use of technology and is an activity-based method. It has been determined that the in-course contributions of oral history are gaining researcher identity, increasing curiosity about history, gaining historical awareness and becoming aware of

historical facts. It has also been understood that the aspect of his extracurricular contributions is to provide socialization, develop empathy skills, be kind, patient, and develop the skills to have a dialogue with elders. In addition, it has been concluded that oral history has different aspects due to the fact that it is a method that can be done in many fields and has no subject limitations, and it gives students the awareness of a scientist or historian.



"International Journal of New Approaches in Social Studies - IJONASS" is licensed under a [Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/).



## Hayat Bilgisinde Yaşam Becerileri Eğitimine Yönelik Bir Analiz: Öğretmen Görüşleri\*

Uğur BASTIK\*\*<sup>1</sup>  & Nihat ŞİMŞEK<sup>2</sup> 

Gönderilme Tarihi: 16 Mart 2022 Kabul Tarihi: 09 Mayıs 2022  
DOI: 10.38015/sbyy.1089072

### Öz:

Yaşam becerileri eğitiminde Hayat Bilgisi dersini değerlendirmek amacıyla yapılan bu araştırma, durum çalışması modeliyle gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın örnekleminde, Gaziantep'in Nizip ilçesinin devlet okullarında çalışan 30 sınıf öğretmeni bulunmaktadır. Bu örneklem seçilirken kolay ulaşılabilir durum örnekleme kullanılmıştır. Araştırmanın verileri toplanırken "Öğretmen Görüşme Formu" kullanılmıştır. Bu formda, Hayat Bilgisi dersinde yaşam becerileri eğitimine yönelik açık uçlu sorular bulunmaktadır. Bu formun sorularına yönelik sınıf öğretmenlerinin vermiş olduğu yanıtlar, araştırmanın verilerini oluşturmaktadır. Araştırma verilerinin analizinde, betimsel analiz yönteminin yüzde ve frekans analiz tekniğinden yararlanılmıştır. Bu teknikle yapılan analiz işlemlerinde, sınıf öğretmenlerine yöneltilen her bir soru alt problem olarak ele alınmış ve bu alt problemlerin her birinin yanıtları için üç tema oluşturulmuştur. Araştırma sonucunda Hayat Bilgisi dersinde yaşam becerileri eğitimine yönelik öğretmen görüşlerinin farklı olduğu ortaya çıkmıştır. Bazı öğretmenler, dersin yaşam becerileri eğitimi için istenilen yeterliliği, verimliliği taşıdığını; derse gerekli önemin verildiğini ve öğretmenlerin yaşam becerileri için donanımlı olduğunu bazıları ise bu ifadelerin aksi yönde görüşler ileri sürmüştür.

**Anahtar Kelimeler:** Yaşam becerileri, hayat bilgisi, sınıf öğretmeni, beceri eğitimi, betimsel analiz yöntemi.

### Abstract:

This study, which was conducted to evaluate the Life Studies lesson in life skills education, was carried out with a case study model. In the sample of the study, there are 30 classroom teachers working in state schools of Nizip district of Gaziantep. While choosing this sample, easily accessible situation sampling was used. While collecting the data of the research, "Teacher Interview Form" was used. In this form, there are open-ended questions for life skills education in the Life Studies lesson. The answers given by classroom teachers to the questions of this form constitute the data of the study. The percentage and frequency analysis technique of the descriptive analysis method was used in the analysis of the research data. In the analysis processes performed with this

### Atf:

Bastık, U. & Şimşek, N. (2022). Hayat bilgisinde yaşam becerileri eğitimine yönelik bir analiz: öğretmen görüşleri. *International Journal of New Approaches in Social Studies*, 6(1), 20-35. <https://doi.org/110.38015/sbyy.1089072>

<sup>1</sup>Gaziantep Üniversitesi, Türkiye. Orcid ID: 0000-0003-0671-5384

<sup>2</sup>Gaziantep Üniversitesi, Türkiye. Orcid ID: 0000-0002-7909-1851

\*Bu çalışma ikinci yazar danışmanlığında birinci yazar tarafından 25/12/2018 tarihinde tamamlanan 537440 tez no'lu yüksek lisans tezinden türetilmiştir

\*\*Corresponding Author: [ugurbastik@hotmail.com](mailto:ugurbastik@hotmail.com)



*this technique, each question posed to classroom teachers was considered as a sub-problem and three themes were created for the answers of each of these sub-problems. As a result of the research, it was revealed that teachers' views on life skills education in the Social Studies course were different. Some teachers stated that the course carries the desired efficiency and competence for life skills training; Some of them argued that the necessary importance was given to the lesson and that the teachers were equipped for life skills.*

**Keywords:** Life skills, life studies, classroom teacher, skills training, descriptive analysis method.

## GİRİŞ

İnsan, yaşamı boyunca çeşitli zorluklar ve sıkıntılarla karşılaşabilmektedir. Bu zorluk ve sıkıntılar karşısında, kişiler eğer güçlü ve etkili bir eğitim yolundan geçmişse bunlarla baş edebilmenin çarelerini bulabilme imkânına sahip olabilirler. Böyle yetişen veya yetişmiş olan kişiler, parçası oldukları toplumu da doğrudan veya dolaylı olarak etkileyerek daha sağlıklı bir sosyal yapıyı ortaya çıkarabilir. Oysaki bayağı, düzensiz, verimsiz eğitim koşullarında yetişmiş olan bireyler, yaşamış oldukları zorluk ve sıkıntılar karşısında bocalayabilir, çıkmaza girebilir. Bu durum yaşamış olduklarını kat kat daha da artırabilir. Kötü bir eğitim sisteminde yetişmiş olan bireylerin buldukları sosyal yapının da kendini oluşturan bireyler gibi sıkıntı, zorluk içinde varlığını sürdürdüğü söylenebilir.

İnsanı yetiştirmenin yolu olarak tanımlanabilecek olan eğitim, hem kişilerin, kişilerden de yola çıkarak, hem de toplumun güçlü, üretken, huzurlu, sağlıklı olmasında etkili olan önemli bir konudur. Bu sebeple öncelikle eğitimin, hangi yerde ve zamanda olursa olsun etkili ve verimli bir şekilde kullanılması gerekmektedir. Üzerinde durulması gereken en önemli eğitim, okullarda meydana gelendir. Çünkü diğer zaman, yer ve şartlarda meydana gelen eğitim süreci, plansız bir şekilde oluştuğu için eksikliklerin, hataların, yanlışlıkların oluşması daha kolaydır. Oysaki zamanı, yeri, planı, koşulları belirli bir eğitim sürecinde, olumsuzlukların meydana vermesi daha da zorlaştırılabilir. Bunun yanında okullarda gerçekleştirilen eğitim rastgele öğrenmelerden daha uzak olarak, belirli bir amaç doğrultusunda, kademeli ve belli zaman aralığında ve öğrenmeye uygun bir ortamda gerçekleşmektedir. Tüm bu sebeplere bağlı olarak eğitime önem veren ülkelerin tamamı okul eğitimine fazlasıyla önem vermiş ve bu eğitim anlayışından faydalanmak istemişlerdir.

Türkiye açısından bakıldığında, ülkemiz de kuruluşundan bu yana eğitime önem vermiş; ilerlemenin, gelişmenin, güçlü olmanın çaresini eğitimde aramıştır. Çeşitli okul ve okul kademelerini açmış ve eğitilmiş insan sayısını artırmaya çalışmıştır. Bugün insanlarımız okul öncesi, ilkokul, ortaokul, lise ve istenirse üniversite kademelerinden geçerek okul eğitimini tamamlamaktadır. Bu eğitim kademeleri, ihtiyaç ve yaş koşullarına göre eğitim vermektedir. Ancak bu eğitim kademelerinden önem sırasına konulduğunda ilkokulun 1. sırada yer alması yadsınmamalıdır. Çünkü bu kademe kendinden sonraki tüm kademelere temel oluşturarak ilk ve temel öğrenmelerin gerçekleştiği dönemi kapsamaktadır. Burada ortaya çıkacak eksiklikler, hatalar doğrudan veya dolaylı olarak diğer kademeleri etkileyecektir. Örneğin, ilkokulda dört işlemi ve matematik problemlerini öğrenmemiş bir öğrencinin ortaokulda daha karışık ve zor olan matematik problemlerini çözmesi beklenemez çünkü dört işlem bilgisi problem çözmenin temelini oluşturmaktadır. Burada yapılması gereken ilkokulda öğrenciye dört işlemi ve problem çözme öğretmek ve daha sonra ortaokul seviyesine uygun problemleri çözmeye hazır hale getirmektir.

İlkokul öğrenmeleri bilgi, değer ve becerileri kapsar ancak bu öğrenmelerin arasında beceri

öğretimi ayrı bir yer tutar. Bunun sebebi, bilgi ve değerlerin öğrenildikten sonra pasif kalabilme, günlük hayata aktarılamama olasılığı bulunmaktadır. Ancak onları aktifleştirmek, günlük yaşamın içine dökülebilmek, işlemek, dönüştürebilmek, kullanmak söz konusu olduğunda beceri gerekir. Başka bir deyişle beceri, öğrencinin öğrendiklerini günlük yaşamında kullanması veya öğrendiklerinden faydalanması; öğrencinin öğrenmiş olduğu tüm kaynakları işleyerek ürün ortaya koyması olarak tanımlanabilir. Türk Dil Kurumunun (TDK) beceri ile ilgili yaptığı açıklamaya bakıldığında benzer veya yakın tanımlamaların yapıldığı görülmektedir. TDK (2021) beceriyi, öğrenmeye bağlı olarak bir kişinin bir işi yapabilme veya işlemi neticelendirme yeteneği, mahareti olarak tanımlamıştır.

İlkokul dersleri arasında beceri eğitimine yer verilen derslerden biri de Hayat Bilgisi dersidir. Bu dersin amaçlarından biri, öğrencilerin günlük ve ileri yaşamlarında çıkabilecek sorunları, zorlukları çözmelerinde ve aşmalarında etkili olabilecek; onların yaşamlarını kolaylaştırabilecek, rahatlatacak becerileri kazandırmaktır. Aladağ (2016)'a göre Hayat Bilgisi dersi, yurttaş yetiştirmek gayesiyle formal bir eğitimle öğrencilerin yaşam becerilerini öğrenmeleri ve içinde buldukları doğal ve sosyal yaşama uyum sağlayabilmeleri için hazırlanmış bir derstir. Şimşek (2014)'e göre bu ders, öğrencilerin yaparak yaşayarak öğrenmelerini ilke edindiği için bilginin yanı sıra öğrencilere beceri ve değer öğretmeyi de amaçlamaktadır.

“Eğitimin genel amacı, çocuğun çevresine başarılı bir şekilde uyumunu sağlamaktır. Eğitim hayatının temel basamağı olan ilkokul, toplumda yaşayan bireylere sahip olması gereken temel bilgi, beceri, değer, davranış ve alışkanlıkları kazandırmayı amaçlamaktadır. Bu amaç doğrultusunda Hayat Bilgisi dersi, ilkokullarda öğrencilerin temel yaşam becerilerini kazanmalarını amaçlayan en önemli derslerden biridir.” (Aladağ, 2016:2).

Zorluklarla dolu bir dünyada olan insanların bu zorlukları aşabilmesi için yaşam becerilerine ihtiyaçları vardır. Bu sebeple yaşam becerileri eğitime ilkokul müfredatında yer verilmesi elzemdir (Ministry of Education and Sports, 2011). 2005, 2009, 2015, 2017 ve 2018 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programları incelendiğinde, yaşam becerilerine yer verildiği görülmektedir. 2005 öğretim programında 14 (MEB, 2005), 2009 öğretim programında 14 (MEB, 2009), 2015 öğretim programında 22 (MEB, 2015), 2017 öğretim programında 24 (MEB, 2017) ve 2018 öğretim programında 23 beceri bulunmaktadır (MEB, 2018).

Hayat Bilgisi dersinin son 5 öğretim programında yer alan yaşam becerileri için benzerlik gösteren ve yakın olan birçok tanım ve açıklama bulunmaktadır. Yaşam becerileri, bireylerin endişeleriyle ilgili bilgi, tutum ve değerleri bilinçli ve sağlıklı davranışlara dönüştürmesinde yararlı olan yeteneklerdir. Bu beceriler ile yetiştirilen insanlar, "ne yapılmalı, neden yapılmalı, nasıl yapılmalı ve ne zaman yapılmalı" gibi mantıksal bir sürece bağlı kararlar verebilirler (CSBE, 2013).

Yaşam becerileri, günlük hayatın zorlukları ve talepleri karşısında gençlerin duygularını yönetebilmesi, bilinçli kararlar alabilmesi için gereklidir. Bunun yanında öğrencilerin kişiliklerini, yeteneklerini, zihinsel ve fiziksel kabiliyetlerini geliştirerek; hem kendilerini hem de yabancı insanları tanımalarına katkıda bulunarak kendilerini gerçekleştirmede ve topluma uyum sağlamada etkili olur (UNICEF, 2020). Bu beceriler, insanların kendilerini korumasında ve geliştirmesinde, sağlıklı yaşamasında ve sosyal ilişkiler kurabilmesinde etkin olmasını sağlayan ve yaşamları boyunca gerek duydukları yeteneklerdir (Koran, 2010).

Yaşam becerileri, kişilerin yaşamlarını kolaylaştıran; karşılaştıkları zorlukları ve problemleri aşmasını sağlayan yetenek, yeterlilik ve marifet olarak açıklanabilir (WHO, 1997; Şimşek, 2019). Bu beceriler, gençlerin yaşamlarındaki zorlukları ve riskleri müzakere etmelerini ve arabuluculuk yapmalarını ayrıca topluma üretken katılımını sağlamak için bir araçtır (United Nations Population Fund, 2017).

Öğrencilere yaşam becerileri eğitimi uygulamak, özellikle çocukların ihtiyaçlarına hitap ettiği, motive edilmesine yardımcı olduğu, yaşam düzenlemeleri için pratik, bilişsel, duygusal, sosyal ve kendini yönetme becerilerini sağladığı için gereklidir (Prajapati, Sharma ve Sharma, 2017). Bu beceriler, karmaşık yaşam senaryosuyla başa çıkmak için bir önleme ve geliştirme yaklaşımı olarak önerilmektedir (Behrani, 2016).

“Yaşam becerileri eğitiminin amacı bireyin içinde yaşadığı dünyaya uyum sağlaması, karşılaşacağı sorunlara çözüm üretmesi ile başarılı ve kaliteli bir yaşam sürmesini sağlayacak beceriler edinmesini sağlamaktır. Temel yaşam becerileri eğitiminin belirlenen amaçlara ulaşabilmesi için hazırlanan programlarda öncelikle programın uygulanacağı bireylerin gelişim özellikleri dikkate alınmalıdır.” (Yıldırım, 2020: s.14).

Yaşam becerileri, gençlerin yetişkinliğe ve iş dünyalarına geçişte başarıya ulaşmalarını sağlamada olumlu tutum ve inanç geliştirmektedir. Bu beceriler ile gençler, üretken yetişkinliğe geçerken gerekli yetenek ve kabiliyetlerle donatılarak stres çözüm yöntemini, zorluklarla baş edebilmeyi, olumlu görüş ve benlik saygısı geliştirmeyi, empati kurabilmeyi, kişisel sınırları belirlemeyi, anlaşmazlıklara çözümler bulmayı, güvenli iletişim kurmayı, hedef belirlemeyi, karar vermeyi, eleştirel ve yaratıcı düşünmeyi, yönetici işlevsel becerileri kullanmayı öğrenmektedir (UNICEF, 2020). Yaşam becerileri eğitiminin etkili olduğu durumlar şunlardır:

- Genç ergenler arasında olumlu tutum ve davranışları teşvik etmek,
- İletişim becerilerini geliştirmek,
- Sağlıklı karar vermeyi teşvik etmek,
- Olumsuz ve yüksek riskli davranışların önlenmesi,
- Daha fazla sosyalliği teşvik etmek,
- Öfke kontrolünü öğretmek,
- Benlik saygısını ve kendine güveni artırmak,
- Akademik performansın iyileştirilmesi (CSBE, 2011).

UNICEF, başarılı bir yaşam becerileri eğitiminin olabilmesi için aşağıdaki kriterleri belirlemiştir:

- 1) Yalnızca bilgi ve tutum değişikliğine değil, daha önemli olan davranış değişikliğine değinilmelidir.
- 2) Geleneksel "bilgi temelli" yaklaşımlar genellikle tutum ve davranışlarda değişiklik sağlamak için yeterli olmayacaktır. Bu nedenle katılımcıların güvenli davranışları uygulayabilecekleri ve etkilerini deneyimleyebilecekleri alıştırmalara ve durumlara yer verilmelidir.
- 3) Öğrenmede tekrarlamaya, özetlemeye, pekiştirmeye ve gözden geçirmeye gereksinim vardır.
- 4) Politika çalışmaları, sağlık hizmetleri, toplum gelişimi ve medyayla birlikte çalışılarak en iyi sonuçlar alınacaktır (United Nations Office on Drugs and Crime, 2006).

Öğretmenler eğitim işlerinin merkezindedir. Bu sebeple yaşam becerileri öğretiminde öğretmenler önemli bir yere sahiptirler. Bu süreçte öğretmenler,

- Öğrencileri birlik içinde olumlu çalışmaya teşvik etmelidir.
- Öğrencilerin kendilerini rahat hissettikleri bir güven ortamı yaratmalı bu ortamda öğrenciler düşüncelerini ve duygularını dile getirebilmelidir.
- Her çocuğun ilerleme kaydettiğini hissetmesine yardımcı olmalıdır.
- Öğrencilere hükmetmemeli onlara rehber olmalıdır.
- Hassas olan konularda ilgili olmalıdır.
- Öğrencilere saygılı olmalıdır.
- Öğrenciler arasında saygıyı teşvik etmelidir.
- Öğrencilere eşit davranmalıdır.
- Sağlıklı davranışlar için rol model olmalıdır.
- Kişisel ve profesyonel tutum ve uygulamaları benimsemelidir.
- Güvenilir ve saygın bir itibara sahip olmalıdır.
- Öğrencilerin kendilerini ifade etmelerine yardımcı olacak öğretim yöntemlerini kullanmalıdır.
- Düzenli olarak izleme / değerlendirme araçları oluşturmalı ve kullanmalıdır.
- Kaynaklara, liderliğe ve kurumsal desteğe erişim yaratabilmelidir (WHO, 2020).

Öğrencilerin hayatlarında çok büyük etkileri olacak bu beceriler için Hayat Bilgisi dersinin değerlendirilmesi gerekir. Çünkü yaşam becerileri programlarının değerlendirilmesi verimlilik, zorlukların ve sorunların tanımlanması, etkili ve düzenli yürütülebilmesi için gereklidir (WHO, 1997; Subasree & Nair, 2014). Bu çalışmanın amacı, yaşam becerilerinin öğretiminde Hayat Bilgisi dersini değerlendirmektir. Bu değerlendirmeyi yaparken dersin planlanmasında, işlenişinde, değerlendirilmesinde etkili olan öğretmenlerin görüşlerine başvurulmuştur.

## YÖNTEM

### *Araştırma Modeli*

Yaşam becerileri öğretiminde Hayat Bilgisi dersini değerlendirmek amacıyla yapılan bu çalışma, durum çalışması modeliyle gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın konusuyla ilgili öğretmenlerin fikirleri alınmış ve bu fikirler yüzde frekans yöntemiyle analiz edilerek değerlendirilmiştir. McMillan (2000), “durum çalışmalarını bir ya da daha fazla olayın, ortamın, programın, sosyal grubun ya da diğer birbirine bağlı sistemlerin derinlemesine incelendiği yöntem olarak tanımlamaktadır.” (Akt. Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz, Demirel, 2012:21).

### *Araştırma Grubu*

Çalışmanın örneklem seçimi, amaçlı örnekleme yönteminin kolay ulaşılabilir durum örneklemeyle yapılmıştır. Bu yöntem ile Gaziantep ilinin Nizip ilçesinin resmi okullarında çalışan 30 öğretmene ulaşılmıştır. Bu çalışmada kullanılan yöntem, yakın ve basit olan durumu seçer; hız ve pratiklik kazandırır (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

**Tablo 1.** Araştırmanın nitel bölümüne katılan sınıf öğretmenlerinin demografik özellikleri

Özellikler	f	%
<b>Cinsiyet</b>		
Bayan	21	70
Erkek	9	30
Toplam	30	100
<b>Yaş</b>		
20-30	6	20
31-40	12	40
41 ve Üstü	12	40
Toplam	30	100
<b>Öğretmenlik Mesleği Süresi</b>		
0-5	4	13,3
6-10	4	13,3
11-15	6	20
16-20	5	16,7
21 ve üstü	11	36,7
Toplam	30	100
<b>Öğretmeni Olunan Sınıf</b>		
1. Sınıf	8	26,7
2. Sınıf	9	30
3. Sınıf	7	23,3
4. Sınıf	6	20
Toplam	30	100
<b>Medeni Hâl</b>		
Evli	26	86,7
Bekâr	4	13,3
Toplam	30	100
<b>Mezun Olunan Okul</b>		
Eğitim Fakültesi	26	86,7
Diğer	4	13,3
Toplam	30	100

Tablo 1’deki sınıf öğretmenlerinin özellikleri incelendiğinde, cinsiyete göre bayan öğretmenler %70 (21) ile çoğunluktadır. Yaşa göre 31-40 ile 41 ve üstü yaş aralığı %40 (12) ile 20-30 yaş aralığına göre daha fazladır. Medeni duruma göre, %86,7 (26) ile evliler çoğunluktadır. Mezun olduğu okullara göre bakıldığında, %86,7 (26) ile eğitim fakültesi mezunu olanlar çoğunluktadır. Öğretmeni olduğu sınıfa göre %30 (9) ile 2. sınıf okutan sınıf öğretmenleri en fazladır. Öğretmenlik mesleği süresine göre %36,7 (11) ile 21 ve üstü yıl olanlar daha fazladır.

### **Verilerin Toplanması**

Bu çalışmanın veri toplama aşaması, yarı yapılandırılmış görüşme tekniğiyle yapılmıştır. Bu teknikle katılımcılara, 5 tane açık uçlu soru sorulmuştur. Ekiz (2013)’e göre, bu teknikte sorular önceden oluşturulur ve sorularda kısmi esneklik de bulunmaktadır.

### **Öğretmen Görüşme Formunun Hazırlanması**

Görüşme formu oluşturulmadan önce konuyla ilgili literatür taraması yapılarak ve uzman görüşlerinden faydalanılarak temel ve alternatif 5 soru hazırlanmıştır. Bu sorular, öncül olarak 15 sınıf öğretmenine uygulanmıştır. Bu uygulama sonucunda işlevsel olduğu anlaşılan soruların görüşme formunda da kullanılmasına karar verilmiştir.

Çalışmada kullanılan görüşme formu iki bölümden oluşmaktadır. 1. bölümde öğretmenlerin kişisel ve mesleki bilgileri; 2. bölümde çalışmanın konusuyla ilgili öğretmenlere yöneltilen sorular bulunmaktadır.

### **“Öğretmen Görüşme Formu” ile Elde Edilen Verilerin Analizi**

Sınıf öğretmenleriyle yapılan görüşmeler sonucu ulaşılan veriler analiz edilirken betimsel analiz yönteminin yüzde ve frekans tekniğinden yararlanılmıştır. Bu teknik uygulanırken öncelikle veri toplamada kullanılan formlara Ö1, Ö2, ..., Ö29, Ö30 gibi numaralar verilmiştir. Bu işlemin ardından numaralandırılmış olan her form araştırmacılar tarafından okunmuştur. Okuma işleminin ardından katılımcıların demografik özelliklerinin yüzde ve frekans işlemleri gerçekleştirilmiştir. Bu işlemlerin ardından ulaşılan veriler tablolaştırılmış ve değerlendirilmiştir. Demografik özelliklerin analizinden sonra katılımcıların açık uçlu 5 soruya verdikleri yanıtların analiz işlemlerine başlanmıştır. Katılımcılara sorulan soruların her biri alt problem olarak değerlendirilmiştir. Katılımcıların yanıtları analiz edilirken bu yanıtlardan da yola çıkarak her bir problem için 3 tema oluşturulmuş ve bu temalar altında yer alan katılımcı yanıtlarının yüzde ve frekans hesaplamaları yapılmıştır. Bu hesaplamalar sonucu ulaşılan veriler tablolaştırılmış ve yorumlanmıştır. Tabloları yorumlama işleminin ardından temalara ait örnek yanıtlar verilmiştir.

Yıldırım ve Şimşek (2016)’e göre betimsel analizin amacı, bulguları düzenleyerek ve yorumlayarak sunmaktır. Bu analizde katılımcıların görüşlerini çarpıcı aktarabilmek için doğrudan alıntılar sıklıkla kullanılır.

Görüşme formunun geçerlik ve güvenilirliği için uzman görüşünden yararlanılmış, görüşme formunun geliştirme aşaması ayrıntılarıyla açıklanmış, görüşmeler sonucu ulaşılan veriler katılımcılar tarafından teyit edilmiştir.

## **BULGULAR**

### **Birinci Alt Probleme Ait Bulgular**

Araştırma katılımcılarına, “Hayat Bilgisi dersinde yapılan etkinliklerin beceri eğitime etkisinin olduğunu düşünüyor musunuz?” sorusu sorulmuştur. Bu soruya ait bulgular Tablo 2’de bulunmaktadır.

**Tablo 2.** Hayat Bilgisi dersinde yapılan etkinliklerin beceri eğitime etkisi

Soru	Tema	f	%
Hayat Bilgisi dersinde yapılan etkinliklerin beceri eğitime etkisinin olduğunu düşünüyor musunuz?	Evet	13	43
	Kısmen	9	30
	Hayır	8	27

Tablo 2 incelendiğinde, birinci alt problemde yer alan soruya katılımcıların %43 (13 kişi)’ünün “Evet”; %30 (9 kişi)’unun “Kısmen”; %27 (8 kişi)’ininin “Hayır” teması altında yanıt verdikleri görülmektedir. “Evet” teması altında yanıt veren olan katılımcıların oranı, “Kısmen” veya “Hayır” teması altında yanıtları olan katılımcılardan fazla olsa da bu iki tema altında yanıt veren katılımcıların toplam oranından azdır. Bu iki tema altında yanıtları olan katılımcılar, ders etkinliklerinin beceri eğitime etkisi hakkında olumsuz yanıtlar vermiş ve sorunları belirtmişlerdir. Bu katılımcıların vermiş olduğu yanıtlardan bazı örnekler aşağıdadır:



“Kısmen” teması altında yanıt veren bir katılımcı:

“...fakat somut işlemler dönemindeki çocuklar için uygulama boyutunda yeterli olduğunu düşünmüyorum...” (Ö30).

“Hayır” teması altında yanıt veren bir katılımcı:

“Ders kitaplarında yeterince örnekle açıklanıp öğrenciye yapacağı etkinlikler hakkında fikir verilmemiştir. Verilen etkinliklerin sınıf ortamında uygulanabilir etkinlikler olması gerekmektedir...” (Ö14).

### **İkinci Alt Probleme Ait Bulgular**

Araştırma katılımcılarına, “Hayat Bilgisi dersindeki yaşam becerilerinin, öğrencileri hayata hazırladığını düşünüyor musunuz?” sorusu sorulmuştur. Bu soruya ait bulgular Tablo 3’te bulunmaktadır.

**Tablo 3.** Hayat Bilgisi dersindeki yaşam becerilerinin, öğrencileri hayata hazırlaması

Soru	Tema	f	%
Hayat Bilgisi dersindeki yaşam becerilerinin, öğrencileri hayata hazırladığını düşünüyor musunuz?	Evet	19	63
	Kısmen	8	27
	Hayır	3	10

Tablo 3 incelendiğinde, ikinci alt problemde yer alan soruya katılımcıların %63 (19 kişi)’ünün “Evet”; %27 (8 kişi)’sinin “Kısmen”; %10 (3 kişi)’unun “Hayır” teması altında yanıt verdikleri görülmektedir. “Evet” teması altında yanıt veren katılımcıların oranı hem ayrı ayrı hem de toplamda diğer iki temanın katılımcı oranından fazladır. Olumsuz yanıtlar veren ve sorunları belirten diğer temaların toplam oranı %37’dir. Bazı katılımcı yanıtları aşağıdadır.

“Evet” teması altında yanıt veren bir katılımcı:

“...Öğrenciler derste öğrendiği bilgileri kolaylıkla günlük yaşama aktarabiliyor veya günlük yaşamda karşılaştığı sorunları ders içerisinde görerek bağdaştırıyor ...” (Ö17).

“Hayır” teması altında yanıt veren bir katılımcı:

“...Hayat kişinin bizzat içerisinde olduğu ve her türlü koşullarla karşılaştığı bir ortamdır. Ancak kitaplar üzerinden okul ortamının yapay çerçevesi hayatın gerçek şartlarından çok uzaktır...” (Ö21).

### **Üçüncü Alt Probleme Ait Bulgular**

Araştırma katılımcılarına, “Hayat Bilgisi dersinde yer alan kazanımların beceri geliştirmeye yönelik olduğunu düşünüyor musunuz?” sorusu sorulmuştur. Bu soruya ait bulgular Tablo 4’te bulunmaktadır.



**Tablo 4.** Hayat Bilgisi dersinde yer alan kazanımların beceri geliştirmeye yönelik olması

Soru	Tema	f	%
Hayat Bilgisi dersinde yer alan kazanımların beceri geliştirmeye yönelik olduğunu düşünüyor musunuz?	Evet	15	50
	Kısmen	6	20
	Hayır	9	30

Tablo 4 incelendiğinde, üçüncü alt problemde yer alan soruya katılımcıların %50 (15 kişi)'sinin "Evet"; %20 (6 kişi)'sinin "Kısmen"; %30 (9 kişi)'unun "Hayır" teması altında yanıt verdikleri görülmektedir. "Evet" teması altında yanıt veren katılımcıların oranlarının "Kısmen" veya "Hayır" teması altında yanıt verenlerden fazla ancak iki temanın toplam oranıyla eşittir. "Kısmen" ve "Hayır" yanıtlarını veren katılımcılar, ders kazanımlarının beceri geliştirmesi hakkında olumsuz yanıtlar vermişler ve bazı sorunları belirtmişlerdir. Bu katılımcılardan bazılarının vermiş olduğu yanıtlar aşağıdadır.

"Kısmen" teması altında yer alan bir katılımcı:

"...kazanımların her bölgenin aynı şartlara sahip olmadığını ve uygulama olarak ulaşılabilirliği her bölge de eşit olmadığı için yine uygulamasında sıkıntılar yaşanmaktadır..." (Ö5).

"Hayır" teması altında yer alan bir katılımcı:

"...Hayat Bilgisi dersinde yer alan kazanımlar gündelik hayattan uzak olduğundan bu nedenle teoride kalıyor..." (Ö24).

#### ***Dördüncü Alt Probleme Ait Bulgular***

Araştırma katılımcılarına, "Hayat Bilgisi dersinde yaşam becerileri eğitimine gerekli önem verilmekte midir?" sorusu sorulmuştur. Bu soruya ait bulgular Tablo 5'te bulunmaktadır.

**Tablo 5.** Hayat Bilgisi dersinde yaşam becerileri eğitimine gerekli önemin verilmesi

Soru	Tema	f	%
Hayat Bilgisi dersinde yaşam becerileri eğitimine gerekli önem verilmekte midir?	Evet	11	37
	Kısmen	7	23
	Hayır	12	40

Tablo 5 incelendiğinde, dördüncü alt problemde yer alan soruya katılımcıların %37 (11 kişi)'sinin "Evet"; %23 (7 kişi)'ünün "Kısmen"; %40 (12 kişi)'inin "Hayır" teması altında yanıt verdikleri görülmektedir. "Evet" yanıtı veren katılımcıların oranı "Kısmen" yanıtını veren katılımcıların oranından fazlayken "Hayır" yanıtını veren katılımcılardan azdır. "Kısmen" ve "Hayır" yanıtını veren katılımcıların derste yaşam becerileri eğitimine gerekli önemin verilmesine yönelik olumsuz yanıtlar vermiş ve sorunları belirtmişlerdir. Bu katılımcılardan bazılarının vermiş olduğu yanıtlar aşağıdadır.

"Kısmen" teması altında yanıt veren bir katılımcı:

"...Gerek aile gerekse öğretmenler açısından çoğunlukla önemli bulunmadığı kanaatindeyim." (Ö16).

“Hayır” teması altında yanıt veren bir katılımcı:

“...Çünkü eğitim sitemimizin tamamı not(puan) ile değerlendirilerek sonuçlandırılıyor. Öğrencinin yaşam becerilerinden hangisini, ne düzeyde kazandırıldığı önemsenmiyor...” (Ö1).

### **Beşinci Alt Probleme Ait Bulgular**

Araştırma katılımcılarına, “Hayat Bilgisi dersinde, yaşam becerileri eğitimi için öğretmenler yeterli donanıma sahip midir?” sorusu sorulmuştur. Bu soruya ait bulgular Tablo 6’da bulunmaktadır.

**Tablo 6.** Hayat Bilgisi dersinde, yaşam becerileri eğitimi için öğretmenlerin yeterli donanımı

Soru	Tema	f	%
Hayat Bilgisi dersinde, yaşam becerileri eğitimi için öğretmenler yeterli donanıma sahip midir?	Evet	19	63
	Kısmen	5	17
	Hayır	6	20

Tablo 6 incelendiğinde, beşinci alt problemde yer alan soruya katılımcıların %63 (19 kişi)’ünün “Evet”; %17 (5 kişi)’sinin “Kısmen”; %20 (6 kişi)’sinin “Hayır” teması altında yanıt verdikleri görülmektedir. “Evet” teması altında yanıt veren katılımcıların oranları hem ayrı ayrı hem diğer iki temanın toplam oranından fazladır. “Kısmen” ve “Hayır” teması altında yanıt veren katılımcıların toplam oranı %37’dir. Katılımcılardan bazılarının vermiş olduğu yanıtlar aşağıdadır.

“Evet” teması altında yanıt veren bir katılımcı:

“Hayat Bilgisi dersinde, yaşam becerileri eğitimi için öğretmenlerin yeterli donanıma sahip olduğunu düşünüyorum...” (Ö11).

“Kısmen” teması altında yanıt veren bir katılımcı:

“...Yaşam becerilerini geliştirebilmek için bol etkinlikler ve uygulama yapılabilir. Fakat birçok arkadaşımız sadece düz anlatım yöntemini kullandığı için bu sağlanamıyor” (Ö25).

## **SONUÇ VE TARTIŞMA**

Hayat Bilgisi dersinin amaçlarından biri de öğrencilere yaşam becerilerini kazandırmaktır. Bu amaca ulaşmak için dersi etkileyen faktörlerin değerlendirilmesi ve değerlendirme sonrası ortaya çıkan sorunların ele alınarak çözüm yollarının bulunması gerekir. Bir dersi ve dersin işlevselliğini değerlendirirken başvurulacak önemli kaynaklardan birisi öğretmendir. Hayat Bilgisi dersinde yaşam becerileri eğitimi değerlendirilmede sınıf öğretmenlerinin görüşleri değerlidir. Bu araştırma yapılırken sınıf öğretmenlerinin görüşlerine başvurulmuştur.

Araştırmanın 1. alt problemine ait bulgulara göre, “Evet” teması altında yanıt veren katılımcıların oranı, “Kısmen” veya “Hayır” teması altında yanıt veren katılımcılardan fazla olsa da bu iki tema altında yanıt veren katılımcıların toplam oranından azdır. Bu iki tema altında yanıtları olan katılımcılar, ders etkinliklerinin beceri eğitimine etkisi hakkında olumsuz yanıtlar vermiş ve sorunları belirtmiştir. “Kısmen” ve “Hayır” teması altında örnek verilen yanıtlarda katılımcılar, uygulamada ve ders kitaplarında sorunlar olduğunu söylemiştir. Bu bulgulara göre,

Hayat Bilgisi dersinde yer alan etkinliklerin beceri eğitimi için tekrardan gözden geçirilmesi gerektiği söylenebilir. Kanyılmaz (2018)'in çalışmasındaki bazı öğretmenler, 3. ve 4. sınıf Fen Bilimleri dersi programında yer alan yaşam becerilerinin kapsamını, etkinliklerden ve materyal yetersizliğinden dolayı kısmen yeterli veya yetersiz bulmuşlardır. Özdemir (2015)'in araştırmasındaki bazı öğretmenler, Fen Bilimleri dersinde yaşam becerileri için uygulama yapılmadığını ifade etmiştir.

2. alt probleme ait bulgulara göre, “Evet” teması altında yanıt veren katılımcıların oranı hem ayrı ayrı hem de toplamda diğer iki temanın (“kısmen”, “hayır”) katılımcı oranından fazladır. Bu bulgulara göre, Hayat Bilgisindeki yaşam becerilerinin öğrencileri hayata hazırlaması hakkında katılımcıların büyük çoğunluğu olumlu görüşte bulunmuşlardır. Kanyılmaz (2018)'in çalışmasına katılan öğretmenlere göre, Fen Bilgisi dersinde yer alan yaşam becerileri öğrencilere öğrendiklerini günlük hayatla ilişkilendirme, somutlaştırma, yaparak yaşayarak öğrenme vb. imkanları sağlamaktadır. Karal (2019)'ın araştırmasında bazı öğretmenler, yaşam becerilerini tanımlarken yaşamsal faaliyetler ve günlük yaşamla ilişkilendirmiştir. Ekmen ve Demir (2019)'in araştırmasına göre, bazı öğretmenler Hayat Bilgisi dersinde yer alan kazanımların öğrencileri hayata hazırlamada yeterli bulurken bazıları yetersiz bulmaktadır.

Olumsuz yanıtlar veren ve sorunları belirten diğer temaların toplam yüzdelik oranı %37'dir. Bu oran göz ardı edilemeyecek bir orandır. Bu sebeple “Kısmen” ve “Hayır” yanıtını veren öğretmenlerin görüşleri dikkate alınmalıdır. “Hayır” teması altında örnek verilen yanıtta katılımcı, ders içeriğinin gerçek yaşamdan uzak olduğunu belirtmiştir. Katılımcının bu şekilde yanıt vermesinin nedeni alışlagelmiş uygulamalardan kaynaklı olabilir. Murthy (2016)'ye göre, yaşam becerileri eğitiminde karşılaşılan problemler şöyledir: a) kavramsal ve prosedürel konular, b) bağımsız ve entegre yaklaşım, c) yardımcı program olarak yaşam becerileri eğitimi, d) yaşam becerileri eğitimi programı konusunda fikir birliğinin eksikliği, e) yaşam becerileri eğitimi programını önceden beri farklı şekilde taklit etmek, f) yaşam becerileri eğitimi programının ulusal düzeyde kabul edilebilir yetki ve metodolojiye ihtiyaç duyması.

3. alt probleme ait bulgulara göre, “Evet” teması altında yanıt veren katılımcıların oranlarının “Kısmen” veya “Hayır” teması altında yanıt verenlerin oranından daha fazla ancak iki temanın toplam oranıyla eşittir. “Kısmen” ve “Hayır” yanıtlarını veren katılımcılar, ders kazanımlarının beceri geliştirmesi hakkında olumsuz yanıtlar vermiş ve bazı sorunları belirtmişlerdir. Bu katılımcılardan bazılarının vermiş olduğu örnek yanıtlara göre, ders kazanımları günlük hayata, farklı bölgelerde yaşayan her öğrenciye hitap etmemekte ve bu durumlar aynı zamanda uygulama sorununu da ortaya çıkarmaktadır. Bu bulgular, ders kazanımlarının beceri eğitimi için tekrardan değerlendirilebilir olduğunu göstermektedir. Barlas (2015) çalışmasında, Hayat Bilgisi dersi kazanımlarının beceri kazandırmadaki etkisine yönelik öğretmen görüşlerinin genel olarak iyi derece olduğunu söylemiştir. Kalafatçı (2017)'nin çalışmasındaki öğretmenlerin çoğu, Hayat Bilgisi dersinde yer alan kazanımların dersin genel amaçlarına uygun olduğunu belirtmişlerdir.

4. alt probleme ait bulgulara göre, “Evet” yanıtı veren katılımcıların oranı “Kısmen” yanıtını veren katılımcıların oranından fazlayken “Hayır” yanıtını veren katılımcılardan azdır. “Kısmen” ve “Hayır” yanıtını veren katılımcıların, derste yaşam becerileri eğitimine gerekli önemin verilmesine yönelik olumsuz yanıtlar verdikleri ve sorunları belirttikleri ve bu iki temanın toplam oranının yüksek olduğu görülmektedir. “Kısmen” ve “Hayır” teması altında görüş belirten katılımcıların örnek yanıtlarına göre, aile ve öğretmenler çoğunlukla beceri eğitimine önem vermemekte; öğrencilerdeki yaşam becerisinden çok ders notlarına

bakmaktadır. Bu bulgulara göre, yaşam becerileri eğitimi için dersin tekrar gözden geçirilmesi; aile ve öğretmen faktörlerinin doğru değerlendirilmesi gerektiği söylenebilir. Çünkü yaşam becerileri eğitiminde öğretmen önemli bir faktördür (Chirwa ve Naidoo, 2014; Prasertcharoensuk, Somprach ve Ngang; 2015) ve bu eğitimde ailelere de önemli görevler düşmektedir (Spamer, 2016; Tan, 2018). Özdemir (2015)'in çalışmasındaki bazı öğretmenler, Fen Bilimleri dersi öğretim programında yaşam becerilerinin bulunmasına yönelik olumlu görüş belirtirken bazıları öğretim programında yer alan becerilerin öğrencilerin yaşam becerilerini kazanması için yeterli olmayacağını belirtmiştir. Olumsuz görüş bildiren öğretmenler, öncelikle kalabalık sınıf mevcudu, ders saatinin azlığı gibi problemlerin çözülmesi gerektiğini söylemiştir.

5. alt probleme ait bulgulara göre, “Evet” teması altında yanıt veren katılımcıların oranları hem ayrı ayrı hem diğer iki temanın toplam oranından fazladır. “Kısmen” ve “Hayır” teması altında yanıt veren katılımcıların toplam oranı %37’dir. Bu bulgulara göre katılımcıların çoğu, sınıf öğretmenlerini yaşam becerileri için yeterli donanımda görmektedir. Boysak (2020)’ın araştırmasına göre, genellikle sınıf öğretmenleri yaşam becerilerini yüksek düzeyde kullanmaktadır. Aşkın Tekkol ve Bozdemir Yüzbaşıoğlu (2019), sınıf öğretmeni adaylarının yaşam becerilerinin yüksek düzeyde olduğunu tespit etmiştir. Külekçi Akyavuz ve Karakaş (2020), öğretmen adaylarının yaşam becerileri düzeylerinin yüksek olduğunu ortaya çıkarmıştır. Ay ve Uslu (2019), Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının yaşam becerileri düzeylerinin yüksek olduğuna ulaşmıştır.

Diğer yandan sınıf öğretmenlerinin yaşam becerileri eğitimi hakkında olumsuz yanıt veren ve sorun belirten katılımcıların oranı %37’dir. Bu oran, beceri eğitiminde öğretmen faktörünün ve yetiştirmenin gözden geçirilmesi için yeterli bir oran olarak görülebilir. Yılmaz, Yılmaz ve Göçen (2018) ise yaşam becerileri hakkında öğretmen adayların eksikliklerinin olduğunu tespit etmiştir. Grover (2018) yaşam becerileri eğitimi zorlaştıran nedenlerden birinin öğretmen girdileri olduğunu belirtmiştir. Chelangat (2017), müdürlerin yaşam becerileri eğitimi yönetiminin öğrencilerin yaşam becerileri eğitimi yönetme üzerinde etkili olduğunu belirtmiştir. Yuen ve diğerleri (2010), öğrencilerin yaşam becerilerini uygulamasında öğretmen faktörünün etkili olduğunu belirtmiştir.

Araştırma sonucunda Hayat Bilgisi dersinde yaşam becerileri eğitimine yönelik öğretmen görüşlerinin farklı olduğu ortaya çıkmıştır. Bazı öğretmenler, dersin yaşam becerileri eğitimi için istenilen yeterliliği, verimliliği taşıdığını; derse gerekli önemin verildiğini ve öğretmenlerin yaşam becerileri için donanımlı olduğunu belirtmiştir. Bazıları ise bu ifadelerin aksi yönde görüşler ileri sürmüştür. Araştırma konusuyla ilgili yapılan bazı çalışmaların da benzer bulgular elde ettiği görülmektedir. Bu duruma göre, diğer çalışmaların bulgularının bu araştırmanın bulgularını desteklediği ve onayladığı söylenebilir.

## ÖNERİLER

- 1) Hayat Bilgisi ders kitapları ve etkinlikleri yaşam becerileri eğitimi yönünden daha fazla zenginleştirilebilir.
- 2) Hayat Bilgisi ders içeriğinin öğrencilerin günlük yaşamlarıyla örtüşecek şekilde olması gerekir. Bu sebeple ders içeriğinin gözden geçirilerek düzenlenmesi yapılabilir.
- 3) Hayat Bilgisi ders kazanımlarının öğrencilerin beceri edinmelerini destekler nitelikte olması için kazanımların beceri öğretiminde etkisini artıracak düzenleme ve çalışmalar yapılabilir.

- 4) Yaşam becerileri öğretiminin, önemi ve gerekliliğinin daha iyi anlaşılması için gerek meslek öncesi gerekse meslek süreci eğitimlerinde yaşam becerileri hakkında öğretmenlere eğitimler verilebilir.

### **Etik Metin**

Bu makalede araştırma ve yayın etiği kuralları takip edilmektedir. Makale ile ilgili her türlü ihlalin sorumluluğu yazar/yazarlara aittir.

### **KAYNAKÇA**

- Aladağ, S. (2016). Hayat Bilgisi öğretimi. İçinde S. Güven ve S. Kaymakçı, (Ed.), *Hayat Bilgisi: Tanımı, amacı ve doğası* (ss. 1-21). Pegem Akademi.
- Aşkın Tekkol, İ. ve Bozdemir Yüzbaşıoğlu, H. (2019, 16-20, Ekim). *Sınıf öğretmeni adaylarının yaşam becerilerinin incelenmesi*. 18. Uluslararası Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu, Antalya, Türkiye.
- Ay, E. & Uslu, S. (2019). An examination of the prospective social studies teachers' life skills. *International Journal of Eurasia Social Sciences*, 10 (37), 709-725.
- Barlas, B. (2015). *Hayat Bilgisi dersi kazanımlarının ortak ve derse özgü becerileri kazandırmadaki etkililiğinin öğretmen görüşlerine dayalı olarak belirlenmesi* [Yüksek lisans tezi]. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale, Türkiye.
- Behrani, P. (2016). Implementation aspects of life skills education program in central board of secondary education schools. *International Education and Research Journal*, 2 (3), 68-71.
- Boysak, M. E. (2020). *Sınıf öğretmenlerinin yaşam becerilerine ilişkin görüşlerinin çoklu değişkenler açısından incelenmesi* [Yüksek lisans tezi]. Ahi Evran Üniversitesi, Kırşehir, Türkiye.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (13. Baskı). Pegem Akademi.
- CBSE (2013). *Teacher's Manual–Life Skills for Class-VIII, India*.
- Chelangat, C. (2017). *Relationship between head teachers management style of life skills education and academic performance of learners in Kenya certificate of primary education in Narok County, Kenya*. [Yüksek lisans tezi]. Maasai Mara Üniversitesi, Narok, Kenya.
- Chirwa, G. & Naidoo, D. (2014). Structural and social constraints in the teaching of life skills for HIV/AIDS prevention in Malawi primary schools. *South African Journal of Childhood Education*, 4 (1), 61-79.
- Ekiz, D. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (3. Baskı). Anı.
- Ekmen, M. & Demir, M. K. (2019). Hayat Bilgisi Öğretim Programı Kazanımlarının Öğretmen Görüşlerine Göre İncelenmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 77, 35-57.
- Grover, J. (2018). Challenges in the Implementation of Life Skills Education. *International Journal of Research and Analytical Reviews*, 5 (2), 452-456.
- Kalafatçı Ö. (2017). *Hayat Bilgisi dersi öğretim programının öğretmen görüşlerine göre incelenmesi (Ordu ili örneği)* [Yüksek lisans tezi] Ordu Üniversitesi, Ordu, Türkiye.
- Kanyılmaz, B. M. (2018). *Sınıf öğretmenlerinin Fen bilimleri dersi öğretim programında yer alan yaşam becerilerinin öğrencilere kazandırılmasına yönelik yaklaşımlarının değerlendirilmesi* [Yüksek lisans tezi]. Kocaeli Üniversitesi, Kocaeli, Türkiye.
- Karaca, N. H. (2008). *İlköğretim Hayat Bilgisi ders kitaplarının 2005 Hayat Bilgisi ders programında yer alan becerileri uygunluk düzeyinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi (Afyonkarahisar ili örnekleme)* [Yüksek lisans tezi]. Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyonkarahisar, Türkiye.
- Karal, E. (2019). *Fen bilimleri öğretmenlerinin yaşam becerileri ve yaşam becerilerinin öğretim programındaki yerine ilişkin görüşleri* [Yüksek lisans tezi]. Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Rize, Türkiye.



- Koran, N. (2010). Yaşam becerileri. İçinde A. Ummanel, (Ed.), *Yaşam becerilerinin tanımı ve önemi* (ss. 1-20). İstanbul Üniversitesi, Açık ve Uzaktan Eğitim Fakültesi. 29 Aralık 2020, <http://auzefkitap.istanbul.edu.tr/kitap/kok/yasambecerileri.pdf>.
- Küleççi Akyavuz, E. ve Karakaş, A. (2020). Öğretmen adaylarının yaşam becerilerinin incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 9 (4), 1832-1851.
- MEB. (2009). *İlköğretim 1, 2 ve 3. sınıflar Hayat Bilgisi dersi öğretim programı ve kılavuzu*. 2 Mart 2018, <http://talimterbiye.mebnet.net/Ogretim%20Programlari/ilkokul/2010-2011/HayatBilgisi-3.S%C4%B1n%C4%B1f.pdf>.
- MEB. (2015). *İlkokul Hayat Bilgisi dersi (1 2 ve 3. sınıflar) öğretim programı*. 10 Mart 2018, <http://docplayer.biz.tr/31159359-T-c-milli-egitim-bakanligi.html>.
- MEB. (2017). *İlkokul Hayat Bilgisi dersi (1. 2. ve 3. sınıflar) öğretim programı*. 28 Ekim 2017, <https://bilimakademisi.org/wp-content/uploads/2017/02/Hayat-Bilgisi.pdf>.
- MEB. (2018). *Hayat Bilgisi dersi öğretim programı. (İlkokul 1, 2 ve 3. Sınıflar)*. 1 Mart 2018, <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=326>.
- Ministry of Education and Sports (2011). *Life skills curriculum for primary school teachers in Uganda*. <https://healtheducationresources.unesco.org/library/documents/life-skills-primary-schools-uganda-teachers-hand-book>
- Murthy, C. V. (2016). Issues, problems and possibilities of life skills education for school going adolescents. *The International Journal of Indian Psychology*, 3 (3), 56-76.
- Özdemir, D. (2015). *Fen bilimleri öğretmenlerinin yaşam becerileri hakkındaki görüşleri* [Yüksek lisans tezi]. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Burdur, Türkiye.
- Prajapati, R., Sharma, B. & Sharma, D. (2017). Significance of life skills education. *Contemporary Issues in Education Research*, 10 (1), 1-6.
- Prasertcharoensuka, T., Somprachb, K. & Ngangc, T.K. (2015). Influence of teacher competency factors and students' life skills on learning achievement. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 186, 566-572.
- Selçuk, A. M. (2019). *Öğretim elemanlarının yaşam becerileri hakkındaki görüşleri* [Yüksek lisans tezi]. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Burdur, Türkiye.
- Spamer, C.J. (2016). *Family involvement in Life Skills development of learners in a primary school* [Yüksek lisans tezi]. West Üniversitesi, Trollhättan, İsveç.
- Subasree, R. & Nair, A. R. (2014). The life skills assessment scale: The construction and validation of a new comprehensive scale for measuring life skills. *IOSR Journal Of Humanities And Social Science (IOSR-JHSS)*, 19 (1), 50-58.
- Şimşek, N. (2014). Hayat Bilgisi öğretimi. İçinde Z.N. Baysal, (Ed.), *2005 Hayat Bilgisi öğretim programı'na önceki programlarla karşılaştırmalı bir bakış* (ss. 51-68). Lisans.
- Şimşek, N. (2019). Yaşam Becerileri Eğitimi Ölçeğinin Geçerlik Güvenirlik Çalışması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27 (1), 261-270.
- Tan, S. (2018). *Life skills education: teachers' perceptions in primary school classrooms in Finland and Singapore* [Eğitimde yüksek lisans tezi]. Jyväskylä Üniversitesi, Jyväskylä, Finlandiya.
- Thomson, R. & Georgalis, A. (2017). Boys on the move. United Nations Population Fund. 01 Ocak 2021, <https://eeca.unfpa.org/sites/default/files/pub-pdf/Boys%20on%20the%20move%20English%20-%20Facilitator%20book.pdf>.
- Turgut, S. (2019). *Öğretmen adaylarının yaşam becerilerine yönelik görüşlerinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi]. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Burdur, Türkiye.
- Türk Dil Kurumu (TDK). *Beceri*. 05 Ocak 2021, <https://sozluk.gov.tr/>.
- UNICEF (2020). Basic Life Skills Programme, Azerbaycan. 05 Ocak 2021, <https://www.unicef.org/azerbaijan/search?force=0&query=KNOWLEDGE+BRIEF%3A+BASIC+LIFE+SKILLS+CURRICULUM>.



- United Nations Office on Drugs and Crime (2006). Module 7 Life Skills. 04 Ocak 2021, <https://www.unodc.org/unodc/site-search.html?q=L%C4%B0FE+SK%C4%B0LLS> .
- WHO (2020). *Life skills education school handbook: prevention of noncommunicable diseases: Approaches for schools*. <https://www.who.int/publications/i/item/9789240005020>
- WHO. (1997). *Life skills education for children and adolescents in schools*. Geneva Switzerland: World Health Organization.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (10. Baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, G. (2020). *İlkokul düzeyinde öğrencilere kazandırılması gerekli temel yaşam becerilerinin Hayat Bilgisi dersi bağlamında analizi* [Doktora tezi]. Gazi Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Yılmaz, F., Yılmaz, F. & Göçen, S. (2018, 14-17, Kasım). *Sınıf öğretmeni adaylarının Hayat Bilgisi dersi öğretim programında yer alan temel yaşam becerilerine ilişkin görüşleri* [Sözlü Sunum]. Uluslararası sosyal bilimler ve eğitim konferansı (ISSEC), Diyarbakır, Türkiye.
- Yuen, M. T., Chan, T. H., Chan, R. M. C., Lau, P. S. Y., Gysbers, N. C. ve Shea, P. M. K. (2010). *Connectedness and life skills development among primary students in Hong Kong: A brief report*. Hong Kong, China: The University of Hong Kong Faculty of Education Connectedness and Life Skills Development Project. 28 Aralık 2020, [http://web.hku.hk/~life/pdf/rp/Yuen\\_Primary\\_brief%20report\\_2010-12-30.pdf](http://web.hku.hk/~life/pdf/rp/Yuen_Primary_brief%20report_2010-12-30.pdf).

## EXTENDED ABSTRACT

### *An Analysis of Life Skills Education in Life Sciences: Teachers' Views*

#### *Introduction*

Primary school learning includes knowledge, values and skills, but skill teaching has a separate place among these learnings. The reason for this is that there is a possibility that knowledge and values may remain passive after learning and cannot be transferred to daily life. However, skill is required when it comes to activating them, pouring them into daily life, processing, transforming and using them. In other words, skill is the student's use of what he has learned in his daily life or benefiting from what he has learned; It can be defined as producing a product by processing all the resources that the student has learned.

One of the courses in which skill training is included among primary school courses is the Life Science course. One of the aims of this course is to be effective in solving and overcoming the problems and difficulties that may arise in students' daily and later lives; to gain skills that can make their lives easier and more comfortable.

The Life Studies course should be evaluated for these skills that will have a great impact on students' lives. The aim of this study is to evaluate the Life Studies course in teaching life skills. While making this evaluation, the opinions of the teachers who were effective in the planning, teaching and evaluation of the lesson were consulted.

#### *Method*

This study, which was conducted to evaluate the Life Studies course in life skills teaching, was carried out with the case study model. The opinions of the teachers about the subject of the study were taken and these ideas were analyzed and evaluated using the percentage frequency method. The sample selection was made with the easily accessible case sampling of the purposive sampling method. With this method, 30 teachers working in the official schools of Nizip district of Gaziantep province were reached. The data collection phase was done with semi-structured interview technique. With this technique, 5 open-ended questions were asked to the participants. According to Ekiz (2013), in this technique, questions are formed in advance and there is partial flexibility in the questions.

Before the interview form was created, 5 basic and alternative questions were prepared by scanning the relevant literature and making use of expert opinions. These questions were applied to 15 classroom teachers as a premise. As a result of this application, it was decided to use the questions that were found to be functional in the interview form.

The interview form used in the study consists of two parts. In the first part, personal and professional information of teachers; In the second part, there are questions directed to the teachers about the subject of the study.

While analyzing the data obtained as a result of the interviews with the classroom teachers, the percentage and frequency techniques of the descriptive analysis method were used. While

applying this technique, numbers such as Ö1, Ö2, ... ,Ö29, Ö30 were given to the forms used in data collection. After this process, each numbered form was read by the researchers. After the reading process, percentage and frequency calculations of the demographic characteristics of the participants were carried out. The data obtained after these processes were tabulated and evaluated. After the analysis of demographic characteristics, the analysis of the answers given by the participants to 5 open-ended questions was started. Each of the questions asked to the participants was evaluated as a sub-problem. While analyzing the answers of the participants, 3 themes were created for each problem based on these answers, and the percentage and frequency calculations of the participant answers under these themes were made. The data obtained as a result of these calculations were tabulated and interpreted. After interpreting the tables, sample answers were given for the themes.

### ***Result and Discussion***

As a result of the research, it was revealed that the views of teachers on life skills education in the Life Studies course were different. Some teachers say that the course carries the desired proficiency and efficiency for life skills training; He stated that the necessary importance was given to the lesson and that the teachers were equipped for life skills. Others have argued the opposite of these statements. It is seen that some studies on the research subject have also obtained similar findings. Accordingly, it can be said that the findings of other studies support and confirm the findings of this study. According to the research of Ekmen and Demir (2019), some teachers find the achievements in the Life Studies course sufficient to prepare students for life, while others find it insufficient. In his study, Barlas (2015) stated that the teachers' views on the effect of Life Studies course acquisitions on gaining skills were generally good. Most of the teachers in Kalafatçı (2017)'s study stated that the achievements in the Life studies course were suitable for the general objectives of the course.



"International Journal of New Approaches in Social Studies - IJONASS" is licensed under a [Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/).

## Panel Data Analysis in Investigation The Economic Growth of Turkic States

Hakan EYGÜ\*<sup>1</sup> 

Gönderilme Tarihi: 17 Şubat 2022 Kabul Tarihi: 16 Mayıs 2022  
DOI: 10.38015/sbyy.1075022

### Abstract:

This study aims to examine the relationship between macroeconomic variables and the economic growth of some Turkic states. The economic situation of some countries in the Turkish world between 2000-2018 was examined with the macroeconomic data obtained from the world bank. The relationship between selected variables and economic growth was analyzed using the panel cointegration test. The homogeneity of the data was tested, various cross-section dependency tests were applied to the data, and the interdependencies of the cross-sections that make up the panel were examined before the cointegration test. Finally, the Common Correlated Effects Model was applied with the Swamy S test. It was determined that the variables were homogeneous and there was cross-sectional dependency in the series. Afterward, the stationarity of the variables was examined and it was determined that they were not stationary at the level values, but they were stationary in the first differences. It has been determined that there is a significant long-term relationship between gross domestic product and exports of goods and services, R&D, and gross domestic product growth. However, it was observed that there was no significant long-term relationship between gross domestic product and patent applications.

**Anahtar Kelimeler:** Turkic states, economic growth, regional development level, cointegration test, unit root, panel data analysis.

### Atf:

Eygü, H. (2022). Panel data analysis in investigation the economic growth of turkic states. *International Journal of New Approaches in Social Studies*, 6(1), 36-46. <https://doi.org/110.38015/sbyy.1075022>

<sup>1</sup>Ataturk University, Turkey. Orcid ID: 0000-0002-4104-2368

\*Corresponding Author: hakaneygu@atauni.edu.tr

## INTRODUCTION

Economic growth has been one of the important determinants of economies in recent years. Identifying the source of economic growth and implementing it in this direction is important for the well-being of individuals living in the country. Many variables make up the source of economic growth, some of these gross domestic product, growth rate, and foreign trade. Studies on the relationship between economic growth and some variables used in the study were reviewed in the literature, and some of these studies were given for literature comparison. GDP is a short form for the gross domestic product it is commonly used as a measure for economic activities in a country and it is a good indicator for a country's progress and development. Bekele and Degu (2021) stated that the individual sector per GDP and financial sector perspective and productivity have a statistically important effect on this coun economic growth. Mátyás and Sevestre (2008) showed that their studies many models and methods are suitable for the panel data analysis. Cieślik and Łukasz (2018) indicated that the developing countries cause the registered GDP to diminish, particularly in the countries that face a significant decrease in registered GDP. Over half of the decrease in official GDP stem from the reduction in overall economic activity. However, the other part is digested by the informal economy. Montobbio and Rampa (2005) indicated the relationship between GDP and exports in 9 developing countries (Argentina, Brazil, China, Colombia, India, Malaysia, Mexico, Singapore, and Thailand) between August 1985 and 1998. It has been determined that R&D expenditures have a positive effect on exports and economic growth. Schneider (2004) determined that econometric analysis, which includes 21 OECD countries and 89 developing and transition countries, in developed economies, a rise in the economy of 1% point of GDP generates a discussion in official GDP of 7.7%. Akinci et al. examined the link between financial development and economic growth in OECD member countries is investigated using panel analysis for the period 1980-2011. As a result of the research, a long-term relationship between financial development and economic growth was found. Several research studies stated that the economy affects the economic growth in emerging economies of the countries, but some of the variables have a positive effect on the economic growth in developed countries (Xu, 1996; Pastor et al., 2018; Ferreira et al., 2017). Kılıç et al. (2014) examined the relationship between research and development expenditures and technology exports in G-8 countries using panel data analysis. They found that R&D expenditures and the real effective exchange rate had a positive effect on technology exports. When analyzing the proposed relationship, it is important to consider external variables that can affect it such as services from formal institutions in the organizational surroundings. Based on the analysis of more than a hundred empirical studies of the impact of institutions and the financial performance of organizations, Boiral (2012) found a positive relationship between the implementation of quality and financial outcomes in 84.2% of cases.

Goel (2017) suggests that the effect of the shadow economy on economic growth can be both positive and negative depending on the type of variable. In addition, considering the real effective exchange rate index, which includes the CIS countries, it has been determined that some resources negatively affected the economic growth and the relationship improved in a shorter time (Sach & Warner, 1995). Zhou et al. (2021) explored the role of infrastructure investment on the quality of economic growth by using the regional panel data of Chinese provinces. Further, the analysis found that some variables positively affect economic growth. Hussain and Huque (2016) showed a positive effect on the index on the growth rate of per capita GDP. However, Ngongang (2015) suggested that the financial changes positively and

insignificantly impact the growth rate of GDP per head, and a variety of time series data (King & Levine, 1993) were also prominent as increasing or decreasing between variables. Vries et al. (2014) suggested that in developed countries the productivity growth of factors is important for structural change to happen, but this may not hold for developing countries. However, Diao et al. (2017) suggested that in Africa there has been a relocation of labor from manufacturing to the service sector, but labor productivity remains stable. Moreover, Ghosh et al (2017) stated previous studies have indicated that higher competitive pressure measured by product substitutability increases new studies. Nawaz (2015) by using panel data analysis, examined the effect of institutional factors on economic growth. As a result of the research, it has been determined that countries have different components to ensure long-term economic growth. Schneider (2005) conducted panel data analysis for selected variables and developed and developing countries. Moreover, the probability of economic growth and R&D increases by 24% respectively. Makun (2018) showed that the share of R&D to the overall GDP increases for developing countries recently while it was a very small change for developed countries.

### **Data And Empirical Results**

In this study, the macro data set for all sampled countries were obtained from the World Development Indicators of the World Bank. In this study, the data was obtained from the economic data of five Turkic countries. In addition, this study investigates the long-term effects of various types of GDP on multifactor productivity growth, which is the economic effect of GDP. Econometric estimates are conducted on a panel of five Turkish countries over the period 2000-2018. Sampled countries are Azerbaijan, Kazakhstan, Kyrgyzstan, Uzbekistan, and Turkey. Since the data of Turkmenistan could not be reached without loss, the country was excluded from the analysis.

The summary statistics (mean value and standard deviation) of gross domestic product (GDP-current US\$), exports of goods and services (E-current US\$), R&D expenditure (% of GDP), patent applications (PA), and employment to population ratio (%) are presented in Table 1. The mean GDP rates are from 4706510296 in Kyrgyzstan to 38729233108 in Azerbaijan. As for the GDP rate, exports of goods and services, Uzbekistan has the lowest exports, whereas Turkey has the highest.

**Table 1.** Summary Statistics of Time Series Variables

Countries		GDP	E	R&D	PA	L
Azerbaijan	Mean	38729233108	19397231638	0.234	213.578	9.023
	Stdev	25804398357	12691996328	0.057	47.210	10.154
Kazakhstan	Mean	12133154124	50578341390	0.195	1469.421	6.631
	Stdev	73254443641	28668326344	0.047	274.886	3.640
Kyrgyzstan	Mean	4706510296	19800559928	0.167	128.736	4.453
	Stdev	2412981279	979830986.2	0.041	26.601	3.189
Uzbekistan	Mean	39992752564	9707491168	0.221	416.263	6.610
	Stdev	26632924467	4448721557	0.061	214.244	1.750
Turkey	Mean	27297939033	156451370153	0.719	3071.315	5.148
	Stdev	0.001	65721941303	0.177	2482.749	4.438

Note: Stdev, GDP, E, R&D, PA, and L stand for standard deviation, per capita gross domestic product, export of goods and services, R&D expenditure, patent applications, growth



### Research design

The most powerful reason for using panel data is providing a large number of data points those result in increasing the degree of freedom and absence or decreasing in collinearity in explanatory variables. The employment of panel analysis in this study is due to the numerous advantages present in panel data models. There are many significant and useful reactions to panel data that we must mention in the following points. Panel data are more accurate and measurable data as compared to using cross-section or time-series data alone, panel data includes more information and more variables than pure time-series data or cross-section data alone, panel data can estimate and model for common and special behaviors of allover the group of data at the same time.

A panel data regression differs from a regular time-series or cross-section regression in that it has a double subscript on its variables, i.e. A panel data regression has a double subscript on its variables, i.e. (Baltagi, 2013).

$$y_{it} = \alpha + x_{it}\beta + u_{it} \quad i = 1, 2, \dots, N; \quad t = 1, 2, \dots, T \quad (1)$$

$i$  denotine households, individuals, firms, countries, etc., and  $t$  denoting time. It is rare to be able to assume a common conditional probability density function of  $y$  conditional on  $x$  for all cross-sectional units,  $i$ , ariest all time,  $t$ . Most of the panel data applications utilize a one-way error component model for the disturbances, with

$$u_{it} = \mu_i + v_{it} \quad (2)$$

where  $\mu_i$  denotes the unobservable individual-specific effect and  $it$  denotes the remainder disturbance. Here ( $\mu_i$ ) is showing the unobservable individuals-specific effect which is at a fixed time and it reflects any influence of individuals which is not entered the regression analysis. The regression disturbance ( $v_{it}$ ) varies with individuals and time as it denotes any reminder disturbance within the regression. Mainly ( $y_{it}$ ) will represent output for productivity function that takes advantage of data across time and ( $x_{it}$ ) will represent inputs. In addition, research studies suggested that to help justify the use of cointegration analysis on the set of cross-country panel data on selected variables and economic growth for examining the nature of causality that may exist between these selected variables, let us consider the following simple theoretical construct (Dinda & Coondoo, 2006). For the simplicity of expression, we concentrate on the case where the panel model consists of two variables. The results can, however, be generalized in the sense that more independent variables can be included in the model (Hatemi-J, 2020).

$$y_{it} = \alpha + \beta_1 x_{it} + \beta_2 x'_{it} + u_{it} \quad (3)$$

where  $y_{it}$  denotes the dependent variable (economic growth),  $i= 1, 2, \dots, 5$ , where 5 is the cross-sectional dimension (as we look at the Turkic countries), the subscripts  $i$  and  $t$  represent country and time, respectively.  $\beta$  denotes the coefficient of the relevant variable and also the elasticity coefficients.  $u$  represents the error term also indicated that the dependent variable GDP and independent variables were determined as E, R&D, PA, G. In this direction, the model formed by the variables with logarithmic transformations to the data is given below.

$$\ln GDP = \beta_0 + \beta_1 \ln E_t + \beta_2 \ln RD_t + \beta_3 \ln PA_t + \beta_4 \ln G_t + u_t \quad (5)$$

All variables were taken in a natural logarithm. Natural logarithm use is widely accepted in regression analysis since it allows for the interpretation of differences independent variable proportion (Gelman & Hill, 2006).

Testing for cross-sectional dependency and slope homogeneity in a panel causality study is crucial for selecting an appropriate estimator (Chou, 2013: 229), and we first focus on models in which the observed individual or time homogeneity is invariant concerning variations in explanatory variables. Because they provide simple yet reasonably general alternatives to the assumption that parameters take values common to all agents at all times (Hsiao, 2014: 15). The homogeneity test is important in determining the appropriate unit root and cointegration tests for variables in panel data analysis. If the analysis is made assuming that the slope coefficient is homogeneous, overlooking the differences may result in certain countries (Aytun & Akin, 214:18).

Swamy random coefficient model, the parameters are allowed to vary over the cross-sectional units. The homogeneity of the parameters can be tested with different tests as well as with the Swamy S test, one of these tests (Tatoğlu, 2018b:97, Akçacı & Yılmaz, 2021: 390). Swamy (1970: 311) developed the slope homogeneity test on the dispersion of slope estimates separate from suitable pools estimator. However, Pesaran and Yamagata (2008: 51) suggested a standardized version of Swamy's test for testing slope homogeneity in large panels.

$H_0$ : Slope coefficient is homogeneous ( $\beta_i = \beta$ )

$H_1$ : Slope coefficient is not homogeneous ( $\beta_i \neq \beta$ )

**Table 2.** Swamy S Homogeneity Test Result

$\chi^2$	s.d	p-value
326.86	20	0.001

In the Swamy S test, the  $H_0$  hypothesis is rejected, it is determined that the slope coefficient is not homogeneous. As shown in Table 2, the test fitted the data fairly well overall with large chi-square statistics ( $\chi^2 = 326.86$ ) and a very small p-value (0.001) for the homogeneity. This situation reveals that the effect of the change in independent variables on GDP differs from country to country.

Several tests for error cross-sectional dependence have been proposed in the literature. However, it is the LM test that is commonly used among these tests. Breusch and Pagan (1980: 239) suggested that a widely known panel test is the LM statistic. In panel data analysis, to test the stationarity of variables, first apply cross-section dependency test to cointegration test. These tests indicate the independence of the cross-section (countries) units that make up the series in studies where panel data analysis is performed (Fang & Chang, 2016: 179). As a result, if the  $H_0$  hypothesis is accepted, first-generation unit root tests, otherwise, second-generation unit root tests should be used (Demir & Görür, 2020:22; Baltagi, 2008:284).

$H_0$ : There is no cross-sectional dependence

$H_1$ : There is a cross-sectional dependence

**Table 3.** Cross-Sectional Dependence Test Results

Test	Statistics	<i>p</i> -value
LM	31.920	0.042
CD <sub>LM</sub>	26.514	0.001

Cross-sectional dependence tests are reported in Table 3. The results of the tests indicate that the  $H_0$  hypothesis is rejected ( $p < 0.05$ ) and it has been determined that there is a cross-sectional dependency in the series. Thus, it can be said that there is cross-sectional context at the  $\alpha = 0.05$  significance level. This result can be explained as the shock that occurs in any country participating in the tests will affect other countries as well. In this situation, we should apply the second-generation panel unit root tests which allow for cross-sectional dependence in the next step.

Levin, Lin & Chu and pessarries unit root tests to determine whether the series is stationary. Table 4 presents the unit root test results. The hypotheses are given below to show whether the series is stationary with Levin, Lin and Chu unit root tests. The logarithmically transformed data is used to conduct the panel test.

$H_0$ : Series are not stationarity (Panels do not contain unit roots)

$H_1$ : Series are stationarity (Panels contain unit roots)

**Table 4.** Panel Unit Root Test Results

Variables	I(0)		I(1)	
	Constant	Constant&Trend	Constant	Constant&Trend
lnGDP	-2.847 (0.512)	-2.673 (0.312)	-3.871 (0.008*)	-2.538 (0.005*)
lnE	-4.772 (0.713)	-4.822 (0.459)	-3.382 (0.001*)	-3.051 (0.001*)
lnRD	-7.439 (0.701)	-6.077 (0.605*)	-6.482 (0.001*)	-4.993 (0.001*)
lnPA	-7.739 (0.582)	-6.889 (0.447)	-6.297 (0.001*)	-6.328 (0.001*)
lnL	-9.588 (0.207)	-8.487 (0.304)	-8.239 (0.001*)	-6.966 (0.001*)

In the ADF test, the maximum delay length was taken as 2 and the optimum delay number was determined according to the Schwarz Information Criteria (SIC). \*, \*\* and \*\*\* denote statistical significance at 1%, 5% and 10% level, respectively.

The unit root entity is first analyzed for I(0) by considering constant and constant&trend models. In the unit root tests, if the probability value is less than the *p*-value, it will be concluded that the series is stationary by rejecting the null hypothesis. If the probability value is greater than the *p*-value, it will be concluded that the series is not stationary by not rejecting the null hypothesis (Eygü & Coşkun, 2020:511). Levin, Lin & Chu (LLC) were tested with both fixed and trend models. The results of the tests all variables were found to be stationary ( $p < 0.05$ ).

The LLC test for stationarity on the first differences indicate that all first differences are stationary at both the 1%, 5%, and 10% levels of significance. The results of the tests in Table

4, it was determined that all variables are stationary at the first difference. According to these  $p$ -values ( $p > 0.05$ ),  $H_0$  hypotheses were accepted for the variables in the constant&trend model.

A cointegration test was conducted to determine whether there is a cointegration relationship between variables. Cointegration is defined as a method that tests whether there is a long-term equilibrium relationship between variables and allows direct estimation of the said relationship (Pedroni, 2004, Demir & Çetin, 2020). After the non-stationary series at the level were made stationary, Westerlund (2007) panel cointegration was applied to the data set, taking into account the homogeneity situation.

$H_0$ : There is no cointegration between variables.

$H_1$ : There is cointegration between variables.

**Table 5.** Panel Cointegration Test Results

	Variables	Statistics	$z$ value	$p$ -value	Bootstrap $p$ -value
lnGDP	lnE	$G\tau$ -3.971	-2.486	0.007	0.300
		$G\alpha$ -19.248	-2.471	0.007	0.100
		$P\tau$ -6.909	-2.545	0.006	0.240
		$P\alpha$ -17.094	-3.047	0.001	0.100
	lnR&D	$G\tau$ -2.866	2.165	0.985	0.925
		$G\alpha$ -3.288	2.121	0.983	0.965
		$P\tau$ -2.866	3.497	0.999	0.995
		$P\alpha$ -3.288	2.713	0.997	0.990
	lnPA	$G\tau$ -1.538	2.277	0.989	0.940
		$G\alpha$ -6.197	1.916	0.972	0.960
		$P\tau$ -3.550	1.368	0.914	0.840
		$P\alpha$ -5.352	1.348	0.911	0.870
	lnL	$G\tau$ -3.232	-2.439	0.007	0.930
		$G\alpha$ -1.670	-3.438	1.000	0.980
		$P\tau$ 1.521	7.275	1.000	1.000
		$P\alpha$ 1.016	3.732	1.000	0.980

\* $G\tau$  and  $G\alpha$  represent group mean statistics,  $P\tau$  and  $P\alpha$  represent panel statistics. While calculating the values, the number of bootstraps was taken as 100 and the delay length between 0-1.

Panel cointegration tests are reported in Table 5. The results indicate that with the asymptotic  $p$ -values ( $p < 0.05$ ), the no cointegration null is rejected only for lnE. However, the results with the bootstrapped  $p$  values provide stronger evidence of cointegration. The no cointegration null is rejected in three for the variable. There is a long-term relationship between these three variables. Generally evaluated according to the results of these four variables it can be reported that Pedroni cointegration test results show a cointegration relationship between the series. However, the no cointegration null is rejected only for lnE and E variable statistics are not statistically significant. In this context, it can be stated that there is a significant relationship between the variables of R&D expenditure, patent applications, growth rate, and economic growth in the long term. Therefore, these variables and economic growth act together in the long-term among Turkic countries, and analyses show that there is a long-run relationship between variables.

Moreover, the results of the CCE (Common Correlated Effects) test suggested by Pesaran (2007) are reported in Table 6. It was examined whether there is a long-term relationship between the dependent variable and the independent variables. CCE model is an estimator that can be used in  $N > T$  and  $N < T$  cases. Moreover, the model takes into account the cross-sectional dependence. The possible cross-sectional of the slope can also vary. Pesaren (2006) suggested an alternative approach that does not require estimating the number of latent factors (Sarafidis&Wansbeek, 2012: 496).

**Table 6.** Pesaran (2007) CCE Test Results

						Number of obs = 95
						Number of groups = 5
						Wald chi2(4) = 21.94
						Prob > chi2 = 0.0002
lnGDP	$\beta$ Coef.	Std. Err.	z value	$p >  z $	95% Conf. Interval	
lnE	0.482	0.218	2.21	0.027**	0.053	0.910
lnR&D	0.307	0.181	1.70	0.089***	-0.046	0.661
lnPA	0.069	0.105	0.66	0.510	-0.136	0.275
lnL	0.065	0.017	3.71	0.001*	0.031	0.100

\*, \*\* and \*\*\* denote statistical significance at 1%, 5% and 10% level, respectively.

Based on these results, we derive the mean group estimator based on individual-specific CCE estimators. Pesaran (2006) also indicated that the CCE type estimators come close to replicating the properties of the infeasible estimators without knowledge of the residual factor structure and/or the realizations of the unobserved effects. As shown in Table 6, it was determined that there is a long-term significant relationship ( $p < 0.05$ ) between GDP and E. The estimation results suggest that the probability of one unit of increases in the exports of goods causes an increase of 48.2% in GDP. The results also indicate that long-term period is a significant relationship ( $p < 0.10$ ) between R&D to GDP. The probability one unit increase in R&D creates an increase of 30.1% in GDP. Additionally, determined that there is a long-term significant relationship ( $p < 0.01$ ) between GDP and L. One unit increase that will occur in L creates an increase by 6.5% in GDP.

## CONCLUSION AND EVALUATION

This study aimed to determine the relationship between macroeconomic variables and the economic growth of some Turkic states (Azerbaijan, Kazakhstan, Kyrgyzstan, Uzbekistan, and Turkey). The factors affecting economic changes in Turkish states between 2000-2018 were examined. The direction of short-run and long-run causal relationships was also investigated using the panel error correction model. The model predicts the probability of four effect severity outcomes: exports of goods and services, R&D expenditure, patent applications, and growth rate. Before fitting the final Common Correlated Effects (CCE) model, Swamy S homogeneity test is performed to measure the association between the dependent variable and the independent variables. After finding the cointegration relation, the long-term cointegration coefficients were analyzed by Common Correlated Effect (CCE). The obtained findings are that the exports of goods and services (E) of the run relationship between GDP. The homogeneity test results are consistent with the common correlated effects model. Moreover, the results demonstrate dependent and independent variables are co-integrated, which is evident in the model. Erataş et al.'s (2013) study showed the effect on GDP with the common correlated

effects model. The results also indicate that long-term period is a significant relationship between R&D to GDP. One recent study (Coşkun & Eygü, 2020: 238) found that R&D expenditures hurt exports in the short term, but with deviations from the long-term balance, R&D expenditures had a positive impact on exports in the long term. This situation matches both the expectations and the literature. The panel data analysis results show that the number of patent applications has positive effects on gross domestic product for the long term and there is a causal relationship between the related variables. One recent study (Koç & Saidmurodov, 2018: 321) study that analyzed five Central Asian (Kazakhstan, Kyrgyzstan, Tajikistan, Turkmenistan, and Uzbekistan) countries economic growth relationship using panel data. Moreover, (Purtaş, 2017) the representatives of their national cultures, the Cultural Capitals of the Turkic World host many economic events throughout the year. As concerns, the financial changes, the variable (LF) negatively and insignificantly affects the growth rate of real GDP per head (Ngongang, 2015: 376). Moreover, we confirmed that selected variables' economic growth has a positive influence on the countries. In addition, Governments should also develop policies to contribute to economic growth (Duvar & Eygü, 2022: 119). We also found out that analysis has no relationship with the patent applications variable. Exports of goods and services, R&D expenditure, and growth rate also have a significant effect on economic growth. Many variables such as long-term interest, financial systems may have a positive impact on GDP growth. In order words if the exports of goods and services, R&D expenditure spending value increases so the GDP increases, and if the R&D expenditure spending decreases so the GDP decreases for both groups of countries. Economic growth is shown to be more effective than political or social globalization in driving the growth of the economy. Moreover, this result leads us to the conclusion that R&D investments made in the country's economy, even if they have different characteristics or have something in common, are important in the context of developing human capital, and this is necessary for the sense of achieving economic growth. Therefore, future studies should take these into account as well. Future research should try to explore in more depth the impact of the component of economic growth on different organizational outcomes.

The growth in Turkish states should be examined every year continuously and the effectiveness of the implemented development policies should be followed. Therefore, economic growth stands in front of researchers as an area that needs to be constantly investigated.

### ***Ethical Text***

In this article, research and publication ethics rules are followed. The responsibility of any violation regarding the article belongs to the author(s).

### **REFERENCES**

- Akçacı, T. & Yılmaz, Ö. (2021) G-8 ülkeleri ve Türkiye'de dışa açıklık, Ar-Ge harcamaları ve reel döviz kuru ilişkisi üzerine panel veri analizi. *Uluslararası Sosyal Bilgilerde Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 5(2), 381-399.
- Akinci, G. Y., Akinci, M. & Yılmaz, Ö. (2014). Financial development-economic growth nexus: A panel data analysis upon OECD countries. *Hitotsubashi Journal of Economics*, 33-50.
- Aytun, C. & Akın, C. S. (2014). OECD Ülkelerinde telekomünikasyon altyapısı ve ekonomik büyüme: Yatay kesit bağımlı heterojen panel nedensellik analizi. *İktisat İşletme ve Finans*, 29(340), 69-94.
- Bekele, T. D. & Degu A. A. (2021). The effect of financial sector development on economic growth of selected Sub-Saharan Africa countries. *International Journal of Finance & Economics*. 1-9.
- Baltagi, B. (2008). *Econometric Analysis of Panel Data (Fourth Edition)*. West Sussex: John Wiley & Sons.



- Boiral, O. (2012). ISO 9000 and organizational effectiveness: A systematic review. *Quality Management Journal*, 19(3), 16-37.
- Breusch, T. S. & Adrian R. P. (1980). The lagrange multiplier test and its applications to model specification in econometrics. *The Review of Economic Studies*. 47(1),239-253.
- Cieřlik, A. & Łukasz G. (2018). Control of corruption, international investment, and economic growth—evidence from panel data. *World Development*, (103), 323-335.
- Chou, M. C. (2013). Does tourism development promote economic growth in transition countries? A Panel data analysis. *Economic Modelling*, (33), 226-232.
- Coşkun, H. & Eygü H. (2020). Ar-Ge harcamaları ve ihracat ilişkisinin incelenmesi: Türkiye örneği. *Anemon Muş Alparıslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, İktisadi ve İdari Bilimler, (8), 233-242.
- Demir, Y. & Görür, Ç. (2020). OECD ülkelerine ait çeşitli enerji tüketimleri ve ekonomik büyüme arasındaki ilişkinin panel eşbütünleşme analizi ile incelenmesi. *Ekoist: Journal of Econometrics and Statistics*, (32), 15-33.
- Diao, X., McMillan, M. & Rodrik, D. (2017). The recent growth boom in developing economies: a structural-change perspective. *The Palgrave Handbook of Development Economics*. 281-334.
- Duvar, Ç. N. & Eygü, H. (2022). Türkiye’de Borsa Endeksinin Seçili Deęiřkenlerle ilişkisinin analizi. *Akademik Sosyal Bilimler Dergisi*, (9), 102-122.
- Erataş, F., Nur H. B. & Özçalık, M. (2013). Feldstein-Horioka bilmecesinin gelişmiş ülke ekonomileri açısından değerlendirilmesi: Panel veri analizi. *Çankırı Karatekin Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 3(2), 18-33.
- Eygü, H. & Coşkun, H. (2020). Türkiye’de beşeri sermaye, inovasyon ve ekonomik büyüme ilişkisinin ekonometrik analizi (1995-2018). *Iğdir University Journal of Social Sciences*, (23), 503-522.
- Fang, Z. & Chang, Y. (2016). Energy, human capital and economic growth in Asia Pacific countries—evidence from a panel cointegration and causality analysis. *Energy Economics*, (56), 177-184.
- Ferreira, J. J., Fayolle, A., Fernandes, C. & Raposo, M. (2017). Effects of Schumpeterian and Kirznerian entrepreneurship on economic growth: Panel data evidence. *Entrepreneurship & Regional Development*, 29(1-2), 27-50.
- Gelman, A. & Hill, J. (2006). *Data analysis using regression and multilevel/hierarchical models*. Cambridge university press.
- Ghosh, A. Kato, T. & Morita, H. (2017). Incremental innovation and competitive pressure in the presence of discrete innovation. *Journal of Economic Behavior & Organization*, (135), 1-14.
- Goel, R. K., Saunoris, J. W. & Schneider, F. (2019). Growth in the shadows: effect of the shadow economy on us economic growth over more than a century. *Contemporary Economic Policy*, 37(1), 50-67.
- Hussain, M. E. & Haque, M. (2016). Impact of economic freedom on the growth rate: A panel data analysis. *Economies*, 4(2,5).
- Hsiao, C. (2014). *Analysis of panel data* (No. 54). Cambridge University Press.
- Kılıç, C., Bayar, Y. & Özekicioęlu, Halil. (2016). Araştırma geliştirme harcamalarının yüksek teknoloji ürün ihracatı üzerindeki etkisi: G-8 ülkeleri için bir panel veri analizi. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, (44), 115-130.
- King, R. G. & Levine, R. (1993). Finance and Growth: Schumpeter Might be Right. *The Quarterly Journal of Economics*, 108(3), 717-737.
- Koç, S. & Saidmurodov, S. (2018). Orta Asya ülkelerinde elektrik enerjisi, doğrudan yabancı yatırımı ve ekonomik büyüme ilişkisi. *Ege Academic Review*, 18(2), 321-328.
- Makun, K. K. (2018). Imports, remittances, direct foreign investment and economic growth in Republic of theFiji Islands: An empirical analysis using ARDL approach. *Kasetsart Journal of Social Sciences*, 39(3), 439-447.

- Mátyás, L. & Sevestre, P. (Eds.) (2008). *The econometrics of panel data: fundamentals and recent developments in theory and practice*, (46). Springer Science & Business Media.
- Montobbio, F. & Rampa, F. (2005). The impact of technology and structural change on export performance in nine developing countries. *World Development*, 33(4), 527-547.
- Nawaz, S. (2015). Growth effects of institutions: A disaggregated analysis. *Economic Modelling*, (45), 118-126.
- Ngongang, E. (2015). Financial development and economic growth in Sub-Saharan Africa: A dynamic panel data analysis. *European Journal of Sustainable Development*, 4(2), 369-369.
- Pastor, J.M., Peraita, C., Serrano, L. & Soler, Á. (2018). Higher education institutions, economic growth and GDP per capita in European Union Countries. *European Planning Studies*, 26(8), 1616-1637.
- Pedroni, P. (2004). Panel cointegration: asymptotic and finite sample properties of pooled time series tests with an application to the PPP hypothesis. *Econometric Theory*, 20(3), 97-625.
- Pesaran, M. H. (2006). Estimation and inference in large heterogeneous panels with a multifactor error structure. *Econometrica*, (74), 967-1012.
- Pesaran, M. H. (2006). A simple panel unit root test in the presence of cross-section dependency *Cambridge Working Papers in Economics*, 0346.
- Pesaran, M. H. (2007). A simple panel unit root test in the presence of cross-section dependence. *Journal of Applied Econometrics*, 265-312.
- Pesaran, M. H. & Yamagata, T. (2008). Testing slope homogeneity in large panels. *Journal of Econometrics*, 142(1), 50-93.
- Purtaş, F. (2017). Cultural diplomacy initiatives of Turkic republics. *Perceptions: Journal of International Affairs*, 22(1), 91-114.
- Sachs, J. D. & Warner, A. (2001). *Natural resource abundance and economic Growth*. NBER Working Papers 5398.
- Sarafidis, V. & Wansbeek, T. (2012). Cross-Sectional dependence in panel data analysis. *Econometric Reviews*, 31(5), 483-531.
- Schneider, F. & Enste, D. H. (2000). Shadow economies: size, causes, and consequences. *Journal of Economic Literature*. 38(1), 77-114.
- Schneider, P. H. (2005). International trade, economic growth and intellectual property rights: a panel data study of developed and developing countries. *Journal of Development Economics*, 78(2), 529-547.
- Swamy, P. (1970). Efficient inference in a random coefficient regression model. *Econometrica*, 38, 311-32.
- Tatoğlu, Y. F. (2018). *İleri panel veri analizi*, Beta Basım Yayım Dağıtım, 3. Baskı.
- Westerlund, J. (1996). Testing for error correction in panel data. *Oxf. Bull. Econ. Stat.* 69, 0305-9049, 2007.
- Xu, Zhenhui. On the causality between export growth and gdp growth: an empirical reinvestigation. *Review of International Economics*, 4(2), 172-184.
- Vries, G., Timmer, M. & De Vries, K. (2014). *Patterns of structural change in developing countries*. No. GD-149. Groningen Growth and Development Centre.
- Zhou, J., Raza, A. & Sui, H. (2021). Infrastructure investment and economic growth quality: Empirical analysis of China's regional development. *Applied Economics*, 53(23), 1-16.



"International Journal of New Approaches in Social Studies - IJONASS" is licensed under a [Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/).

## Türkiye’de Eğitim Alanında Yazılan Dijital Vatandaşlık Konulu Lisansüstü Tezlerdeki Eğilimler

Mert SEVİGEN<sup>1</sup>  & Murat Bayram YILAR<sup>\*2</sup> 

Gönderilme Tarihi: 25 Nisan 2022 Kabul Tarihi: 23 Mayıs 2022  
DOI: 10.38015/sbyy.1108752

### Öz:

Bu çalışmanın amacı, 2011-2021 yılları arasında Türkiye’de, eğitim kapsamında dijital vatandaşlık konusuna odaklanan lisansüstü tezlerin içerik özellikleri bakımından incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda tezler lisansüstü düzeyi, yazarlarının cinsiyeti, danışmanlarının unvanı, yayımlandığı üniversite, yayımlandığı yıl, amaç/konu, yöntem/desen tercihi, veri toplama araçları, veri analiz yöntemleri, örneklem/çalışma grubu ve çalışma grubu büyüklüğü gibi içerik özellikleri açısından incelenmiştir. Betimsel tarama yöntemine göre yürütülen çalışmanın verileri, araştırmacılar tarafından hazırlanan “Dijital Vatandaşlık Tez Sınıflandırma Formu (DVTSF)” kullanılarak elde edilmiştir. Araştırmanın verileri YÖK’ün “Ulusal Tez Veri Tabanı” üzerinden ulaşılabilen, izinli lisansüstü tezlerden oluşmaktadır. Verilere “digital citizen”, “dijital vatanadaş”, “sayısal vatanadaş”, “e-vatanadaş” gibi anahtar kelimeler kullanılarak ulaşılmıştır. Ulaşılan 60 lisansüstü tezdten 16’sı eğitim-öğretim odaklı olmaması nedeniyle elenmiş, sonrasında teknolojik liderlik, sayısal ayak izi, 21. yüzyıl öğrenme becerileri ya da teknolojik yeterlilik gibi doğrudan dijital vatandaşlık konusuna odaklanmamış olması nedeniyle 11 tez daha elenmiştir. Nihayetinde 33 tez inceleme kriterlerini karşılamaması nedeniyle çalışmaya dâhil edilmiştir. Araştırmanın bulgularına göre dijital vatandaşlık konusunda yazılan lisansüstü tezlerin büyük oranda yüksek lisans düzeyinde hazırlandığı ve son yıllarda bu konuyu inceleyen tezlerde artma eğiliminin olduğu belirlenmiştir. Genel itibarıyla konu olarak çeşitli açılardan dijital vatandaşlık düzeyini belirlemeye çalışan tezlerin ağırlık kazandığı, en fazla tercih edilen araştırma yönteminin nicel yöntemler olduğu, sıklıkla lisans öğrencileriyle çalışıldığı ve dijital vatandaşlık konulu lisansüstü tezlerin özellikle Sosyal Bilgiler Eğitimi ve Bilgisayar Öğretimi Teknolojileri programlarında ilgi gördüğü tespit edilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Dijital vatandaşlık, araştırma eğilimi, lisansüstü tez, içerik analizi.

### Abstract:

The aim of this study is to examine the content features of postgraduate theses focusing on digital citizenship within the scope of education in Turkey between the years 2011-2021. For this purpose, theses were examined in terms of content features such as graduate level, gender of authors, title of advisors, university of publication, year of publication, purpose/subject, method/pattern preference, data collection tools, data

### Atf:

Sevigen, M. & Yılar, M. B. (2022). Türkiye’de eğitim alanında yazılan dijital vatandaşlık konulu lisansüstü tezlerdeki eğilimler. *International Journal of New Approaches in Social Studies*, 6(1), 47-70. <https://doi.org/110.38015/sbyy.1108752>

<sup>1</sup>Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Türkiye. Orcid ID: 0000-0002-6723-9193

<sup>2</sup>Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Türkiye. Orcid ID: 0000-0001-5889-3372

\*Corresponding Author: bayram.yilar@omu.edu.tr

analysis methods, sample/study group and study group size. The data of the study, which was carried out according to the descriptive scanning method, were obtained by using the "Digital Citizenship Thesis Classification Form (DVTSF)" prepared by the researchers. The data of the research consists of authorized postgraduate theses, which can be accessed through the "National Thesis Database" of YÖK. The data were obtained using keywords such as "digital citizen", "digital citizen", "digital citizen", "e-citizen". Of the 60 postgraduate theses reached, 16 were eliminated because they were not education-oriented, and then 11 more were eliminated because they did not focus directly on digital citizenship, such as technological leadership, digital footprint, 21st century learning skills or technological competence. Finally, 33 theses were included in the study because they met the examination criteria. According to the findings of the research, it has been determined that the postgraduate theses written on digital citizenship are mostly prepared at the master's level and there has been an increasing trend in theses examining this subject in recent years. In these theses, it has been determined that the theses that try to determine the level of digital citizenship from various aspects gain weight, that the most preferred research method is quantitative methods, that they often work with undergraduate students, and that postgraduate theses on digital citizenship are especially interesting in Social Studies Education and Computer Teaching Technologies Education programs.

**Keywords:** Digital citizenship, research trends, graduate thesis, content analysis

## GİRİŞ

Geniş bir anlama sahip olan vatandaşlık kavramı, en basit tanımıyla bir devletin üyesi olmayı ifade etmektedir (Pierson, 2004, s.107). Yüzyıllar içerisinde vatandaşlık kavramı içerik, değer veya anlam açısından sürekli yenilenmektedir. Örneğin vatandaşlık kavramı, Antik Yunan şehir devletlerinde bir ayrıcalık ve statü aracı olarak görülmekteydi (Riesenberg, 1992, s.4; Öztürk, 2015, s.11). Orta Çağ Hıristiyan düşünürlerine göre ilahi anlamda sonsuz dünyanın vatandaşı olmak daha önemli iken, maddi dünyadaki vatandaşlık kavramı doğulan bölgeyi ifade eden basit bir kavram olarak düşünüldüğü anlaşılmaktadır (Yiğit, 2019, s.19). Çok sayıda kaynakta incelenildiği üzere Batı toplumunda vatandaşlık kavramının kökeni, Antik Yunan şehir devletlerine kadar geriye götürülebilmektedir (Riesenberg, 1992; Heater, 2004; Pierson, 2004; Hablemitoğlu & Özmete, 2012; Yiğit, 2019). Yüzyıllar içerisinde gelişim yolculuğuna devam eden vatandaşlık kavramı, birçok dönüm noktasından geçerek günümüzdeki şeklini almakla birlikte gelişmeler doğrultusunda şekillenmeye devam etmektedir. Akbaşlı (2014), halk egemenliği ile vatandaşlık kavramı arasında pozitif bir ilişkinin varlığından söz etmektedir. Nitekim 17. ve 18. yüzyıllar içerisinde İngiltere, Fransa ve Amerika gibi devletler başta olmak üzere, atılan bir takım demokratik adımlar, günümüzdeki vatandaşlık anlayışını şekillendiren gelişmeler olarak karşımıza çıkmaktadır (Yiğit, 2019). Brubaker (1994, s.49), birkaç yüzyıl önceki demokratik adımlardan birisi olan Fransız İhtilali ve sonrasındaki gelişmelerin ulus-devlet yapısıyla birlikte modern bir kurum olarak vatandaşlığın da ortaya çıkmasını sağladığını ileri sürmektedir.

Sanayi devriminde yaşanan gelişmelerle, tarım toplumu yapısındaki büyük değişimler yerini sanayi toplumu düzenine bırakırken; günümüzdeki teknolojik gelişmelerle birlikte, yıllardır adından söz edilen “bilgi toplumu” ya da “sanayi sonrası toplum” olarak adlandırılan bir toplum yapısının ortaya çıktığı söylenebilir (Kocacık, 2003; Meder, 2001; Özkan, 2009; Parlar, 2012). Bilgi toplumunda vatandaşların, temel vatandaşlık görevlerini yerine getirmenin yanında toplumsal yapının işleyişinde etkin rol olarak çatışmaların çözümüne katkı sağlamaları ve inisiyatif olarak daha aktif bireyler olmaları gerektiği düşünülmektedir (Kara, Topkaya & Şimşek, 2012, s.151). Öte yandan küreselleşme olgusuyla birlikte dünyanın daha hızlı etkileşime girmesi, ortak kültür anlayışının ortaya çıkmasıyla sonuçlanmıştır (Kan, 2009). Dünyada bilgi ve iletişim teknolojilerinde (BİT) yaşanan gelişmeler, vatandaşlık kavramı üzerinde birtakım değişiklikleri meydana getirdiği gibi yetiştirilmesi gereken vatandaşın



özellikleri üzerinde de belirleyici olduğu görülmektedir. Her dönemde ve her ülkede, iyi bir vatandaşın sahip olması gereken özelliklerin farklılık göstermesi nedeniyle, vatandaşlık eğitiminde farklı yaklaşımların ve farklı hedeflerin olması kaçınılmazdır. Özellikle 21. yüzyılda, bilginin çabucak değişebildiği bir dönemde, bireylerin sahip olması gereken özellikleri belirlemek pek kolay değildir. Bu nedenle farklı odak noktaları bulunan birçok vatandaşlık eğitimi yaklaşımından ve farklı yönleriyle ön plana çıkan vatandaşlık alt türlerinden bahsetmek mümkündür. Bunlara örnek olarak demokratik vatandaşlık, etkin vatandaşlık, küresel vatandaşlık ya da dijital vatandaşlık gibi vatandaşlık eğitiminde önemli yer tutan başlıklar sayılabilir. Bunlar içerisinde özellikle dijital vatandaşlık konusunun dünya genelinde akıllı telefon kullanımının ve internet erişiminin daha yaygın hale gelmesinin sonucu olarak bilimsel araştırmalarda daha fazla ilgi görmeye başladığını söylemek mümkündür.

Güncel verilere göre dünyada İnternete erişim oranının her geçen yıl arttığı görülmektedir. We Are Social ve Hootsuite’nin ortak çalışması sonucu yayınladıkları Digital 2021 raporunda Covid-19 salgınıyla birlikte internet ve sosyal medya kullanımında dünyanın nasıl büyük bir değişim ve dönüşüm yaşadığı gözler önüne serilmektedir. 16-64 yaş aralığını kapsayan rapordaki verilere göre dünyadaki internet kullanıcılarının sayısı 4,66 milyara ulaşmıştır. Bu rakam toplam dünya nüfusunun yaklaşık %60’ını oluşturmaktadır (We Are Social and Hootsuite, 2021). Benzer şekilde Türkiye’de de TÜİK tarafından yayınlanan Hanehalkı Bilişim Teknolojileri Kullanım Araştırması’na (HBTKA) göre 2021 yılında, ülkemizdeki 16-74 yaş aralığındaki vatandaşlardan düzenli olarak İnternet kullanan kişilerin oranı %80,5 olarak gerçekleşmiştir (TÜİK, 2021). İnternete dijital araçlar yoluyla erişim sağlandığı düşünüldüğünde güncel verilerden de anlaşılabilir üzere dijital araçların kullanımının oldukça yaygın olduğu çıkarımında bulunmak mümkündür. Akla gelebilecek hemen her alanda hızlı ve derin dönüşümlerin yaşandığı 21. yüzyılda, dijital teknolojilerin toplumun geneline yaygınlaşmasıyla birlikte gündelik alışkanlıklardan, iş yaşamına, eğlence anlayışından eğitim sürecine kadar birçok farklı alanda alışılmadık değişiklikler yaşanmış ve yaşanmaya devam etmektedir. Dijital araçların birçok faydası olduğu gibi birtakım çekinceleri de beraberinde getirdiği görülmektedir. Örneğin, dijital araçlar kullanılarak alışveriş başta olmak üzere çeşitli ödeme işlemleri kolayca yapılabilmesinin yanında dijital araçlarla gerçekleştirilen ödemelerde dolandırıcılık faaliyetlerine maruz kalmak gibi bazı sorunlar ortaya çıkabilmektedir. Bunun dışında yine dijital araçların bilgiye erişimi çok hızlı ve zahmetsiz bir iş haline dönüştürdüğü gibi yalan ya da yanlış bilgilerin de yayılmasını bir o kadar kolaylaştırdığı görülebilmektedir. Bunlar gibi daha birçok farklı nedenle, bireylerin dijital araçlar ve ortamlar hakkında bilinçlendirilmesi gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Bireylere bilgi ve beceri kazandırmak için en etkili yollardan birisi de hiç şüphesiz eğitimidir. Bireylerin içinde yaşadıkları çağa uygun bir biçimde yetiştirilmesi eğitimin temel gayelerinden biridir (Karaduman & Öncül, 2019, s.126).

### ***Dijital Vatandaşlık***

Mossberger, Tolbert ve Mcneal (2008, s.1), dijital vatandaşı; düzenli (neredeyse günlük) ve etkili bir şekilde İnterneti kullanan bireyler olarak tanımlamaktadırlar. Dijital vatandaş olarak ifade edilenlerin, İnternete düzenli erişimi önemli olmakla birlikte etkili bir kullanım için gerekli teknik yeterliliğe ve bilgi okuryazarlığı becerilerine sahip olmaları da gerekmektedir (Mossberger, Tolbert & Mcneal, 2008). Dijital vatandaş, birbirine bağlı dijital bir dünyada yaşamının hak, sorumluluk ve fırsatlarını tanıy; yasal ve etik yollarla hareket eder. Esasen dijital vatandaşlık, olumlu ve etkili bir ayak izi oluştururken, sorunlar yerine olasılıkları ve riskler yerine fırsatları gören aktif vatandaşlar olmayla ilgilidir (ISTE, 2016). Birçok tanımda dijital ortama etkin katılımın önemine dikkat çekilmekte ve bunun yanı sıra gerekli bilgi ve becerilere sahip olmak gerektiği vurgulanmaktadır. Mercimek, Yaman, Kelek ve Odabaşı’na (2016, s.69)

göre BİT kullanırken eleştirel bakış açısına sahip, etik kaygılar taşıyan ve bilgi paylaşımı konusunda sorumlu davranan bireyler dijital vatandaş olarak nitelendirilmektedir. Dijital vatandaşların çevrimiçi ortamlara düzenli, güvenli, etik ve sorumlu bir şekilde katılım sağlamasının ve muhtemel risklerin farkında olmalarının yeterli olmayacağı; bunlara ek olarak bireylerin kendi kendisini dijital ortamlar hakkında yetiştirmeleri, güvenli dijital ortamlar oluşturmaları ve kişisel bilgilerin korunması hakkında yetkin olmaları gerektiği belirtilmektedir (Karaduman, 2011; Öztürk, 2015). Dijital vatandaş denildiği zaman, dijital ortamlarda iletişim becerilerine sahip olan, alışveriş yapabilen, dijital içerikler üretebilen, dijital ortamdan bilgi ve eğitim alabilen bireylerin akla geldiği görülmektedir (Öztürk, 2015, s.16). Sıralanan bu beceri ve özellikler, dijital vatandaşlığın alt boyutları olarak daha kapsamlı bir şekilde ele alınmaktadır. Dijital vatandaşlığın alt boyutları konusunda birçok çalışma olduğu görülmektedir (Karaduman & Öncül, 2019, s.130). Bu çalışmalar içerisinde en çok atf yapılan ve kabul görülen sınıflamalardan biri Mike Ribble & Gerald Bailey tarafından 9 başlıkta toplanan dijital vatandaşlık alt boyutlarıdır. Diğer çalışmalardaki alt boyutlar gibi benzer noktalara gönderme yapmakla birlikte Ribble & Bailey’nin (2007) sınıflandırması daha yaygın bir şekilde kullanılmaktadır. Buna göre dijital vatandaşlığın 9 alt boyutu şu şekilde sıralanmaktadır (Ribble & Bailey 2007, s.10):

1. Dijital Erişim: Dijital ortama tam erişim.
2. Dijital Ticaret: Dijital ortamda alışveriş yapma, mal alıp-satma.
3. Dijital İletişim: Elektronik bilgi alışverişi.
4. Dijital Okuryazarlık: Dijital teknolojileri nerede ve nasıl kullanılacağını bilme.
5. Dijital Görgü Kuralları (Etik): Diğer teknoloji kullanıcılar tarafından beklenen davranış standartları.
6. Dijital Hukuk: Dijital ortamda yasal haklar ve sorumlulukların düzenlenmesi.
7. Dijital Haklar ve Sorumluluklar: Herkese tanınan ayrıcalıklar ve özgürlüklerle birlikte uyulması gereken davranış normları.
8. Dijital Sağlık: Fiziksel ve psikolojik sağlık bakımından dijital teknoloji kullanırken dikkat edilmesi gerekenler.
9. Dijital Güvenlik: Dijital ortamlardan kaynaklanan güvenlik ve gizlilik sorunlarını içermektedir.

Dijital vatandaşlığın tüm bu yönlerinin ve alt boyutlarının dünya ölçeğinde gittikçe yaygınlaşan dijitalleşme süreciyle birlikte daha da önem kazanacağı ve daha fazla araştırmaya konu olacağı aşikârdır.

### ***Araştırmanın Önemi***

Dijital bir çağda yaşayan bireyler olarak, dijital teknolojilerde yaşanan gelişmelere tanıklık etmekteyiz. Toplumun geneline yayılan bir konu hakkında yapılan çalışmaların sayısının fazla olması beklenen bir sonuçtur. Alan yazın incelendiğinde dijital vatandaşlık konusunun farklı yönlerine odaklanan çok sayıda tez ve makale gibi akademik yayınlara karşılaşılmaktadır. Bu yayınlar birikerek geçmişten günümüze kadar gelmektedir. Her geçen gün bir yenisini eklenen bu çalışmaların içerik özellikleri bakımından incelenerek dijital vatandaşlık konusunda yapılan çalışmaların bir profilinin sunulması, başta alandaki yeni çalışmalar ve araştırmacılar olmak üzere dijital vatandaşlığın dün, bugün ve genel eğilimi üzerine bir fikir sahibi olmak isteyenler için bütüncül bir bakış açısı sağlaması bakımından önemlidir. Alan yazın taraması neticesinde dijital vatandaşlık hakkında betimsel içerik analizi yapan bazı çalışmaların varlığı tespit edilmiştir. Bu çalışmalardan biri Öztürk (2021) tarafından yayınlanan "Dijital Vatandaşlık Araştırmalarının İncelenmesi: Kavramsal ve Yöntemsel Eğilimler" isimli



çalışmadır. Öztürk (2021), çalışmasında yalnızca makale türündeki bilimsel yayınları incelemiştir. EBSCO, ERIC, SCOPUS ve Taylor and Francis veri tabanlarında taranan dijital vatandaşlık konulu 119 akademik makaleyi betimsel içerik analizine tabii tutmuştur. Konuyla ilgili bir diğer çalışma ise Yeşiltaş ve Gez Çinpolat’ın (2021) "Eğitimde Dijital Vatandaşlık ile İlgili Araştırmalara Yönelik Bibliyometrik Bir Analiz" isimli bildiri çalışmasıdır. Bu çalışmada bibliyometrik yaklaşımla 188 akademik yayın incelenmiştir. İncelenen yayınlar Web of Science (WoS) veri tabanında taranan yayınlardan oluşmaktadır. Son olarak Sari & Taşer (2018) tarafından yayınlanan "Türkiye’de Dijital Vatandaşlıkla İlgili Yapılan Yüksek Lisans ve Doktora Tezlerinin İncelenmesi" isimli çalışmada 2004-2017 yılları arasını kapsayan toplam 16 lisansüstü tez incelenmiştir. Bu zaman aralığından sonraki kısa zaman diliminde ise daha fazla sayıda tezin kaleme alındığı tespit edilerek yeni bir araştırmayla genel eğilimin incelenebileceği sonucuna varılmıştır. Bu çalışmada, dijitalleşmenin sonucu olarak ülkemizde ve dünyada giderek daha sık vurgulanmaya başlanan dijital vatandaşlık konusunda yapılan lisansüstü tezlerin genel bir fotoğrafı çekilmeye çalışılmıştır. Bu çalışmanın, ülkemizde eğitim alanında dijital vatandaşlığı konu edinen lisansüstü tezlerin son 10 yıl içerisindeki eğilimine yönelik bir kesit sunması açısından önemli olduğu ve bu konu üzerine çalışma yapacak olan araştırmacılar için yararlı olabileceği düşünülmektedir.

### ***Araştırmanın Amacı ve Problem Durumu***

Bu çalışmanın amacı; 2011-2021 yılları arasında Türkiye’de, eğitim alanında dijital vatandaşlık konusuna odaklanan lisansüstü tezlerini içerik özellikleri bakımından incelemektir. Araştırmanın problem cümlesi ise şu şekilde belirlenmiştir: Türkiye’de, eğitim alanında dijital vatandaşlık konusunda yazılan lisansüstü tezler nasıl bir eğilim göstermektedir? Bu problem çerçevesinde aşağıdaki araştırma sorusuna yanıt aranmaya çalışılmıştır:

Türkiye’de, eğitim alanında dijital vatandaşlık konusuna odaklanan lisansüstü tezler;

- Yayın yılı,
- Lisansüstü düzeyi,
- Yazar cinsiyeti,
- Danışman unvanı,
- Üniversite,
- Bilim dalı/program,
- Konu/amaç,
- Yöntem/desen,
- Veri toplama aracı,
- Veri analiz yöntemi,
- Örneklem/çalışma grubu ve
- Örneklem/çalışma grubu büyüklüğüne göre nasıl bir eğilim göstermektedir?

### **YÖNTEM**

Bu çalışmada nicel araştırma yöntemleri kullanılmıştır. Bu doğrultuda veri toplama aracından elde edilen veriler, frekans/yüzde tabloları kullanılarak okuyucuya sunulmuştur.

### ***Araştırma Deseni***

Çalışmanın araştırma deseni olarak betimsel tarama modeli tercih edilmiştir. Tarama modeli, bir gruba ait belirli nitelikleri ortaya koymak amacıyla verilerin elde edilmesine dayanmaktadır

(Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2020, s.16). Karasar (2012, s.77), tarama modelinin; geçmişte ya da günümüzde devam eden bir durumun olduğu haliyle, değiştirme çabası göstermeden betimlemeyi amaç edinen bir araştırma yaklaşımı olduğunu ifade etmektedir. Bu çalışmada da var olan lisansüstü tezlerin içerik özellikleri üzerinde hiçbir değişiklik çabası güdülmeden var olduğu şekliyle betimlenmesi hedeflendiğinden tarama yönteminin kullanılmasının uygun olabileceği düşünülmüştür.

### ***Evren ve Örneklem***

Bu çalışmanın evrenini, eğitim-öğretimle bağlantılı bir şekilde dijital vatandaşlık konusunu merkeze alan Türkiye’deki lisansüstü tez çalışmaları oluşturmaktadır. Bu bağlamda çalışmanın ulaşılabilir evreni YÖK’ün tez veri tabanında eğitim-öğretim alanında taranan ve “dijital vatandaşlık/digital citizenship” anahtar kelimesiyle ulaşılabilen lisansüstü tezlerdir. Çalışmada evrenin tamamına ulaşılması dolayısıyla örneklem belirlemeye ihtiyaç duyulmamıştır. Evrenin tamamına ulaşılması halinde bu duruma “sayım” denildiği ve örneklem belirlemeye gerek olmadığı belirtilmektedir (Büyüköztürk & diğerleri, 2020, s.82). Bu kapsamda, YÖK’ün tez veri tabanından ulaşılan 33 lisansüstü tez çalışması çalışmada incelenmiştir.

### ***Veri Toplama Aracı***

Bu çalışmada, daha önce farklı çalışmalarda kullanılmış olan veri sınıflandırma formları incelenmiş ve araştırma kapsamına uygun olan özellikler uyarlanarak yeni bir format geliştirilmiştir. Bu doğrultuda Çiltaş, Güler & Sözbilir (2012), Küçükoglu & Ozan (2013) ve Öztürk (2021) gibi araştırmacılar tarafından kullanılan formlardan istifade edilmiştir. İncelenen formlar ihtiyaç doğrultusunda düzenlenerek “Dijital Vatandaşlık Tez Sınıflandırma Formu (DVTSF)” ortaya çıkarılmıştır. DVTSF, eğitim alanında bir uzmanın görüşüne sunulduktan sonra gerekli düzeltmeler yapılarak kullanıma hazır hale getirilmiş ve daha sonra ulaşılan verileri tasnif etmede kullanılmıştır.

### ***Verilerin Elde Edilmesi***

Çalışmanın verileri, YÖK Ulusal Tez Veri Tabanı üzerinde izinli olarak yayınlanan lisansüstü tezlerden elde edilmiştir. Çalışmalara ulaşabilmek adına 10-14.01.2022 tarihinde söz konusu veri tabanında “dijital vatandaşlık”, “dijital vatandaş”, “e-vatandaşlık”, “sayısal vatandaşlık” ve “dijital yurttaşlık” “digital citizenship” anahtar kelimeleri kullanılmıştır. Kullanılan anahtar kelimeler çalışmaların başlık ya da özet kısımlarında geçebilmektedir. Bu nedenle her anahtar kelime için ulaşılan çalışma sayısı farklılık gösterebilmektedir. Örneğin “dijital vatandaşlık” anahtar kelimesinin başlıklarda yer aldığı çalışma sayısı 27 olarak bulunurken, “dijital vatandaş” anahtar kelimesinin başlıklarda bulunduğu çalışma sayısı 31, “digital citizenship” anahtar kelimesi içeren çalışma sayısı 60 olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu çalışmada yıl sınırlaması olmadan, herhangi bir yerinde “dijital vatandaş”, “sayısal vatandaş” ya da “digital citizenship” anahtar kelimelerinin geçtiği çalışmalar taranmıştır. Tüm çalışmalar itinayla incelenerek dijital vatandaşlık konusuna uygunluk gösteren 60 tez, veri tabanından indirilmiştir. Bunlardan eğitim-öğretim kapsamına girmeyen 16 çalışma elenmiştir. Kalan 44 çalışma içerisinden ise teknolojik liderlik, sayısal ayak izi, 21. yüzyıl öğrenme becerileri ya da teknolojik yeterlilik gibi doğrudan dijital vatandaşlık konusuna odaklanmayan 11 çalışma daha çıkarılmıştır. Ayrıca “e-vatandaş” anahtar kelimesinin geçtiği 2004, 2005, 2006 ve 2022 yıllarında olmak üzere toplam 4 çalışma da eğitim odaklı olmaması nedeniyle bu çalışmaya dâhil edilmemiştir. Bu yüzden çalışmada 2011-2021 yılları arası esas alınmıştır. Sonuç olarak söz konusu veri tabanından elde edilen, eğitim-öğretimle ilişkili olarak dijital vatandaşlık konusuna odaklanan 33 lisansüstü tez ile çalışma yürütülmüştür. Tüm bunlardan yola çıkarak çalışmanın; YÖK Ulusal Tez Veri Tabanı’nda yer alan, 2011-2021 yılları arasında

yayınlanan, dijital vatandaşlık konusunda yazılan, YÖK veri tabanında “dijital vatandaşlık”, “dijital vatandaş”, “sayısal vatandaş” ve “digital citizen” anahtar kelimeleriyle aratılan ve ulaşılan erişime açık lisansüstü tezlerle sınırlı olduğu söylenmelidir.

### **Veri Analiz Yöntemleri**

Verilerin analizinde, DVTSF veri toplama aracından elde edilen veriler önce SPSS 25.0 paket istatistik programına girilmiş, daha sonra program aracılığıyla yüzde ve frekans tabloları oluşturulmuştur. Gerekli durumlarda Microsoft Office Excel programı kullanılarak yüzde hesaplamaları kontrol edilmiştir. Bulgular, nicel betimsel (descriptive) analiz yöntemlerinden frekans/yüzde tanımlayıcı istatistikleri kullanılarak tablolar halinde sunulmuştur.

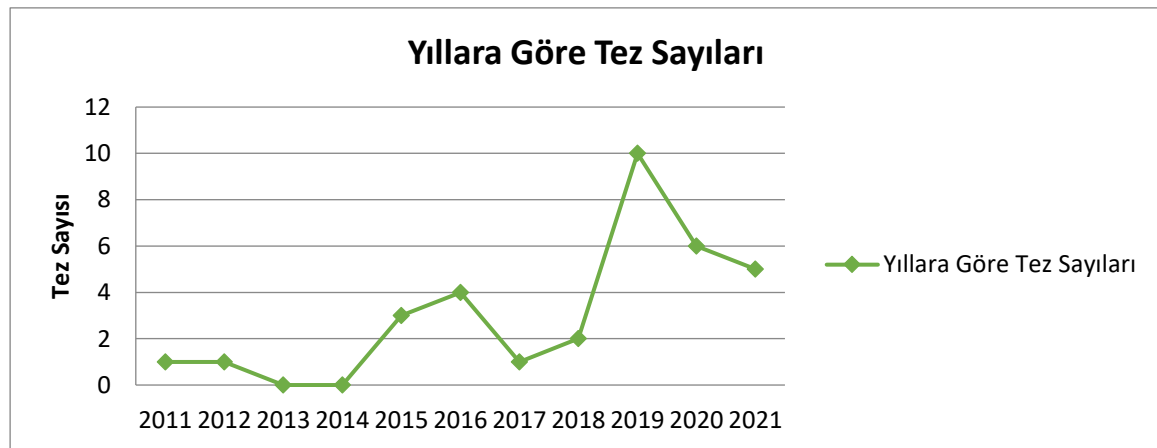
Dijital vatandaşlık konulu lisansüstü tezler üzerine yapılan bu çalışmanın geçerlilik güvenilirliğini sağlamak için tüm işlemler ve elde edilen bulguların analizinde uzman incelemesi, tutarlılık teyidi ve ayrıntılı betimleme (Yıldırım & Şimşek, 2011) süreçleri titizlikle yürütülmüştür. Öncelikle araştırma için kategoriler oluşturulmuştur. Daha sonra araştırmacılar birbirlerinden bağımsız şekilde ulaşılan bulguları kategorize etmişlerdir. Sonrasında yapılan karşılaştırmada tereddüt yaşanan konular üzerinde uzlaşma sağlandıktan sonra yapılan sınıflandırmanın kategorilere uygun olup olmadığını teyit etmek için sosyal bilgiler eğitimi alanında bir uzman görüşü alınmıştır. Uzman araştırmaya sorularına göre oluşturulmuş kategorik tablolar ve her kategorinin sınıflama ölçütlerini isteyen liste verilerek eşleştirme yapması istenmiştir. Uzman dönütleri ile araştırmacıların bulgu ve tasniflerinin oldukça benzer olduğu gözlemlendikten sonra gerekli görülen betimleyici istatistikler yapılarak raporlama için aktarım gerçekleştirilmiştir.

## **BULGULAR**

Bu bölümde araştırmanın alt problemleri doğrultusunda ulaşılan bulgulara yer verilmiştir.

### **Yıllara Göre Dağılım**

“Türkiye’de, eğitim alanında dijital vatandaşlık konusuna odaklanan lisansüstü tezler, yıllara göre nasıl bir dağılım göstermektedir?” araştırma sorusu doğrultusunda yapılan analizler sonucunda ulaşılan bulgular Şekil 1’de gösterilmiştir.



Şekil 1. Yıllara Göre Tez Sayıları Çizgi Grafiği

Şekil 1’de yıllara göre tez sayıları incelendiğinde, son yıllarda bir artış olduğu gözlemlenebilmektedir. Yıllar içerisinde tez sayılarında inişli çıkışlı bir seyir izlense de son

yıllardaki tez sayılarının ortalamasının üzerinde olduğu görülmektedir. En fazla tezin yayınlandığı yılın 2019 yılı (f=10, %30,3) olduğu bulgusuna ulaşılırken, 2013 ve 2014 yıllarında dijital vatandaşlık konusunda hiç tez yayınlanmadığı görülmektedir. Genel itibariyle dijital araçların yaygınlaşmasına bağlı olarak dijital vatandaşlık konusuna odaklanan tez sayısının da arttığı gözlemlenebilmektedir.

### **Lisansüstü Tez Düzeyine Göre Dağılım**

“Türkiye’de, eğitim alanında dijital vatandaşlık konusuna odaklanan lisansüstü tezler, lisansüstü düzeyi bakımından yıllara göre nasıl bir dağılım göstermektedir?” araştırma sorusuna yönelik analizler yapılmış ve ulaşılan bulgular Tablo 1’de verilmiştir.

**Tablo 1.** Lisansüstü Tez Düzeylerinin Yıllara Göre Dağılımı

Yıllar	Yüksek Lisans	Doktora	Toplam	
	f	f	f	%
2011	-	1	1	3,0
2012	1	-	1	3,0
2013	-	-	0	0,0
2014	-	-	0	0,0
2015	3	-	3	9,1
2016	3	1	4	12,1
2017	1	-	1	3,0
2018	2	-	2	6,1
2019	9	1	10	30,3
2020	5	1	6	18,2
2021	4	1	5	15,2
<b>Toplam</b>	<b>28 (%84,8)</b>	<b>5 (%15,2)</b>	<b>33</b>	<b>100%</b>

Tablo 1’de tezlerin lisansüstü düzeylerine göre dağılımı incelendiğinde, %84,8 oranıyla yüksek lisans (f=28) düzeyindeki tezlerin büyük çoğunlukta olduğu gözlemlenirken; doktora düzeyindeki tezlerin oranı %15,2 olarak belirlenmiştir (f=5). Bu durum yüksek lisans düzeyinde öğrenim görenlerin sayısının doktora düzeyinde öğrenim görenlere göre daha fazla olduğu gerçeğiyle doğru orantılı olarak karşımıza çıkmaktadır. Ayrıca son yıllara bakıldığında doktora düzeyindeki tez sayılarında istikrar sağlandığı görülmektedir. Bu bulgu, ilk yıllara nazaran son yıllarda dijital vatandaşlık konusunda doktora düzeyinde de bir ilgi artışı olduğunu ortaya koymaktadır.

### **Tez Yazarlarının Cinsiyetine Göre Dağılım**

“Türkiye’de, eğitimde dijital vatandaşlık konusuna odaklanan lisansüstü tezler, yazarlarının cinsiyetine göre nasıl bir dağılım göstermektedir?” araştırma sorusuna yönelik bulgular Tablo 2’de verilmiştir.

**Tablo 2.** Lisansüstü Tez Yazarlarının Cinsiyet Dağılımı

Yazarların Cinsiyeti	f	%
Erkek	17	51,5
Kadın	16	48,5
<b>Toplam</b>	<b>33</b>	<b>100%</b>

Tablo 2’de görüldüğü üzere lisansüstü tezlerin yazarlarının cinsiyeti birbirine çok yakın bir dağılım gösterdiği görülmektedir. İncelenen 33 tezin 17’si erkek araştırmacılar (%51,5) tarafından yazılmıştır. Buna karşılık kadın araştırmacılar sayısı ise 16’dır (%48,5).

### **Tez Danışmanlarının Unvanlarına Göre Dağılım**

“Türkiye’de, eğitimde dijital vatandaşlık konusuna odaklanan lisansüstü tezler, tez danışmanlarının unvanlarına göre nasıl bir dağılım göstermektedir?” araştırma sorusuna yönelik bulgular Tablo 3’de verilmiştir.

**Tablo 3.** Lisansüstü Tez Danışmanlarının Unvan Dağılımları

Danışman Unvanı	f	%
Dr. Öğr. Üyesi	13	39,4
Doç. Dr.	13	39,4
Prof. Dr.	7	21,2
<b>Toplam</b>	<b>33</b>	<b>100%</b>

Tablo 3’de tezlerin danışmanlarının unvan dağılımı incelendiğinde, Dr. Öğr. Üyesi (f=13, %39,4) ve Doç. Dr. (f=13, %39,4) unvanına sahip olan danışmanlarının çoğunlukta olduğu görülmektedir. Geriye kalan 7 tezin danışmanlığını unvanı Prof. Dr. (%21,2) olan öğretim üyelerinin yürüttüğü görülmektedir. YÖK’ün istatistik verilerine göre Dr. Öğr. Üyesi unvanına sahip olan öğretim üyelerinin sayısının diğer unvanlara göre daha fazla olduğu görülmektedir. Dolayısıyla Dr. Öğr. Üyesi unvanına sahip danışmanların, tez danışmanlıklarının da fazla olabileceğini düşündürmektedir. Ayrıca dijital vatandaşlık konusu son yıllarda ülkemizde ve dünyada daha popüler hale geldiği için daha çok genç öğretim üyelerinin ilgisini çekiyor olabilir.

### **Üniversite Dağılımı**

“Türkiye’de, eğitimde dijital vatandaşlık konusuna odaklanan lisansüstü tezler, üniversitelere göre nasıl bir dağılım göstermektedir?” araştırma sorusuna yönelik bulgular Tablo 4’de verilmiştir.

**Tablo 4.** Lisansüstü Tezlerin Yapıldığı Üniversitelere Göre Dağılımı

Üniversiteler	f	%
Anadolu Üniversitesi	6	18,2
Mersin Üniversitesi	4	12,1
Bahçeşehir Üniversitesi	2	6,1
Karadeniz Teknik Üniversitesi	2	6,1
Necmettin Erbakan Üniversitesi	2	6,1
Adnan Menderes Üniversitesi	1	3,0
Ankara Üniversitesi	1	3,0
Bartın Üniversitesi	1	3,0
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi	1	3,0
Çukurova Üniversitesi	1	3,0
Diğer	12	36,4
<b>Toplam</b>	<b>33</b>	<b>100%</b>

Tablo 4’de lisansüstü tezlerin üniversitelere göre dağılımı incelendiğinde, en fazla tezin yazıldığı üniversitenin 6 lisansüstü tez sayısı ile Anadolu Üniversitesi olduğu görülmektedir (%18,2). Anadolu Üniversitesi’ni, 4 lisansüstü tez sayısı ile Mersin Üniversitesi (%12,1) takip etmektedir. Bunlar dışında ikişer tez sayısı ile Bahçeşehir Üniversitesi (%6,1), Necmettin

Erbakan Üniversitesi (%6,1) ve Karadeniz Teknik Üniversitesi (%6,1) sıralamaya dâhil olmaktadır. Geriye kalan üniversitelerde yalnızca 1’er tez yayınlanması dolayısıyla alfabetik sıraya göre ilk 10 üniversite arasına girenler sıralanmış, kalan üniversiteler diğer başlığı altında birleştirilmiştir. Tüm üniversitelerin listesi ek olarak paylaşılacaktır.

### **Anabilim Dalı/Bilim Dalı Dağılımı**

“Türkiye’de, eğitimde dijital vatandaşlık konusuna odaklanan lisansüstü tezler, anabilim/bilim dalı ya da programlarına göre nasıl bir dağılım göstermektedir?” araştırma sorusuna yönelik bulgular Tablo 5’de verilmiştir.

**Tablo 5.** Lisansüstü Tezlerin Anabilim Dalı/Bilim Dalı/Program Türüne Göre Dağılımı

<b>Anabilim Dalı/Bilim Dalı/Program</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Sosyal Bilgiler Eğitimi Bilim Dalı	11	33,3
Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Anabilim Dalı (BÖTE)	9	27,3
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı	4	12,1
Sınıf Eğitimi Bilim Dalı	2	6,1
Eğitimde Yaratıcı Drama Anabilim Dalı	1	3,0
İletişim Tasarımı ve Yönetimi Programı	1	3,0
Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı	1	3,0
Resim İş Eğitimi Bilim Dalı	1	3,0
Türkçe Eğitimi Bilim Dalı	1	3,0
Uzaktan Eğitim Anabilim Dalı	1	3,0
Yaşam Boyu Öğrenme Bilim Dalı	1	3,0
<b>Toplam</b>	<b>33</b>	<b>100%</b>

Tablo 5’de ise tezlerin anabilim dalı/bilim dalı veya lisansüstü programlarına göre dağılımları incelenebilmektedir. Buna göre Dijital Vatandaşlık konusunda en fazla tezin Sosyal Bilgiler Eğitimi’nde yazıldığı görülmektedir (f=11, %33,3). Sosyal Bilgiler Eğitimi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi takip etmektedir (f=9, %27,3). Daha sonrasında ise 4 tez ile Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı (%12,1) ve 2 tez ile Sınıf Eğitimi Bilim Dalı gelmektedir (%6,1). Dijital vatandaşlık konusunun sosyal bilgiler ile doğrudan ilişkili olması nedeniyle bu alanda en fazla çalışmanın Sosyal Bilgiler Eğitimi bilim dalında yapılmış olması şaşırtıcı bir durum değildir. Bununla birlikte BÖTE bilim dalında da dijital vatandaşlık konusunun oldukça önemli bir yer tuttuğu açıktır. Bu durumda en fazla tezin bahsi geçen iki eğitim dalında yazılmış olması oldukça tutarlı bir bulgudur.

### **Konu/Amaç Dağılımı**

“Türkiye’de, eğitimde dijital vatandaşlık konusuna odaklanan lisansüstü tezler, araştırma konuları/amaçları bakımından nasıl bir dağılım göstermektedir?” araştırma sorusuna yönelik bulgular Tablo 6’da verilmiştir.



**Tablo 6.** Lisansüstü Tezlerin Amaçlarına Göre Dağılımları

<b>Tez Amaçları</b>	<b>F</b>	<b>%</b>
Dijital Vatandaşlık Başarı/Beceri/Tutum/Algı Düzeyi	20	29,0
Farklı Değişkenlerin (Yaş, Cinsiyet, vb.) Dijital Vatandaşlık Düzeyi Üzerine Etkisi	15	21,7
Dijital Vatandaşlık Düzeyi ile Başka Bir Değişken Arasındaki İlişki	11	15,9
Dijital Vatandaşlık Öğretimi	6	8,7
Dijital Vatandaşlık Öğretimi Sonrasında Başarı/Tutum/Düze y Değişimi	5	7,2
Dijital Vatandaşlığa Yönelik Görüşler	5	7,2
Ölçek Geliştirme	1	1,4
Öğretim Programının Dijital Vatandaşlık Bağlamında İncelenmesi	1	1,4
Dijital Vatandaşlık Öz-yeterlik Algıları	1	1,4
Dijital Vatandaşlık ve Alt Boyutlarına Yönelik Algı	1	1,4
Dijital Vatandaşlık Göstergeleri	1	1,4
Dijital Vatandaşlığa Yönelik Metaforik Algılar	1	1,4
Dijital Vatandaşlık Yeterliliklerini Ortaya Koyma	1	1,4
<b>Toplam</b>	<b>69</b>	<b>100%</b>

Tezlerin yazılma amaçları bakımından incelendiği Tablo 6’da görüldüğü gibi 20 tezde (%29,0) ilgili örneklem/çalışma grubunun dijital vatandaşlık konusundaki bilgi, beceri ya da algı gibi çeşitli düzeylerini incelemeyi amaçlayan tezlerin ilk sırada yer aldığı bulgusuna ulaşılmıştır. Dijital vatandaşlık düzeyi belirlenirken bazı çalışmalarda yaş, cinsiyet, sınıf düzeyi, bilgisayar/telefon/tablete sahip olup olmama ya da sosyal medyada zaman geçirme süreleri gibi farklı değişkenlerin, dijital vatandaşlık düzeyi üzerindeki etkisini ortaya koymayı amaçlayan tezlerin sayısı da oldukça yüksektir (f= 15, %21,7). Bunlar dışında dijital vatandaşlık düzeyi ile başka bir değişken arasındaki ilişkiyi inceleyen tez sayısı da dikkat çekici sayıdadır (f= 11, %15,9). Bu gruptaki tezlere; ilgili çalışma grubunun teknolojik yeterlilikleri ile dijital vatandaşlık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesini amaçlayan bir tez konusu örnek olarak verilebilir. Bunlar dışında dijital vatandaşlık öğretimi (f= 6, %8,7) ve dijital vatandaşlığa yönelik görüşlerin ortaya koyulmasını (f= 5, %7,2) amaçlayan tezler de bulunmaktadır. Burada özellikle belirtmek gerek ki bu çalışmada incelenen toplam tez sayısı ile buradaki toplam frekans sayısının birbirinden farklı olmasının nedeni bir tezde birden fazla amaç ifadesinin bulunmasıdır.

#### ***Araştırma Yöntem/Desen Dağılımı***

“Türkiye’de, eğitimde dijital vatandaşlık konusuna odaklanan lisansüstü tezler, araştırma yöntem ve desenleri bakımından nasıl bir dağılım göstermektedir?” araştırma sorusuna yönelik bulgular Tablo 7’de verilmiştir.

**Tablo 7.** Lisansüstü Tezlerde Benimsenen Yöntem ve Desen Dağılımları

Yöntem	f	%	Desen	f	%	Nicel Desenler	f	%
Nicel	20	61	Tarama Deseni	22	51,2	Betimsel Tarama Deseni	7	25
						İlişkisel Tarama Deseni	7	25
						Belirtilmemiş Tarama Deseni	4	14
						Tekil Tarama Deseni	3	11
						Diğer Tarama Deseni	1	4
			Deneysel Desen	6	14,0	Öntest-sontest Kontrol Grupsuz Yarı Deneysel Desen	3	11
						Öntest-sontest Kontrol Gruplu Yarı Deneysel Desen	2	7
						Eşitlenmemiş Kontrol Gruplu Desen	1	4
						<b>Toplam</b>	<b>28</b>	<b>100</b>
						Belirtilmemiş Karma Desen	4	9,3
Karma	9	27	Çeşitleme Karma Desen	2	4,7			
			Diğer Karma Desen	2	4,7			
			Açıklayıcı Karma Desen	1	2,3			
			Örnek Olay	3	7,0			
Nitel	4	12	Olgubilim	1	2,3			
			Temel Nitel Araştırma	1	2,3			
			Belirtilmemiş Nitel Desen	1	2,3			
<b>Toplam</b>	<b>33</b>	<b>100</b>	<b>Toplam</b>	<b>43</b>	<b>100</b>			

Tablo 7’de lisansüstü tezlerin yöntem/desen tercihleri incelendiğinde, çalışma kapsamında incelenen 33 tezin 20’si (%60,6) nicel yöntemlere göre tasarlanmıştır. Yalnızca nitel yöntemler kullanan tezlerin sayısı ise 4 (%12,1) olarak gerçekleşmiştir. 9 tezde ise karma yöntem (%27,3) benimsenmiştir. Burada belirtmek gerekir ki yalnızca nicel yöntemler ya da yalnızca nitel yöntemleri kullanılan tezlerde birden fazla desen tercih edilebilmektedir. Dolayısıyla tercih edilen yöntem/desen sayısı toplam incelenen tez sayısından fazla olduğundan yüzdeler hesaplamaları bağımsız olarak yapılmıştır. Öte yandan tezlerde nicel çalışmalar kapsamında en fazla tarama deseninin tercih edildiği bulgusuna ulaşılmaktadır (f=22, %51,2). Nicel desenlerin kullanıldığı tezlerde, betimsel tarama (f=7, %25,0) ve ilişkisel tarama (f=7, %25,0) sıkça tercih edilen desenler olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu çalışmada karma desenlerde kullanılan nicel ve nitel yöntemler yalnızca özel olarak belirtildiği takdirde not alınmıştır, aksi durumda sadece karma desen olarak analize tabi tutulduğunu belirtmek gerekir.

#### **Veri Toplama Araçları Dağılımı**

“Türkiye’de, eğitimde dijital vatandaşlık konusuna odaklanan lisansüstü tezler, veri toplama araçları bakımından nasıl bir dağılım göstermektedir?” araştırma sorusuna yönelik bulgular Tablo 8’de verilmiştir.

**Tablo 8.** Lisansüstü Tezlerin Veri Toplama Araçlarına Göre Dağılımı

Veri Toplama Araçları	f	%	Veri Toplama Araçları Alt Türleri	f	%
Anket/Ölçek	29	37,2	Likert Anket/Ölçek	28	34,6
			Diğer Anket/Ölçek	1	1,2
Diğer Dokümanlar	27	34,6	Kişisel Bilgi Formu	27	33,3
			Araştırma Günlüğü/Notları	2	2,5
			Portfolyo	1	1,2
			Etkinlik	1	1,2
			Metafor Yoluyla Veri Toplama Aracı	1	1,2
Görüşme	13	16,7	Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu	10	12,3
			Türü Belirtilmemiş Görüşme	2	2,5
			Odak Grup Görüşmesi	1	1,2
			Yapılandırılmış Görüşme Formu	1	1,2
Gözlem	4	5,1	Katılımcı Gözlem	3	3,7
			Türü Belirtilmemiş Gözlem	1	1,2
Başarı Testi	2	2,6	Çoktan Seçmeli Başarı Testi	1	1,2
			Diğer Başarı Testi (Karma)	1	1,2
<b>Toplam</b>	<b>75</b>	<b>100</b>	<b>Toplam</b>	<b>81</b>	<b>100</b>

Tablo 8’de dijital vatandaşlığı konu alan tezlerde kullanılan veri toplama araçları incelendiğinde en fazla tercih edilen veri toplama aracının anket/ölçek olduğu bulgusuna ulaşılmaktadır. Tezlerde çoğunlukla nicel yöntemlerin kullanıldığı bulgusuyla doğru orantılı olarak nicel veri toplama araçlarının kullanım oranının da yüksek olduğu görülmektedir. Veri toplama araçlarının farklı türleri aynı çalışmada kullanılabilirdiği için yüzde hesaplamaları bağımsız olarak yapılmıştır. Tablo 8’de görüldüğü üzere en sık kullanılan veri toplama araçları alt türlerinin, likert tipi anket/ölçek (f=28, %34,6) ve kişisel bilgi formu (f=27, %33,3) olduğu görülmektedir. Buna ek olarak başarı testleri oldukça az sayıda kullanılan veri toplama araçları olarak karşımıza çıkmaktadır (f=2, %2,6).

### **Veri Analiz Yöntemi Dağılımı**

“Türkiye’de, eğitimde dijital vatandaşlık konusuna odaklanan lisansüstü tezler, veri analiz yöntemleri bakımından nasıl bir dağılım göstermektedir?” araştırma sorusuna yönelik bulgular Tablo 9’da verilmiştir.

**Tablo 9.** Lisansüstü Tezlerin Veri Analiz Yöntemlerine Göre Dağılımları

Veri Analiz Yöntemleri	f	%	Analiz Yöntemleri	f	%	Nicel Kestirimsel Analiz Yöntemleri	f	%
Nicel Kestirimsel Analiz Yöntemleri	28	47,7	Parametrik Testler	60	45	T-Testi	23	25
						ANOVA	21	23
						Korelasyon	9	10
						Regresyon Analizi	3	3
						ANCOVA	2	2
						Faktör Analizi	2	2
			Parametrik Olmayan Testler	18	13	Scheffe Testi	5	6
						Levene Testi	5	6
						Shapiro-Wilk Testi	3	3
						Tamhane Testi	3	3
						Mann-Whitney Testi	2	2
						Kurtosis (Basıklık)	5	5
			Normallik Testleri	13	10	Kolmogorov-Smirnov	4	5
						Skewness (Çarpıklık)	4	5
<b>Toplam</b>	<b>91</b>	<b>100</b>						
Nicel Betimsel Analiz Yöntemleri	18	30,0	Diğer Kestirimsel Analiz Yöntemi	6	4			
			Frekans/Yüzde	12	9			
			Ortalama/Standart Sapma	11	8			
Nitel Analiz Yöntemleri	14	23,3	İçerik Analizi	7	5			
			Nitel Betimsel Analiz	5	4			
			Belirtilmemiş Nitel Analiz Yöntemi	2	2			
<b>Total</b>	<b>60</b>	<b>100</b>		<b>134</b>	<b>100</b>			

Tablo 9’da verilerin analizinde kullanılan yöntemler incelendiğinde en sık kullanılan yöntemlerin çıkarımsal/kestirimsel analiz yöntemleri olduğu görülmektedir. Bu durum nicel yöntem ve desenlerin daha ağırlıkta kullanıldığı bulgusuyla uyum göstermektedir. Kestirimsel analiz yöntemi kullanılan 28 tezden 23’ü T-testi kullanırken, 21’i ise tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanmıştır. Bu bulgu nicel verilerin büyük çoğunluğunun normal dağılım gösterdiğini de ifade etmektedir. Veri analiz yöntemlerinde çeşitliliğin olduğu görülmektedir. Betimsel ve nitel analiz yöntemleri de oldukça sık kullanılan veri analiz yöntemleri olarak karşımıza çıkmaktadır. Birçok çalışmada frekans/yüzde ve ortalama/standart sapma gibi betimsel analiz yöntemlerinin yanında içerik analizi gibi nitel analiz yöntemleri de sıkça kullanılmıştır.

#### **Örneklem/Çalışma Grubu Dağılımı**

“Türkiye’de, eğitimde dijital vatandaşlık konusuna odaklanan lisansüstü tezler, örneklem/çalışma grubu bakımından nasıl bir dağılım göstermektedir?” araştırma sorusuna yönelik bulgular Tablo 10’da verilmiştir.

**Tablo 10.** Lisansüstü Tezlerin Örneklem/Çalışma Grubuna Büyüklüğüne Göre Dağılımları

Örneklem/Çalışma Grubu	f	%	Ayrıntılı Örneklem/ÇG	f	%
Lisans	16	41,0	Eğitim Fakültesi	12	70,6
			Diğer	5	29,4
			<b>Toplam</b>	<b>17</b>	<b>100%</b>
İlköğretim Öğrencileri	10	25,6	6. Sınıflar	5	35,7
			5. Sınıflar	3	21,4
			8. Sınıflar	3	21,4
			7. Sınıflar	2	14,3
			4. Sınıflar	1	7,1
<b>Toplam</b>	<b>14</b>	<b>100%</b>			
Öğretmenler	7	17,9			
Öğretim Üyeleri/Elemanları	2	5,1			
Ortaöğretim (Lise)	1	2,6			
Lisansüstü	1	2,6			
Okul Yöneticileri	1	2,6			
Diğer	1	2,6			
<b>Toplam</b>	<b>39</b>	<b>100%</b>			

Tablo 10’da görüldüğü gibi tezlerin örneklem/çalışma grubu incelendiğinde en sık çalışılan grubun lisans öğrencileri olduğu görülmektedir (f=16, %41,0). 12 tezin katılımcı grubunu eğitim fakültelerinin lisans öğrencileri oluştururken; onları 9 tezde çalışılan ilköğretim 5-8. sınıf öğrencileri takip etmektedir. İlköğretim 5-8. sınıflar içerisinde en fazla tercih edilen sınıf düzeyinin 6. sınıf öğrencileri; en az tercih edilen sınıf düzeyinin ise 7. sınıflar olduğu gözlemlenmektedir. Buna ek olarak ilköğretim 1.-4. sınıflar düzeyindeki öğrencilerle çalışılan yalnızca 1 tez bulunurken, bu çalışmada yalnızca 4. sınıf öğrencileri tercih edilmiştir. İncelenen çalışmalardan yalnızca 1 tanesinin örneklem/çalışma grubu eğitim odaklı değildir ve bu nedenle "diğer" olarak ifade edilmiştir ancak çalışma Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık bölümünde hazırlandığı için çalışmamızın ilgi alanına uygun olduğu düşünülmektedir.

### Örneklem/Çalışma Grubu Büyüklük Dağılımı

“Türkiye’de, eğitim alanında dijital vatandaşlık konusuna odaklanan lisansüstü tezler, örneklem/çalışma grubu büyüklüğüne göre nasıl bir dağılım göstermektedir?” araştırma sorusuna yönelik bulgular Tablo 11’de verilmiştir:

**Tablo 11.** Lisansüstü Tezlerin Örneklem/Çalışma Grubu Büyüklüğüne Göre Dağılımları

Örneklem/Çalışma Grubu Büyüklüğü	f	%
101-300 arası katılımcı	9	25,7
301-500 arası katılımcı	6	17,1
501-100 arası katılımcı	6	17,1
1000’den fazla katılımcı	4	11,4
11-30 arası katılımcı	3	8,6
31-50 arası katılımcı	3	8,6
51-100 arası katılımcı	3	8,6
1-10 arası katılımcı	1	2,9
<b>Toplam</b>	<b>35</b>	<b>100</b>

Tez çalışmalarındaki örneklem/çalışma grubu büyüklüğüne odaklanıldığında oldukça geniş bir dağılım gösterdiği Tablo 11’de görülebilmektedir. Çalışmalarda en sık tercih edilen

örneklem/çalışma grubu büyüklüğünün “101-300 kişi arası” olduğu bulgusuna ulaşılmaktadır (f=9, %25,7). İncelenen çalışmaların büyük bir çoğunluğunun tarama deseninde tasarlandığı düşünüldüğünde örneklem/çalışma grubu büyüklüklerinin geniş kitlelere ulaşması oldukça tutarlı bir bulgudur. İki çalışmada birden fazla örneklem/çalışma grubu kullanılması nedeniyle Toplam sayı, incelenen tez sayısını karşılamamaktadır. Tablo 11 incelendiğinde en az çalışılan örneklem/çalışma grubu büyüklüğünün “1-10 kişi arası” olduğu görülmektedir (f=1, %2,9). Nitel yöntemlerin daha az kullanıldığı bulgusuna rağmen birçok çalışmada veri toplama aracı olarak görüşme tekniğine yer verilmiştir. Örneklem büyüklüklerinde “1-10 kişi arası” çalışma grubu büyüklüğünün düşük frekanslı çıkmasının sebebinin; karma çalışmalarda görüşme yapılan grubun ayrı bir örneklem/çalışma grubu olarak belirtilmemiş olmasından kaynaklı olabileceği düşünülmektedir.

## SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu çalışmada 2011-2021 yılları arasında Türkiye’de eğitim-öğretimle ilişkili olarak dijital vatandaşlık konusuna odaklanan lisansüstü tezler içerik özellikleri bakımından incelenmiştir. Elde edilen sonuçlar, ilgili literatürdeki çalışmaların sonuçlarıyla karşılaştırılarak sunulmuştur.

1. Türkiye’de, eğitim alanında dijital vatandaşlık konusuna odaklanan lisansüstü tezlerin yıllara göre dağılımına bakıldığında son yıllarda bir artış olduğu saptanmıştır. Yıllar içerisinde tez sayılarında inişli çıkışlı bir seyir izlense de son yıllardaki tez sayılarının ortalamasının üzerinde olduğu tespit edilmiştir. En fazla tezin yayınlandığı yılın 2019 yılı (f=10, %30,3) olduğu sonucuna ulaşılrken, 2013 ve 2014 yıllarında dijital vatandaşlık konusunda hiç tez yayınlanmadığı tespit edilmiştir. Dijital araçların yaygınlaşmasına bağlı olarak dijital vatandaşlık konusuna odaklanan tez sayısının da arttığı düşünülmektedir. Sari & Taşer’in (2018, s.1065) çalışmasında 2004-2017 yılları arasında en fazla lisansüstü tezin yayınlandığı yılın 2016 yılı olduğu görülmektedir (f=4). Sari & Taşer’in (2018) çalışması ile bu çalışmanın sonuçlarında benzerlikler olduğu ve dijital vatandaşlık konusunu çalışan tezlerin son yıllarda artış eğiliminde olduğu görülmektedir. Buna karşın söz konusu çalışmada 2013 yılında 2 lisansüstü tez yayınlandığı bulgusundan bahsedilmesine karşın bu çalışmanın kapsamını sadece eğitim alanında dijital vatandaşlık konusuna odaklanan tezler oluşturduğu için farklı bir sonuca ulaşılmıştır. Bu konuda Öztürk’ün (2021, s.389) çalışmasında ulaştığı sonuçlar da yine bu araştırmanın sonuçlarıyla büyük benzerlik göstermektedir. Öztürk (2021) de dijital vatandaşlığı ele alan makalelerin özellikle 2018 ve 2019 yıllarında zirveye çıktığını ve yayın sayısının günümüze doğru yaklaştıkça istikrarlı bir yükseliş izlenimi verdiğini ifade etmiştir.

2. Türkiye’de, eğitim alanında dijital vatandaşlık konusuna odaklanan lisansüstü tezlerin lisansüstü düzeylerine göre dağılımında, %84,8 oranında yüksek lisans (f=28) düzeyindeki tezlerin çoğunlukta olduğu tespit edilirken; doktora düzeyindeki tezlerin oranının %15,2 olduğu sonucuna ulaşılmıştır (f=5). Bu sonuç yüksek lisans düzeyinde öğrenim görenlerin sayısının doktora düzeyinde öğrenim görenlere göre daha fazla olduğu gerçeğiyle doğru orantılı olarak karşımıza çıkmaktadır. Bununla birlikte son üç yılda doktora düzeyindeki tez sayılarında istikrar sağlandığı görülmektedir. Bu durum, ilk yıllara nazaran son yıllarda dijital vatandaşlık konusunda doktora düzeyinde de daha çok ilgi görmeye başladığını düşündürmektedir. Sari & Taşer’in (2018) dijital vatandaşlık konusundaki lisansüstü tezleri inceledikleri çalışmada %75 oranında yüksek lisans düzeyinde tezlerin çoğunlukta olduğu sonucuna varılmıştır. Benzer şekilde Kayaalp & Karameşe (2020), sosyal bilgiler eğitiminde vatandaşlık konusuna odaklanan lisansüstü tezleri inceledikleri çalışmada da yüksek lisans düzeyindeki tez sayısının, doktora düzeyindeki tezlere göre daha çok sayıda olduğu sonucuna ulaşmışlardır.



3. Türkiye’de, eğitim alanında dijital vatandaşlık konusuna odaklanan lisansüstü tez yazarlarının cinsiyetiyle ilgili bulguları incelendiğinde her iki cinsiyet arasında neredeyse eşit bir dağılım olduğu sonucuna ulaşılmıştır. İncelenen dönem içerisinde erkek yazar sayısının kadın yazar sayısından sadece bir fazla olduğu belirlenmiştir. Buna göre ele alınan 33 tezin 17’si (%51,5) erkek araştırmacılar tarafından yazılmıştır. Buna karşılık kadın araştırmacıların frekansının 16 olduğu görülmüştür (%48,5).

4. Türkiye’de, eğitim alanında dijital vatandaşlık konusuna odaklanan lisansüstü tez danışmanlarının unvan dağılımı incelendiğinde, Dr. Öğr. Üyesi (f=13, %39,4) ve Doç. Dr. (f=13, %39,4) unvanına sahip olan danışmanlarının çoğunlukta olduğu tespit edilmiştir. Geriye kalan 7 tezin danışmanlığını unvanı Prof. Dr. (%21,2) olan öğretim üyelerinin yürüttüğü sonucuna ulaşılmıştır.

5. Türkiye’de, eğitim alanında dijital vatandaşlık konusuna odaklanan lisansüstü tezlerin yayınlandığı üniversiteler incelendiğinde çok sayıda üniversitede dijital vatandaşlık konusunda tez çalışması yaptırıldığı anlaşılmaktadır. Araştırma bulgularına göre en çok sayıda tezin yayınlandığı üniversitenin Anadolu Üniversitesi olduğu sonucuna ulaşılmıştır (f=6, %18,2). Anadolu Üniversitesini, 4 tez ile Mersin Üniversitesi (%12,1) takip etmektedir. En az sayıda tez yayınlanan üniversite listesi oldukça kabarıktır. Toplamda 17 üniversitede yalnızca birer tez yayınlandığı sonucuna ulaşılmıştır.

6. Türkiye’de, eğitim alanında dijital vatandaşlık konusuna odaklanan lisansüstü tezlerin anabilim dalı, bilim dalı ya da programlarına göre dağılımı incelendiğinde en fazla sayıda tezin hazırlandığı anabilim/bilim dalının “Sosyal Bilgiler Eğitimi Bilim Dalı” olduğu sonucuna ulaşılmıştır (f= 11, %33,3). İkinci sırada gelen bilim dalı ise BÖTE’dir (f= 9, %27,3). Toplamda 7 anabilim dalı/bilim dalı ya da lisansüstü programda birer tez hazırlandığı sonucundan bahsetmek mümkündür.

7. Türkiye’de, eğitim alanında dijital vatandaşlık konusuna odaklanan lisansüstü tezlerin konu/amaç bakımından incelendiğinde 20 frekans sayısı ile (%29,0) en fazla tekrar eden tez amacı/konusunun ilgili dijital vatandaşlık konusunda bilgi, beceri ya da algı gibi çeşitli düzeylerinin incelenmesi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Dijital vatandaşlık düzeyini takiben ikinci sırada; yaş, cinsiyet, sınıf düzeyi, bilgisayar/telefon/tablet sahibi olup olmama ya da sosyal medyada zaman geçirme süreleri gibi farklı değişkenlerin, dijital vatandaşlık düzeyi üzerindeki etkisini ortaya koymayı amaçlayan tezlerin yüksek sayıda olduğu tespit edilmiştir (f= 15, %21,7). Bunlar dışında dijital vatandaşlık düzeyi ile başka bir değişken arasındaki ilişkiyi inceleyen tezler 11 frekans sayısı ile karşımıza çıkarken, dijital vatandaşlık öğretimi 6 (%8,7) ve dijital vatandaşlığa yönelik görüşlerin de 5 (%7,2) frekans sayısı ile tezlerde sıkça tekrar edilen amaçlar olduğu saptanmıştır. Benzer bir çalışma yürüten Öztürk’ün (2021) çalışmasındaki bulgular incelendiğinde, “dijital vatandaşlık düzeyi” ile ilgili çok sayıda makale yayınlandığı görülmektedir. Bununla birlikte Öztürk (2021), bulgularını daha geniş bir sınıflandırmayla sunduğu için dijital vatandaşlık düzeyini konu edinen çalışmalarını belli bir kategori içinde yansıtmadığı görülmektedir. Yine de dijital vatandaşlık konusunu bir bütün olarak sınıflandırırsak, Öztürk’ün (2021) çalışmasında da bu konunun oldukça yüksek frekans değerlerine sahip olabileceği açıktır. Bunların yanı sıra “dijital vatandaşlığa ilişkin görüşler” konusunun çalışıldığı tezler de üst sıralarda yer almaktadırlar. Bu bakımdan dijital vatandaşlık konusunda yazılan tez ve makalelerin birbirine benzer konularda yoğunlaştığı çıkarımında bulunulabilir.

8. Türkiye’de, eğitim alanında dijital vatandaşlık konusuna odaklanan lisansüstü tezlerin yöntem/desen tercihleri incelendiğinde, çalışma kapsamında ele alınan toplam 33 tezin %60,6’sında nicel yöntemlerin (f=20) kullanıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Yalnızca nicel yöntemler kullanılan tezlerin frekans sayısı 20 (%60,6), yalnızca nitel yöntemler kullanan tezlerin frekans sayısı ise 4 (%12,1) olarak saptanmıştır. Karma yöntemlere ait frekans sayısı 9 (%27,3) olarak tespit edilmiştir. Öte yandan tezlerde en fazla tercih edilen nicel deseninin, tarama deseni olduğu sonucuna ulaşılmıştır (f=22, %51,2). Nicel yaklaşımın kullanıldığı tezlerde, betimsel tarama (f=7, %25,0) ve ilişkisel tarama (f=7, %25,0) desenlerinin sıkça tekrar eden desenler olduğu tespit edilmiştir. Sari & Taşer (2018), lisansüstü tezlerde kullanılan araştırma yöntemlerinin dağılımı konusunda nicel ve karma yöntemlerin eşit frekansa (f=6) sahip olarak ilk sırada geldiğini tespit ederken, medya okuryazarlığı konusunda lisansüstü tezlerin eğilimini ortaya koymayı amaçlayan Erdem (2018) de nicel yöntemlerin %45,3 oranında daha baskın kullanılan araştırma yöntemlerinden olduğu sonucuna ulaşmıştır. Aynı şekilde Kayaalp & Karameşe (2020) de nicel yöntemleri %45,1 oranında ilk sırada bulmuştur. Öztürk (2021) ise dijital vatandaşlık konusuna odaklanan 118 makalenin daha çok “literatür taraması/teorik çalışmalar” (f=53) ve “tarama” (f=30) yöntemine göre yazıldığı sonucuna ulaşmıştır. Bu bulgular açısından bakıldığında, lisansüstü tezler başta olmak üzere bilimsel çalışmalarda nicel yöntemlerin sıklıkla tercih edildiği çıkarımında bulunmak mümkündür.

9. Türkiye’de, eğitim alanında dijital vatandaşlık konusuna odaklanan lisansüstü tezlerde kullanılan veri toplama araçları incelendiğinde en fazla tekrar eden veri toplama aracının anket/ölçek olduğu belirlenmiştir (f= 29, %37,2). En sık tekrar eden anket/ölçek türünün ise likert tipi anket/ölçek (f=28, %34,6) olduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte diğer dokümanlardan olan kişisel bilgi formu (f=27, %33,3) sıkça tekrar eden veri toplama araçlarından biridir. Başarı testleri ise oldukça az sıklıkta tekrar eden veri toplama araçlarından biri olduğu saptanmıştır (f=2, %2,6). Sari & Taşer (2018), bu çalışmadaki bulgulara benzer şekilde veri toplama aracı olarak ölçek kullanımına ait frekansın yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır (f= 12, %52,17). Erdem’in (2018) çalışmasında olduğu gibi Kayaalp & Karameşe (2020) de veri toplama aracı olarak en sık kullanılan aracın “ölçek” olduğu sonucuna ulaşmıştır.

10. Türkiye’de, eğitim alanında dijital vatandaşlık konusuna odaklanan lisansüstü tezlerde en sık tekrar eden veri analiz yönteminin nicel analiz kapsamında değerlendirilen çıkarımsal/kestirimsel yöntem olduğu sonucuna ulaşılmıştır (f= 28, %46,7). Kestirimsel analiz yöntemlerinden en sık tekrar eden t-testi olurken (f=23), 21 frekans sayısı ile ikinci sırada tek yönlü varyans analizinin (ANOVA) olduğu tespit edilmiştir. Genel itibariyle veri analiz yöntemlerinde çeşitliliğin olduğu saptanmıştır. Betimsel ve nitel analiz yöntemleri de oldukça sık tekrar eden veri analiz yöntemleri olarak karşımıza çıkmaktadır. Sonuç olarak “frekans/yüzde” (f=12) ve “ortalama/standart sapma” (f=11) gibi betimsel analiz yöntemlerinin yanında içerik analizi (f=7) gibi nitel analiz yöntemleri de sıkça karşılaşılan analiz yöntemlerindedir. Kayaalp & Karameşe (2020), bu çalışmadaki bulgularla paralel olarak nicel analiz yöntemlerinin (nicel betimsel analiz ve kestirimsel analiz) %53,6 oranında daha sıklıkla kullanıldığı sonucuna ulaşmışlardır. Erdem’in (2018) çalışmasında da nicel analiz yöntemlerinin sıklıkla kullanıldığı görülebilmektedir. Buradan hareketle nicel analiz yöntemlerinin lisansüstü tezlerde sıklıkla kullanıldığı çıkarımında bulunulabilir.

11. Türkiye’de, eğitim alanında dijital vatandaşlık konusuna odaklanan lisansüstü tezlerin örneklem/çalışma grubu incelendiğinde en sık çalışılan grubun lisans öğrencileri olduğu sonucuna ulaşılmıştır (f= 16, %41,0). 12 frekans sayısı ile çalışmalarda tekrar edilen eğitim fakültesi lisans öğrencilerini, 9 frekans sayısı ile ilköğretim 5-8. sınıf öğrencileri takip

etmektedir. İlköğretim 5-8. sınıflar içerisinde en fazla tekrar eden sınıf düzeyinin 6. sınıf öğrencileri olduğu, en az tercih edilen sınıf düzeyinin ise 7. sınıflar olduğu tespit edilmiştir. Buna ek olarak ilköğretim 1.-4. sınıflar düzeyindeki öğrencilerle çalışılan yalnızca 1 tez olduğu belirlenmiştir. Sari & Taşer’in (2018) çalışmasında, bu çalışmadaki bulgulardan farklı olarak; dijital vatandaşlık konusunda yazılan lisansüstü tezlerde örneklem/çalışma grubu tercihinde %31,25 oranında ilkökul ve ortaokul öğrencilerinin birinci sırada olduğu ve üniversite öğrencilerinin %25 ile ikinci sırada olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde Erdem’in (2018) medya okuryazarlığı eğilimleri çalışmasında da örneklem/çalışma grubu olarak ortaokul öğrencileri %34,4 ile ilk sırada gelirken öğretmen adayları %16,4 ile üçüncü sırada gelmektedir. Sosyal bilgiler alanında vatandaşlık konusunda yazılan lisansüstü tezlerin incelendiği Kayaalp & Karameşe’ye (2020) ait olan çalışmanın sonuçlarında da yine ilköğretim 4.-8. sınıflar düzeyi %30,4 ile ilk sırada gelirken %20,7 ile öğretmen adayları ikinci sırada gelmektedir. Buradan anlaşıldığı üzere dijital vatandaşlık konusunda literatürün tersine bir şekilde örneklem/çalışma grubu olarak lisans düzeyi (çoğunlukla eğitim fakültesi/öğretmen adayları) ile gerçekleştirilen çalışmalar çoğunluktadır.

12. Türkiye’de, eğitim alanında dijital vatandaşlık konusuna odaklanan lisansüstü tez çalışmalarındaki örneklem/çalışma grubu büyüklüğü incelendiğinde oldukça geniş bir dağılımın ortaya çıktığı anlaşılmıştır. Çalışmalarda en sık tercih edilen örneklem/çalışma grubu büyüklüğünün “101-300 kişi arası” (f=9, %25,7) olduğu; en az çalışılan örneklem/çalışma grubu büyüklüğünün ise “1-10 kişi arası” olduğu sonucuna ulaşılmıştır (f=1, %2,9). Bu sonuç, ilgili alana katkı sağlaması açısından dijital vatandaşlık konusunu ele alan lisansüstü tezlerde daha az kişiyle daha uzun soluklu ya da daha derinlemesine çalışmaların yapılmasının faydalı olabileceğini düşündürmektedir.

### **Öneriler**

Genel olarak lisansüstü tezlerdeki eğilimler incelendiğinde çoğunlukla nicel yöntemlerin kullanıldığı ve çeşitli değişkenler açısından dijital vatandaşlık düzeyini ele alan çalışmaların ağırlıkta olduğu görülmektedir. Bu sonuçlar ışığında dijital vatandaşlık konusunda ileride yapılacak çalışmalarda karma araştırma yöntemlerine ağırlık verilmesinin ve dijital vatandaşlık öğretiminin nasıl yapılması gerektiği üzerine odaklanılmasının literatür açısından faydalı olabileceği düşünülmektedir. Ayrıca dijital vatandaşlık konusuna odaklanan lisansüstü tezlerde örneklem veya katılımcı grup olarak ilköğretim ve ortaöğretim öğrencilerine daha fazla yer verilebilir.

### **Etik Metin**

Bu makalede, araştırma ve yayın etiği kuralları takip edilmektedir. Makale ile ilgili her türlü ihlalin sorumluluğu yazar/yazarlara aittir.

### **KAYNAKÇA**

- Akbaşlı, S. (2014). Sosyal bilgiler öğretiminde vatandaşlık ve insan hakları eğitimi. R. Turan, A. M. Sünbül & H. Akdağ (Eds.). *Sosyal bilgiler öğretiminde yeni yaklaşımlar I* içinde (ss.43-84). Pegem Akademi.
- Brubaker, R. (1994). *Citizenship and Nationhood in France and Germany*. (Second Printing). Harvard University Press: Cambridge.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. (29. Baskı). Pegem Akademi.

- Çiltaş, A., Güler, G., & Sözbilir, M. (2012). Mathematics education research in Turkey: A content analysis study. *Educational Sciences Theory & Practice*, 12(1), 574-580. Erişim adresi: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ978459.pdf>
- Erdem, C. (2018). Medya okuryazarlığı araştırmalarında eğilimler: lisansüstü tezlere yönelik bir içerik analizi. *Journal of Theoretical Educational Science*, 11(4), 693-717. <https://doi.org/10.30831/akukeg.390260>
- Hablemitoğlu, Ş., & Özmete, E. (2012). Etkili vatandaşlık eğitimi için bir öneri. *Ankara Sağlık Bilimleri Dergisi*, 1(3), 39-54. [https://doi.org/10.1501/Asbd\\_0000000028](https://doi.org/10.1501/Asbd_0000000028)
- Heater, D. (2004). *A history of education for citizenship*. (Digital Edition). Routledge.
- ISTE (2016). *Digital citizenship to the classroom in meaningful ways*. Erişim adresi: <https://www.iste.org/areas-of-focus/digital-citizenship>
- Kan, Ç. (2009). Sosyal bilgiler eğitiminde küresel vatandaşlık. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26, 25-30. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/114654>
- Kara, C., Topkaya, Y., & Şimşek, U. (2012). Aktif vatandaşlık eğitiminin sosyal bilgiler programındaki yeri. *Journal of World of Turks*, 4(3), 147-159. Erişim adresi: <https://dieweltdertuerken.org/admin/files/issues/400-1737-1-PB.pdf>
- Karaduman, H., & Öncül, B. (2019) Dijital vatandaşlık ve dijital vatandaşlık eğitimi. C. Öztürk, Z. İbrahimoglu & G. Yıldırım (Eds.). *Kuramsal temeller ve güncel tartışmalar ışığında: 21. yüzyılda vatandaşlık ve vatandaşlık eğitimi* içinde (ss.123-146). Pegem Akademi.
- Karaduman., H. (2011). *6. sınıf sosyal bilgiler dersinde dijital vatandaşlığa dayalı etkinliklerin öğrencilerin dijital ortamdaki tutumlarına etkisi ve öğrenme öğretme sürecine yansımaları*. [Yayınlanmamış Doktora Tezi]. Marmara Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi (23. Baskı)*. Nobel Akademi.
- Kayaalp, F., & Karameşe, E. N. (2020). Türkiye’de sosyal bilgiler eğitimi kapsamında hazırlanan “vatandaşlık” konulu lisansüstü tezlerdeki eğilimler. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1), 744-786. <https://doi.org/10.29299/kefad.2020.21.01.020>
- Kocacık, F. (2003). Bilgi toplumu ve Türkiye. *Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 27(1), 1-10. Erişim adresi: [https://scholar.google.com.tr/scholar?hl=tr&as\\_sdt=0%2C5&q=Kocac%2C%20Bilgi%20toplumu%20ve%20T%C3%BCrkiye&btnG=](https://scholar.google.com.tr/scholar?hl=tr&as_sdt=0%2C5&q=Kocac%2C%20Bilgi%20toplumu%20ve%20T%C3%BCrkiye&btnG=)
- Küçükkoğu, A., & Ozan, C. (2013). Sınıf öğretmenliği alanındaki lisansüstü tezlere yönelik bir içerik analizi. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(12), 27-47. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/90049>
- Meder, M. (2001). Bilgi toplumu ve toplumsal değişim. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9, 72-81. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/114871>
- Mercimek, B., Yaman, N., Kelek, A., & Odabaşı, H. (2016). Dijital dünyanın yeni gerçeği: Troller. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 67-77. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/pub/trkefd/issue/21483/230247>
- Mossberger, K., Tolbert, C. J., & McNeal, R. S. (2008). *Digital citizenship: The internet, society, and participation*. MIT Press.
- Özkan, H. H. (2009). Bilgi toplumu ve eğitim programları. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(10), 113-132. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/215529>
- Öztürk, M. (2015). *Ortaokul öğrencilerinin dijital vatandaşlık düzeyleri*. [Yayınlanmamış Doktora Tezi]. Kastamonu Üniversitesi, Kastamonu, Türkiye.
- Öztürk, M. (2021). Dijital vatandaşlık araştırmalarının incelenmesi: Kavramsal ve yöntemsel eğilimler. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 11(2), 385-393. <https://doi.org/10.5961/jhes.2021.457>
- Parlar, H. (2012). Bilgi toplumu, değişim ve yeni eğitim paradigması. *Yalova Sosyal Bilimler Dergisi*, 4, 193-209. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/800923>

- Pierson, C. (2004). *The modern state*. (Second Edition). Routledge.
- Ribble, M., & Bailey, G. (2007) *Digital Citizenship in School*. Washington: ISTE.
- Riesenberg, P. (1992). *Citizenship in the western tradition: Plato to Rousseau*. University of North Carolina Press: Chapel Hill, Carolina.
- Sari, İ., & Taşer, S. (2018). Türkiye’de dijital vatandaşlıkla ilgili yapılan yüksek lisans ve doktora tezlerinin incelenmesi. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(6), 1063-1069. <https://doi.org/10.18506/anemon.412740>
- TÜİK. (2021). Hanehalkı bilişim teknolojileri kullanım araştırması. Erişim adresi: [https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Hanehalki-Bilisim-Teknolojileri-\(BT\)-Kullanim-Arastirmasi-2021-37437](https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Hanehalki-Bilisim-Teknolojileri-(BT)-Kullanim-Arastirmasi-2021-37437)
- We Are Social and Hootsuite, (2021). *Digital 2021, global overview report*. Erişim adresi: <https://wearesocial.com/uk/blog/2021/01/digital-2021-uk/>
- Yeşiltaş, E., & Gez-Çinpolat, A. (2021, Aralık). *Eğitimde Dijital Vatandaşlık ile İlgili Araştırmalara Yönelik Bibliyometrik Bir Analiz*. [Bildiri sunumu]. 9. Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi Sempozyumu (USBES), Bolu, Türkiye.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yiğit, E. Ö. (2019) Vatandaşlık: Felsefi, ideolojik ve tarihsel temelleri. C. Öztürk, Z. İbrahimoglu & G. Yıldırım (Eds.). *Kuramsal temeller ve güncel tartışmalar ışığında: 21. yüzyılda vatandaşlık ve vatandaşlık eğitimi* içinde (ss.10-34). Pegem Akademi.



## EXTENDED ABSTRACT

### *Trends in Graduate Theses on Digital Citizenship Written in the Field of Education in Turkey*

#### **Introduction**

In this study, it has been tried to take a general picture of the postgraduate theses on digital citizenship, which has been increasingly emphasized in our country and in the world as a result of digitalization. It can be considered that this study is important in terms of presenting a cross-section of the tendency of postgraduate theses on digital citizenship in the field of education in our country in the last 10 years. In addition, it is thought that it may be useful for researchers who will work on this subject.

The aim of this study; the aim of this study is to examine the postgraduate theses focusing on digital citizenship in the field of education in Turkey between the years 2011-2021 in terms of their content features.

The problem statement of the research was determined as follows: What kind of a trend do postgraduate theses on digital citizenship in the field of education show in Turkey?

Within the framework of this problem, an answer was sought to the following research question: Postgraduate theses focusing on digital citizenship in the field of education in Turkey; what kind of a trend does it show according to year, graduate level, author gender, advisor title, university, discipline/program, subject/purpose, method/pattern, data collection tool, data analysis method, sample/study group and sample/study group size?

#### **Method**

In this study, the descriptive survey model, which is one of the quantitative research methods, was preferred. The universe of the research consists of postgraduate thesis studies in Turkey, which center the issue of digital citizenship in connection with education. In this context, the accessible universe of the study is the graduate theses, which are scanned in the thesis database of Council of Higher Education (CHE) in the field of education and can be accessed with the keyword "digital citizenship". In this context, 33 postgraduate thesis studies accessed from the thesis database of CHE were examined in the research. The data analyzed in the study were classified using the "Digital Citizenship Thesis Classification Form (DCTCF)".

In the analysis of the data, the data obtained from the DCTCF data collection tool were first entered into the SPSS 25.0 package statistics program, and then percentage and frequency tables were created through the program. In order to ensure the validity and reliability of this study on postgraduate theses on digital citizenship, expert review, confirmation of consistency and detailed description (Yıldırım & Şimşek, 2011) processes were meticulously carried out in the analysis of all procedures and findings.



## **Findings and Results**

1. Considering the distribution of postgraduate theses focusing on digital citizenship in the field of education by years in Turkey, it has been determined that there has been an increase in recent years.
2. In the distribution of postgraduate theses focusing on digital citizenship by postgraduate level, it was determined that 84.8% of theses at the master's level (f=28) were in the majority; it was concluded that the rate of dissertations at the doctoral level was 15.2% (f=5).
3. Examining the gender findings of postgraduate thesis authors focusing on digital citizenship, 17 (51.5%) of 33 theses were male researchers; It was determined that 16 of them (48.5%) were written by female researchers.
4. When the title distribution of the advisors to the theses written on digital citizenship is examined, Dr. Instructor Member (f=13, 39.4%) and Assoc. Dr. (f=13, 39.4%) are the majority of the advisors, Prof. Dr. titled consultants (f=7, 21.2%) are in the minority.
5. It was concluded that Anadolu University is the university where the highest number of theses on digital citizenship were published (f=6, 18.2%). Anadolu University is followed by Mersin University (12.1%) with 4 theses.
6. It was concluded that the program in which the highest number of theses on digital citizenship was prepared was "Social Studies Education" (f= 11, 33.3%). The second branch of science is Computer and Instructional Technologies (f= 9, 27.3%).
7. It was determined that the postgraduate theses on digital citizenship mostly focused on various levels of digital citizenship such as knowledge, skills or perception (f=20, 29.0%).
8. When the method/pattern preferences of the postgraduate theses focusing on digital citizenship were examined, it was concluded that quantitative methods (f=20, 60.6%) were preferred the most.
9. It was concluded that the most frequently used data collection tool in postgraduate theses focusing on digital citizenship was the questionnaire/scale (f= 29, 37.2%). It was determined that the most frequently repeated questionnaire/scale type was likert type questionnaire/scale (f=28, 34.6%).
10. It was concluded that the most frequently repeated data analysis method in postgraduate theses focusing on digital citizenship in Turkey is the quantitative inferential/predictive method (f= 28, 46.7%). While the most frequently repeated t-test was among the predictive analysis methods (f=23), it was found that one-way analysis of variance (ANOVA) was the second with 21 frequencies.
11. Examining the sample/study group of postgraduate theses focusing on digital citizenship in Turkey, it was concluded that the most frequently studied group was undergraduate students (f= 16, 41.0%).

12. When the sample/study group size in postgraduate thesis studies focusing on digital citizenship in Turkey is examined, it has been determined that the most preferred sample/study group size is "between 101-300 people" (f=9, 25.7%).

In the light of these results, it is thought that it may be beneficial in terms of literature to focus on mixed research methods in future studies on digital citizenship and to focus on how digital citizenship teaching should be done.



"International Journal of New Approaches in Social Studies - IJONASS" is licensed under a [Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/).

## Zekâ Oyunlarının, 4. Sınıf Öğrencilerinin Problem Çözmeye İlişkin Karar Verme Becerisine, Sabırlı Davranış Göstermesine ve Okul Doyumuna Etkisinin İncelenmesi\*

Mehmet ESEN\*\*<sup>1</sup> & Serkan SAY<sup>2</sup>

Gönderilme Tarihi: **01 Aralık 2021** Kabul Tarihi: **25 Mayıs 2022**  
DOI: 10.38015/sbyy.1031058

### Öz:

Bu çalışmanın amacı Zeka Oyunlarının İlköğretim çağında eğitim olan öğrencilerin karar verme, sabırlı davranış gösterme ve okul doyumunu ile ilgili değişkenlerin üzerinde ki etkisini incelemektir. Çünkü dünya geleceğinin değişmesi ile birlikte insanoğlunun ihtiyaç duyduğu becerilerde değişiklik olmuştur. Değişen bu yeni düzene en hızlı uyum sağlayan birey diğerlerine göre bir adım önde olacaktır. Değişim toplumun her kademesinde olduğu gibi eğitim kademesinde de etkili olmuştur. Eğitimde 21. Yüzyıl becerilerine uygun planlama yapılmaktadır. Bu planlamada zeka kavramı, oyun ve zeka oyunları önemli yer kaplamaktadır. Bunun için Yarı-deneySEL desenle yapılan bu çalışmaya 62 ilköğretim 4. Sınıf öğrencisi (Kontrol Grubu n:32; Deney grubu n:30) katılmıştır. DeneySEL süreçte, ön-test ve son-test olarak “Çocuklar İçin Kapsamlı Okul Doyum Ölçeği”, “Problem Çözmeye İlişkin Karar Verme Ölçeği” ve “Sabırlı Davranış Ölçeği” uygulanmıştır. Araştırmadan elde edilen verilerin analizi için Mann Whitney U testi ve Bağımsız örneklem için t-Testi kullanılmıştır. Araştırma sonuçları, zekâ oyunlarının öğrencilerin okul doyumlarını, karar verme becerilerini ve sabırlı davranış gösterme becerilerini olumlu yönde etkilediğini ve ölçek puanlarında önemli bir artışa sebep olduğunu göstermiştir. Ancak, cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark bulunamamıştır. Bu sonuçlara göre zeka oyunları hem okul ortamında hem de aile ortamında aktif olarak kullanıldıkça öğrencilerde olumlu durumlar oluşturacağı düşünülebilir.

**Anahtar Kelimeler:** Zekâ oyunları, problem çözme, sabırlı davranış, okul doyumunu, karar verme.

### Abstract:

The aim of this study is to examine the effect of Intelligence Games on the variables related to decision making, patient behavior and school satisfaction of primary school students. Because with the change of the future of the world, there has been a change in the skills that human beings need. The individual who adapts the fastest to this changing new order will be one step ahead of the others. Change has been effective at the educational level as well as at all levels of society. Planning is carried out in accordance

### Atf:

Esen, M. & Say, S. (2022). Zekâ oyunlarının, 4. sınıf öğrencilerinin problem çözmeye ilişkin karar verme becerisine, sabırlı davranış göstermesine ve okul doyumuna etkisinin incelenmesi. *International Journal of New Approaches in Social Studies*, 6(1), 71-87. <https://doi.org/10.38015/sbyy.1031058>

<sup>1</sup>Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye. Orcid ID: 0000-0002-7864-3300

<sup>2</sup>Mersin Üniversitesi, Türkiye. Orcid ID: 0000-0002-0917-8660

\*Bu çalışma birinci yazarın Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünde tamamladığı yüksek lisans tezinden türetilmiştir.

\*\*Corresponding Author: mehmetesen\_02@outlook.com

accordance with 21st century skills in education. In this planning, the concept of intelligence, games and intelligence games occupy an important place. For this reason, 62 primary school 4th grade students (Control Group n:32; Experimental Group n:30) participated in this study, which was conducted with a semi-experimental design. In the experimental process, "Comprehensive School Satisfaction Scale for Children", "Problem Solving Decision-Making Scale" and "Patience Behavior Scale" were applied as pre-test and post-test. Mann Whitney U test and t-Test for independent samples were used for the analysis of the data obtained from the research. The results of the research have shown that intelligence games have a positive effect on students' school satisfaction, decision-making skills and patient behavior and cause a significant increase in scale scores. However, no significant difference was found according to the gender variable. According to these results, it can be thought that as long as intelligence games are used actively both in the school environment and in the family environment, it will create positive situations for students.

**Keywords:** Intelligence game, problem solving, patient behavior, school satisfaction, decision making.

## GİRİŞ

Çocuklar oyun oynarken başkaları tarafından eleştirilme korkusu yaşamadan kendi bireysel seviyelerinde bir öğrenme süreci gerçekleştirilebilir (Fırat, 2011). Oyunlar, çocukların kendilerine özgü merak duygularının çok açık ve net olarak sunulduğu en önemli etkinliklerdir. Çünkü çocuklar oyunda zaman geçirirken kendi dünyalarını yeniden keşfederek yeni anlamlar kazandırır (Tural, 2005). Çocuk gerekli olan mekân ve malzemeyi bulduğunda, hareketleriyle, duyguları ve anlatımıyla her zaman yeni bir fikir üretmeye yönelmektedir. Çünkü oyun, çocuğun daha üretken olması gereken bir ortamdır (Erbay & Durmuşoğlu-Saltalı, 2012).

Zekâ oyunları, farklı materyallerle tasarlanmış olanından hiç materyal olmayıp, tamamen sözel olarak oynanabilen ya da tamamen görsel algıyı kullanabilen oldukça çok boyutlu bir olgudur (Bayram, 2015). Zekâ oyunlarının hepsinin ortak özellikleri göz önünde bulundurulduğunda, zekâ oyunlarının tanımını şu şekilde yapabiliriz; Zekâ oyunları belirli kurallara sahip, bireysel hedefi veya kazanan-kaybedeni belirleyen durumları bulunan, şans faktörünün en az olduğu, psiko-motor becerilerinin, görsel düşünme yeteneğinin, temel matematik becerilerinin, hafıza ve dikkat gücünün ve bilişsel stratejilerin yeri geldikçe kullanılmasını gerektiren bireysel ya da grup halinde oynanabilen oyunlardır (Atasoy, Çevirgen & Erdoğan, 2017).

İlköğretim yaşındaki bireylerin sorunlu davranışlarının büyük bir bölümünü dikkat problemi oluşturmaktadır. Dikkat, akılda tutma, problem karşısında karar verme, iletişim kurma, algılama ve bütün diğer bilişsel alanlarda etkili olup bakmayı görmeden, işitmeyi de dinlemeden ayıran bir süreçtir (Özmen, 2011; Öztürk, 2021). Dikkat toplama yeteneği, öğrencinin yaşam kalitesini etkilemesinde büyük bir öneme sahiptir ve bu konuda ortaya çıkan sorunlar genellikle çocuklar ilköğretimde öğrenime başladıklarında fark edilmektedir. Çocuklar için okul yaşamındaki sorumluluklar, çocukların bir kazanım üzerinde gereken süre boyunca dikkatini toplayarak çalışmasını gerektirmektedir (Altun, 2017). Bunun sonucunda dikkatini toplayamama sorunu, çocuklar, öğretmenler ve aileler için genelde okul çağında büyük bir problem olarak karşımıza çıkmaktadır (Özmen, 2011). Çocukların çoğunda bulunan dikkat dağınıklığı, eğitim yaşantısında olumsuz sonuçlar oluşmasına ve çocuğun yaşantılarına karşı uyumsuz davranışlar göstermesine sebep olan olumsuz bir durumdur. Ancak çocukların yetişkinlere göre dikkat seviyelerini üst düzey tutma sürelerinin kısa olduğu dikkate alınırsa, buna eklenen dikkat dağınıklığı problemi ile durum içinden çıkılmaz bir hâl almaktadır (Altun, 2017).

Günümüz eğitim sisteminde karşılaşılan tek problem klasik eğitim yöntemlerinin yanı sıra öğrencilerden beklenen bazı davranışların beklentinin altında kalmasından da kaynaklanmaktadır. Okula, arkadaşlarına, derslere sabırlı davranış göstermeme, problemler karşısında karar verememe, okul ortamından zevk almama, dikkat dağınıklığı vb. durumlar okul ortamında karşılaşılan sorunlar olarak ortaya çıkmaktadır. Sabrın, bildiğimiz en genel anlamı beklentiler karşısında hayal kırıklığı ve durumlara göre acı karşısında insanın yılmadan bekleme isteğidir (Schnitker, 2012). Günlük yaşamında insanlar bekleme gibi olayla karşılaştıklarında olumsuz duygular hissederler. Bu olumsuz duygularla başa çıkmada ve bireyin yaşamında sabır önemli bir yere edinir (Arslan & Eliüşük, 2016). Okul ortamından memnun olan öğrenciler okul çevresinde mutlu olarak belirtilen kabiliyetlerini geliştirecek davranışlarda bulunurlar ve okul ortamına ilgi duyarlar. Okul ortamında doyumsuzluk yaşayan öğrenciler ise okul da geçirdikleri zaman diliminden kurtulmak amacıyla daha fazla olumsuz davranışlara ilgi duyabilirler (Telef, 2014). Karşılaşılan durumlara uygun karar verme becerisi ihtiyaç hâlinde problemi çözmek birden fazla yol olduğu zaman yaşanan karışıklığı giderici bir yapı olarak tanımlanabilir (Kuzgun, 1993). Hayatın devamlı artan karmaşıklığı, isteklerin çeşitliliği ve karşılaşılan durumlar karar verme becerilerinin her şeyden önce geliştirilmesini gerekli kılar. Yaşadığımız teknoloji çağında, yapacaklarını önem sırasına koyabilmeyi, sosyal ve kişisel gerçeklerini başarmayı etkili öğrenmek gereklidir (Karakaş, 1999).

Alan yazında zekâ oyunları ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde, yapılan araştırmaların sınırlı sayıda olduğu belirlenmiştir (Sadıkoğlu,2017). Yapılan araştırmaların hiçbirisinde zekâ ve akıl oyunlarının öğrenciler üzerinde sabırlı davranış gösterme, okul doyumunu ve problemler karşısında karar verme becerileri araştırılmamıştır. Genel olarak alan yazındaki çalışmaların nitel veri toplama yöntemi ile ağırlıklı olması ve deneysel yapılan çalışmaların kontrol grubu olmadan yapılması sınırlılık oluşturmaktadır (Sadıkoğlu, 2017). Bu yüzden bu çalışmayı yapmaya ihtiyaç duyulmuştur.

## YÖNTEM

### *Araştırma Modeli*

Bu araştırmanın gerçekleşmesinde deneysel desen kullanılmıştır. Değişkenler arasındaki neden-sonuç ilişkilerini bulmayı amaçlayan desenlere deneysel desen denir (Büyüköztürk, 2001). Bu çalışmada deney ve kontrol grup olan yarı deneysel desen kullanılmıştır. Yarı deneysel desenlerde, deney ve kontrol gruplarına ön test ve son test uygulanmaktadır. Bu modele göre, araştırmada biri deney, diğeri kontrol grubu olmak üzere ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinden oluşan 2 ayrı sınıf seçilmiştir. Her iki sınıf öğrencilerine de çalışma öncesi ve çalışma sonrası aynı testler uygulanmıştır.

### *Çalışma Grubu*

Araştırmanın çalışma grubu olarak Mersin ili Mezitli ilçesinde bulunan bir İlkokulda 4. Sınıf da eğitim gören 62 öğrenci belirlenmiştir. 32 öğrenci kontrol grubunu, 30 öğrenci de deney grubunu oluşturmaktadır.



**Tablo 1.** Çalışma Grubu

CİNSİYET	DENEY GRUBU		KONTROL GRUBU	
	N	%	N	%
KADIN	16	53,3	14	43,7
ERKEK	14	46,7	18	56,3

### **Veri Toplama Araçları**

**Çocuklar İçin Kapsamlı Okul Doyumu Ölçeği:** Çocuklar İçin Kapsamlı Okul Doyumu Ölçeği Randolph, Kangas ve Ruokamo (2009) tarafından ilköğretim çağı öğrencilerinin kapsamlı okul doyumlarını ölçmek için geliştirilmiş, altı maddeden oluşan tek boyutlu bir ölçektir. Ölçeğin her bir maddesi 1 ile 5 arasında puanlanmaktadır. Ölçekten 6 ile 30 arasında puan alınmaktadır. Yüksek puan yüksek okul doyumuna ve okuldaki öğrenmeye işaret etmektedir. Ölçeğin Finlandiya ve Hollanda örneklemelerinde geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılmıştır. Geçerlik çalışması sonucunda ölçeğin tek faktörden oluştuğu ve maddelerin faktör yüklerinin Finlandiya örnekleminde .80 ile .89, Hollanda örnekleminde .78 ile .85 arasında değiştiği görülmüştür. Ölçeğin Finlandiya örnekleminde iç tutarlık katsayısı .92 ve test tekrar test güvenilirliği .76; Hollanda örnekleminde iç tutarlık katsayısı .90 ve test tekrar test güvenilirliği .69 olarak bulunmuştur. Türkçe uyarlaması Bülent Baki TELEF tarafından 2014 yılında yapılmıştır.

**Günlük Yaşamlarındaki Problemleri Çözmeye İlişkin Karar verme Ölçeği:** Araştırmanın amacı, ilköğretim 4. ve 5. Sınıfta eğitim gören yaş grubunun günlük yaşamlarında karşılaştıkları problemlerini çözmeye ilişkin, karar vermeye yönelik bir ölçek geliştirmektir. Araştırma 1998-1999 eğitim-öğretim yılında Adana ili Seyhan ve Yüreğir ilçelerinde ki merkez okullarda gerçekleştirilmiştir. Araştırma örneklemini Anadolu İlköğretim, Hürriyet İlköğretim, Yavuzlar İlköğretim, Mimar Sinan İlköğretim, Emine Sapmaz İlköğretim, Kasım Sacide Öner İlköğretim, Özel Akdeniz ve Özel Gönen okullarının ilköğretim 4.ve 5. Sınıflarında eğitim gören 658 öğrenci oluşturmuştur.

**Sabırlı Davranış Ölçeği:** Sabırlı Davranış Ölçeğinin hazırlanma aşamasında araştırmacı tarafından yazılan ifadeler düzenlenerek bir ölçme aracı oluşturulmuştur. 10 maddeden oluşan ölçek iki okulda 260 ilkokul öğrencisine uygulanmıştır. Uygulama sonunda elde edilen bulgular SPSS programına aktararak anlaşılmıştır. Ölçeğin güvenilirlik seviyesini belirlemek amacıyla Cronbach Alfa değeri hesaplanmıştır. Yapılan faktör analizi sonucunda Sabırlı Davranış Ölçeği iki faktörlü çıkmıştır. Birinci faktörü “başkalarına sabır gösterme” olarak adlandırılmıştır. Ölçeğin birinci faktöründe bulunan maddelerin yükleri 0,477- 0,668 arasında değişmektedir. İkinci faktörü “kendine hakim olma” olarak adlandırılmıştır. Faktörde bulunan maddelerin yükleri 0,524-0,818 arasında değişmektedir. Sonuç olarak iki faktör ve 10 maddeden oluşan bir ölçek elde edilmiştir. Sabırlı Davranış Ölçeğinin birinci boyutunun güvenilirlik düzeyi ,540 ve ikinci boyutunun güvenilirlik düzeyi ,686 olarak bulunmuştur. Sabırlı Davranış Ölçeğinin güvenilirlik düzeyi ise,679’ dur.

## **BULGULAR**

Deney grubunun ve kontrol grubunun 50 kişi altında olmasından dolayı normallik dağılımı için Shapiro-Wilk kısmına bakılmıştır. Yapılan normallik dağılımına göre; Problem Çözmeye İlişkin Karar Verme Ölçeği ön test sonuçları deney ve kontrol grubu, Problem Çözmeye İlişkin Karar Verme Ölçeği son test sonuçları deney ve kontrol grubu, Sabırlı Davranış Ölçeği son test sonuçları deney ve kontrol grubu normal dağılım gösterdiği için parametrik testler kullanılmıştır. Sabırlı Davranış Ölçeği ön test sonuçları deney ve kontrol grubu, Okul Doyum



Ölçeği ön test sonuçları deney ve kontrol grubu, Okul Doyum Ölçeği son test sonuçları deney ve kontrol grubu normal dağılım göstermediği için parametrik olmayan testler kullanılmıştır.

### Grupların Okul Doyum Düzeylerinin Ön Test ve Son Test Mann Whitney U Testi Sonuçları

**Tablo 2.** Grupların Okul Doyum Düzeylerinin Ön Test Mann Whitney U Testi Tablosu

Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Deney Grubu	30	32,92	987,50	437,500	0,537
Kontrol Grubu	32	30,17	965,50		

**Tablo 3.** Grupların Okul Doyum Düzeylerinin Son Test Mann Whitney U Testi Tablosu

Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Deney Grubu	30	45,42	1362,50	62,50	,00
Kontrol Grubu	32	18,45	590,50		

Tabloda görüldüğü gibi 4. sınıf öğrencilerinden Zekâ Oyunlarına katılanlarla, zekâ oyunlarına katılmayanların uygulama öncesindeki okul doyum ön test ölçeğinden aldıkları puanların Mann Whitney U Testi sonuçları tabloda verilmiştir. Buna göre 16 haftalık bir deneysel çalışma başlamadan Zekâ Oyunlarına katılacak çocuklar ile Zekâ Oyunlarına katılmayacak çocukların okul doyum ölçeği ön test sonucunda almış oldukları p (0,537) > ,05 olduğundan istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Sıra ortalamaları incelendiği zaman Zekâ oyunlarına katılacak öğrencilerin (32,92) katılmayacak olan öğrencilere (30,17) göre eğitim başlamadan okul doyumlarının daha yüksek çıktığı görülmüştür. Tabloda görüldüğü gibi 4.sınıf öğrencilerinden zekâ oyunlarına katılanlarla, zekâ oyunlarına katılmayanların uygulama sonrasındaki okul doyum son test ölçeğinden aldıkları puanların Mann Whitney U Testi sonuçları tabloda verilmiştir. Buna göre 16 haftalık bir deneysel çalışma sonunda zekâ oyunlarına katılan çocuklar ile zekâ oyunlarına katılmayan çocukların okul doyum ölçeği son test sonucunda p (,00) < ,05 olduğundan istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. Sıra ortalamaları incelendiği zaman zekâ oyunlarına katılan öğrencilerin (45,42) katılmayan öğrencilere (18,45) göre okul doyumlarının daha yüksek çıktığı görülmüştür.

### Grupların Problem Çözmeye İlişkin Karar Verme Düzeylerinin Ön Test ve Son Test Bağımsız T Testi Sonuçları

**Tablo 4.** Grupların Problem Çözmeye İlişkin Karar Verme Düzeylerinin Ön Test Bağımsız T Testi Tablosu

	Grup	N	$\bar{X}$	Ss	Df	t	P
P1	Deney	30	15,47	1,592	,281	1,183	,819
	Kontrol	32	15,56	1,684			
P2	Deney	30	12,83	1,931	,268	1,250	,848
	Kontrol	32	12,75	1,459			
P3	Deney	30	8,73	2,348	,636	,226	,851
	Kontrol	32	8,63	2,166			
P4	Deney	30	5,03	1,245	,852	,063	,839
	Kontrol	32	5,09	1,088			
PT	Deney	30	42,07	3,629	,957	,003	,969
	Kontrol	32	42,03	3,569			

#### Problem Çözmeye İlişkin Karar Verme Ölçeği Alt Boyutları

P1= Karar vermede Bağımlılık

P2= Karar vermede İstekler

P3= Karar vermede Bağımsızlık

P4= Karar vermede Yetenek

PT= Problem Çözmeye İlişkin Karar Verme Ölçeği Toplamı

**Tablo 5.** Grupların Problem Çözmeye İlişkin Karar Verme Düzeylerinin Son Test Bağımsız T Testi Tablosu

	Grup	N	$\bar{X}$	Ss	Df	t	P
P1	Deney	30	21,43	2,569	,046	4,140	,000
	Kontrol	32	15,47	1,778			
P2	Deney	30	15,27	1,856	,778	0,080	,000
	Kontrol	32	12,66	1,800			
P3	Deney	30	8,97	2,076	,039	4,452	,648
	Kontrol	32	8,69	2,657			
P4	Deney	30	5,00	1,083	,537	,386	,815
	Kontrol	32	5,06	1,014			
PT	Deney	30	50,67	3,933	,996	,000	,000
	Kontrol	32	41,86	3,941			

**Problem Çözmeye İlişkin Karar Verme Ölçeği Alt Boyutları**

P1= Karar vermede Bağımlılık

P2= Karar vermede İstekler

P3= Karar vermede Bağımsızlık

P4= Karar vermede Yetenek

PT= Problem Çözmeye İlişkin Karar Verme Ölçeği Toplamı

Öğrencilerin Problem Çözmeye İlişkin Karar verme Ölçeğinin Gruplara göre sonuçları Bağımsız T testi ile incelenmiştir. Öğrencilerin ön testten aldıkları puanlara göre Karar Vermede Bağımlılık (P1), Karar Vermede İstekler (P2), Karar Vermede Bağımsızlık (P3), Karar Vermede Yetenek (P4) ve Problem Çözmeye İlişkin Karar Verme Ölçeği Toplamı (PT) alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmemiştir. Karar Vermede Bağımlılık (P1) alt boyutu için deney grubunun ortalaması (15,47) ile kontrol grubu ortalaması (15,56) arasında büyük bir fark görülmemiştir. Karar Vermede İstekler (P2) alt boyutu için deney grubunun ortalaması (12,83), kontrol grubu ortalamaları (12,75) arasında büyük bir fark görülmemiştir. Karar Vermede Bağımsızlık (P3) alt boyutu için deney grubunun ortalaması (8,73), kontrol grubu ortalamaları (8,63) arasında büyük bir fark görülmemiştir. Karar Vermede Yetenek (P4) alt boyutu için deney grubunun ortalaması (5,09), kontrol grubu ortalamaları (5,09) arasında büyük bir fark görülmemiştir. Problem Çözmeye İlişkin Karar Verme Ölçeği Toplamı (PT) alt boyutu için deney grubunun ortalaması (42,07), kontrol grubu ortalamaları (42,03) arasında büyük bir fark görülmemiştir. Tabloda görüldüğü gibi öğrencilerin son testten aldıkları puanlar Bağımsız T testi ile incelendiğinde Karar Vermede Bağımlılık (P1), Karar Vermede İstekler (P2) ve Problem Çözmeye İlişkin Karar Verme Ölçeği Toplamı (PT) değerleri  $p < ,05$  olduğundan istatistiksel olarak anlamlı fark görülmüştür ama Karar Vermede Bağımsızlık (P3) ve Karar Vermede Yetenek (P4) puanları  $p > ,05$  olduğu için istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmemiştir. Karar Vermede Bağımlılık (P1) alt boyutu için deney grubunun ortalaması (21,43) kontrol grubu ortalamalarına (15,47) göre yüksek görülmektedir. Karar Vermede İstekler (P2) alt boyutu için deney grubunun ortalaması (15,27), kontrol grubu ortalamalarına (12,66) göre aynı görülmektedir. Karar Vermede Bağımsızlık (P3) alt boyutu için deney grubunun ortalaması (8,97) kontrol grubu ortalamaları (8,69) ile aynı görülmektedir. Karar Vermede Yetenek (P4) alt boyutu için deney grubunun ortalaması (5,00), kontrol grubu ortalamaları (5,66) ile aynı görülmektedir. Problem Çözmeye İlişkin Karar Verme Ölçeği Toplamı (PT) alt boyutu için deney grubunun ortalaması (50,67), kontrol grubu ortalamalarına (41,86) göre yüksek görülmektedir.

## Grupların Sabır Düzeylerinin Ön Test U Testi ve Son Test Bağımsız T Testi Sonuçları

**Tablo 6.** Grupların Sabır Düzeylerinin Ön Test U Testi Tablosu

Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P	
S1	Deney Grubu	30	32,20	966,00	459,00	0,760
	Kontrol Grubu	32	30,84	987,00		
S2	Deney Grubu	30	30,98	929,50	441,00	0,571
	Kontrol Grubu	32	31,98	1023,50		
ST	Deney Grubu	30	30,98	929,50	464,50	0,825
	Kontrol Grubu	32	31,98	1023,50		

S1= Başkalarına Sabır Gösterme  
S2= Kendine Hakim Olma  
ST= Sabırlı Davranış Ölçeği Toplamı

**Tablo 7.** Grupların Sabır Düzeylerinin Son Test Bağımsız T Testi

Grup	N	Ortalama	Standart Sapma	df	T	p	
S1	Deney Grubu	30	25,30	3,456	60	13,441	,00
	Kontrol Grubu	32	15,69	2,039			
S2	Deney Grubu	30	15,80	1,627	60	10,450	,00
	Kontrol Grubu	32	11,63	1,519			
ST	Deney Grubu	30	41,10	4,139	60	15,391	,00
	Kontrol Grubu	32	27,31	2,833			

Sabırlı Davranış Ölçeği Alt Boyutları  
S1= Başkalarına Sabır Gösterme  
S2= Kendine Hakim Olma  
ST= Sabırlı Davranış Ölçeği Toplamı

Tabloda görüldüğü gibi 4. sınıf öğrencilerinden Zekâ oyunlarına katılanlarla, zekâ oyunlarına katılmayanların uygulama öncesi Sabırlı Davranış Ölçeği ön testlerinden aldıkları puanların Mann Whitney U Testi sonuçları tabloda verilmiştir. Buna göre 16 haftalık bir deneysel çalışma öncesinde Zekâ oyunlarına katılacak öğrenciler ile Zekâ oyunlarına katılmayacak öğrencilerin Sabırlı Davranış ölçeği alt boyutlarından Başkalarına Sabır Gösterme (S1) ön test değerlerinin  $p(0,760) > ,05$  olmasından dolayı istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Sıra ortalamaları incelendiği zaman deney grubu (32,20), kontrol grubuna (30,84) göre eğitim başlamadan Başkalarına Sabır Gösterme (S1) alt boyutunda daha yüksek ortalamaya sahip olduğu görülmüştür.

4.sınıf öğrencilerinden zekâ oyunlarına katılanlarla, zekâ oyunlarına katılmayanların uygulama öncesi Sabırlı Davranış Ölçeği ön testlerinden aldıkları puanların Mann Whitney U Testi sonuçları tabloda verilmiştir. Buna göre 16 haftalık bir deneysel çalışma öncesinde zekâ oyunlarına katılacak öğrenciler ile zekâ oyunlarına katılmayacak öğrencilerin Sabırlı Davranış ölçeği alt boyutlarından Kendine Hakim Olma (S2) ön test değerlerinin  $p(0,571) > ,05$  olmasından dolayı istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Sıra ortalamaları incelendiği zaman deney grubu (30,20), kontrol grubuna (32,72) göre eğitim başlamadan

Başkalarına Sabır Gösterme (S1) alt boyutunda daha düşük ortalamaya sahip olduğu görülmüştür.

4.sınıf öğrencilerinden zekâ oyunlarına katılanlarla, zekâ oyunlarına katılmayanların uygulama öncesi Sabırlı Davranış Ölçeği ön testlerinden aldıkları puanların Mann Whitney U Testi sonuçları tabloda verilmiştir. Buna göre 16 haftalık bir deneysel çalışma öncesinde zekâ oyunlarına katılacak öğrenciler ile zekâ oyunlarına katılmayacak öğrencilerin Sabırlı Davranış Ölçeği Toplamı ön test değerlerinin  $p(0,825) > ,05$  olmasından dolayı istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Sıra ortalamaları incelendiği zaman deney grubu (30,98), kontrol grubuna (31,98) göre eğitim başlamadan Sabırlı Davranış Ölçeği Toplamının (ST) daha düşük ortalamaya sahip olduğu görülmüştür. Öğrencilerin Sabırlı Davranış Ölçeğinin Gruplara göre sonuçları Bağımsız T testine göre incelenmiştir. Son Testlerde Başkalarına Sabır Gösterme (S1), Kendine Hakim Olma (S2) ve Sabırlı Davranış Ölçeği Toplamı (ST)  $p < ,05$  olduğundan istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Başkalarına Sabır Gösterme (S1) alt boyutu için deney grubunun ortalaması (25,30), kontrol grubu ortalamalarına (15,69) göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Kendine Hakim Olma (S2) alt boyutu için deney grubunun ortalaması (15,80), kontrol grubu ortalamalarına (11,63) göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Sabırlı Davranış Ölçeği Toplam (ST) alt boyutu için deney grubunun ortalaması (41,10), kontrol grubu ortalamalarına (27,31) göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Böylece yapılan çalışmanın öğrencilerin karşılaştıkları durumlara sabırlı davranış gösterme eğilimlerinde olumlu bir artış olduğu görülmüştür.

#### ***Deney Grubu Öğrencilerinin Okul Doyum Düzeylerinin Cinsiyete Göre Ön Test- Son Test U Testi Sonuçları***

**Tablo 8.** Deney Grubu Öğrencilerinin Okul Doyum Düzeylerinin Cinsiyete Göre Ön Test- Son Test U Testi Tablosu

	Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
DÖ	KADIN	16	18,019	291,00	69,000	0,62
	ERKEK	14	12,43	174,00		
DS	KADIN	16	14,59	233,50		
	ERKEK	14	16,54	231,50		

Tabloya göre 16 haftalık bir deneysel çalışma öncesinde ve sonrasında zekâ oyunlarına katılanların Okul Doyum Ölçeği ön test değerlerinin  $p(0,620) > ,05$  olmasından dolayı istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Zekâ oyunlarına katılanların Okul Doyum Ölçeği son test değerlerinin  $p(0,542) > ,05$  olmasından dolayı istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Zeka oyunları eğitiminin cinsiyet bakımından okul uyumuna etkisi yoktur.

#### ***Deney Grubu Öğrencilerinin Sabır Düzeylerinin Cinsiyete Göre Ön Test- Son Test U Testi Sonuçları***

**Tablo 9.** Deney Grubu Öğrencilerinin Sabır Düzeylerinin Cinsiyete Göre Ön Test- Son Test U Testi Tablosu

	GRUP	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	u	p	
Ön Test	S1	KADIN	16	16,69	267,00	93,000	,413
		ERKEK	14	14,14	198,00		
	S2	KADIN	16	15,88	254,00	106,000	,796
		ERKEK	14	15,07	211,00		
	ST	KADIN	16	16,84	269,50	90,500	,365
		ERKEK	14	13,96	195,50		
Son Test	S1	KADIN	16	15,88	254,00	106,000	,801
		ERKEK	14	15,07	211,00		
	S2	KADIN	16	14,59	233,50	97,500	,533
		ERKEK	14	16,54	231,50		
	ST	KADIN	16	15,44	247,00	111,000	,966
		ERKEK	14	15,57	218,00		

**Sabırlı Davranış Ölçeği Alt Boyutları**

S1= Başkalarına Sabır Gösterme

S2= Kendine Hakim Olma

ST= Sabırlı Davranış Ölçeği Toplamı

Tabloya Sabırlı Davranış Ölçeği alt boyutlarından Başkalarına Sabır Gösterme (S1) ön test değerlerinin  $p(0,413) < ,05$  olmasından dolayı istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. Kendine Hakim Olma (S2) ön test değerlerinin  $p(0,796) > ,05$  olmasından dolayı istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Sabırlı Davranış Ölçeği Toplamı (ST) ön test değerlerinin  $p(0,365) < ,05$  olmasından dolayı istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. 16 haftalık bir deneysel çalışma sonrasında zekâ oyunlarına katılanların Sabırlı Davranış Ölçeği alt boyutlarından Başkalarına Sabır Gösterme (S1) son test değerlerinin  $p(0,801) > ,05$  olmasından dolayı istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Kendine Hakim Olma (S2) son test değerlerinin  $p(0,533) > ,05$  olmasından dolayı istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Sabırlı Davranış Ölçeği Toplamı (ST) ön test değerlerinin  $p(0,966) > ,05$  olmasından dolayı istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır.

**Deney Grubu Öğrencilerinin Problem Çözmeye İlişkin Karar Verme Düzeylerinin Cinsiyete Göre Ön Test- Son Test U Testi Sonuçları**

**Tablo 10.** Deney Grubu Öğrencilerinin Problem Çözmeye İlişkin Karar Verme Düzeylerinin Cinsiyete Göre Ön Test- Son Test U Testi Tablosu

	GRUP	N	Sıra ortalaması	Sıra Toplamı	U	p	
Ön Test	P1	KADIN	16	16,06	275,00	103,000	,694
		ERKEK	14	14,86	208,00		
	P2	KADIN	16	18,28	292,50	67,500	,060
		ERKEK	14	12,32	172,50		
	P3	KADIN	16	19,28	308,50	51,500	,011
		ERKEK	14	11,18	156,50		
	P4	KADIN	16	15,47	247,50	111,500	,983
		ERKEK	14	15,54	217,50		
	PT	KADIN	16	19,41	310,50	49,500	,009
		ERKEK	14	11,04	154,50		
Son Test	P1	KADIN	16	14,94	239,00	103,000	,706
		ERKEK	14	16,14	226,00		
	P2	KADIN	16	12,91	206,50	70,500	,074
		ERKEK	14	18,46	258,50		
	P3	KADIN	16	16,34	261,50	98,500	,567
		ERKEK	14	14,54	203,50		
	P4	KADIN	16	14,97	239,50	103,500	,714
		ERKEK	14	16,11	225,50		
	PT	KADIN	16	14,34	229,50	93,500	,440
		ERKEK	14	16,82	235,50		

**Problem Çözmeye İlişkin Karar Verme Ölçeği Alt Boyutları**

P1= Karar vermede Bağımlılık

P2= Karar vermede İstekler

P3= Karar vermede Bağımsızlık

P4= Karar vermede Yetenek

PT= Problem Çözmeye İlişkin Karar Verme Ölçeği Toplamı

Tabloya göre Problem Çözmeye İlişkin Karar Verme Ölçeği alt boyutlarından Karar Vermede Bağımlılık (P1) ön test değerlerinin  $p(0,694) > ,05$  olmasından dolayı istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Karar Vermede İstekler (P2) ön test değerlerinin  $p(0,060) > ,05$  olmasından dolayı istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Karar Vermede Bağımsızlık (P3) ön test değerlerinin  $p(0,11) < ,05$  olmasından dolayı istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. Karar Vermede Yetenek (P4) ön test değerlerinin  $p(0,983) > ,05$  olmasından dolayı istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Problem Çözmeye İlişkin Karar Verme Ölçeği Toplamı (PT) ön test değerlerinin  $p(0,009) < ,05$  olmasından dolayı istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. 16 haftalık bir deneysel çalışma sonrasında zekâ oyunlarına katılanların Problem Çözmeye İlişkin Karar Verme Ölçeği alt boyutlarından Karar Vermede Bağımlılık (P1) son test değerlerinin  $p(0,706) > ,05$  olmasından dolayı istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Karar Vermede İstekler (P2) son test değerlerinin  $p(0,074) > ,05$  olmasından dolayı istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Karar Vermede Bağımsızlık (P3) son test değerlerinin  $p(0,567) > ,05$  olmasından dolayı istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Karar Vermede Yetenek (P4) son test değerlerinin  $p(0,714) > ,05$  olmasından dolayı istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Problem Çözmeye İlişkin Karar Verme Ölçeği Toplamı (PT) son test değerlerinin  $p(0,440) < ,05$  olmasından dolayı istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur.



## SONUÇ VE TARTIŞMA

Çalışma sonucunda elde edilen verilere bakıldığında; Okul Doyum Düzeylerinin Ön Test U Testi Sonuçlarına göre ( $\bar{X}$ deney = 32,92,  $\bar{X}$ kontrol= 30,17) gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Ama çalışma sonunda Okul Doyum Düzeylerinin Son Test U Testi Sonuçlarına göre ( $\bar{X}$ deney = 45,42,  $\bar{X}$ kontrol= 18,45) puan ortalamaları arasında ki farkta artış olarak aralarında anlamlı bir fark bulunmuştur. Konu ile ilgili literatür tarandığında Bottino ve Ott (2006), Reiter, Thornton ve Vennebush (2014), Norte ve Lobo (2008), Crute ve Myers (2007), Siew ve Abdullah (2012), Shofan (2014) ve Aral, Gürsoy ve Can-Yaşar (2012) tarafından çalışmaların yapılmış olduğu görülmüştür. Bu yapılan çalışmaların gerçekleştirdiğimiz çalışmayı desteklediği ve öğrencilerin okul ortamındaki doyumlarının arttığı görülmüştür. Bottino ve Ott (2006) ise dijital zekâ oyunları oynamanın hangi bilişsel becerileri etkinleştirdiğini incelemiştir. Çalışma sonucunda öğrencilerin oyun oynamayla ilgili performanslarının bazı öğrenci tutumlarıyla ilişkili olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca bu oyunlarla meşgul olan öğrencilerin okul başarısında artış olduğu gözlenmiştir. Reiter, Thornton ve Vennebush (2014) akıl ve mantık oyunlarından biri olan sudoku oyunundan türeyen kendoku oyununun öğrencilerin matematiksel işlemleri yapmalarına ve matematiksel düşüncelerine imkan tanıdığını belirtmiştir. Ayrıca akıl yürütme ve işlem oyunlarından biri olan kendoku oyunu oyun esnasında ki problemleri çözerek problem çözmeyi, oyunun içinde strateji geliştirerek akıl yürütmeyi ve sayılarla ve işlemlerle uğraşarak matematik problemlerinin mantığı hakkında düşünmeyi desteklemektedir. Matematiksel düşünme becerisinin gelişimi ders içerisinde başarıyı da yükseltmiştir. Norte ve Lobo (2008) engelli bireylerin oynaması için erişilebilir sudoku oyunu tasarlamış ve uygulanabilirlik testlerini yapmışlardır. Uygulama sonucu ses veya tek düğme ile takip edilebilir bir sudoku oyunuyla bireylerin matematiksel düşünme becerilerinin arttığı gözlemlenmiştir. Sudoku'nun Matematik dersi dışında farklı bir branş dersine uyarlandığı bir çalışmada ise Crute ve Myers (2007) oyunu, kimya ile ilgili olan terimleri benimsetmek için uyarlamışlardır. Kimya dersi için geliştirilen sudoku oyununun kimya branşı ile ilgili terimleri öğrenmede yararlı olduğu ve klasik eğitim anlayışındaki ezberci yöneme göre daha verimli ve akılda kalıcı olduğu bireyler tarafından ifade edilmiştir. Görsel ve Uzamsal yeteneklerle ilgili geometri dersi oyunlarından Tangram, pentomino ve yapboz gibi oyunlar da uygulamaya konu olan oyunlardandır. Bu uygulamalarda genellikle uzamsal yeteneklerle ilgili değişkenler incelenmiştir. Siew ve Abdullah (2012) öğrencilerin Tangram oynadığı sürede geometrik olarak düşünme yeteneklerini ve geometri dersi öğretiminde Tangram etkinlikleri yapma ile ilgili algılarını belirlemeyi amaçlamışlardır. Uygulama sonunda, Tangram materyalleri ile ilgilenen öğrencilerin çoğunluğunun Van Hiele (1986) geometrik düşünme testinden yüksek puan aldıkları bulunmuştur. Shofan (2014) üçüncü sınıf öğrencilerine yönelik alan kavramının ve alan ölçme konusunun öğretimi için Tangram materyalleri ile çalışmalar yapmıştır. Çalışmaların uygulanması sonucunda, Tangram etkinliklerinin alanın belirlenmesinde yararlı olduğu ve bu etkinliklerin uygulanmasında öğretmenlerin rehberlik yaparak destek vermesinin büyük öneme sahip olduğu belirtilmiştir. Yapboz oyunu ile ilgili Aral, Gürsoy ve Can-Yaşar (2012) beşinci sınıf öğrencilerinin öğrenme yaklaşımlarına yapbozların etkisini araştırmıştır.

Problem Çözmeye İlişkin Karar Verme Düzeylerinin Ön Test Bağımsız T Testi Sonuçlarına göre ( $\bar{X}$ deney = 42,07,  $\bar{X}$ kontrol= 42,03) gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Ama çalışma sonunda Okul Doyum Düzeylerinin Son Test U Testi Sonuçlarına göre ( $\bar{X}$ deney = 50,67,  $\bar{X}$ kontrol= 41,86) puan ortalamaları arasında ki farkta artış olarak aralarında anlamlı bir fark bulunmuştur. Konu ile ilgili literatür tarandığında Devecioğlu ve Karadağ (2014), Kurbal (2015), Mestre (2007), Bottino vd. (2007), Ott ve Pozzi (2012), Bottino, vd., (2013a)

çalışmaların yapılmış olduğu görülmüştür. Seçmeli zekâ oyunları dersi ile ilgili yapılan uygulama sonucunda öğretmenler tarafından, belirlenen kazanımların tamamlanması ile uygulamaya katılan öğrencilerin karşılaşılan problemi belirleme, bu probleme farklı açılardan bakabilme ve yaratıcı çözüm yolları geliştirme, analiz, sentez, neden-sonuç ilişkisi kurma gibifarklı beceriler kazandırdığı görüşünde hem fikir olmuşlardır (Devecioğlu & Karadağ, 2014). Ortaokul 6. sınıf öğrencilerinin bulunduğu seçmeli zekâ oyunları dersi ile ilgili yapılan çalışmada (Kurbal, 2015), zekâ oyunları dersini seçen 6. Sınıf 117 öğrencinin dersi seçmeyen diğer öğrencilere göre problem çözme stratejileri ve akıl yürütme becerilerinin geliştiği tespit edilmiştir. Uyguladığımız çalışmayla paralel olarak gündelik yaşamlarında karşılaştıkları problemlere karşı karar verme becerilerinin arttığı da söylenebilir. Mestre'ye (2007) göre öğrencilerin akıl yürütme ve işlem oyunlarından biri olan sudoku oyununu bitirebilmeleri için stratejilerini mantıksal muhakeme ve tümdengelim yöntemlerini üzerinden kurmaları gerekmektedir. Öğrenciler sudoku sorularını çözebilmek için birbirini takip eden aşamalarla problem çözmenin adımlarını kullanmalıdırlar. Sudoku sorularını çözebilmek aşamalı olarak problem çözmenin adımları ile ilişkilidir. Bu durumda karşılaşılan problemlerle sistematik ve stratejik çözüm yolları üretme ve karar verme becerilerinin gelişmesi de beklenmektedir. Bottino vd. (2007) yaptıkları deneysel çalışmaya 3 yıl boyunca devamlılık gösteren deney grubu öğrencilerinin kontrol grubu öğrencilerine göre usavurma becerilerini ölçen ulusal bir matematik testinden daha yüksek puan aldıklarını gözlemlemiştir. Bu çalışma sonucunda, zekâ oyunlarının aktif olarak kullanıldığı önceden planlanmış ve eğitim süresi iyi belirlenmiş etkinliklerin öğrencilerin usavurma becerileri üzerinde olumlu etkileri olabileceğini ifade etmiştir. Ayrıca Bottino vd. (2007) zekâ oyunları oynarken öğrencilerin karşılaştığı temel iki zorluğun, görevin anlaşılması ve çözüm stratejisinin yapılandırılması olduğunu belirtmiştir. Bu çalışmaya göre 3 yıl boyunca 45 zekâ oyununu öğrenen öğrencilerin olaylar karşısında yaratıcı düşünme yeteneklerinde ve duyuşsal alanla ilgili kazanımlarında gelişme olduğu görülmüştür. Çalışma sonunda Ott ve Pozzi (2012) dijital zekâ oyunlarının yaratıcılık ve muhakeme becerilerinin geliştirilmesini sağlayabilecek etkinlikler olduğunu ifade etmiştir. Yaratıcı düşünme ve muhakeme becerilerinde ki artış problem karşısında karar verme becerilerinde de artış olduğunu öngörmektedir. Bottino, vd., (2013a) dijital zekâ oyunları oynama becerisi ile okul başarısı arasındaki ilişki araştırılmıştır. Okul başarısı ile muhakeme becerileri arasında güçlü bir ilişki olduğu görülmüştür. Ayrıca seviyesi düşük olan öğrencilerinde dahil olduğu tüm öğrencilerin yapılan etkinliklerde dikkatli ve katılımlarının yüksek düzeyde olduğu gözlemlenmiştir. Okul başarısı açısından “yüksek” olan gruptaki öğrencilerin oyunlarda daha iyi performans gösterdikleri ve daha fazla bireysel davranış sergiledikleri görülmüştür (Bottino, vd.,2013a, 2013b). Çalışma sonucunda yazarlar zekâ oyunları aracılığı ile muhakeme becerilerinin geliştirilmesinin öğrencilerin öğrenmelerine olumlu etki edeceği sonucuna ulaşmışlardır.

Sabır Düzeylerinin Ön Test U Testi Sonuçlarına göre ( $\bar{X}$ deney = 30,98,  $\bar{X}$ kontrol= 31,98) gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Ama çalışma sonunda Sabır Düzeylerinin Son Test Bağımsız T Testi Sonuçlarına göre ( $\bar{X}$ deney = 41,10,  $\bar{X}$ kontrol= 27,31) puan ortalamaları arasında ki farkta artış olarak aralarında anlamlı bir fark bulunmuştur. Konu ile ilgili literatür tarandığında Best (1990) ve Lin, Shao, Wong, Li ve Niramitranon (2011) tarafından çalışmaların yapılmış olduğu görülmüştür. Bu yapılan çalışmaların yaptığımız çalışmayı desteklediği ve öğrencilerin durumlara karşı geliştirdikleri tutumlarının olumlu düzeyde arttığı görülmüştür. Best (1990) yapmış olduğu uygulamada mastermind oyununu oynayan lisans öğrencilerinin oyuna hemen başlamadan karşılaşılan problem durumunda tahmin ederek yeni strateji kullanmalarını ve bundan dolayı oyun içinde tahmin ve strateji kurma kabiliyetlerinin gelişim gösterdiklerini belirtmiştir. Bu durum öğrencilerin tahmin etme tutumlarını geliştirdiği

söylenbilir. Lin, Shao, Wong, Li ve Niramitranon (2011) öğrencilerin geometri dersini öğrenmeleri için tablet üzerinde Tangram oyunu tasarlamışlardır. Uygulama sonunda tablet üzerindeki Tangram bulmacalarının grup çalışmasında yardımlaşmayı yükselttiği, öğrencilerin problem çözme becerilerine yönelik güvenlerini yükselttiği ve öğrencilerin uzaydaki uzamsal şekilleri anlama ve zihinsel döndürme yeteneklerinin gelişmesini sağladığı ortaya çıkmıştır. Bu çalışmada görüldüğü gibi çalışmamızla paralel olarak yardımlaşma tutumunda artış olduğu gözlenmiştir.

Deney Grubu Öğrencilerinin Okul Doyum Düzeylerinin Cinsiyete Göre Ön Test- Son Test U Testi Sonuçlarına göre Zekâ Oyunlarına katılanların Okul Doyum Ölçeği ön test değerlerinin  $p(0,620) > ,05$  olmasından dolayı istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Zekâ Oyunlarına katılanların Okul Doyum Ölçeği son test değerlerinin  $p(0,542) > ,05$  olmasından dolayı istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Böylece cinsiyetin okul doyum üzerinde herhangi bir etkisinin bulunmadığı görülmüştür. Deney Grubu Öğrencilerinin Sabır Düzeylerinin Cinsiyete Göre Ön Test- Son Test U Testi Sonuçlarına göre Sabırlı Davranış Ölçeği Toplamı ön test ve son test değerlerinin  $p > ,05$  olmasından dolayı istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Deney Grubu Öğrencilerinin Problem Çözmeye İlişkin Karar Verme Düzeylerinin Cinsiyete Göre Ön Test- Son Test U Testi Sonuçlarına göre ön test ve son test değerlerinin  $p < ,05$  olmasından dolayı istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. Konu ile ilgili literatür tarandığında aşağıdaki çalışmaların da yapmış olduğumuz çalışmayı desteklediği ve öğrencilerin cinsiyetlerinin yapılan çalışmayı etkilemediği gözlemlenmiştir. Görsel ve Uzamsal yeteneklerle ilgili olarak Yang ve Chen (2010) geometri kazanımlarını öğrenme ve uzamsal yeteneklerin geliştirilmesi için bilgisayar ortamında dijital pentomino oyunu tasarlamışlardır. Yang ve Chen (2010) öğrenci performansı üzerinde cinsiyet ve uzamsal yeteneğin etkisini incelediği çalışması sonucunda öğrencilerin uzamsal yeteneklerinde artış olduğunu gözlemlemişlerdir. Başlangıçta erkeklerin uzamsal yetenekleri daha yüksek iken pentomino oyunundan sonra hem erkeklerin hem de kızların uzamsal yeteneklerinde artış olduğu fakat son testlere göre kız ve erkekler arasında anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür.

Öğrenciler zekâ oyunlarında karşılaştıkları anlık problemleri çözerken farklı ve yaratıcı düşünceler bulmakta, bu da bireyler arası ilişkilerinde fikir alışverişi yapmalarını, birbirleriyle olumlu ilişkiler kurmalarını sağlamaktadır. Öğrenciler karşılıklı oynadıkları akıl oyunlarında kendileri hata yapabilmekte, yaptığı hatalardan çıkarımlarda bulunurken, arkadaşının da kendisi gibi hata yapabileceğini kabul ederek sabır duygusunu kazanmayı öğrenmektedir. Zekâ oyunları ve bireyler arası ilişkilerinde sabretme yeteneğini geliştiren öğrenci, bir arkadaşı, problemi ya da zekâ oyununu anlayamadığında, yanlış yorumladığında ona destek olmakta ve sabırlı bir şekilde yardım etmektedir.

Okul ortamında çalışma boyunca farklı oyunlar oynayıp farklı etkinlikler yapan çocuklarda okula karşı ilgilerinde yükselme görülmüştür. Test sonuçlarına göre okul doyumunu istenilen seviyeye yükselmiştir.

Farklı zekâ türlerini kapsayan farklı zekâ oyunları öğrenme ve algı düzeyi birbirinden çok farklı öğrenciler üzerinde farklı ve etkili oranda kazanımlar sağlamakta, farklı kazanımları birbiriyle oynayarak keşfeden öğrenciler doğal olarak göremedikleri birtakım ayrıntıları arkadaşları yardımıyla keşfederek öğrenmektedir.

Araştırma sonuçlarına göre, öğrencilerin belirlenen ölçekler doğrultusunda beceri düzeylerinde artış görülmüştür. Bu sonuca göre, zekâ oyunları, sınıf ortamlarında öğretmenler tarafından da

kullanılabilir. Öğrencilere verilecek ödevlerde, zekâ oyunlarından rahatlıkla yararlanılabilir. Öğrencilerin gerek sınıf ortamında öğrenme işin de gerekse ödevlerini yaparken eğlenmeleri, onların derslere olan ilgi ve motivasyonlarını artırması beklenir. Okullarda serbest etkinlik saatlerinde, kolay ulaşılabilir zekâ oyunları (üçtaş, dokuztaş, reversi, tic-tac-toe, Tangram, abalone, Q-Bitz, Quoridor, skippityve mangala gibi) öğretiler ve bu sayede öğrencilerin birbirleri ile iletişimleri ve okula ilişkin motivasyonları artırılabilir. Okullarda, zekâ oyunları sınıfları açılabilir ve öğrencilerin boş zamanlarında ya da teneffüslerde oluşturulan sınıflarda zekâ oyunları oynamaları istenilebilir. Böylece, okullardan başlayarak bir zekâ oyunları kültürü oluşmasına katkıda bulunulabilir.

### **Etik Metin**

Bu makalede, araştırma ve yayın etiği kuralları takip edilmektedir. Makale ile ilgili her türlü ihlalin sorumluluğu yazar/yazarlara aittir.

### **KAYNAKÇA**

- Altun, M. (2017). *Fiziksel Etkinlik Kartları ile Zeka Oyunlarının İlkokul Öğrencilerinin Dikkat ve Görsel Algı Düzeylerine Etkisi* [Yayınlanmamış Doktora Tezi]. Gazi Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Aral, N., Gürsoy, F. & Can-Yaşar, M. (2012). İlköğretim beşinci sınıf çocuklarının öğrenmelerinde yapboz eğitim materyalleri ile yapılan uygulamanın etkisinin incelenmesi. *Ankara Sağlık Bilimleri Dergisi*, 1(1), 157-170
- Aral, N., Gürsoy, F., Can-Yaşar, M. (2012). Öğrenmelerinde yapboz eğitim materyalleri ile yapılan uygulamanın etkisinin incelenmesi. *Ankara Sağlık Bilimleri Dergisi*, 1(1), 157-170.
- Bayram, B. (2015). *8. Sınıf Tc. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersinde harita üzerinde oynanan kutu oyunları kullanımının öğrenci başarısı ve hatırda tutmaya etkisi* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın, Türkiye.
- Bottino, R. M., Ferlino, L., Ott, M., Ve Tavella, M. (2007). Developing strategic and reasoning abilities with computer games at primaryschoollevel. *ComputersVeEducation*, 49(4), 1272-1286.
- Bottino, R. M., Ott, M., & Tavella, M. (2013a). Children's performance with digital mind games and evidence for learning behaviour. *Information Systems, Elearning, And Knowledge Management Research*, 235-243.
- Bottino, R. M., & Ott, M. (2006). Mindgames, reasoningskills, andtheprimaryschoolcurriculum. *Learning Media and Technology*, 31(4), 349-365.
- Crute, T. D., & Myers, S. A. (2007). Sudoku puzzles as chemistry learning tools. *Journal Of ChemicalEducation*, 84(4), 612-632.
- Devecioğlu, Y., & Karadağ, Z. (2014). Amaç, beklenti ve öneriler bağlamında zekâ oyunları dersinin değerlendirilmesi. *Bayburt Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 41-61.
- Eliüşük, A., & Arslan, C. (2016). Sabır ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması: geçerlilik ve güvenirlilik çalışmaları. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 14(31), 67-86.
- Erbay, F., & Saltalı, N. D. (2012). Alti yas cocuklariningunlukyasantilarında oyunun yeri ve annelerin oyun algisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kirsehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 13(2), 249-264.
- Erdoğan, A., Çevirgen, A. E., & Atasay, M. (2017). Oyunlar ve matematik öğretimi: Stratejik zekâ oyunlarının sınıflandırılması. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(ERTE Özel Sayısı), 287-311.
- Fırat, S. (2011). *Bilgisayar destekli eğitisel oyunlarla gerçekleştirilen matematik öğretiminin kavramsal öğrenmeye etkisi* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Adıyaman Üniversitesi, Adıyaman, Türkiye.
- Fiangga, S. (2014, May). Tangram game activities, helping the students difficulty in understanding the concept of area conservation paper title. *Proceeding of International Conference on Research, Implementation and Education of Mathematics and Sciences*, 18, 20-20.

- Karakaş, E. G. (1999). *İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin günlük yaşamlarındaki problemlerini çözmeye ilişkin karar sürecini ölçmeye yönelik bir ölçek geliştirme ön çalışma*. [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Çukurova Üniversitesi, Adana, Türkiye.
- Kurbal, M. S. (2015). *An investigation of sixth grade students' problem-solving strategies and underlying reasoning in the context of a course on general puzzles and games*. [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Kuzgun, Y. (1993). *Ders geçme ve kredi sisteminde öğretmenin rolü*. Thumbnail.
- Lin, C.-P., Shao, Y.-J., Wong, L.-H., Li, Y.-J., & Niramitranon, J. (2011). The impact of using synchronous collaborative virtual tangram in children's geometric. *Turkish Online Journal Of Educational Technology-TOJET*, 10(2), 250-258.
- Mestre, N. (2007). Sudoku. *Australian Mathematics Teacher*, 63(4), 6-7.
- Norte, S., & Lobo, F. G. (2008). *Sudokuaccess: A sudoku game for people with motor disabilities*. [Paper presentation]. The Proceedings Of The 10th International ACM SIGACCESS Conference On Computers And Accessibility, New York, United States.
- Ott, M., & Pozzi, F. (2012). Digital games as creativity enablers for children. *Behaviour and Information Technology*, 31(10), 1011-1019.
- Özmen, S. K. (2011). Üniversite öğrencilerinin üst biliş düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20(3), 145-160.
- Öztürk, İ. Y. (2021). Dinleme/izleme eğitimi. İçinde E. Karagöl (ed.), *Türkçe öğrenme ve öğretim yaklaşımları* (s. 135-162). Pegem.
- Reiter, H. B., Thornton, J., & Vennebush, G. P. (2014). Using kenken to build reasoning skills. *Mathematics Teacher*, 107(5), 341-347.
- Sadikoğlu, A. (2017). *Zekâ ve akıl oyunları dersinin değerler eğitimindeki rolünün öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. İstanbul Sabahattin Zaim / Marmara Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.
- Schnitker, S. A. (2012). An examination of patience and well-being. *The Journal of Positive Psychology*, 7(4), 263-280.
- Siew, N. M. & Abdullah, S. (2012). Learning Geometry in a Large-Enrollment Class: Do Tangrams Help in Developing Students' Geometric Thinking? *British Journal of Education, Society and Behavioural Science*, 2(3), 239-259.
- Telef, B.B. (2014). Çocuklar için kapsamlı okul doyum ölçeği'nin Türkçe'ye uyarlama çalışması. Eğitimde kuram ve uygulama. *Journal Of Theory And Practice In Education*, 10(2), 1-13.
- Tural, H. (2005). *İlköğretim matematik öğretiminde oyun ve etkinliklerle öğretimin erişimi ve tutuma etkisi*. [Yayınlanmamış Doktora Tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir, Türkiye.
- Yang, Y.-T. C. (2010). Building virtual cities, inspiring intelligent citizens: Digital games for developing students' problem solving and learning motivation. *Computers and Education*, 59(2), 365-377.



## EXTENDED ABSTRACT

### *Investigation Of the Effects of Intelligence Games On 4th Grade Students' Decision-Making Skills, Patient Behavior and School Satisfaction*

With the change of the future of the world, there has also been a change in the skills that human beings need. The individual who adapts the fastest to this changing world will be one step ahead of the others. Change has been effective at the education level as well as at all levels of society. Education; It is the preparation of all the educational measures and processes that the individual needs in order to reach maturity within the framework of adapting to society (Gül, 2004). A person goes through an uninterrupted education process, consciously or unconsciously, from the moment he is born to the moment he dies (Uygur, 1984). According to Özkan (2005), there are two main elements that make up education: The individual himself and his environment. In each passing century, these environmental factors have changed according to the demands of the time and have caused changes in the education system. In ancient times, the education of children was shaped by parents and clergy. These three factors, within the framework of the education needed in the conditions of that moment, would teach the individual the customs of the society and raise him in accordance with the society. In Rome, the situation changed a little more, and education outside the family began to be given in religious schools affiliated to churches. In such schools, besides religious education, art of eloquence, algebra, astronomy and music lessons became a part of education. From the Middle Ages to the Renaissance, the rational method was interrupted by the pressure of the church, and only a religious and scholastic education was applied, and especially the positive sciences began to decline. As time progressed, educational understandings were shaped as they needed and shed light on societies (Gümüş, 2010). Starting from the 19th century, education was one of the foremost values, such as the social and economic values of a country. Along with the state, family and religious institutions, many private institutions and organizations were also interested in education. In addition to schools (primary, secondary, high school, high school, university), culture and art associations, museums, youth organizations, sports clubs, etc. They also played a role in the field of education. Besides family education, secular or religious school education, social environment education, education of various other institutions, education through contemporary communication tools (books, magazines, newspapers, cinema, radio, television) also participated (Küçük, Şimşek, & Topkaya, 2012). In today's world, the situation is slightly different from the past and is changing rapidly in accordance with the developments in science and technology (Şahin, 2012). Rather than adapting to change, in order to create a sustainable competitive power in the environment we live in, it is necessary to create the mental capacity to determine, imagine, hypothesize and manage a productive change by leaving the consuming society model (Diken, 2004). Apart from the daily problems, being able to produce creative and flexible solutions for more advanced problems or innovations, to see that there can be more than one solution to a problem and to produce alternative solutions creates value both for the individual's own life and for increasing the standards of the society (Semerci & Çelik, 2002). All kinds of inventions that make life easier for humanity, change the life style of humanity, and enable to overcome a difficulty are the products of minds that can think and produce out of the ordinary. It is known that the mind, logic, cognitive capacity and reasoning, which enable to think differently and produce different solutions, are qualities that can be developed throughout human life. However, this development takes place relatively easier and faster at early ages (Koç, 2014). Planning is carried out in accordance with 21st century skills in education. In this planning, the concept of intelligence, games and intelligence games occupy an important place. Intelligence is defined as the ability to grasp the relationship between objects



by using concepts, to think abstractly, to reason and touse these mental activities for a purpose. Intelligence games are activities offered so that individuals can realize their own potential, make correct and fast decisions, produce unique solutions to problems, wait patiently and most importantly renew them selves constantly. The only problem encountered in today's education system stems from the fact that some behaviors expected from students, as well as classical education methods, are below expectations. Not showing patience to school, friends, lessons, not being able to make decisions in the face of problems, not enjoying the school environment, distraction, etc. situations emerge as problems encountered in the school environment. The most general meaning of patience, which we know, is disappointment in the face of expectations and the desire to wait in the face of pain according to situations (Schnitker, 2012). In their daily life, people feel negative emotions when they encounter an event such as waiting. Patience takes an important place in coping with the senegative emotions and in the life of the individual (Arslan & Eliüşk, 2016). Students who are satisfied with the school environment behave happily in the school environment to improve their abilities and are interested in the school environment. Students who experience dissatisfaction in the school environment may be more interested in negative behaviors in order to getrid of the time they spend at school (Telef, 2014). The ability to make decisions in accordance with the situations encountered can be defined as a structure that eliminates the confusion experienced when there is more than one way to solve the problem in case of need (Kuzgun, 1993). The ever-increasing complexity of life, the diversity of demands and the situations encountered require the development of decision-making skills above all. In theage of technology we live in, it is necessary to learn effectively to prioritize what to do and to achieve social and personal realities (Karakas, 1999). When the literature is examined, there are not many studies revealing the effects of mind games on the development of these skills. Therefore, in this study, the effect of mind games on variables such as 4th gradestudents' decision making, patient behavior and school satisfaction was examined, and it is anticipated that the information obtained from this study on the effects of mind games on the determined variables will contribute to there levant literature.



"International Journal of New Approaches in Social Studies - IJONASS" is licensed under a [Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/).

## Değer Odaklı Aile Eğitim Programının Anne Babalık Becerilerine, Aile İklimine ve Değer Odaklı Yaşama Etkisi\*

Adem ARSLAN\*\*<sup>1</sup>  & Abdulhak Halim ULAŞ<sup>2</sup> 

Gönderilme Tarihi: **02 Nisan 2022** Kabul Tarihi: **25 Mayıs 2022**  
DOI: 10.38015/sbyy.1097582

### Öz:

Bu araştırmada değer odaklı aile eğitim programının anne babalık becerilerine, aile iklimine ve değer odaklı yaşama etkisini incelemek amaçlanmıştır. Çalışma ön test-son test kontrol gruplu desende, nicel yöntem ile tasarlanmıştır. 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Gümüşhane il merkezindeki okul öncesi eğitim kurumlarında ve ilkokullarda çocuğu öğrenim gören 47 ebeveyn araştırmanın çalışma grubunu oluşturmaktadır. MEB tarafından kök değerler olarak belirlenen sevgi, saygı, sabır, sorumluluk, adalet, dürüstlük, dostluk, yardımseverlik, öz denetim ve vatanseverlik ile ilgili ebeveynlere doksanar dakikalık eğitimler verilmiştir. Araştırmada elde edilen nicel veriler SPSS programı kullanılarak analiz edilmiştir. İki bağımsız grup arasında niceliksel sürekli verilerin karşılaştırılmasında t-testi kullanılmıştır. Grup içerisinde sürekli değişkenlerin değişimi eşleşmiş grup t-testi ile analiz edilmiştir. Değer odaklı aile eğitim programı sonunda ebeveynlerin anne babalık becerileri ve iletişim puanlarında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Anne baba memnuniyeti alt boyutunda farklılık görülmüştür. Aile iklimi puanlarında da anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Değer odaklı aile eğitimi ile ebeveynlerin değer odaklı yaşama düzeyleri artmıştır. Değer odaklı aile eğitim programının değer odaklı yaşam düzeyi üzerinde etkili olduğu söylenebilir.

**Anahtar Kelimeler:** Aile eğitimi, anne babalık becerileri, aile iklimi, değer odaklı yaşam.

### Abstract:

In this study, it was aimed to examine the effect of value-oriented family education program on parenting skills, family climate and value-oriented life. The study was designed in a pretest-posttest control group design, with a quantitative method. In the 2020-2021 academic year, 47 parents whose children are studying in pre-school education institutions and primary schools in Gümüşhane city center constitute the study group of the research. ninety-minute training sessions were given to parents on love, respect, patience, responsibility, justice, honesty, friendship, benevolence and patriotism, which were determined as the core values by the Ministry of National Education. The quantitative data obtained in the research were analyzed using the SPSS program. The t-test was used to compare quantitative continuous data between two independent groups.

### Atf:

Arslan, A. & Ulaş, A. H. (2022). Değer odaklı aile eğitim programının anne babalık becerilerine, aile iklimine ve değer odaklı yaşama etkisi. *International Journal of New Approaches in Social Studies*, 6(1), 88-109. <https://doi.org/110.38015/sbyy.1097582>

<sup>1</sup>Gümüşhane Üniversitesi, Türkiye. Orcid ID: 0000-0002-7848-7395

<sup>2</sup>Atatürk Üniversitesi, Türkiye. Orcid ID: 0000-0002-9457-1554

\*Bu çalışma birinci yazarın doktora tezinden türetilmiştir.

\*\*Corresponding Author: ademarslan6005@hotmail.com

*The variation of continuous variables within the group was analyzed with the paired group t-test. At the end of the value-oriented family education program, no significant difference was found in the parenting skills and communication scores of the parents. A difference was observed in the sub-dimension of parental satisfaction. There was no significant difference in family climate scores either. A significant difference was observed in the value-oriented family education and the value-oriented living levels of the parents. It can be said that the value-oriented family education program is effective on the value-oriented life level.*

**Keywords:** Family education, parenting skills, family climate, value-oriented life.

## GİRİŞ

Çocuklar ilk eğitimlerini, ilk sosyal etkileşimlerini ve kültürüne ait davranışları ailede öğrenirler. Aile doğumdan itibaren çocuğun hayatına şekil verme gücüne sahip olması yönüyle en etkili kurumdur (Özbey, 2010). Erken çocukluk döneminde anne-baba-çocuk ilişkilerinin sağlıklı olması, yaşam boyunca pozitif gelişim için gereklidir. Tersine, anne babaları ile olumsuz ilişkileri bulunan çocukların genellikle akademik başarıları düşük, sosyal ilişkileri olumsuz ve suçluluk duyma gibi farklı sorunları bulunmaktadır (Doh vd., 2016). Anne babalar, çocuklarının hayattaki en önemli öğretmenleridir. Ayrıca çocuğun sosyal, duygusal, bilişsel ve fiziksel gelişimi ilk olarak önce ailede başlamaktadır. Ebeveynler, olumlu davranışlar kazanmasında ve okul başarısında çocuk için hayati rol oynamaktadır (Chow vd., 2004). Bu yönüyle de anne babalar çocuklar için çok büyük önem arz etmektedir.

Bütün dünyada küreselleşmeyle birlikte toplumların gelenek ve görenekleri kaybolmaya başlamıştır. Bu değerlerin devamlılığının sağlanması ve korunması için, nesiller arası ilişkilerin güçlendirilmesi gerekmektedir. Bu değerleri korumak, hepimizin sorumluluğudur (Şen & Haktanır, 2007). Toplumsal değerlerin hızla gelişmesinin bir sonucu olarak, aileler çocuklarını bu değerler ile nasıl eğitecekleri ve onlara yönelik nasıl davranacakları konusunda karmaşa yaşamaktadır. Bu karmaşanın giderilmesinde ebeveynlerin gerek anne baba olmadan önce gerek anne baba olduktan sonra ihtiyaç hissettikleri her dönemde, çocuklarının eğitimi ve gelişimi konularında bilgi sahibi olmaları hem devletin hem de sivil toplum kuruluşlarının yerine getirmesi gereken bir sorumluluktur. Çünkü, değişmeyen tek şey, ailenin çocuğun hayatının merkezinde olması ve çocuğun hayatına olumlu ya da olumsuz yön vermesidir (Şahin & Özbey, 2007).

Okul öncesi ve ilkokula devam eden öğrencilerin aileleri ve öğretmenleri arasında daha yakın bağlar bulunmaktadır (Epstein, 1995). Aile eğitimi faaliyetlerinin hem okul öncesi eğitimde hem de ilkokul döneminde yer alması ve bu çalışmaların sistematik olarak okul personeli ile işbirliği içinde yürütülmesi gerekmektedir (Özyürek vd., 2015).

Aile eğitiminin farklı biçimde tanımları vardır ancak tanımlardaki ortak nokta genellikle ebeveynlere ihtiyaç duyduğu farklı konularda bilgi ve farkındalık edinimi için düzenlenmiş programlar olmalarıdır (Güzel, 2006). Aile eğitimlerinin amacı, anne babaların çocuk gelişimi ve eğitimi ile ilgili bilinçlendirilmesi, çocuğa yönelik anne babaların olumlu tutum geliştirmesi ve çocuk eğitiminde yapılan yanlışların düzeltilmesi şeklinde kabul edilmiştir (Şahin & Kalburan, 2009). Anne-baba eğitimi, ebeveynlere destek ve bilgi veren, anne-babalık becerilerini artırmayı amaçlayan bir süreci ifade etmektedir. Aynı zamanda anne-babaların aktif olarak katıldığı dinamik bir öğrenme süreci de denilebilir. Bu süreç ebeveynlerin ilgi ve ihtiyaçlarını esas alarak gelişmektedir. Sadece çocukları ile sorun yaşayanlar değil, tüm anne babalar desteklenmelidir (Gestwicki, 2004). Ebeveyn eğitimi aynı zamanda önleyici çalışma olma özelliği ile literatürde yer almaktadır (Gordon, 2002).

Aile eğitimi planlanırken öncelikle, ebeveynlerin ihtiyaçları belirlenip, hangi konuların ele alınacağına karar verilmelidir (Varol, 2007). Aile eğitim oturumlarının planlama aşamasında, ailenin ihtiyaçları ve programının amaçlarına göre, programın gruba ya da bireye yönelik düzenlenmesine karar verilmelidir. Sonrasında oturumların nerede ve hangi zaman aralığında düzenleneceğinin belirlenmesi için anne-babaların görüşleri de dikkate alınarak planlama yapılmalıdır (Elksnin & Elksnin, 1991).

Değer kavramı eğitimciler ve bilim insanları tarafından çeşitli şekillerde tanımlanmıştır. Türk Dil Kurumu (TDK) 'nda (2018) değer, “*bir ulusun sahip olduğu sosyal, kültürel, ekonomik ve bilişsel değerlerini kapsayan öğelerin bütünü*” olarak ifade edilmiştir. Değer, insanı diğer canlılardan ayrı kılan önemli unsurlardan biridir (Ulusoy & Dilmaç, 2016). Değer; insanları, fikirleri, hareketleri, nesnelere ve durumları; iyi ya da kötü, istenilen ya da, istenilmeyen gibi yargılarımız haline getiren prensiplerimiz ve standartlarımızdır (Halstead & Taylor, 2000). Değer; iyi, uyumlu ve olgun bir insan, aynı zamanda üretken bir vatandaş olmak için en önemli şarttır (Hökelekli, 2011). İyi karakterli insan yetiştirme için yol göstericidir (Taymur, 2015).

İnsanların temel değerlerinden uzaklaşmasıyla orantılı olarak şiddetin, sosyal problemlerin ve ahlaki çöküşün artması değerler eğitimine olan ihtiyacı da arttırmıştır (Kuzu, 2015). Son yıllarda, Türkiye’de ve dünyada değerlere duyulan ihtiyaç nedeniyle değerlerin öğretilmesinin önemi ortaya çıkmıştır. Ancak uygulamalı değerler eğitimi eksikliği sorunu görülmektedir (Etherington, 2013). Ebeveynler çocuklarının kök değerleri kazanmasını istemektedirler (Arslan & Ulaş, 2021). Değerler eğitimi bilgi boyutunda verilmeye çalışılmakta, tutum ve davranışlar açısından göz ardı edilmektedir. Değerin ne ifade ettiğini bilmek önemlidir ancak davranışlara aktarılmadığında bütünlük sağlanamayacaktır (Güngör, 2000). Değerler eğitiminde batıdaki çalışmalardan elbette faydalanılabilir ancak batının ahlak anlayışı üzerine değil, ancak kendi kültürel değerlerimiz üzerine bina edilmelidir. Çünkü onların çocuk yetiştirme amaçları da kültürleri de bizim amaç ve kültürümüzle örtüşmemektedir. Dolayısıyla bize ait bir değerler sistemine ihtiyacımız vardır (Köylü, 2007).

18 Temmuz 2017 tarihli Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı basın duyurusunda şu şekilde ifade edilmiştir: “Müfredatlarla öğrencilere aktarılması hedeflenen kök değerler şunlardır: adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik, yardımseverlik.” Anne-baba eğitim içeriğinin ebeveynlerin ihtiyacını ve beklentilerini karşılamaya yönelik olması, ebeveynlerin eğitime katılmalarını ve devamını sağlamaktadır (Ünal, 2018). Eğitim programı, öğrenen için okul içinde ve dışında planlanan etkinlikler ile öğrenme yaşantıları düzeneği hazırlamaktır (Demirel, 2013). Ailenin eğitiminin sürekliliği, programların iyi planlanmasına ve ailenin tüm ihtiyaçlarını kapsayacak şekilde düzenlenmesine bağlıdır (Gürşimşek vd., 2007).

Ailenin içinde bulunduğu psikolojik atmosfer aile iklimi olarak isimlendirilmektedir. Ailenin işleyişini ve işleyişteki niteliğini büyük ölçüde aile iklimi belirler (Björnberg & Nicholson, 2007). Aile ikliminin bileşenleri; aile içi ilişkisellik, kuşaklararası otorite ve bilişsel uyumdan oluşmaktadır. Olumlu aile iklimi; çocukların yetişmesini destekleyen güven, özerklik, pozitif eylemlerin pekiştirilmesi, açık kuralların bulunması, övgünün varlığı gibi aile sosyalleşme uygulamalarının sonucunda ortaya çıkar (Cantero-Garcia & Alonso-Tapia, 2017). Olumlu bir aile ikliminin davranışsal sorunlara karşı koruyucu bir faktör olduğunu ve bu iklimin davranış üzerinde olduğu kadar aile üyelerinin sosyal, fiziksel, duygusal ve entelektüel gelişimi üzerinde de önemli bir etkiye sahip olduğunu gösteren ampirik kanıtlar vardır (Sanders vd., 2014).

İnsanların hayatlarında mutluluk ve ümit veren olayların başında anne baba olmak gelmektedir. Anne-baba olduğunda insanların yeni bir rolü olmakta ve bu rolünde yeni sorumlulukları bulunmaktadır (Taner, 2014). Anababalığın sözlük anlamında ise çocuk yetiştirme kavramı karşımıza çıkmaktadır (Kirch, 2008). Çocuğun duygusal ve davranışsal gelişimine olumlu anababalığın etkisinin olduğu görülmektedir (Sanders & Mazzucchelli, 2018). Anne babalık becerileri, doğuştan gelen değil, daha sonra öğrenilen becerilerdir. Dolayısıyla hem bireysel gelişimin sorumluluğu hem de ebeveyn olmanın gerekliliği bu becerileri kazanarak aile içi ilişkilerin kalitesine değer katmaktır.

Günümüz dünyasında aile kurumuyla ilgili problemlerin arttığı ve toplumun bir yarası olarak parçalanmış ailelerin sıklıkla görüldüğü gözlemlenmektedir. Her geçen gün aile içi şiddet, ihmal ve istismar ve boşanma gibi olağan görülmemeyen olaylar duyulmaktadır. Bu problemlerin ana nedeni eğitimsizliktir. Anne babaların değer anlayışını geliştirici ve manevi olarak aile kurumunu güçlendirici aile programlarının olması, bu kanayan yaranın sarılmasına bir parça da olsa katkı sağlayabilir. Toplumun değer odaklı aile eğitimine ihtiyaç duyduğunu gösteren birçok neden sayılabilir. Bunlar, değer eğitimi hedefleyen programların olmayışı ya da az önem verilmesi, aile yapısının değişmesi, hayat boyu öğrenmenin farkına varılması, modernleşmenin aileyi olumsuz etkilemesi, aile bireylerinin rollerinin değişmesi, kadının çalışma hayatında yer alması, boşanmalardaki hızlı artış, anne babaların değer bilgi ihtiyacı olarak sıralanabilir. Dolayısıyla değer odaklı aile eğitim programının oluşturulması, uygulanması ve bilimin ışığında değerlendirilmesi büyük önem arz etmektedir. Buna karşın, değer eğitimi amaçlayan aile eğitimlerinin olmaması aile eğitimleri adına önemli bir eksiklik (Yıldız, 2015).

### ***Araştırmanın Amacı***

Okul öncesi eğitimde ve ilkokullarda uygulanan değer odaklı aile eğitim programının anne babalık becerilerine, aile iklimine ve değer odaklı yaşama etkisini incelemektir.

Bu amaç doğrultusunda şu sorulara cevap aranmıştır.

1. Değer odaklı aile eğitimi anne babalık becerileri üzerinde farklılık oluşturmakta mıdır?
2. Değer odaklı aile eğitimi aile iklimi üzerinde farklılık oluşturmakta mıdır?
3. Değer odaklı aile eğitimi değer odaklı yaşam üzerinde farklılık oluşturmakta mıdır?

## **YÖNTEM**

### ***Araştırma Yöntemi***

Araştırma nicel yöntem ile tasarlanmıştır. Deney ve kontrol gruplarının seçkisiz atama yoluyla belirlendiği yarı deneysel model kullanılmış ve bu kapsamda öntest-sontest kontrol gruplu seçkisiz desen benimsenmiştir (Gliner, vd., 2015). Araştırma, Değer Odaklı Aile Eğitim Programına dahil olmak isteyen istekli ailelerle yürütüldüğünden böyle bir deneysel teknik tercih edilmiştir. Araştırmanın kontrol grubu, değer odaklı aile eğitiminin eğitimin uygulanmadığı, deney grubuyla benzer özelliklere sahip (sosyo-ekonomik ve sosyokültürel yapı vb.) olan aynı sayıda ebeveynlerden oluşturulmuştur.

### ***Çalışma Grubu***

Araştırmanın çalışma grubunu, 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Gümüşhane il Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı devlet okullarından bulunan 4 anaokuluna kayıt yaptıran ve kayıt evraklarını eksiksiz dolduran 47 ebeveyn oluşturmaktadır. Araştırmaya alınacak kişi sayısını belirlemek üzere güç (power) analizi yapılmıştır. Testin gücü, G\*Power 3.1 programı ile hesaplanmıştır.



Etki büyüklüğü Cohen (1988) tarafından bağımlı ortalamaların karşılaştırılmasına göre yüksek düzey olarak belirlenen 0.8 seviyesi dikkate alınmıştır. Çalışmanın gücünün belirlenmesinde %95 değerini geçmesi için; %5 anlamlılık düzeyinde ve 0.8 etki büyüklüğünde, deney grubunda 19, kontrol grubunda 19 olmak üzere 38 kişiye ulaşılması gerekmektedir ( $df=18$ ;  $t=1,734$ ). Çalışmaya katılacaklar okul yönetimleri tarafından yapılan duyuru ile belirlenmiştir. Katılımcıları sırayla bir deney bir kontrol grubuna alınmak üzere doğal randomizasyon sağlanmıştır. Çalışmaya gönüllü olup katılım formunu dolduran, 11 haftalık eğitimi kabul eden, 30 anne baba deney grubunda, 30 anne baba kontrol grubunda olmak üzere 60 anne babadan oluşturulmuştur. Pandemi nedeniyle uzaktan yapılan eğitimde bilgi alışverişi için Whatsapp grubu kurulmuştur. Bazı ebeveynler ile mesaj yoluyla bazı ebeveynler ile telefon ile görüşülmüştür. Ebeveynlerden bazıları saatlerin uygun olmamasını, zaman bulamamasını, çocuklarının o saatte dersleri olmasını neden göstererek devam etmemişlerdir. Bazı anne babalar ise eğitime katılmış ancak anketleri doldurmamıştır. Dolayısıyla kontrol grubuna 24 anne baba, deney grubuna 23 anne baba toplamda 47 ebeveyn ile çalışma yapılmıştır.

### ***İşlemler***

Araştırmanın başlangıcında ailelerin eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi ve çocuklarının kazanmasını istediği değerlerin tespiti için 205 ebeveyn den veriler toplanmıştır. Daha sonra bu ihtiyaçlar doğrultusunda Değer Odaklı Aile Eğitim Programı hazırlanmıştır. Araştırmadan geçerli ve güvenilir sonuçlar elde edilmesi için program, alanda çalışan 3 uzman akademisyen, 3 okul öncesi öğretmeni, 3 sınıf öğretmeni, 3 ebeveyn tarafından incelenmiş ve gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Düzeltmeler sonrasında pilot uygulama yapılmış, eksiklikler tespit edilmiştir. Pilot uygulama sonrasında etkinliklerin yoğun olduğu görülmüş ve süreye uygun olarak etkinlikler azaltılmıştır. Ebeveynlerden gelen talep üzerine Whatsapp grubuna her gün konuya özgün bir mesaj paylaşılmış ve programa eklenmiştir. Sonrasında tekrar revize edilmiştir. Ayrıca deneme uygulamasında Zoom programına girişte bazı ebeveynler zorlanmış, bunun üzerine sisteme giriş üzerine video çekilip grupta paylaşılmıştır. Değer odaklı aile eğitim programını geliştirmede literatür ışığında şu şekilde yol izlenmiştir.

- a) Amaç ve kazanımların belirlenmesi
- b) Öğrenme öğretme süreçlerinin yazılması
- c) Aile eğitim etkinliklerin oluşturulması
- d) Uygun yöntem ve tekniklerin belirlenmesi
- e) Değerlendirmenin hazırlanması
- f) Değer Odaklı Aile Eğitim Programına yönelik aile eğitim programının hazırlanması

Daha sonra deney ve kontrol grupları oluşturulmuş ve üç bölümde işlemler yapılmıştır.

**1. Ön-test:** Deney ve kontrol gruplarında yer alan anne babalara aile iklimi ölçeği, anne babalık becerileri ölçeği ve değer odaklı yaşama ölçeği uygulanmıştır.

**2. Deney grubuna değer odaklı aile eğitim programı uygulanması:** Deney grubuna 11 oturum ile doksanar dakikalık program, haftada iki kez uygulanmıştır.

**3. Son-test:** Programın uygulanmasından sonra deney ve kontrol gruplarında yer alan anne babalara aile iklimi ölçeği, anne babalık becerileri ölçeği ve değer odaklı yaşama ölçeği uygulanmıştır. Ayrıca deney grubuna aile eğitimine ilişkin görüşmeler yapılmıştır. Toplanan nicel veriler SPSS 22.0 programında analiz edilmiş ve alan yazın çerçevesinde tartışılıp raporlaştırılmıştır.



### **Veri Toplama Araçları**

Araştırmada veri toplama araçları olarak, Kişisel Bilgi Formu, Anne Babalık Becerileri ve İletişim Ölçeği, Aile İklimi Ölçeği ve Değer Odaklı Yaşam Ölçeği kullanılmıştır.

### **Kişisel Bilgi Formu**

Anne Babaların demografik özellikleri ile ilgili bilgi sahibi olmak için araştırmacı tarafından geliştirilen “Kişisel Bilgi Formu’nda” 11 soru bulunmaktadır. Değer Odaklı Aile Eğitim Programı tanıtım toplantısına katılan ebeveynlerce doldurulan bu formda, katılımcıların kim oldukları, ebeveynlerin yaşları, ebeveynlerin öğrenim durumları, ebeveynlerin mesleği, çocuk sayısı, aile yapısı, aile gelir durumu gibi bilgilere yer verilmiştir.

### **Anne Babalık Becerileri ve İletişim Ölçeği**

Strom ve Strom (1998) tarafından geliştirilen Anne babalık Becerileri ve İletişim Ölçeğinin Özeke Kocabaş (2005) tarafından adaptasyonu yapılmıştır. Adaptasyon çalışmalarında faktör analizi ve öğretim üyeleri tarafından dil ve içerik açısından değerlendirilmesiyle kapsam ve yapı geçerliliğine bakılmıştır. 42 soruluk ölçek anne babaların çocuklarıyla olan etkileşimlerini iletişim, anne-baba memnuniyeti, güven, zaman kullanımı ve bilgi ihtiyacı olarak beş ayrı boyutta ölçmektedir.

### **Aile İklimi Ölçeği**

İngiltere’de Björnberg ve Nicholson (2007) tarafından geliştirilen ölçek Gönül ve diğerleri (2018) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçeğin orijinalinde 48 madde altı farklı alt boyuta sahiptir, ancak Türkçeye uyarlanmasında orijinal ölçekte yer alan kuşaklar-arası otorite ve bilişsel uyum boyutları büyük oranda aynı kalmakta, diğer dört boyut (açık iletişim, duygusal uyum, kuşaklar-arası ilgi, uyumluluk) tek bir faktör altında birleşmiş ve bu faktör aile içi ilişkisellik olarak adlandırılmıştır. Kuşaklar-arası otorite 7 madde, bilişsel uyum 6 madde, aile içi ilişkisellik 21 maddeden oluşmaktadır. 5’li likert tipi ölçekte katılımcılar her bir maddeyi 1’den (kesinlikle katılmıyorum) 5’e kadar (kesinlikle katılıyorum) değerlendirmektedir. Yüksek değerler kişinin değerlendirdiği alanın aile içinde fazlaca önemsendiğini göstermektedir. Düşük değerler ise değerlendirilen alanın aile içinde çok fazla önemsenmediğini ifade etmektedir.

### **Değer Odaklı Yaşam Ölçeği**

Bireylerin günlük yaşamlarını ve genel olarak hayatlarını değer odaklı yaşam durumlarını değerlendirmelerini sağlamak için geliştirilen öz bildirim ölçeğidir (Hayes vd., 1999). Wilson ve Groom (2002) tarafından iki bölümlü olarak yaşamın 10 temel alanı için değer odaklı yaşam düzeyini ölçen bir ölçektir. Çekici vd. (2018) tarafından Türk kültürüne uyarlanan ölçeğin ilk bölümde katılımcılar, her bir değere yaşamlarında ne kadar önem verdiğini 1’den 10’a kadar derecelendirmektedirler. İkinci bölümde ise son bir haftada katılımcılar davranışlarının sahip olduğu değerlerle hangi ölçüde tutarlı olduğunu derecelendirmek için cevap vermektedirler. 10’lu likert tipi derecelendirme ölçeğiyle ölçeğin değerlendirilmesi, iki bölümdür. Ölçeğin ilk bölümü “Önem” alt boyutu; ikinci bölümü ise “Tutarlılık” alt boyutu olarak adlandırılmıştır. İlk bölümde, aile, evlilik/çiftler/yakın ilişkiler, ebeveynlik, arkadaşlar/sosyal çevre, iş (çalışma), eğitim/öğretim, dinlenme/eglenme, maneviyat/yaşamda anlam ve amaç, vatandaşlık/toplumsal yaşam, fiziksel öz-bakım olmak üzere 10 boyuttur. Ölçeğin ikinci bölümünde ise, bireyler yaşamlarında son bir haftayı düşünüp ne kadar değerleri doğrultusunda yaşadıklarını değerlendirmeleri istenmektedir. Böylelikle bireylerin değer odaklı yaşamla ilgili tutarlılık ve sürekliliği ortaya çıkarılmaya çalışılmaktadır. Bireylerin yaşamlarında ne oranda değer odaklı yaşadıklarını belirlemek için, “önem” ve “tutarlılık” bileşenlerinin bileşiminden

oluşan “değer odaklı bir kompozit” hesaplanmaktadır. Her iki bölümden alınan toplam puanların yüksekliği değer odaklı yaşamın varlığını ifade etmektedir. Değer Odaklı Yaşam Ölçeği için uygulanan doğrulayıcı faktör analizine göre ölçeğin iki faktörlü olduğu ve doğrulayıcı faktör analizi sonucunda uyum iyiliğinin de iyi olduğu görülmüştür.

Değer odaklı aile eğitim programı 11 oturum olarak düzenlenmiştir. Ailelere haftada 2 kez Salı-Cuma günleri, saat 20.00’de Zoom adlı çevrimiçi program ile doksan dakikalık eğitimler verilmiştir. Eğitime başlamadan önce anne babalık becerileri ve iletişim ölçeği, aile iklimi ölçeği ve değer odaklı yaşama ölçeği deney grubuna ön test olarak uygulanmıştır. Aynı zamanda oluşturulan kontrol grubuna da ön test yapılmıştır. Nicel veriler Google Form aracılığıyla toplanmıştır. 11 haftalık eğitim sonunda deney ve kontrol grubuna son testler yapılmıştır. Böylelikle değer odaklı aile eğitim programının anne babalık becerilerine, aile iklimine ve değer odaklı yaşama etkisi incelenmiştir.

Tablo 1’de değer odaklı aile eğitim programındaki oturumlar ve konuları verilmiştir.

**Tablo 1.** Oturumlar ve Konuları

Oturumlar	Konu
1.Oturum	Program Tanıtımı ve Tanışma
2.Oturum	Sevgi Dili
3.Oturum	Saygı ve Aile
4.Oturum	Sorumluluklarımız
5.Oturum	Sabırın Gücü
6.Oturum	Adalet
7.Oturum	Öz denetim ve Aile
8.Oturum	Doğruluk-Dürüstlük
9.Oturum	Biz Dostuz
10.Oturum	Yardımsesveriz
11.Oturum	Vatanım

### **Geçerlik-Güvenirlilik**

Araştırma Atatürk Üniversitesi Etik Kurul Onayı ve Gümüşhane İl Milli Eğitim Müdürlüğünden alınan MEB izni ile yapılmıştır. Araştırmadan geçerli ve güvenilir sonuçlar elde edilmesi için değer odaklı aile eğitim programı üçer kişilik akademisyen, okul öncesi öğretmeni, sınıf öğretmeni ve ebeveynler tarafından incelenmiştir. Geri bildirimler doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Ayrıca pilot uygulama sonrasında eksiklikler giderilmiştir. Bu araştırmada Anne Babalık Becerileri ve İletişim ölçeğinin güvenirliliği Cronbach’s Alpha= 0,822, aile iklimi ölçeğinin güvenirliliği Cronbach’s Alpha= 0,856, değer odaklı yaşam ölçeğinin güvenirliliği Cronbach’s Alpha=0,951 olarak yüksek bulunmuştur.

### **Veri Analizi**

Araştırmada elde edilen nicel veriler SPSS 22.0 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Verilerin değerlendirilmesinde tanımlayıcı istatistiksel yöntemleri olarak sayı, yüzde, ortalama, standart sapma kullanılmıştır.

Tanımlayıcı özelliklerin gruplara göre dağılımı ki-kare analizi ile test edilmiştir. İki bağımsız grup arasında niceliksel sürekli verilerin karşılaştırılmasında t-testi kullanılmıştır. Grup içerisinde sürekli değişkenlerin değişimi eşleşmiş grup t-testi ile analiz edilmiştir.

İlgili literatürde, değişkenlerin basıklık çarpıklık değerlerine ilişkin sonuçların +1.5 ile -1.5 (Tabachnick ve Fidell, 2013), +2.0 ile -2.0 (George ve Mallery, 2010) arasında olması normal dağılım olarak kabul edilmektedir.

Tablo 2’de basıklık-çarpıklık değerleri verilmiştir.

**Tablo 2.** Basıklık-Çarpıklık Değerleri

Boyutlar	Kurtosis	Skewness
İletişim önce	-.834	-.158
Zaman kullanımı önce	-.668	.261
Anne baba memnuniyeti önce	-.147	-.559
Güven önce	-.894	.051
Bilgi ihtiyacı önce	-1.198	-.024
Anne babalık becerileri ve iletişim önce	.875	-.449
İletişim sonra	-.546	-.517
Zaman kullanımı sonra	.580	.330
Anne baba memnuniyeti sonra	.839	.217
Güven sonra	-.762	-.463
Bilgi ihtiyacı sonra	-1.158	-.264
Anne babalık becerileri ve iletişim sonra	-.419	.077
Değerler önem önce	0.844	-1.449
Değer tutarlılık önce	-1.063	-.480
Değer odaklı yaşam toplam önce	.435	-.834
Değerler önem sonra	-.125	-.940
Değerler tutarlılık sonra	-.638	-.613
Değer odaklı yaşam toplam sonra	-.012	-.852
Aile içi ilişkisellik önce	.418	-.534
Kuşaklar arası otorite önce	-.370	.054
Bilişsel uyum önce	1.723	-.633
Aile iklimi toplam önce	1.281	-.751
Aile içi ilişkisellik sonra	-.794	-.250
Kuşaklar arası otorite sonra	-.102	-.222
Bilişsel uyum sonra	1.254	-1.008
Aile iklimi toplam sonra	.663	-.444

## BULGULAR, YORUM VE TARTIŞMA

Bu bölümde ailelerin anne babalık becerilerine, aile iklimine, değer odaklı yaşama, değer odaklı aile eğitimine ve alt boyutlarına yönelik bulgular yer almaktadır.

### *1. Değer odaklı aile eğitimi anne babalık becerileri üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmakta mıdır? alt amacına yönelik bulgular*

Tablo 3’de iletişim puanlarının gruplara göre eğitim öncesi ve sonrasına yönelik farklılaşması verilmiştir.

**Tablo 3.** İletişim Puanlarının Gruplara Göre Farklılaşması

Gruplar	Deney (n=24)		Kontrol (n=23)		t	p
	Ort	Ss	Ort	Ss		
İletişim Önce	49.000	7.277	45.609	7.703	.552	.128
İletişim Sonra	50.917	5.579	48.870	7.724	.045	.302
t	-1.554		-2.863			
p	0.134		0.009			

Tablo 3'e göre katılımcıların iletişim önce, iletişim sonra puanları anlamlı farklılık göstermemektedir ( $p>0.05$ ). Deney grubunda; iletişim önce değerine ( $\bar{x}=49.000$ ) göre iletişim sonra değerindeki ( $\bar{x}=50.917$ ) artış anlamlı bulunmamıştır ( $p=0.134>0.05$ ). Kontrol grubunda; iletişim önce değerine ( $\bar{x}=45.609$ ) göre iletişim sonra değerindeki ( $\bar{x}=48.870$ ) artış anlamlıdır ( $p=0.009<0.05$ ).

Tablo 4'de zaman kullanımı puanlarının gruplara göre eğitim öncesi ve sonrasına yönelik farklılaşması verilmiştir.

**Tablo 4.** Zaman Kullanımı Puanlarının Gruplara Göre Farklılaşması

Gruplar	Deney (n=24)		Kontrol (n=23)		t	p
	Ort	Ss	Ort	Ss		
Zaman Kullanım Önce	13.167	2.808	13.261	2.942	0.112	.911
Zaman Kullanım Sonra	12.792	2.604	12.391	3.086	0.481	0.633
t	0.792		1.417			
p	0.436		0.171			

Tablo 4'e göre katılımcıların zaman kullanımı önce, zaman kullanımı sonra puanları anlamlı farklılık göstermemektedir ( $p>0.05$ ). Deney grubunda; zaman kullanımı önce değerine ( $\bar{x}=13.167$ ) göre zaman kullanımı sonra değerindeki ( $\bar{x}=12.792$ ) düşüş anlamlı bulunmamıştır ( $p=0.436>0.05$ ). Kontrol grubunda; zaman kullanımı önce değerine ( $\bar{x}=13.261$ ) göre zaman kullanımı sonra değerindeki ( $\bar{x}=12.391$ ) düşüş anlamlı bulunmamıştır ( $p=0.171>0.05$ ).

Tablo 5'de anne baba memnuniyeti puanlarının gruplara göre eğitim öncesi ve sonrasına yönelik farklılaşması verilmiştir.

**Tablo 5.** Anne Baba Memnuniyeti Puanlarının Gruplara Göre Farklılaşması

Gruplar	Deney (n=24)		Kontrol (n=23)		t	p
	Ort	Ss	Ort	Ss		
Anne Baba Memnuniyeti Önce	30.417	3.175	30.696	2.162	0.351	.728
Anne Baba Memnuniyeti Sonra	32.333	2.792	30.478	2.921	.226	<b>.031</b>
t		-2.457		0.475		
p		0.022		0.639		

Tablo 5'e göre katılımcıların gruplara göre anne baba memnuniyeti sonra puanları anlamlı farklılık göstermektedir ( $t_{(45)}=2.226$ ;  $p=0.031<0.05$ ). Deney grubunun anne baba memnuniyeti sonra puanları ( $\bar{x}=32.333$ ), kontrol grubunun anne baba memnuniyeti sonra puanlarından ( $\bar{x}=30.478$ ) yüksek bulunmuştur. Katılımcıların anne baba memnuniyeti önce puanları grup anlamlı farklılık göstermemektedir ( $p>0.05$ ). Deney grubunda; anne baba memnuniyeti önce değerine ( $\bar{x}=30.417$ ) göre anne baba memnuniyeti sonra değerindeki ( $\bar{x}=32.333$ ) artış anlamlı bulunmuştur ( $p=0.022<0.05$ ). Kontrol grubunda; anne baba memnuniyeti önce değerine ( $\bar{x}=30.696$ ) göre anne baba memnuniyeti sonra değerindeki ( $\bar{x}=30.478$ ) düşüş anlamlı bulunmamıştır ( $p=0.639>0.05$ ).

Tablo 6'da güven puanlarının gruplara göre eğitim öncesi ve sonrasına yönelik farklılaşma durumu verilmiştir.

**Tablo 6.** Güven Puanlarının Gruplara Göre Farklılaşması

Gruplar	Deney (n=24)		Kontrol (n=23)		t	p
	Ort	Ss	Ort	Ss		
Güven Önce	11.125	1.702	10.913	2.065	0.385	.702
Güven Sonra	11.917	2.145	11.217	2.315	.075	.288
t		-1.774		-0.979		
p		0.089		0.338		

Tablo 6'ya göre katılımcıların güven önce, güven sonra puanları anlamlı farklılık göstermemektedir ( $p>0.05$ ). Deney grubunda; güven önce değerine ( $\bar{x}=11.125$ ) göre güven sonra değerindeki ( $\bar{x}=11.917$ ) artış anlamlı bulunmamıştır ( $p=0.089>0.05$ ). Kontrol grubunda; güven önce değerine ( $\bar{x}=10.913$ ) göre güven sonra değerindeki ( $\bar{x}=11.217$ ) artış anlamlı bulunmamıştır ( $p=0.338>0.05$ ).

Tablo 7'de bilgi ihtiyacı puanlarının gruplara göre eğitim öncesi ve sonrasına yönelik farklılaşma durumu verilmiştir.

**Tablo 7.** Bilgi İhtiyacı Puanlarının Gruplara Göre Farklılaşması

Gruplar	Deney (n=24)		Kontrol (n=23)		t	p
	Ort	Ss	Ort	Ss		
Bilgi İhtiyacı Önce	18.750	5.566	14.478	4.776	.818	<b>.007</b>
Bilgi İhtiyacı Sonra	18.250	6.002	15.739	4.929	.564	.125
t		0.488		-1.370		
p		0.630		0.184		

Tablo 7'ye göre katılımcıların gruplara göre bilgi ihtiyacı önce puanları anlamlı farklılık göstermektedir ( $t_{(45)}=2.818$ ;  $p=0.007<0.05$ ). Deney grubunun bilgi ihtiyacı önce puanları ( $\bar{x}=18.750$ ), kontrol grubunun bilgi ihtiyacı önce puanlarından ( $\bar{x}=14.478$ ) yüksek bulunmuştur. Katılımcıların bilgi ihtiyacı sonra puanları anlamlı farklılık göstermemektedir ( $p>0.05$ ). Deney grubunda; bilgi ihtiyacı önce değerine ( $\bar{x}=18.750$ ) göre bilgi ihtiyacı sonra değerindeki ( $\bar{x}=18.250$ ) düşüş anlamlı bulunmamıştır ( $p=0.630>0.05$ ). Kontrol grubunda; bilgi ihtiyacı önce değerine ( $\bar{x}=14.478$ ) göre bilgi ihtiyacı sonra değerindeki ( $\bar{x}=15.739$ ) artış anlamlı bulunmamıştır ( $p=0.184>0.05$ ).

Tablo 8'de anne babalık becerileri ve iletişim puanlarının gruplara göre eğitim öncesi ve sonrasına yönelik farklılaşma durumu verilmiştir.

**Tablo 8.** Anne Babalık Becerileri ve İletişim Puanlarının Farklılaşması

Gruplar	Deney (n=24)		Kontrol (n=23)		t	p
	Ort	Ss	Ort	Ss		
Anne Babalık Becerileri ve İletişim Önce	122.458	9.855	114.957	12.119	.333	<b>.024</b>
Anne Babalık Becerileri ve İletişim Sonra	126.208	10.291	118.696	11.427	.370	<b>.022</b>
t		-1.597		-1.736		
p		0.124		0.097		

Tablo 8'e göre katılımcıların gruplara göre anne babalık becerileri ve iletişim önce puanları anlamlı farklılık göstermektedir ( $t_{(45)}=2.333$ ;  $p=0.024<0.05$ ). Deney grubunun anne babalık becerileri ve iletişim önce puanları ( $\bar{x}=122.458$ ), kontrol grubunun anne babalık becerileri ve iletişim önce puanlarından ( $\bar{x}=114.957$ ) yüksek bulunmuştur. Katılımcıların gruplara göre anne

babalık becerileri ve iletişim sonra puanları anlamlı farklılık göstermektedir ( $t_{(45)}=2.370$ ;  $p=0.022<0.05$ ). Deney grubunun anne babalık becerileri ve iletişim sonra puanları ( $\bar{x}=126.208$ ), kontrol grubunun anne babalık becerileri ve iletişim sonra puanlarından ( $\bar{x}=118.696$ ) yüksek bulunmuştur. Deney grubunda; anne babalık becerileri ve iletişim önce değerine ( $\bar{x}=122.458$ ) göre anne babalık becerileri ve iletişim sonra değerindeki ( $\bar{x}=126.208$ ) artış anlamlı bulunmamıştır ( $p=0.124>0.05$ ). Kontrol grubunda; anne babalık becerileri ve iletişim önce değerine ( $\bar{x}=114.957$ ) göre anne babalık becerileri ve iletişim sonra değerindeki ( $\bar{x}=118.696$ ) artış anlamlı bulunmamıştır ( $p=0.097>0.05$ ).

## 2. Değer odaklı aile eğitimi aile iklimi üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmakta mıdır? alt amacına ilişkin bulgular

Tablo 9’da aile içi ilişkisellik puanlarının gruplara göre eğitim öncesi ve sonrasına yönelik göre farklılaşma durumu verilmiştir.

**Tablo 9.** Aile İçi İlişkisellik Puanlarının Farklılaşması

Gruplar	Deney (n=24)		Kontrol (n=23)		t	p
	Ort	Ss	Ort	Ss		
Aile İçi İlişkisellik Önce	88.292	8.635	86.957	11.235	0.458	0.649
Aile İçi İlişkisellik Sonra	90.958	9.024	90.913	10.189	0.016	.987
t		-2.006		- 1.660		
p		0.057		0.111		

Tablo 9’a göre katılımcıların aile içi ilişkisellik önce, aile içi ilişkisellik sonra puanları anlamlı farklılık göstermemektedir ( $p>0.05$ ). Deney grubunda; aile içi ilişkisellik önce değerine ( $\bar{x}=88.292$ ) göre aile içi ilişkisellik sonra değerindeki ( $\bar{x}=90.958$ ) artış anlamlı bulunmamıştır ( $p=0.057>0.05$ ). Kontrol grubunda; aile içi ilişkisellik önce değerine ( $\bar{x}=86.957$ ) göre aile içi ilişkisellik sonra değerindeki ( $\bar{x}=90.913$ ) artış anlamlı bulunmamıştır ( $p=0.111>0.05$ ).

Tablo 10’da kuşaklar arası otorite puanlarının gruplara göre eğitim öncesi ve sonrasına yönelik göre farklılaşma durumu verilmiştir.

**Tablo 10:** Kuşaklar Arası Otorite Puanlarının Gruplara Göre Farklılaşması

Gruplar	Deney (n=24)		Kontrol (n=23)		t	p
	Ort	Ss	Ort	Ss		
Kuşaklar Arası Otorite Önce	20.167	4.156	20.044	3.470	0.110	.913
Kuşaklar Arası Otorite Sonra	20.083	4.907	20.174	4.802	0.064	.949
t		0.104		-0.183		
p		0.918		0.856		

Tablo 10’a göre katılımcıların kuşaklar arası otorite önce, kuşaklar arası otorite sonra puanları anlamlı farklılık göstermemektedir ( $p>0.05$ ). Deney grubunda; kuşaklar arası otorite önce değerine ( $\bar{x}=20.167$ ) göre kuşaklar arası otorite sonra değerindeki ( $\bar{x}=20.083$ ) düşüş anlamlı bulunmamıştır ( $p=0.918>0.05$ ). Kontrol grubunda; kuşaklar arası otorite önce değerine ( $\bar{x}=20.044$ ) göre kuşaklar arası otorite sonra değerindeki ( $\bar{x}=20.174$ ) artış anlamlı bulunmamıştır ( $p=0.856>0.05$ ).

Tablo 11’de bilişsel uyum puanlarının gruplara göre eğitim öncesi ve sonrasına yönelik göre farklılaşma durumu verilmiştir.



**Tablo 11.** Bilişsel Uyum Puanlarının Farklılaşması

Gruplar	Deney (n=24)		Kontrol (n=23)		t	p
	Ort	Ss	Ort	Ss		
Bilişsel Uyum Önce	20.333	3.886	20.565	4.054	0.200	.842
Bilişsel Uyum Sonra	20.625	3.561	22.174	3.798	1.443	.156
t		-0.443		-2.780		
p		0.662		0.011		

Tablo 11'e göre katılımcıların bilişsel uyum önce, bilişsel uyum sonra puanları anlamlı farklılık göstermemektedir ( $p>0.05$ ). Deney grubunda; bilişsel uyum önce değerine ( $\bar{x}=20.333$ ) göre bilişsel uyum sonra değerindeki ( $\bar{x}=20.625$ ) artış anlamlı bulunmamıştır ( $p=0.662>0.05$ ). Kontrol grubunda; bilişsel uyum önce değerine ( $\bar{x}=20.565$ ) göre bilişsel uyum sonra değerindeki ( $\bar{x}=22.174$ ) artış anlamlı bulunmuştur ( $p=0.011<0.05$ ).

Tablo 12'de aile iklimi toplam puanlarının gruplara göre eğitim öncesi ve sonrasına yönelik göre farklılaşma durumu verilmiştir.

**Tablo 12.** Aile İklimi Toplam Puanlarının Farklılaşması

Gruplar	Deney (n=24)		Kontrol (n=23)		t	p
	Ort	Ss	Ort	Ss		
Aile İklimi Toplam Önce	128.792	11.120	127.565	15.111	.318	.752
Aile İklimi Toplam Sonra	131.667	10.466	133.261	12.451	0.476	.636
t		-1.802		-1.970		
p		0.085		0.062		

Tablo 12'ye göre katılımcıların aile iklimi toplam önce, aile iklimi toplam sonra puanları anlamlı farklılık göstermemektedir ( $p>0.05$ ). Deney grubunda; aile iklimi toplam önce değerine ( $\bar{x}=128.792$ ) göre aile iklimi toplam sonra değerindeki ( $\bar{x}=131.667$ ) artış anlamlı bulunmamıştır ( $p=0.085>0.05$ ). Kontrol grubunda; aile iklimi toplam önce değerine ( $\bar{x}=127.565$ ) göre aile iklimi toplam sonra değerindeki ( $\bar{x}=133.261$ ) artış anlamlı bulunmamıştır ( $p=0.062>0.05$ ).

### 3. Değer odaklı aile eğitimi değer odaklı yaşama üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmakta mıdır? alt amacına ilişkin bulgular

Tablo 13'de değerlere önem puanlarının gruplara göre eğitim öncesi ve sonrasına yönelik farklılaşma durumu verilmiştir.

**Tablo 13.** Değerlere Önem Puanlarının Farklılaşması

Gruplar	Deney (n=24)		Kontrol (n=23)		t	p
	Ort	Ss	Ort	Ss		
Değerler Önem Önce	88.708	11.536	87.217	10.651	0.460	.648
Değerler Önem Sonra	92.417	8.642	87.913	10.929	.571	.123
t		-1.748		-0.354		
p		0.094		0.727		

Tablo 13'e göre katılımcıların değerlere önem önce, değerlere önem sonra anlamlı farklılık göstermemektedir ( $p>0.05$ ). Deney grubunda; değerlere önem önce değerine ( $\bar{x}=88.708$ ) göre değerlere önem sonra değerindeki ( $\bar{x}=92.417$ ) artış anlamlı bulunmamıştır ( $p=0.094>0.05$ ). Kontrol grubunda; değerlere önem önce değerine ( $\bar{x}=87.217$ ) göre değerlere önem sonra değerindeki ( $\bar{x}=87.913$ ) artış anlamlı bulunmamıştır ( $p=0.727>0.05$ ).

Tablo 14’de değerlerle tutarlılık puanlarının gruplara göre eğitim öncesi ve sonrasına yönelik farklılaşma durumu verilmiştir.

**Tablo 14.** Değerlerle Tutarlılık Puanlarının Farklılaşması

Gruplar	Deney (n=24)		Kontrol (n=23)		t	p
	Ort	Ss	Ort	Ss		
Değerlerle Tutarlılık Önce	82.375	15.775	83.000	14.857	-0.140	0.890
Değerlerle Tutarlılık Sonra	90.167	8.874	85.565	12.537	1.457	.156
t		-3.642		-0.867		
p		0.001		0.395		

Tablo 14’e göre katılımcıların değerlerle tutarlılık önce puanları, değerlerle tutarlılık sonra puanları anlamlı farklılık göstermemektedir ( $p>0.05$ ). Deney grubunda; değerlerle tutarlılık önce değerine ( $\bar{x}=82.375$ ) göre değerlerle tutarlılık sonra değerindeki ( $\bar{x}=90.167$ ) artış anlamlı bulunmuştur ( $p=0.001<0.05$ ). Kontrol grubunda; değerlerle tutarlılık önce puanına ( $\bar{x}=83.000$ ) göre değerlerle tutarlılık sonra puanlarındaki ( $\bar{x}=85.565$ ) artış anlamlı bulunmamıştır ( $p=0.395>0.05$ ).

**Tablo 15.** Değer Odaklı Yaşam Toplam Puanlarının Farklılaşması

Gruplar	Deney (n=24)		Kontrol (n=23)		t	p
	Ort	Ss	Ort	Ss		
Değer Odaklı Yaşam Toplam Önce	171.083	24.987	170.217	24.074	0.121	.904
Değer Odaklı Yaşam Toplam Sonra	182.583	16.184	173.478	21.807	.630	.110
t		-3.612		-0.712		
p		0.001		0.484		

Tablo 15’e göre katılımcıların değer odaklı yaşam toplam önce, değer odaklı yaşam toplam sonra puanları anlamlı farklılık göstermemektedir ( $p>0.05$ ). Deney grubunda; değer odaklı yaşam toplam önce değerine ( $\bar{x}=171.083$ ) göre değer odaklı yaşam toplam sonra değerindeki ( $\bar{x}=182.583$ ) artış anlamlı bulunmuştur ( $p=0.001<0.05$ ). Kontrol grubunda; değer odaklı yaşam toplam önce değerine ( $\bar{x}=170.217$ ) göre değer odaklı yaşam toplam sonra değerindeki ( $\bar{x}=173.478$ ) artış anlamlı bulunmamıştır ( $p=0.484>0.05$ ).

## SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Değer odaklı aile eğitim programı sonunda ebeveynlerin anne babalık becerileri ve iletişim toplam puanlarında ve ölçeğinin alt boyutlarından iletişim, güven, zaman kullanımı ve bilgi ihtiyacı boyutlarında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Ancak anne babalık becerileri ve iletişim ölçeğinin alt boyutundan olan anne baba memnuniyetinde farklılık görülmüştür. Aynı zamanda aileler ile yapılan görüşmeler sonucunda aileler; anne babalık becerilerinin geliştiğini, ailede etkili iletişim kurduklarını, sağlıklı ilişki kurmalarını desteklediğini, zaman yönetimine katkı sağladığını, anne baba memnuniyetini arttırdığını, güven ve sevgi düzeyinde artış olduğunu, anne babalık ile ilgili bilgi ve bilinç kazandıklarını ifade etmişlerdir. Walker’e (2002) göre ebeveynlerin anne babalık becerilerini geliştirmek için deneysel çalışmalar çok azdır. Yalman (2014) aile eğitimi ile yetkin anne babalıklarının ve aile işlevlerinin geliştiğini tespit etmiştir. Başka bir çalışmada aile eğitim programının ebeveynlerin yetkinlik seviyesini geliştirdiği izlenmiştir (Sayılır & Kaya, 2015). Şen Karadağ (2021) da yaptığı çalışmada aile eğitim programlarının, ailelerin olumlu ebeveyn-çocuk ilişkileri kurmalarına ve ebeveynlik becerilerini artırmalarına katkıda bulunduğu sonucuna ulaşmıştır. Öte yandan aile eğitim

programlarına katılan ailelerin empati becerileri, ebeveynlik becerileri, psikolojik işlevsellik gibi konularda iyileşmeler yaşadıkları belirlenmiştir (Rizo vd., 2011). Değer odaklı aile eğitim programında anne babalık becerileri puanlarında farklılığın olmamasının nedeni eğitimin uzaktan eğitim yoluyla gerçekleşmesinden kaynaklanabilir. Ayrıca beceri gerektiren çalışmaların yüz yüze olması ve oturumların artırılması gerekebilir.

Anne babalara verilen eğitim sonrasında ebeveynlik konusunda bilgi ve beceriye sahip olmanın ebeveynlerin öz yeterliliğini artırdığı, çocuğa yönelik ihmal ve istismar riskini azalttığı, çocuğun gelişimine daha fazla destek sağladığı ortaya çıkmıştır (Mendel, vd., 2012). Çünkü çoğu insan için anne babalık becerileri içgüdüsel değildir (Collins, vd., 2012). Ajilchi ve Kargar (2013) ebeveynlik becerilerini öğrenmenin annelerin stres düzeylerini azaltabileceği gözlemlenmiştir. Ebeveynlik becerileri konusunda kendini yeterli hissetmenin ebeveynlerin stresini azalttığı ve bu ebeveynlerin ağlama gibi problemlerle daha doğru ve sakin bir şekilde baş edebildikleri görülmüştür. Ayrıca uygulamalı anne baba eğitiminin anne babalık becerilerine katkı sağladığı belirlenmiştir (Bloomfield & Kendall, 2012). Ebeveynlerin becerileri geliştikçe ebeveynlik konusunda daha az zorluk yaşadıkları ve kendilerini daha yeterli hissettikleri için kendilerini daha iyi hissettikleri söylenebilir. Nitekim ebeveynlerle görüşmeler sonucunda anne babalık becerilerinin arttığı, anne babaların çocuklarıyla daha iyi iletişim kurduklarını ifade ettikleri görülmüştür.

Türkiye'de 0-8 yaş arası çocuklara yönelik aile içi şiddet araştırmasında ebeveynlerin sadece %7'si ebeveynlik becerilerine yönelik herhangi bir eğitim veya danışmanlık hizmetinden yararlanmıştı (Müderrişoğlu, 2014). Yalman'ın (2014) yaptığı araştırmanın sonuçlarına göre, aile eğitimine katılan annelerin %84'ü AEP'i yararlı bulduğunu, yaklaşık olarak yarısı AEP'e yönelik ailede iletişim ve çocuk eğitimi konusunda bilgilendirilme ihtiyacı olduğunu belirtmiştir. Değer odaklı aile eğitimi ile ebeveynlere çocukla doğru iletişim becerileri de verilmiştir. Ebeveynler çocukla iletişim becerilerinin geliştiğini ifade etmişlerdir.

Okul öncesi eğitimi alan çocuk sahibi annelerin aile hayatı ve çocuk yetiştirme tutumları annenin, yaşına, mesleğine ve eğitim düzeyine; babanın mesleğine ve eğitim durumuna; çocuğun yaşına; aile tipine ve yaşanan yerleşim birimine göre etkilendiği görülmüştür (Tatlı, vd., 2012). Baba Destek Programına katılan babaların bedensel ceza ve katı disiplin yöntemlerinde azalma olduğu ve çocuk yetiştirme konularında daha katılımcı oldukları ortaya çıkmıştır (AÇEV, 2019). Başka bir çalışmada farklı yöntemlerle (eğitimsel anne eğitimi, anneden anne eğitimi ve haber mektupları) eğitim alan annelerin rol alt boyutunda gelişme göstermediğini tespit edilmiştir (Demircioğlu, 2012). Bushfield'in (2004) yaptığı çalışmada da aile eğitimi ile babaların ideal babalık rolüne yönelik tutumlarının olumlu bir şekilde değiştiği sonucu görülmüştür. Bağatarhan (2012), ilkokula yeni başlayan 1. sınıf velilerine uyguladığı ebeveyn eğitim programının annelerin ebeveynlik öz yeterliliklerini anlamlı düzeyde artırdığını sonucuna ulaşmıştır. Doh vd. (2016), 3-4 yaş okul öncesi çocukların ailelerine Değerli Çocukların Değerli Ebeveynleri programının ebeveynlik davranışlarında ve ebeveynlik etkinliğinde iyileşme tespit etmişlerdir.

Ay (2015) AEP kurslarının anababalık becerileri ve yetişkin eğitimi üzerine etkisini incelediği çalışmada, anne babalar programların iletişim becerilerini geliştirme üzerine etkili bulmakta, ancak akademik başarıya odaklanıldığını düşünmüşlerdir. Değer odaklı aile eğitim programı ile çocukların temel kök değerlerle yetiştirilmesi istendiği söylenebilir.

Değer odaklı aile eğitim programı sonunda aile iklimi puanlarında, aile iklim ölçeğinin alt boyutları olan aile içi ilişkisellik, kuşaklararası otorite ve bilişsel uyum boyutlarında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu sonucun aile ikliminde değişiklik için uzun süreli eğitimlere ve zamana ihtiyaç duyulmasından kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Ancak ebeveynler ile yapılan görüşmelerde anne babalar, eğitimin aile iklimi üzerinde olumlu etkilerinin olduğunu belirtmişlerdir. Anne babalar aile içi ilişkilerin daha pozitifleştiğini, eşleri ile uyumlarının arttığını, evdeki psikolojik atmosferde iyileşmenin olduğunu ifade etmişlerdir. Ayrıca evde ortak etkinlikleri daha fazla düzenlediklerini, aile büyükleri ile ilişkilerinin geliştiğini ve değerlerle yaşamaya özen gösterdiklerini beyan etmişlerdir. Kaplan'ın (2019) çalışmasında aile iklimi ve aile içi ilişkiler ile yaş, cinsiyet, bölüm, sınıf, katılımcıların yaşadığı yer, ailenin aylık geliri, babanın eğitim durumu ve babanın çalışma durumu arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Kaplan'ın çalışması bu çalışmayı destekler niteliktedir.

Akça Koca (2013), aile eğitimi programının evlilikte problem çözme becerilerini geliştirmede, annelerin evlilik doyumunu artırmada ve psikolojik iyi oluşlarını geliştirmede etkisi olduğu sonucuna ulaşmıştır. Anne babalara verilen eğitimin ebeveynlerin depresyon seviyelerinde azalmayı sağladığı tespit edilmiştir (Özmen, 2013). Sayın (2014) tarafından yapılan çalışmada anne babaların evlilik uyumu ve aile işlevleri üzerinde olumlu etkiler gözlenmiştir. Erdoğan ve Zelyurt'un (2016) yaptıkları çalışmada, okul öncesi ve ilkökul 1. sınıfta öğrenim gören 5-7 yaş arası çocuğu olan 200 anne baba ile çalışmıştır. Çalışma sonucunda aile eğitiminin anne babaların çocuklarını daha iyi tanımalarını sağladığı ve çocuklarıyla iletişimlerini daha etkili hale getirerek olumlu olarak etkilediği tespit edilmiştir. Gunderson'un (2003) çalışması sonucunda aile eğitimi programının, anne-babanın çocuk temelli stresini azaltmada, çocukların olumlu davranışlarını geliştirmede etkisi olduğu bulunmuştur. Aynı zamanda ailelerin, eğitimlerden sonra kendilerini anne-baba olarak daha yeterli hissettikleri görülmüştür. Östberg vd. (2005) çalışmasında çocuk ve problem odaklı eğitimin anne babalık stresine etkisini azalttığı sonucu görülmüştür. Ayrıca ebeveynlerin eşleriyle ilişkilerinde daha çok memnun oldukları ve çocukları ile ilgili problemlerde azalmalar olduğu tespit edilmiştir. Chanb vd. (2016), Mutlu Ebeveynlik Programının ailelerin problem çözme ve iletişim becerilerini geliştirdiğini ve ebeveynlik stresini azaltmakta etkili olduğu sonucunu bulmuşlardır. Değer odaklı aile eğitimi ile de ebeveynler aile ilişkilerinin daha olumlu olduğunu belirtmişlerdir.

Simpkins vd. (2006) yaptıkları çalışmada, anne-çocuk sıcaklığını geliştirmek amaçlanmış ve çalışma sonucunda, eğitimin annenin sıcaklık ile ilgili algısını olumlu yönde etkilediği belirlenmiştir. Franciamore (2014), okul öncesi çocuklarının aileleri ile yaptığı çalışmada, ailelerin, değerler eğitimi algılarını, deneyimlerini açıklamalarını istemiştir. Çalışma sonucunda, ailelerin karakter eğitimi kavramının farkında olmadıkları, hatta bilgi sahibi de olmadıkları görülmüştür. Değer odaklı aile eğitim ile ebeveynlerin değer kavramlarına yönelik farkındalıklarının arttığı söylenebilir.

Değer odaklı aile eğitimi ile ebeveynlerin değer odaklı yaşama düzeylerinde anlamlı bir farklılık görülmüştür. Ebeveynlerin değer odaklı yaşam puanları artmıştır. Anne babalarla yapılan görüşmeler de bu pozitif farklılığı teyit etmektedir. Anne babalar duyuşsal alanın tüm basamaklarında kazanım elde ettiklerini ifade etmişlerdir. Ebeveynler 'değerlerimizin farkına vardık', 'başkasına ya da kendime yönelik değer odaklı bakış açısı geliştirdik', 'değerlerimize hassasiyetimiz arttı', 'değerlerimizi gözden geçirdik ve değerlerin önemini daha iyi anladık', 'saygı, sevgi ve sabırlı kişilik geliştirdiğime inanıyorum', 'her gün bir değeri çalışıyoruz' gibi düşüncelerinin ifade ederek değer odaklı yaşama ilişkin farkındalıklarının arttığını belirtmişlerdir. Kültürel ve manevi unsurlarla beslenen değer odaklı bir yaşamın günlük yaşam,

stres ve ölümcül hastalıklarla baş etme direncini artırabileceğine dair umut vermektedir (Hunter-Hernández vd., 2015).

Yıldırım (2018) aile eğitim programına katılan ebeveynlerin çocuğa sorumluluk vermenin önemini anladıklarını belirtmiştir. 5-6 yaş çocuklarının annelerine verilen değerler eğitiminin deney grubundaki çocukların iletişim, sorumluluk, kendini ifade gibi sosyal becerilerini olumlu etkilediği görülmüştür. Ayrıca okul öncesinde temel değerlerin kazanılması ve sonraki yıllara aktarılması bakımından önemi ortaya koyulmuştur (Neslitürk, 2013). Aral ve Kadan (2018) yaptıkları araştırma ile 2013 Okul Öncesi Eğitim Programında yer alan kazanım ve göstergelerin gelişim alanlarına göre değerler açısından incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmada okul öncesi programında en çok vurgulanan değerler sırasıyla sorumluluk, saygı, dayanışma, güven ve sevgi, hoşgörü, özgürlük, eşitlik, dostluk ve adalet değerleri olduğu görülmüştür. Tönbül (2019) gönüllü 15 anne ile yaptığı araştırmasında aile eğitim programının, ebeveynlerin aile yaşamına olumlu yansıdığı, çocuklarıyla iletişim becerilerinin geliştiği, onlarla kaliteli zaman geçirdikleri, çocuklarına demokratik bir yaklaşım gösterdikleri ve sorumluluk uygulamalarına başladıkları sonucunu bulmuştur. Değer odaklı aile programında ebeveynler saygı, sevgi ve sabırlı kişilik geliştirdiğini, değerleri hayatının amacı yaptığını ve duyarlı anneliğine katkı sağladığı ifade etmişlerdir. Değer odaklı aile eğitiminin değerlerle yaşamaya katkı sağladığı söylenebilir.

## Öneriler

- Ailelerin farklı eğitim ihtiyaçları belirlenmeli ve bu ihtiyaçları doğrultusunda uygulamalı eğitim programları hazırlanmalıdır. Daha geniş katılımcılar üzerinde çalışılabilir.
- Katılımcıların daha çok anne olmasından dolayı babaları eğitime dahil edecek çözümler geliştirilebilir.
- Değer odaklı aile eğitimine yönelik deneysel çalışmalar artırılabilir.
- Farklı değişkenler üzerinde değer odaklı aile eğitim programının uzun süreli kalıcılığı araştırılabilir.
- Eğitimlerin uzun süreli etkileri üzerinde çalışılabilir. Ayrıca bazı ebeveynler eğitimlerin uzun soluklu olması talebinde bulunmuşlardır. Daha yoğun eğitimler düzenlenebilir.
- Değer odaklı aile eğitim programı okul öncesi ve ilkokulda çocuğu olan anne babalara yöneliktir, farklı yaş grubu çocuk sahibi anne babalara yönelik eğitim çalışmaları yapılabilir.
- Farklı oturumların farklı hangi konularda etkili olduğuna ilişkin analizler yapılabilir.
- Aile eğitim programlarının çocuğa doğrudan etkisine yönelik araştırmalar yapılabilir.
- Ebeveynlerin anne babalık becerilerini geliştirmeye yönelik etkinlikler düzenlenebilir.
- Uzaktan eğitim ailelere zaman, maliyet ve ulaşılabilirlik kazandırdığı için uzaktan eğitim ile aile eğitim çalışmaları artırılabilir.
- Evde değerlere yönelik etkinlik havuzları oluşturulabilir.
- İlkokulda aile eğitim ve katılım çalışmaları artırılabilir.
- İlkokulda anne baba eğitimlerine yönelik eksiklikler görülmektedir. İlkokul programlarında ebeveyn katılımını arttırmaya yönelik faaliyetler yapılabilir. Sınıf öğretmenleri aile eğitimi programları planlama ve uygulama konusunda



desteklenmeli, rehber öğretmenler ile birlikte uygulamalar yapmalı ve öğretmenlerin bu konuda hizmet içi eğitim almaları sağlanmalıdır.

### **Etik Metin**

Bu makalede, araştırma ve yayın etiği kuralları takip edilmektedir. Makale ile ilgili her türlü ihlalin sorumluluğu yazar/yazarlara aittir.

### **KAYNAKÇA**

- AÇEV (2019). 'Eşitlik İçin Babalar da Burada' Projesi final dış değerlendirme raporu. İstanbul: AÇEV. <http://www.ilgilibabalik.acev.org>
- Ajlchi, B., & Kargar, F. R. (2013). The impact of a parenting skills training program on stressed mothers and their children's depression level. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 84, 450-456.
- Akça-Koca, D. (2013). *Bir aile eğitim programının evli annelerin evlilik doyumu, evlilikte sorun çözme becerisi ve psikolojik iyi oluşuna etkisi* [Yüksek Lisans tezi]. Marmara Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.
- Aral, N., & Kadan, G. (2018). 2013 okul öncesi eğitim programının değerler eğitimi bağlamında incelenmesi. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 2(1), 113-131.
- Arslan, A. (2021). Determining educational needs of families for a value-oriented family education program. *African Educational Research Journal*, 9(1), 205-217.
- Arslan, A., & Ulaş, A. H. (2021). Değer odaklı aile eğitim programına yönelik ebeveynlerin çocuklarının kazanmalarını istedikleri kök değerlerin belirlenmesi. *Uluslararası Sosyal Bilgilerde Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 5(1), 63-78.
- Bağatarhan, T., (2012). *Ebeveynlik eğitim programının annelerin ebeveynlik öz yeterliliklerine etkisi* [Yüksek Lisans Tezi]. Ankara Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Björnberg, Å., & Nicholson, N. (2007). The family climate scales: development of a new measure f&or use in family business research. *Family Business Review*, 20, 229–246.
- Bloomfield, L., & Kendall S. (2012). Parenting self-efficacy, parenting stress and child behaviour before and after a parenting programme. *Primary Health Care Research & Development*, 1, 1-9.
- Bushfield, S. (2004). Fathers in prison: impact of parenting education. *The Journal of Correctional Education*, 55(2), 139-147.
- Cantero-García, M., & Alonso-Tapia, J. (2017). Evaluation of the family climate created by the management of behavioral problems, from the perspective of the children. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 15(2), 259-280.
- Çekici, F., Aydın Sünbül, Z., Malkoç, A., Aslan Gördesli, M., ve Arslan, R. (2018). Değer odaklı yaşam ölçeği: türk kültürüne uyarlama, geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Electronic Turkish Studies*, 13(19), 459-471.
- Chanb, S., Lamc, T., Leunga T. C., Tsang, S., & Yaud, S., (2016). The effect of parent education program for preschoolchildren with developmental disabilities: A randomizedcontrolled trial. *Research in Developmental Disabilities*. 56, 18-28.
- Chow, V., Kloppenburg, A., Saldamando, A., Uyeda, K., & Valentine, C. (2004). Parenting and Family Support. *UCLA Center Families and Communities*.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd Ed.). Lawrence Erlbaum.
- Collins, D., Jordan, C., & Coleman, H. (2012). *An introduction to family social work* (fourth edition). Brooks/Cole.
- Demircioğlu, H. (2012). *Altı yaşında çocuğu olan annelere uygulanan aile eğitimi programının aile işlevleri ve anne baba tutumları ile çocuğun gelişimi üzerindeki etkisinin incelenmesi*, [Doktora Tezi], Gazi Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Demirel, Ö. (2013). *Eğitimde Program Geliştirme, Kuramdan Uygulamaya* (20.Baskı). Pegem.



- Doh, H.S., Kim, M.J., Shin, N., Song, S.M., Lee, W.K., & Kim, S. (2016). The effectiveness of a parenting education program based on respected parents and respected children for mothers of preschool-aged children. *Children and Youth Services Review*, 68, 115-124.
- Elksnin, L. K., & Elksnin, N. (1991). Helping parents solve problems at home and school through parent training: a "best practices" report on various aspects of parent training. *Intervention in School and Clinic*, 26(4), 230-233.
- Epstein, J. L. (1995). School/family/community partnerships. *Phi delta kappan*, 76(9): 701-712.
- Erdoğan, Ö., & Zelyurt, H. (2016). Anne baba eğitiminin aile çocuk ilişkilerine etkisi. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, (36), 0-0.
- Etherington, M. (2013). Values education: why the teaching of values in schools is necessary, but not sufficient. *Journal of Research on Christian Education*, 22(2), 189-210.
- Franciamore, N. O. (2014). *Parent perceptions of character education in universal pre kindergarten* [Doctoral dissertation]. Walden University.
- George, D., & Mallery, M. (2010). *SPSS for Windows Step by Step: A Simple Guide and Reference, 17.0 update (10th ed.)*, Pearson.
- Gestwicki, C. (2004). *Home, school and community relations: A guide to working with families*. Thomson Learning.
- Gliner, J. A., Morgan, A. G., & Leech, N. L. (2015). *Uygulamada araştırma yöntemleri (2. Baskı)* (S. Turan, Cev. Ed.). Nobel.
- Gönül, B., Işık Baş, H., & Acar, B. Ş. (2018). Aile iklimi ölçeği'nin Türkçeye uyarlanması ve psikometrik açıdan incelenmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 8(50), 165-200.
- Gordon, T. (2002). *Etkili Anababa Eğitimi: Aile İletişim Dili*. Sistem.
- Gunderson, T. L. (2003). *The use of stress management in combination with parent training: An intervention study with parents of preschool children*. Utah State University.
- Güngör, E. (2000). *Değerler Psikolojisi Üzerinde Araştırmalar*. Ötüken.
- Gürşimşek, I., Kefi, S., & Girgin, G (2007). Okul öncesi eğitime babaların katılım düzeyi ile ilişkili değişkenlerin incelenmesi, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 181-191.
- Güzel, Ş. (2006). *Dört altı yaş grubu çocuğa sahip annelerin aile eğitimine yönelik ihtiyaç duydukları konuların belirlenmesi* [Yüksek Lisans Tezi]. Gazi Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Halstead, J. M., & Taylor, M. J. (2000). Learning and teaching about values: A review of recent research. *Cambridge journal of education*, 30(2), 169-202.
- Hayes, S. C., Strosahl, K., & Wilson, K. G. (1999). *Acceptance and commitment therapy: an experiential approach to behavior change*. Guilford.
- Hökelekli, H. (2011). *Ailede, Okulda, Toplumda Değerler Psikolojisi ve Eğitimi*. Timaş.
- Hunter-Hernández, M., Costas-Muñiz, R., & Gany, F. (2015). Missed opportunity: spirituality as a bridge to resilience in Latinos with cancer. *Journal of Religion and Health*, 54(6), 2367-2375.
- Johns, N. B. (2011). A review of family interventions for intimate partner violence with a child focus of child component. *Agress Violent Behaviour*, (16), 141-166.
- Kaplan, M. (2019). *Üniversite öğrencilerinin algıladıkları aile iklimi, kuşaklararası ilişkiler ve aile uyumunun değerlendirilmesi* [Doktora tezi]. Çukurova Üniversitesi, Adana, Türkiye.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Nobel.
- Kirch, W. (Ed.). (2008). *Encyclopedia of public health: Volume 1: A-H Volume 2: I-Z*. Springer Science & Business Media.
- Kocabaş Özeke, E. (2005). *The effects of a parent training on different dimensions of parent adolescent relationships* [Doctoral dissertation]. Middle East Technical University, Ankara, Turkey.

- Köylü, M. (2007). *Küresel Bağlamda Değerler Eğitimine Duyulan İhtiyaç. Değerler ve Eğitimi Uluslararası Sempozyumu Bildiriler Kitabı* (1.baskı). Dem Yayınları.
- Kuzu, K. (2015). *Okul öncesi öğretmenlerinin değerler eğitimi hakkındaki görüşleri ve bu görüşlerin sınıf içi uygulamalara yansımaları* [Yüksek Lisans Tezi]. Uludağ Üniversitesi, Bursa, Türkiye.
- Mendel, W., Tomasello, N., & Nochajski, T. (2012). Building evidence for a prevention focused education program targeting parents of infants and toddlers. *Journal of Family Social Work* (15), 272-287.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2013). *Okul Öncesi Eğitimi Programı*. Ankara.
- Müdürrisoğlu, S. (2014). *Türkiye'de 0-8 yaş arası çocuklara yönelik aile içi şiddet araştırması*. Bernard van Leer Vakfı.
- Neslitürk, S. (2013). *Anne değerler eğitimi programının 5-6 yaş çocuklarının sosyal beceri düzeyine etkisi* [Doktora Tezi]. Selçuk Üniversitesi, Konya, Türkiye.
- Östberg, M., Hagekull, B., Lindberg, L., & Dannaeus, M. (2005). Can a child-problem focused intervention reduce mothers' stress?. *Parenting: Science and Practice*, 5(2), 153-174.
- Özbey, S. (2010). Okul öncesi çocuklarda uyum ve davranış problemleriyle başa çıkmada ailenin rolü. *Aile ve Toplum Dergisi*, 6(21): 9-16.
- Özmen, S. K. (2013). Anne-baba eğitimi programının çocuklardaki davranış sorunları ve anne-babaların depresyon düzeylerine etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 38(167), 0-0.
- Özyürek, A., Adıbatmaz, M., Çetin, A., Meriç, A., Kılınç, N., Erzurumluoğlu, Ş., ... & Atalay, D. (2015). Okul öncesi eğitim kurumu ve ilkokullarda aile eğitimi ve katılımı çalışmalarının incelenmesi. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(3), 28-43.
- Rizo, C. F., Macy, R. J., Ermentrout, D. M. & Özmen, S. K. (2013). Anne-baba eğitimi programının çocuklardaki davranış sorunları ve anne-babaların depresyon düzeylerine etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 38(167), 0-0.
- Şahin, F. T., & Kalburan, F. N. C. (2009). Aile eğitim programları ve etkililiği: dünyada neler uygulanıyor?. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(25), 1-12.
- Şahin, F. T., & Özbey, S. (2007). Aile eğitim programlarına niçin gereksinim duyulmuştur? aile eğitim programları neden önemlidir?. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 12(12), 7-12.
- Sanders, M. R., Kirby, J. N., Tellegen, C. L., & Day, J. J. (2014). The Triple P-Positive Parenting Program: A systematic review and meta-analysis of a multi-level system of parenting support. *Clinical psychology review*, 34(4), 337-357.
- Sayılır, A., & Kaya, A. (2015). Yedi-on bir yaş aile eğitim programının annelerin genel ebeveynlik yetkinlik düzeylerine etkisi. *International Journal of New Trends in Arts, Sports and Science & Education*, 4(1), 64-81.
- Sayın, U. (2014). *48-72 aylık çocuklardaki saldırganlık davranışlarına müdahale yöntemi olarak ebeveyn eğitim programı geliştirilmesi ve etkililiğinin incelenmesi* [Doktora Tezi]. Hacettepe Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Şen Karadağ, Ö. (2021). *Aile eğitim programı ve ebeveynlik becerileri arasındaki ilişkilerin karşılaştırmalı olarak incelenmesi* [Yüksek Lisans Tezi]. Hacettepe Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Şen, M., & Haktanır, G. (2007). Büyükanneler, büyükbabalar ve torunlar; birlikte yaşar, birlikte öğrenirler... V. Kalınkara & G. Akın (Eds.). [Sözlü bildiri] *IV. Ulusal Yaşlılık Kongresi*, Ankara.
- Simpkins, S. D., Weiss, H. B., Mc Cartney, K., Kreider, H. M. & Dearing, E. (2006). Mother child relationship as a moderator of the relation between family educational involvement and child achievement. *Parenting: Science and Practice*, 6(1), 49-57.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2015). *Çok değişkenli istatistiklerin kullanımı* (M. Baloğlu, Çev. Ed.). Nobel. (Çalışmanın orijinali 2013` te yayımlanmıştır)
- Taner S. (2014). *Planlanmamış gebeliklerin doğum sonrası erken dönemdeki annelik davranışına etkisi*. [Yüksek Lisans Tezi]. Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın, Türkiye.

- Tatlı, S., Selimoğlu H., & Bademci, D. (2012). Çocukları okul öncesi eğitime devam eden annelerin aile hayatı ve çocuk yetiştirme tutumlarının incelenmesi. *Bingöl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(2), 101-114.
- Taymur, Z.A. (2015). *İlköğretim öğretmenlerinin değerler eğitimi ve uygulamalarına yönelik görüşleri üzerine bir nitel araştırma Batman il örneği* [Yüksek Lisans Tezi]. Sütçü İmam Üniversitesi, Kahramanmaraş, Türkiye.
- Tönbül, Ö. (2019). Aile eğitimi programının annelerin çocuk yetiştirme tutumlarına etkisinin incelenmesi. *Okul Psikolojik Danışmanlığı Dergisi*, 2(1): 46-72.
- Ulusoy, K., & Dilmaç, B. (2016). *Değerler eğitimi*. Pegem.
- Ünal, F. (2018). Aile eğitimi ve katılımı. A. B. Aksoy (Ed.) *Aile eğitimi içinde* (ss. 12-42). Hedef.
- Varol, N. (2007). *Aile eğitimi* (2. baskı). Kök.
- Walker, S. Y. (2002). *The survival guide for parents of gifted kids*, Free Spirit Publishing.
- Wilson, K. G. & Groom, J. (2002). *The Valued Living Questionnaire* [Unpublished document] available from the first author at the Department of Psychology, University of Mississippi, University, MS.
- Yalman, D. (2014). *MEB Aile eğitim programına katılan ve katılmayan okul öncesi eğitim çağında çocuğu olan annelerin aile eğitim programlarından beklentileri ve görüşleri* [Doktora Tezi]. Marmara Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.
- Yıldırım, M. (2018). *Çocukta davranış problemlerine yönelik modüler aile eğitim programının geliştirilmesi* [Doktora Tezi]. Mersin Üniversitesi, Mersin, Türkiye.
- Yıldız, Z. (2015). Aile eğitim programları ve "din/değer merkezli" aile eğitimi ihtiyacı. *Journal of Suleyman Demirel University Institute of Social Sciences*, 22(2): 159-184.

## EXTENDED ABSTRACT

### *The Effect of Value-Focused Family Education Program on Parenting Skills, Family Climate and Value-Oriented Life*

#### **Introduction**

Parents are the most important teachers of their children in life. In addition, the social, emotional, cognitive and physical development of the child first begins in the family. Parents play a vital role for the child in gaining positive behaviors and school success. Therefore, it is of great importance to establish, implement and evaluate the value-oriented family education program in the light of science. On the other hand, the absence of family education aimed at values education is an important deficiency in family education. Value-oriented family education program to be implemented in pre-school and primary schools and to examine the effects of the developed value-oriented family education program on parenting skills, family climate and value-oriented living.

#### **Method**

In this study, was applied in a pretest-posttest control group design in order to experimentally investigate the effectiveness of the value-oriented family education program and to determine its effect on parenting skills, family climate and value-oriented living. The study was designed in a pretest-posttest control group design, with a quantitative method. The study group consists of 47 parents, 23 of whom are the experimental group and 24 are the control group. In 11 sessions, ninety-minute trainings were given to parents on our core values of love, respect, patience, responsibility, justice, honesty, friendship, helpfulness and patriotism. The quantitative data obtained in the research were analyzed using the SPSS program. Number, percentage, mean and standard deviation were used as descriptive statistical methods in the evaluation of the data. The distribution of descriptive features by groups was tested by chi-square analysis. The t-test was used to compare quantitative continuous data between two independent groups. The variation of continuous variables within the group was analyzed with the paired group t-test.

#### **Findings**

In the experimental group; the increase in the value after communication ( $\bar{x}=50.917$ ) compared to the value before communication ( $\bar{x}=49.000$ ) was not found significant ( $p=0.134>0.05$ ). The decrease in the value after time use ( $\bar{x}=12.792$ ) compared to the value before time use ( $\bar{x}=13.167$ ) was not found significant. The increase in the value of parental satisfaction before ( $\bar{x}=30.417$ ) compared to the value after parental satisfaction ( $\bar{x}=32.333$ ) was significant ( $p=0.022<0.05$ ). The increase in the post-confidence value ( $\bar{x}=11.917$ ) compared to the before confidence value ( $\bar{x}=11.125$ ) was not found significant ( $p=0.089>0.05$ ). The decrease in the value of information need before ( $\bar{x}=18.750$ ) compared to the value of information need after ( $\bar{x}=18.250$ ) was not found significant ( $p=0.630>0.05$ ). In the experimental group; The increase in parenting skills and before communication ( $\bar{x}=122.458$ ) was not significant ( $p=0.124>0.05$ ). The increase in the intra-familial relational value before ( $\bar{x}=88.292$ ) compared to the intra-familial relational value after ( $\bar{x}=90.958$ ) was not found significant ( $p=0.057>0.05$ ). The increase in family climate total after value ( $\bar{x}=131.667$ ) was not significant ( $p=0.085>0.05$ ) compared to family climate total before value ( $\bar{x}=128.792$ ). There was no significant increase

in the value after importance ( $\bar{x}=92.417$ ) compared to the value before importance ( $p=0.094>05$ ). The increase in the value of consistency with values before ( $\bar{x}=82.375$ ) compared to the value after consistency with values ( $\bar{x}=90.167$ ) was significant ( $p=0.001<0.05$ ).

### ***Conclusions***

At the end of the value-oriented family education program, there was no significant difference in parenting skills and communication scores of the parents. There was a difference in the sub-dimension of parental satisfaction. There was no significant difference in family climate scores. There was a significant difference between the value-oriented family education and the value-oriented living levels of the parents. It can be said that the value-oriented family education program is effective on the value-oriented life level.



"International Journal of New Approaches in Social Studies - IJONASS" is licensed under a [Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/).



## Osmanlı Ordusunda Modern Ateşli Silah Eğitimin Yazılı Kaynakları ve Mahmud Şevket Paşa'nın Bu Alandaki Eserleri Hakkında Bir Değerlendirme\*

Ali Serdar METE\*\*1 

Gönderilme Tarihi: 20 Nisan 2022 Kabul Tarihi: 20 Haziran 2022  
DOI: 10.38015/sbyy.1106719

### Öz:

Osmanlı yönetimi, askeri modernizasyonun tüm alanlarında Avrupa ordularını model aldı. Hem eğitimsel hem örgütsel anlamda modern orduların örnek alınması, bu orduların temel ihtiyacı olan yeni teknoloji ürünü silahların Osmanlı ordusu envanterine girmesini sağladı. Her yeni silah, silahın tanınması ve kullanımı konusunda eğitim ihtiyacını da beraberinde getirdi. Bu ihtiyacın karşılanmasında ise modern askeri okullarda yetişmiş Osmanlı subayları görev aldı. Bu kadro, silah alımlarında önemli rol oynamalarının yanı sıra bunların etkin kullanımı için bilgi ve tecrübelerini paylaşmaya başladı. Böylece modern ateşli silahlarla ilgili önemli eserler yayınlandı. Askerî öğrencilerin ve subayların istifadesine sunulan bu eserlerden Fenn-i Esliha kitapları, Osmanlı ordusunda kullanılan tüm ateşli silahlar hakkında genel bilgiler içermekteydi. Fenn-i Esliha kitaplarına ek olarak bir silaha veya yeni bir silah modeline özel olarak yazılmış kullanma kılavuzları da yeni silahların tanınmasında önemli rol oynadı. Aldığı görevlerle ateşli silahlar konusunda ciddi bir tecrübe kazanan ve bilahare sadrazamlığa kadar yükselen Mahmud Şevket Paşa tecrübelerini kaleme alan subaylardandı. Fenn-i Esliha adlı bir kitabı da olan Paşa'nın diğer eserlerinden üçü Mauser tüfeklerinin tanınmasına yönelikti. Tüfekler hakkında oldukça detaylı bilgiler içeren bu yayınlar görsellerle de desteklenmişti. İlgililerin oldukça özel ve teknik bilgilere ulaşabileceği bu üç yayın, Osmanlı ordusu ateşli silah eğitimi literatürünün en kapsamlı örneklerindendi.

**Anahtar Kelimeler:** Osmanlı ordusu, modern ateşli silahlar, ateşli silah eğitimi, Mahmud Şevket Paşa, mavzer tüfekleri.

### Abstract:

The Ottoman administration took European armies as a model in all areas of military modernization. Taking modern armies as a model, both in educational and organizational means, provided the new technology weapons, which were the basic need of these armies, to enter the Ottoman army inventory. Each new weapon brought with it the need for training in the familiarization and use of the weapon. The Ottoman officers trained in modern military schools took part in meeting this need. In addition to playing an active

### Atf:

Mete, A. S. (2022). Osmanlı ordusunda modern ateşli silah eğitimin yazılı kaynakları ve Mahmud Şevket Paşa'nın bu alandaki eserleri hakkında bir değerlendirme. *International Journal of New Approaches in Social Studies*, 6(1), 110-125. <https://doi.org/10.38015/sbyy.1106719>

<sup>1</sup>Yeditepe Üniversitesi, Türkiye. Orcid ID: 0000-0002-3662-7636

\*Bu çalışma 16-17 Eylül 2021 tarihli Uluslararası Türk Askerî Eğitim ve Öğretim Tarihi Sempozyumu'nda sunulan aynı başlıklı bildirinin gözden geçirilmiş ve yeniden düzenlenmiş metnidir.

\*\*Corresponding Author: aserdarmete@gmail.com



role in weapon purchases, this staff shared their knowledge and experience for the effective use of such weapons. Thus, important works on modern firearms were published. *Fenn-i Ešliha* (The Science of Weapon) books, one of these works offered to the use of military students and officers, contained general information about all firearms used in the Ottoman army. In addition to *Fenn-i Ešliha* books, manuals written specifically for a weapon or a model also played a significant role in familiarizing new weapons. Mahmud Şevket Pasha, who gained serious experience in firearms with his duties and later rose to the position of grand vizier, was also one of the officers who penned his experiences. He had a book called *Fenn-i Ešliha* as well as his three of other works were aimed at introducing Mauser rifles. These works containing detailed information on rifles were also supported by images. These three publications, from which the enthusiasts can access extremely specific and technical information, were among the most comprehensive examples of the firearm training literature of the Ottoman army.

**Keywords:** Ottoman army, modern firearms, firearm training, Mahmud Sevket Pasha, mauser rifles.

## GİRİŞ

Savaş, tarih boyunca toplumları ve devletleri şekillendiren en önemli kavramlardan biri oldu. Silahlar, savaş tarihinin ayrılmaz bir parçası olarak sürekli gelişerek savaşın insan ve toplum üzerindeki tesirlerinin artmasını sağladı. Ateşli silahların kullanılmaya başlanmasıyla artan öldürücü etki, savaşların daha önce olmadığı kadar kanlı geçeceğinin de önemli bir habercisiydi.

Düşmanı saf dışı etmek veya etkisiz hale getirmek maksadıyla kullanılan silahlar insanoğlunun kabiliyetlerine uygun olarak zaman içinde gelişti. Delici ve kesici basit el aletlerinden karmaşık makinelere uzanan bu gelişimde dönüm noktası barutun sevk gücünün keşfiydi. Barutun ateşlenmesiyle orta çıkan güç sayesinde namlu içindeki bir mühimmatın belirlenen bir hedefe ulaşması mümkün hale geldi. İlk örneklerine Çin'de rastlanan barut ve ateşli silahlar, Avrupa'ya ulaştıktan sonra burada geliştirilerek dünyanın geri kalanına yayıldı. Ateşli silahlar geliştikçe kullanımı da kolaylaştı. 14. yüzyılda Avrupa'da kullanılan ilk top ve tüfekler oldukça hantal ve kullanışsızdı. Kimya ve metalürji alanında yapılan çalışmalar, silahların ateş gücünü artırarak daha kolay taşınmasını mümkün kıldı. Bu sayede toplar ve tüfekler Yeniçağ'da orduların vazgeçilmez bir unsuru olarak önemini sürekli artırdı. (DeVeries & Smith, 2007, s. 18-21; Tennent, 1864, s. 2)

Osmanlı ordusunda 15. yüzyılın ilk çeyreğinden itibaren ateşli silahlar kullanılırken, belirli merkezlerde bu silahların üretimi de yapılmaktaydı. Nitekim fetihten hemen sonra İstanbul, imparatorluğun en büyük silah üretim merkezi haline geldi. Teknolojik gelişimi yakından takip eden Osmanlı yönetimi, barut ve silah üretim tesislerini yeni ihtiyaçlara uygun olarak sürekli geliştirdi. Osmanlı ateş gücü, uzun yıllar Batı'ya ilerleyişte ve diğer coğrafyalardaki savaşlarda etkin bir şekilde kullanıldı. Ancak Avrupa'daki yeni siyasî ve askerî gelişmeler Osmanlı ilerleyişinin durmasına yol açtı. Osmanlı ordusu çağdaşlarıyla rekabet edemez hale gelirken, 19. yüzyılın başlarında Avrupa, dünyanın geri kalanına üstün bir konuma yükseldi. Bu üstünlüğü sağlayan askerî kültür ve araçlarsa Avrupalı devletlerin ihraç ürünü haline geldi. (Agoston, 2006, s. 22-23; Aydüz, 2006).

Osmanlı ordusunun, yeniden, çağdaşlarıyla rekabet edebilecek bir seviyeye çıkabilmesi hedefi Osmanlı modernleşmesini doğurdu. Bu modernleşme hareketinde usul ve şekil açısından Batılı ordular model alındı. Avrupa ordularının kullandığı modern ateşli silahlar da askerî ıslahatlar kapsamında Osmanlı ordusu envanterine girdi. Yeni silahların doğru ve etkin kullanımı için öncelikle bu silahların iyi tanınması gerekiyordu. Bu maksatla, modern ateşli silahlar hakkında bilgi veren kişi ve kaynaklar takip edildi. Önceleri Avrupalı uzmanların yayınları Türkçe'ye çevrilirken, zamanla silahlar konusunda yetkinleşmiş olan Osmanlı aydınları kendi

tecrübelerini ilgililere aktarmak için yayınlar yapmaya başladı. 19. yüzyılın ortalarından itibaren sayıları artan tercüme ve telif eserler Osmanlı askerî modernleşmesinin seyrinin de takip edilebileceği önemli bir birikimi doğurdu. (Yeşil, 2016, s. 116; Moreau, 2010, s. 5-8).

Osmanlı askerî okulları modernleşme hareketinin merkezinde yer aldığından, bu okulların ders programları ve derslerde kullanılan kaynak kitaplar her yeni gelişmeden doğrudan etkilenmekteydi. Bu okullarda ateşli silahlarla ilgili eğitimin temel rehberleri topçuluk, tabya, silah ve benzeri konuların incelendiği dersler ve bu derslerde okutulan aynı adlı kitaplardı. Bu kitaplardan Fenn-i Esliha<sup>1</sup> başlıklı olanlar, her türlü silah ve harp aletiyle ilgili detaylı bilginin yer aldığı eserlerdi. Bunlara ek olarak, bir silaha veya bir silah grubuna özel yayınlar da öğrencilerin istifadesine sunulmaktaydı. Bu yayınların yazarları ve mütercimleri genelde Osmanlı subaylarıydı. (Ergün & Duman, 1996; Türkmen, 2016).

Bu çalışmada, Osmanlı askerî modernleşmesinin temel kurumlarından olan Mekteb-i Harbîye ve modern Osmanlı subayı merkeze alınarak, Osmanlı askerî literatürünün önemli bir bölümünü oluşturan ateşli silahlara dair eserler ele alınarak bir değerlendirme yapılmıştır. Bu değerlendirme, kendisi de Harbîye'de eğitim gören ve sadrazamlık makamına kadar yükselen Mahmud Şevket Paşa'nın modern piyade tüfeklerine dair eserleri üzerinden yapıldı. Osmanlı ordusunun modern piyade tüfeği ihtiyacının karşılanmasında önemli görevler üstlenen ve bu görevlerde edindiği tecrübeyi kaleme alarak ilgililerle paylaşan Mahmud Şevket Paşa'nın konu hakkındaki üç yayınının niteliği ve ateşli silahlar literatürüne katkısı bu çerçevede değerlendirildi. Bununla birlikte ateşli silah literatürünün ortaya çıkmasını sağlayan aşamalar, kişi ve kurumlar da Paşa'nın askerî kariyerine ve yayınlarına etkisi bakımından üzerinde durulan konular arasında yer almıştır.

### ***Askerî Eğitimin Kurumsallaşması Ve Ateşli Silahlarla İlgili Yayınların Artışı***

Osmanlı ordusunda ıslahat hareketinin başlaması Osmanlı yönetiminin Batı'yı tanınmasının en önemli sonuçlarından biriydi. Avrupa'da ortaya çıkan yenilikleri takip etmek ve bunlar içinden seçilenleri uygulayabilmek İstanbul'a ciddi bir bilgi akışını gerektiriyordu.

Önceki dönemlerde ortaya koyulan çabalar akamete uğrasa da II. Mahmud döneminde Osmanlı ordusunun geleneksel yapısı tamamen değişmeye başladı. Takip edilen Batılı usuller ve bu usullere kaynaklık eden kurumlar bu dönemde yerleşmeye başladı. Askerlik yeni bir düzene kavuşurken bu düzenin verimli ve kalıcı olabilmesi için askerî eğitimde önemli adımlar atılmalıydı. Çağın ihtiyaçlarını karşılayacak donanıma sahip Osmanlı subayını yetiştirmek üzere Mekteb-i Harbîye-i Şahâne adıyla bir okul açıldı. Bir askerî yüksek okul olarak Harbîye, alt dereceli okullardan beslenemediği için, ilk mezunlarını ancak Tanzimat döneminde verebildi. Osmanlı ordusu ilk kurmaylarına da Tanzimat döneminde kavuştu. Orduda ve toplumda değişimin öncüsü olan "mektepli" Osmanlı subayının önemi, uygulamaya konan her yenilikle daha fazla hissedilir oldu. Modern ateşli silahların ordu envanterine girişinde olduğu gibi bu silahların kullanımına yönelik kaynakların teminine de bu mektepli subaylar öncülük etti. (Mehmed Hüsrev, 1254, s. 6; Uyar & Erickson, 2014, s. 280-282, 304-307; Çelik, 2013; Sunar 2017; Ölmez 2017).

<sup>1</sup> Bazı Fenn-i Esliha kitapları hakkında detaylı bilgi için bkz. Mahmud Şevket.(1301[1885]), Fenn-i Esliha. Mekteb-i Fünûn-ı Harbiye-yi Şahane Matba'ası; Ahmed Muhtar & Şevki(1306[1890], Külliyyat-ı Fenni Esliha. Karekin Bağdadlıyan Matba'ası; Subhi & Naci. (1323[1907]). Rehber-i Fenn-i Esliha. Mekteb-i Fünûn-u Harbiye-i Şahâne Matba'ası.

Osmanlı askerî eğitiminin kurumsallaşması ve öğrenci sayısındaki artış, eğitimin yazılı kaynaklarına duyulan ihtiyacı artırdı. II. Mahmud döneminde<sup>2</sup> basılmaya başlanan ve talimleri detaylı biçimde tarif eden talimnamelere ek olarak askerlikle ilgili ayrıntılı bilgilerin yer aldığı yayınların sayısı sürekli arttı. (BOA (Cumhurbaşkanlığı Osmanlı Arşivi), HAT (Hatt-ı Hümayûn), 310/18323, 29 Aralık 1252 [06 Nisan 1837]; ve 1305/50912, 29 Aralık 1252 [06 Nisan 1837]; İ. HR (İrâde Haricîye Nezâreti), 18/861, 01 Temmuz 1258 [08 Ağustos 1842]; HR. MKT (Haricîye Mektubî Kalemi Evrakı), 234/48, 25 Ağustos 1274 [10 Nisan 1858]; Somer, 2010; Uğur, 2018). Harbîye ve Tıbbîye gibi yüksek askerî okullara ikinci derece okullar eklenince ders kitabı ihtiyacı artmıştı. Sivil okullar da eğitim sistemine dahil olunca kitap ihtiyacını karşılamak için hem satın alma hem de basma faaliyeti sürekli hale geldi. Bazı okullar kendi matbaalarını kurarak ihtiyaçlarını kendileri karşıladı. Mühendishâne ve Mekteb-i Harbîye kendi matbaalarında giderek artan bir basma kapasitesi yakaladı. Tanzimat döneminde özel sektör gelişse de askerî yayınlar genelde devlet tesislerinde basıldı. Sivil yayınlarsa Maarif Nezareti'nin kontrolünde farklı bir alanda gelişti. Tanzimat dönemindeki yayınlar da önceki dönemde olduğu gibi Saray'ın yakın takibindeydi. Yazarlar, mütercimler ve takdim edenler ödüllendirilerek yazarlık ve yayıncılığın devlet tarafından teşviki sürmekteydi. (BOA, A.} MKT (Sadâret Mektubî Kalemi Evrakı), 11/33, 27 Mart 1260 [16 Nisan 1844] ve 169/71, 24 Şubat 1265 [19 Ocak 1849]; C.MF (Cevdet Maarif Evrakı), 43/2145, 29 Aralık 1260 [09 Ocak 1865]; A.} DVN. MHM (Sadâret Mühimme Evrakı), 25/29, 20 Ağustos 1274 [05 Nisan 1858]; MF. MKT (Maarif Nezareti Mektubî Kalemi Evrâkı), 11/94, 28 Nisan 1290 [25 Haziran 1873]; Y.MTV (Yıldız Mütenevvî Maruzât Evrâkı), 68/23, 06 Mart 1310 [28 Eylül 1892]; İ.TAL (İrâde Taltifât), 45/36, 23 Ağustos 1311 [01 Mart 1894]; Tekeli&İlkin, 1999, s. 75-81).

Tanzimat döneminde, ordunun nizam ve taliminde olduğu gibi ateşli silah eğitiminde de pek çok yenilik hayata geçirildi. Bu yeniliklerin odağında da yine askerî okullar vardı. Temel bilgilerin kazanılması bir zorunluluk olduğundan eğitim programlarında modern ateşli silahların eğitime verilen yer giderek arttırıldı. Askerî okullarda konuyla ilgili derslere ait bilgiler içeren kitap ve risaleler eğitimin önemli kaynaklarıydı. Bu maksatla farklı dillerden yapılan tercüme de ilgililerce kullanılmaktaydı. Tercüme için Seraskerlik ve Tophane-i Amîre bünyesinde tercüme yapan komisyonlar kuruldu ve askerî yayınları tercüme eden subaylar ödüllendirilerek çalışmaları teşvik edildi. Bilgi ve birikimin zamanla artması tercüme ek olarak telif eserlerin yayınlanmasına imkân verdi. Sultan Abdülaziz dönemiyle birlikte Osmanlı ordusundaki yeni silahların çeşit ve modellerinin artması, telif ve tercüme olarak teknik yayınlara yansdı. Silah çeşidi ve modelleri arttıkça bu silahların doğru kullanılmasına rehberlik edecek uzman personel de yavaş yavaş yetişmekteydi. Ateşli silahlar alanında uzmanlaşan ve bu uzmanlıklarını farklı birliklerde meslektaşlarına ve geleceğin subaylarına aktaran subaylar Osmanlı ordusunda teknik eğitimin öncüsü oldu. Sürdürülen modernizasyon çalışmalarıyla birlikte Sultan Abdülaziz döneminde Amerikan ve Alman silahlarının Osmanlı envanterine girmesi, II. Abdülhamid döneminde yapılacak çalışmalar için

<sup>2</sup> Daha önceki dönemlerde de benzer yayınlar bulunmaktaydı ancak bunlar genelde el yazması olarak hazırlandığından çoğaltması zahmetliydi ve dağıtım gücü. Yazmalara göre zahmetsiz ve ucuz matbaa baskıları askerî yayınların artmasında önemli bir rol oynadı. III. Selim döneminde Mühendishâne Matbaası'nda önemli eserler basılırken, II. Mahmud döneminde matbaa ve basma sayısı arttı. Bu dönemde modern eğitime öncülük eden Hüsrev Paşa'ya ait talimnamelerin en güzel örnekleri Jak ve Henri Kayol Litografya matbaasında basıldı. II. Mahmud döneminde basılan talimnameler askerî matbuatın da gelişmesinin ilk aşamasıydı. Henri Kayol gayreti sayesinde II. Mahmud'dan yazma eserleri basma imtiyazını aldı. Kahraman, A.(2011). Taş Basması. TDV İslam Ansiklopedisi. (Cilt 40, 144-145). TDV İslam Araştırmaları Merkezi.; Kut, T.(1994). Dârü'ttîbâ. TDV İslam Ansiklopedisi. (Cilt 9, 10-11). TDV İslam Araştırmaları Merkezi. Mühendishâne Matbaası hakkında detaylı bilgi için bkz. Beydilli, K.(1995). Türk Bilim ve Matbaacılık Tarihinde Mühendishâne Mühendishâne Matbaası ve Kütüphanesi (1776-1826). Eren Kitabevi.

önemli bir hazırlık aşaması oldu. Son teknoloji ürünü bu silahlarla donatılmaya başlanan Osmanlı ordusu çağdaşlarına bir adım daha yaklaştı. II. Abdülhamid'in saltanatıyla birlikte askerî açıdan yaşanan değişikliklerin yanında Osmanlı ordusunda kullanılan silahlarda da önemli değişiklikler ortaya çıkmıştı. (BOA, A.} MKT.MHM (Sadaret Mühimme Kalemi Evrâkı), 168/70 09 Ocak 1266 (25 Kasım 1849); A.} DVN.DVE (Sadaret Düvel-i Ecnebîye Evrâkı), 18/57 09 Ocak 1266 [25 Kasım 1849], C.AS (Cevdet Askerîye Evrâkı), 1064/46860 23 Ocak 1268 (18 Kasım 1851); İ.DH (İrâde Dahilîye), 537/37276, 26 Aralık 1281 [22 Mayıs 1865]; Ünal, 2008; Gencer vd., 2008).

Osmanlı ateşli silah literatürünü meydana getirecek yayınların çoğunluğunu oluşturan rehber, kılavuz, muhtıra ve talimname gibi yayınlar Tanzimat döneminde artmıştı. Eğitim sistemi oturdukça ve bu sistemi besleyen kurumların öğrenci sayısı arttıkça kaynak sayısının çoğalması da normaldi. Ancak söz konusu yayınların sayısındaki asıl yükselme ve çeşitlenme II. Abdülhamid döneminde oldu. Zira bu dönemde Osmanlı ordusu için Prusya Askerlik Sistemi'ne uygun ıslahatların yapılmasına karar verilmesi yeni kaynak ihtiyacını ortaya çıkardı. Prusya sistemini öğretmeleri için Almanya'dan danışman-subaylar talep edildi. Kaehler Heyeti<sup>3</sup> adıyla bilinen Alman Islah Heyeti'nin gelişyle Prusya ekolü benimsenmiş oldu. Yeni usul Alman subaylar rehberliğinde tatbik edilirken takip edilen esasları gösteren yayınlar da Türkçe'ye çevrilmeye başlandı. Doktrin ve teşkilat açısından tercüme edilen yayınlara, Alman silahların Osmanlı envanterine girmesiyle birlikte bu silahları tanıttak yeni yayınlar eklendi. Yayın sayısındaki artış ateşli silahların doğru tanınması için oldukça önemli olmasının yanında Osmanlı askerî literatürünün de zamanla genişlemesini sağladı. (BOA, Y. PRK.HR (Yıldız Perâkende Evrâkı Hâricîye Nezâreti Marûzâtı), 6/21, 09 Haziran 1299 [28 Nisan 1882]; Herwig, "The Prussian Model 1998; Uyar&Gök, 2013; Osmanlı Askerlik Literatürü Tarihi, c. I,II, 2004; Aydüz, 1999).

II. Abdülhamid'in saltanatında, devletin kurumlar ve toplum üzerinde sıkı kontrol getirmesine rağmen askerî modernleşme hamlesi önemli bir ivme kazandı. Almanlar'ın rehberliği eğitim ve disiplinde bir standardın yakalanmasını sağlamıştı. Askerî okullarda verilen eğitimin standardı yükseldikçe bu eğitimi tamamlayıp kıtaya çıkan Osmanlı subayları da ordu içinde farklı bir konuma yükseldi. Modern okullar Osmanlı ordusunun yeni komutanlarını yetiştirirken toplumunun aydın kesiminde asker varlığını güçlendirdi. Okuma- yazma dahi bilmeyen *Alaylı* subaylarla yaşanan gerginlikler bir tarafa bırakılırsa *Mektepli* subaylar ordunun modernizasyonunda üzerlerine düşen görevi yerine getirmeye başladı. Goltz'un<sup>4</sup> izinden giden birçok subay, teorik bilgilerinin kıta hizmetinde kazandıkları saha tecrübesiyle birleştirdiklerinde, askerî yayınlarda da çeşitlilik arttı. (BOA., İ.DH., 888/70644, 14 Ağustos 1300 [20 Haziran 1883]; Y.PRK.ASK (Yıldız Perâkende Evrâkı Askerî Marûzâtı), 21/28, 08 Şubat 1301 [09 Aralık 1883]; Y.MTV (Yıldız Mütenevvî Maruzât Evrakı), 15/19 09 Ekim 1301 (02 Ağustos 1884); HR.SYS (Hâricîye Nezâreti Siyasî Kısım Evrâkı), 30/60 29 Ekim 1312 (25 Nisan 1895); K1ş, 2017b; K1ş, 2017a).

### ***Mahmud Şevket Paşa'nın Ateşli Silahları Konu Alan Eserleri ve Bunların Önemi***

II. Abdülhamid dönemi, askerî modernleşme hareketinin gözle görülür sonuçlar vermeye başladığı bir dönem oldu. Bu dönemde Osmanlı askerî eğitiminin kurumsallaşma süreci Prusya

<sup>3</sup> Kaehler Heyeti için bkz. Beydilli, K.(1979). II. Abdülhamid Devrinde Gelen İlk Alman Askerî Heyeti Hakkında. İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Tarih Dergisi, 32, 481-493; Alkan, N.(2006). II. Abdülhamid Devrinde İstihdam Edilen İlk Alman Askerî Heyetinin Komutanı Otto von Kaehler ve Her İki Tarafın Beklentileri. İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Tarih Dergisi, 43, 135-165.

<sup>4</sup> General Feldmarschall Wilhelm Leopold Colmar Freiherr von der Goltz: Alman ve Osmanlı mareşali.



askerî sistemine uygun şekilde sürdürüldü. Çağdaş askerî eğitim süreçlerini tamamlayan Osmanlı subayları askerî, siyasî ve toplumsal açıdan pek çok yeniliğin öncüsü ve yürütücüsü oldu.

Osmanlı'da ateşli silahlar hakkında yazılı kaynakların artışı, diğer eserlerde olduğu gibi, bu kaynakların matbaa aracılığıyla basılabilmesi sayesinde oldu. Bu artışta silahların çeşitlenmesi<sup>5</sup> ve eğitim sistemini şekillendiren Alman subayların<sup>6</sup> yönlendirmeleri de önemli etkenlerdi. Ancak daha önceki dönemlerde genellikle topçuluk ve Fenn-i Ešliha başlığı altında incelenen ateşli silahlar II. Abdülhamid döneminde alt başlıklarda da incelenmeye başlandı. Yeni alınan her silah; üretimi, çalışma prensibi, kullanımı, mühimmatı ve muhafazası açısından pek çok yeni bilgiye ihtiyacı doğurdu. Böylece tüfekler, toplar ve bu silahlarda kullanılan mühimmatlar hakkındaki birçok farklı eser yayınlandı. Yayınlar çeşitlendikçe Osmanlı askerî modernleşmesinin seyrine de ışık tutacak önemli bir literatür ortaya çıktı<sup>7</sup>.

Alman İmparatorluğu'nun tesisinde önemli katkısı bulunan Prusya Askerî Modeli, II. Abdülhamid döneminde göreve başlayan Alman Islah Heyeti rehberliğinde Osmanlı ordusunun tamamında uygulanmaya başlandı. Alman usullerinin yerleşmesi Kaehler Heyeti'yle başlayan ıslah çalışmalarının uzun yıllar sürmesiyle mümkün oldu. Osmanlı ordusunun son savaşına Alman doktrini, teşkilatı ve teçhizatıyla girmesinde heyetler bünyesinde görev yapan Alman subaylarının da önemli katkıları oldu. Kaehler Heyeti'ne sonradan dâhil olan Colmar von der Goltz, Moltke'den<sup>8</sup> sonra adından en çok söz edilen Alman subaydı. Goltz'un meslek ve vazife anlayışının yanında diğer Alman subaylardan farklı olan bakış açısı Osmanlı subaylarıyla iyi ilişkiler kurmasını sağladı. Mekâtib-i Askerîye Müfettişi olarak görevlendirilmesi, Harbiyeli subaylar üzerindeki tesirini güçlendirirken, bu subaylardan bazılarının kariyerinde de etkili oldu. Nitekim Goltz Paşa, askerî eğitimde bilgi ve tecrübenin paylaşılmasına fazlasıyla önem veriyordu. Goltz'un askerî tarihe ve taktik meselelere merakı, bilim ve askerlik arasındaki ilişkiye verdiği önem ve kazanılan tecrübenin hayata geçirilmesine dair ısrarı kendi eserlerinde vurguladığı hususlardı. Paşa'nın bakış açısı, Osmanlı ordusunun eğitiminde teoriye dayalı eğitim yanında pratik eğitime de önem verilmesine vesile oldu. Askerî bilgi ve tecrübenin aktarılmasında en kalıcı yol yazılı metinler olduğundan Goltz'un yakın çevresi bu alanda çalıştı. Başta Paşa'nın muavinleri olmak üzere birçok Osmanlı subayı mesleki yayınlar yapmaya

<sup>5</sup> II. Abdülhamid dönemi silah alımları ve silah sanayii hakkında detaylı bilgi için bkz. Yorulmaz, N.(2018). Büyük Savaşın Kara Kutusu, II. Abdülhamid'den I. Dünya Savaşı'na Osmanlı Silah Pazarının Perde Arkası, Kronik Yayınları; Tetik F.(2018). Sultanın Silahları, II. Abdülhamid Dönemi Savunma Sanayii ve Silah Teknolojisi. Dergah Yayınları.

<sup>6</sup> Alman subayların eserlerine ait örneklerden bazıları için bkz. Blume.(1313[1897]). Sevk'ülceyş. I, II, müt. Osman Senâi, Yovonaki Panayotidis Matba'ası; Havşild.(1314[1898]). Alman Usûl-i Harbine Dâir Ameli Misâller. (Vahid Artin, müt.). Asaduryan Şirket-i Mürettebîye Matba'ası; Fon der Golts.(1315[1899]). Harbin Sevk ve İdâresi, (Osman Senâi, müt.). Artin Asaduryan Şirket-i Mürettebîye Matba'ası; Litzman.(1920). Bölüğün Muhârebe Ta'limi, (Mustafa Kemal, müt.). Mahmud Bey Matba'ası.

<sup>7</sup> Türkiye'de bu yayınlara üç kütüphanenin internet siteleri üzerinden erişilmektedir. Bunlar; Erzurum Atatürk Üniversitesi Kütüphanesi, İstanbul Büyükşehir Belediyesi Atatürk Kitaplığı ve TBMM Kütüphanesi'dir. <http://bilgimerkezi.atauni.edu.tr/yordam/>, (Erişim Tarihi: 22.08.2021) ; <http://ataturkkitapligi.ibb.gov.tr/yordambt/yordam.php>, (Erişim Tarihi: 22.08.2021) ; <https://acikerisim.tbmm.gov.tr/>, (Erişim Tarihi: 22.01.2021); Ayrıca İstanbul Üniversitesi Kütüphanesi'nde de bazı önemli yayınlar bulunmaktadır: <https://kutuphane.istanbul.edu.tr/tr/>, Erişim Tarihi: 22.01.2021

<sup>8</sup> Moltke, Helmuth von Moltke: Alman Mareşal ve devlet adamı. Osmanlı İmparatorluğu'nda bulunduğu yıllar için bkz. Moltke, H. v.(1999). Moltke'nin Türkiye Mektupları. (Hayrullah Örs, çev.). 3. Baskı, Remzi Kitabevi.

başladı. Mehmed Tahir,<sup>9</sup> Osman Senai<sup>10</sup> ve Mahmud Şevket<sup>11</sup>, Paşa'nın eserlerini tercüme ettikleri gibi kendi tecrübelerini de kitaplaştıran subaylardan bazılarıydı. (BOA. Y. MTV., 16/15, 12 Ocak 1302 [01 Kasım 1884]; BOA, Y.MTV., 131/25, 16 Mayıs 1313 [04 Kasım 1895]; Goltz Paşa, 2014; Goltz, 2106; Kış, 2017b; Gülcü, 2019; Yeşil, 2013).

Modern askerî okullardan yetişmiş olan Mahmud Şevket, 1880'de Erkân-ı Harbîye Yüzbaşısı olarak kıtaya çıktı. İlk görev yeri *Erkân-ı Harbîye Dairesi II. Şube Telif ve Tercüme Bürosu* oldu. Arapça, Fransızca ve Almanca bilgisinin bu atamada etkisi olmuştu. Daha sonra Harbîye Mektebi'nde ders vermeye de başlayan Mahmud Şevket'in yolu burada Goltz Paşa<sup>12</sup> ile kesişti. Böylece görev süresince Goltz Paşa'ya eşlik eden yakın çevreye Mahmut Şevket de katıldı. Yeni nesil Osmanlı subaylarını etkilediği gibi mesleki açıdan da yönlendiren Goltz, görev süresi boyunca askerî tecrübenin paylaşılmasının bir alışkanlık haline gelmesine çalıştı. Bu gayretini sürdürürken; teorik bilginin önemini kabul etmekle birlikte bu bilginin kalıcı ve faydalı olabilmesi için askerî pratiğin hayati derecede önemli olduğunu vurguladı. Prusya ordusunda yaşadığı tecrübelerini paylaştığı kitapları ve diğer eserleri Türkçe'ye çevrildikçe Goltz'un rehberliğindeki Osmanlı subayları da kendi bilgi ve tecrübelerini yazılı olarak paylaşmaya başladı. Mahmud Şevket Bey de hazırladığı tercüme ve telif eserlerle bu akıma katıldı. (BOA, Y.PRK. BŞK (Yıldız Perâkende Evrâkı Başkitabet Dairesi Marûzâtı) 9/56, 09 Eylül 1302 [28 Kasım 1884]; Y.MTV., 26/70 06 Nisan 1304 [02 Ocak 1887]; Y.PRK. MYD (Yıldız Perâkende Evrâkı Evrâk-ı Yaverân ve Maiyyet-i Seniyye Erkan-ı Harbiye Dâiresi) 13/86, 11 Nisan 1311 [22 Ekim 1893]; Günay, 1991; Akcan, 2015; Goltz Paşanın Hatırası ve Hal Tercümesi, 1953).

Osmanlı ordusunun modern piyade tüfeği ihtiyacının karşılanması için II. Abdülhamid döneminde diğer üreticilerden vazgeçilerek Mauser firmasıyla bir anlaşma yapıldı. Mauser, Alman ordusunda kullanılan tüfeklerinin ünü sayesinde Osmanlı İmparatorluğu da dahil olmak üzere birçok farklı ülke için üretim yapan bir Alman firmasıydı. 1887'de yapılan anlaşmayla Osmanlı ordusunun kullandığı eski tüfekler Mauser tüfekleriyle değiştirilmeye başlandı. Söz konusu siparişin takibi ve İstanbul'a yapılacak sevkiyatların kontrolü için üretim merkezi olan Almanya'nın *Oberndorf an Neckar* şehrinde bir Osmanlı komisyonu görevlendirildi. Bu komisyonun da katkısıyla 1887-1914 yılları arasında yaklaşık 1 milyon adet Mavzer Tüfeği Osmanlı ordusuna teslim edildi. (Türk, 2012, s. 201-208).

Mahmud Şevket Bey, askerî kariyerinin ilk dönemlerinde ateşli silahlar alanında önemli görevlerde bulundu. Genç bir kurmay olarak yabancı dil bilgisi ve Tophâne-i Âmire bünyesinde

<sup>9</sup> BOA. Y.PRK. SGE (Yıldız Perâkende Evrâkı Mâbeyn Erkânı ve Saray Görevlileri Arızaları), 3/8, 17 Eylül 1305 [28 Mayıs 1888], Kitap için bkz. Fon der Golts Paşa.(1301). *Millet-i Müsellâha Asrımızın Usûl ve Ahvâl-i Askerîyesi*, (Mehmed Tahir, müt.). Matba'a-i Ebuuziyya.

<sup>10</sup> Osman Senai Erdemgil, Türk asker ve yazar. BOA, Y.MTV.,110/39, 04 Haziran 1312 [03 Aralık 1894]; Bkz. Aysal, N. (2014). Harp Tarihi Yazımına Dair Özgün Bir Yaklaşım: Osman Senai Bey. *Turkish Studies*, 9(10) 1199-1220; Ayrıca bkz. Fon Der Golts.(1315[1899]). Harbin Sevk ve İdâresi. (Osman Senâi, müt.). Artin Asaduryan Şirket-i Mürettibiye Matba'ası.

<sup>11</sup> Mahmud Şevket Paşa, Osmanlı Mareşali ve Harbiye Nazırı. Kitap hakkında detaylı bilgi için bkz. Baron Fon der Golts.(1301[1885]). *Seferber Zabitâna Mahsûs Muhtıra*. (Mahmud Şevket, müt.). y.y.

<sup>12</sup> Goltz Paşa'nın askerî bürokrasideki yerini ölümsüzleştiren asıl etken Osmanlı düşünce yapısını ve özellikle genç nesli doğru tahlil ederek buna göre hareket etmesiydi. Goltz, Alman meslektaşlarının mesleki ve sosyal açıdan yaptığı ve genellikle Türk subaylarına yukardan bakmaktan kaynaklanan hataları tekrar etmemiş, Osmanlı subaylarına Prusya Sistemi'ni öğretirken bunu Osmanlı şartlarına uygun olarak yapmaya gayret etmişti. Kendi cümlelerinden yola çıkıldığında bu tahlil ve davranışın özünü; "*Filhakika Osmanlı ordusunda Alman usul-i harbi tatbik olunamazdı Türk usul-i harbi tatbik olunabilirdi.*" ifadesi teşkil etmekteydi. Von der Golç.(1332[1916]). Genç Türkiye'in Hezîmeti ve İmkân-ı İ'tilâsı. (H. Cevdet, müt.). Cemiyet Kitabhânesi.



aldığı ilk vazifeler, onun bu alanda söz sahibi bir uzman olmasını sağladı. Almanca bilgisi, Goltz'la yakınlığı ve daha önceki görevleri Almanya'da *Mavzer Muayene Komisyonu*'nda<sup>13</sup> görevlendirilmesinde etkili oldu. Bu görev sırasında mirlivalığa kadar terfi etti, yani o da Paşa oldu. Almanya'daki görevi onun bu ülkede üretilen modern silahlar hakkındaki bilgi ve tecrübesinin artmasına imkân sağlamıştı. (Türkmen, 2003; Mahmud Şevket Paşa'nın Sadaret Günlüğü, 2014).

Silah bilgisini aktarmakta gayretli olduğu anlaşılan Mahmud Şevket Paşa, ateşli silahlar hakkında bilgi veren beş eser kaleme almıştı. Bu eserleri nitelik açısından iki gruba ayırmak mümkündür. Bunlardan ilki, ateşli silahların geneli veya bir grup silah hakkında bilgi veren kitaplardır. İkinci grup eserse Mavzer tüfekleri hakkında yapılan yayınlardır. Paşa'nın ateşli silahları inceleyen ilk eseri, *Fenn-i Esliha* adlı kitaptır. Bu kitap baruttan başlayarak, barutun kullanıldığı silahlarla ilgili genel bilgi veren bir rehberdir. Kitap, içerik itibarıyla temel bir silah eğitimi almış kişilere silahlar, balistik ve nişancılık hakkında detaylı bilgi aktarmayı hedeflemektedir. Aynı adla yayınlanan dönemin diğer yayınlarında görüleceği üzere belirli bir silaha odaklanmak yerine ateşli silahların temel prensiplerinden yola çıkılmıştır. İlk gruptaki diğer kitap, *Mükerrer Ateşli Tüfenkler* başlığıyla yayınlanmıştı. Bu kitapta birden fazla atış yapma kapasitesine sahip Osmanlı ve diğer devletlerin orduları tarafından kullanılan tüfekler incelenmişti. (Mahmud Şevket, 1301(1885); Mahmud Şevket, 1308[1892]).

Yazarın ateşli silahlarla ilgili genel bilgi veren kitaplarını Mavzer tüfeklerine özel olarak yazılmış kitaplar izledi. Bu kitaplarda diğer silahlara herhangi bir atıfta bulunulmamış sadece Mavzer tüfekleri konu edilmişti. Mavzer tüfekleriyle ilgili özel kullanım kılavuzları ve eğitim kitapları olarak da tanımlanabilecek bu yayınlar, askerinin elindeki silahı etkili ve maksada uygun şekilde kullanmasını öğretebilmeyi amaçlamaktaydı. Askerinin silahını iyi tanımasıyla başlayan bu eğitimle; silahı meydana getiren parçalar, cephaneye, donanım ve kasatura gibi yardımcı ekipmanlar hakkında bilgi sahibi olunması hedeflenmekteydi. Aynı zamanda silahın temizliği ve muhafazası için yapılması gerekenler de vurgulanan konular arasındaydı. Mavzer tüfekleriyle ilgili yazılmış olan altı kitaptan üçünün yazarı Mahmud Şevket Paşa'ydı. Diğer üç kitapsa; Bronzart von Schellendorf, Piyade Endaht Mektebi Kumandan Muavini Ahmed Ali ve bir komisyon tarafından yazılmıştı. (Schellendorf, 1304(1889); Ahmed Ali, 1328(1912); Küçük Çaplı Mavzer Tüfenklerinin Ta'rifatı, 1311(1895); Ayduz, 1999, s. 29-35).

Mahmud Şevket Paşa tarafından ateşli silahlar hakkında Harbîye müfredatına uygun olarak kaleme alınan kitapların en önemli özelliği subay ve askerî öğrencilere yönelik olmasıydı. Diğer askerî maksatlı yayınlarda da olduğu gibi bu durumun temel sebebi Osmanlı ordusunda okuma yazma oranının düşüklüğüydü. Askerlerin neredeyse tamamına yakını okuma bilmediğinden silahlarla ilgili detaylar onları eğitecek olan subaylara ve subay adaylarına aktarılmak durumunda kalmıştı. Mahmud Şevket Paşa yayınlarında sadece genel bilgilerle yetinmemiş, tüfeklere ait bilinmesi gereken hemen bütün meseleleri detaylandırmıştı. Ayrıca bu yayınlarda özenle hazırlanmış çizimler bulunmakta ve kullanıcıya tüfekte ilgili görsel bilgi verilmekteydi. Hatta *Küçük Çaplı Mavzer Tüfenklerine Mahsus* adlı kitapçık neredeyse sadece görsel

<sup>13</sup> Model 1887 tüfeklerinin siparişinin hemen ardından 11 Mart 1887'de Oberndorf'a gelen Osmanlı görevlileri, 21 Mart'ta üretilen ilk 12 tüfeğin denemelerini yaparak çalışmalarına başlamıştı. İlk komisyon aşağıda isimleri verilen beş subaydan meydana geliyordu: Albay İzzet Bey (Eski Viyana Ateşemiliteri, daha sonra Mirliva ve Sadrazam Ahmet İzzet Paşa), Kaimmakam Hasan Sabri Bey (ABD Silah Muayene Komisyonu eski üyesi), Binbaşı Mahmud Şevket Bey, Binbaşı Tahir Bey (Harbiye Mektebi muallimlerinden), Yüzbaşı Ahmed Hamdi Bey (ABD Silah Muayene Komisyonu eski üyesi); Seel, W. (1981). Mauser-Gewehre unter dem Halbmond Türken Mauser., Deutsche Waffenzournal, 10/12(1), 977-978.

öğelerden oluşmakta ve bu öğeler teknik detaylarla desteklenmekteydi. Her üç eser de Fenn-i Esliha veya tüfek çeşitlerine dair yazılmış genel bilgi veren kitaplardan bu yönleriyle ayrılmaktaydı. (Türkmen, 2015).

Mahmud Şevket Paşa'nın Mavzer tüfeklerini konu alan eserlerinin asıl kıymeti, bu silahların üretiminden sevkiyatına her aşamasında görev yapmış bir subayın ilk elden paylaştığı bilgileri içermesiydi. Bu durum Osmanlı ordusunda teknik alanda bir uzmanlaşmanın olduğuna işaret etmekle birlikte bu bilgilerin ilgililerle paylaşılmasına gayret edildiğinin de bir göstergesiydi.

**Fenn-i Esliha:** Mahmud Şevket Paşa'nın ateşli silahlarla ilgili ilk eseri idi. Bu eseri kaleme aldığı Yüzbaşı rütbesinde olan Mahmud Şevket, kitap basıldığında Kolağası rütbesine terfi etmişti.

Kitap, kapağından anlaşıldığı üzere, "Mekteb-i Harbîye-i Şahânenin Piyâde ve Süvâri Üçüncü Sınıf Şakirdânına Mahsus" olarak hazırlanmıştı. Diğer bazı örneklerde olduğu gibi kesici ve delici silahlara yer verilmeyerek, sadece ateşli silahlar konu alınmıştı. Barutun icadının anlatımıyla başlayan ilk bölümden itibaren hafif ve ağır silahlar hakkında temel bilgilere yer verilmişti. (Mahmud Şevket, 1301[1885], s. 2).

Ateşli silahları hafif ve ağır silahlar olarak ikiye ayıran yazar, hafif silahları ele alırken Osmanlı ordusunun kullandığı Martini-Henry tüfeklerini incelemiş ve diğer devletlerin kullandığı tüfeklerle mukayese yapmıştır. Ağır silahlar konusunda daha derinlemesine bilgi verilen kitapta bu silahların çeşitleri, kullandıkları mühimmatlar ve atış prensipleri detaylı olarak anlatılmıştır. Bu bilgilerin yanında topçunun ateşinin isabetini sağlayan nişan aletleri hakkında da bilgi verilmiştir. Kitabın son bölümlerinde dönemin şartlarında nadiren de olsa kullanılan roketlere ait silahlar hakkında da genel bilgiler aktarılmıştır. (Mahmud Şevket, 1301[1885], s. 43, 184, 228, 256).

Kitabın ek bölümünde yer alan *Tarih-i Eslihaya Dâir Mâ'lumât-ı Muhtasara* başlığı altında, barutun icadından Hicrî 1301'e kadar ateşli silahların geçirdiği aşamaları ve ortaya çıkan yenilikleri oldukça verimli bir şekilde özetlenmiştir. Yazarın okuyucuya sunduğu bu özet bilgi ateşli silahlar hakkında genel bir fikir edinmek için oldukça kolay ve anlaşılır bir başvuru metni niteliğindedir. (Mahmud Şevket, 1301[1885], s. 278-293).

293 sayfadan ibaret olan bu eser, ateşli silahlar hakkında verdiği temel bilgiler açısından Harbîyeliler için önemli bir kaynak niteliğindedir. Diğer yayınlarla birlikte değerlendirildiğinde subay adaylarının eğitiminde kullanılan bu eser, çağdaş kaynaklar arasında yer almaktaydı.

**Mükerrer Ateşli Tüfenkler:** Osmanlı ordusunda ve diğer ordularda kullanılan mükerrer ateşli tüfekleri konu alan kitap 1308'de (1890/1891) yayınlandı. Bu tarihte Mahmud Şevket Paşa'nın rütbesi miralaydı.

Kitabın ön sözünde belirtildiği üzere, daha önceki yayınlara gösterilen ilgi ve özellikle Padişah'ın yazarı madalya ile ödüllendirmesi, piyade tüfekleri hakkında önemli bilgiler içeren bu eserin yayınlanmasına vesile olmuştu. Yazar, eseri hazırlarken başvurduğu kaynakları sayarken aynı zamanda dönemin Batılı kaynaklarının da takip edildiğine işaret etmekteydi. Piyade sınıfının kullandığı silahların tarihçesiyle başlayan "birinci fasıl"dan itibaren toplam 4 bölümde, söz konusu silahların çeşitlerine ait önemli bilgiler verilmektedir. Toplam 93

sayfadan oluşan kitap, okuyucuya Osmanlı piyade tüfekleri ve diğer ordularda kullanılan tüfekler hakkında mukayese imkânı sunmaktadır. Bu mukayesenin yapılabilmesi için silahlar ülkelere ve markalara göre ayrı ayrı incelenmiştir. Yazar üçüncü bölümde “İstikbâl Tüfenkleri” başlığı altında eldeki verilerden yola çıkarak gelecekte üretilecek tüfeklerle ilgili teknik değerlendirmelerde bulunmaktadır. (Mahmud Şevket, 1308[1892], s. 64).

Kitapta dikkat çeken hususlardan biri, okuyucunun doğru anlayabilmesi için silah markalarının ve bazı isimlerin Latin alfabesiyle yazılmasıdır. Ayrıca kitabın genelinde verilen bilgileri desteklemek için 31 adet teknik resim kullanılmıştır. (Mahmud Şevket, 1308[1892], 11, 33, 73).

**Asâkir-i Şahânenin Piyade Sınıfına Mahsûs 87 Modeli Mükerrer Ateşli Mavzer Tüfengi:** Erkân- ı Harb Binbaşısı Mahmud Şevket Bey tarafından Mavzer tüfekleri için hazırlanan ilk kitap “Asâkir-i Şahâne'nin Piyade Sınıfına Mahsus 87 Modeli Mükerrer Ateşli Mavzer Tüfengi” adıyla 1887'de yayınlandı. Kitabın ikinci baskısı 1889'da yapıldı. Mukaddime bölümünde veya diğer bölümlerde kitabın yazılış maksadıyla ilgili herhangi bir bilgi verilmemiştir. Bunun yanında iç ve dış kapaklarda “Mekteb-i Harbiye-i Şahâne Şâkirdanıyyla Küçük Zabitana Mahsus Olmak Üzere Tertib Olunmuştur” ifadesiyle hedef kitle vurgulanmaktaydı. Toplam 42 sayfadan olan kitabın ek bölümünde Model 1887 Türk Mavzeri'nin mekanizma hareketlerini gösteren 6 sayfa üzerine yerleştirilmiş 3 sayfa çizim bulunmaktadır. (Mahmud Şevket, 1303[1887], s. 3, 29).

Mauser tarafından üretilen Model 1887 Türk Mavzeri [İlk siparişten sonra 7,65 x 53 mm olarak imal edilmesi kararlaştırılan ilk 280.000 tüfek] birlikler tarafından ilk defa kullanılacağından, bu kitapta, görsel öğelerle birlikte ve silaha ait detaylı teknik bilgi verildiği görülmektedir. Genel görünüşten mühimmata kadar tüfeğe ait bütün detaylar maddeler halinde verilmiş ve bu detaylar 27 maddede toplanmıştır. Tüfeğin dıştan görünüşü, namlu, mekanizma, tetik grubu, nişangah ve fişekler hakkında verilen bilgiler görsellerle desteklenmiştir. Teknik resim olduğu anlaşılan bu görselleri *şekil* olarak adlandıran yazar, toplam 31 adet *şekil* kullanmıştır. (Mahmud Şevket, 1303[1887], s. 30-32).

87 Modeli Mavzer tüfeği için bir temel kullanım kılavuzu olan eser sayesinde, ilgili tüfeğin doğru kullanımına imkan veren bilgilere rahatça ulaşılabilmektedir. Temel bilgilere ek olarak ayrıca silahın temizliği, bakımı, muhafazası ve arıza hallerinde yapılacak işlemler de tarif edilmiştir. Temizlik ve muhafazaya verilen önemin ısrarla vurgulandığı, bu konulara ayrılan 12 sayfadan anlaşılmaktadır. (Mahmud Şevket, 1303[1887], s. 32-42).

Osmanlı askerinin ilk kez kullanacağı bir silahla ilgili oldukça detaylı bilgiler veren kitap, bu bilgileri aktaracak olanlara kolay anlaşılır bir dil sunmuştur. Söz konusu bilginin görsel öğelerle desteklenmesi, okuyucunun konuya hâkimiyetini artırması bakımından önemli bir ayrıntıdır.

**Küçük Çaplı Mavzer Tüfenkleri:** Mahmud Şevket Paşa tarafından Mavzer tüfekleri için hazırlanan ikinci kitap olan “Küçük Çaplı Mavzer Tüfenkleri” 1895'te yayınlandı. Kitap toplam 162 sayfa olup 1306 modeli [Model 1890 Türk Mavzeri] ve 1309 modeli Mavzer tüfeklerine [Model 1893 Türk Mavzeri] ait 6 sayfa çizim de içermektedir. (Mahmud Şevket, 1311a [1895]).

Mahmud Şevket Paşa'nın bu kitabı Mauser fabrikasına verilen ilk siparişin değiştirilmesinden sonra gelmeye başlayan küçük çaplı (7,65 mm) tüfekleri konu almaktaydı. Bu kitapta Model 1890 ve 1893 Türk Mavzeri'nin çalışma prensipleri, parçaları ve mühimmatı ile ilgili detaylı

bilgiler verilirken, silahın ve teçhizatının temizliği ve muhafazası hakkında da yapılması gerekenler ayrıntılı olarak anlatılmaktadır. Kitap yayımlandığı sırada rütbesi miralay olan Mahmud Şevket Bey aynı zamanda *Tüfenk ve Fişenk Muayene Komisyonları Reis Muavini* olarak görev yapmaktaydı. (Mahmud Şevket, 1311a [1895], s. 4).

Oldukça detaylı teknik bilginin yer aldığı bu kitap, bir kullanım kılavuzundan ziyade silahın bütün özelliklerine hakim olunmasını hedefleyen bir bilgi kaynağı olarak hazırlanmıştır. Tüfeği meydana getiren parçalar ve yardımcı ekipmanlar ayrıntılı bir şekilde tanıtılırken bunların vazifeleri ve çalışma esasları hakkında bilgi verilmiştir. Kitapta teknik bilginin yanında kullanıcının tüfikle nasıl nişan alacağı ve atışın isabeti için yapılması gerekenler ayrı bir bölüm olarak ele alınmıştır. Bu bölümün temel hareket noktası, tüfeğin nişangahında bulunan mesafe taksimlerinin nasıl kullanılacağı meselesidir. Verilen tariflerle nişancının hangi mesafe için hangi nişangahı kullanacağı anlatılırken bunun yapılması halinde atışın isabetli olacağı vurgulanmaktadır. (Mahmud Şevket, 1311a [1895], s. 6, 96, 133).

Mahmud Şevket Paşa'nın bu kitabı, 1890 ve 1893 model tüfeklerin tanınması, kullanımı ve muhafazası hakkında önemli bir bilgi kaynağıdır. Bu kaynak Osmanlı askerleri için diğer Mavzer modellerinin kullanımında da öğrenimi kolaylaştıracak unsurlar arasında sayılabilir. Zira daha sonra kullanılan modellerde fark çalışma prensibinde değil fiziki detaylar ve yardımcı ekipmanlarda görülmektedir.

***Küçük Çaplı Mavzer Tüfenklerine Mahsus Atlas:*** Mahmud Şevket Paşa tarafından Mavzer tüfekleri ile ilgili olarak yayınlanan son eser olan “Küçük Çaplı Mauser Tüfenklerine Mahsus Atlas” tüfeklerin görseller ve daha çok da çizimlerle tarif edildiği bir yayındır. (Mahmud Şevket, 1311b [1895]).

Atlasın Türkiye'deki nüshası Askerî Müze Kütüphanesi'nde bulunmaktadır. Bu nüshada yayın yılı bulunmamakla birlikte müze kayıtlarındaki künyeye göre yayın yılı Hicrî 1311'dir (1893/1894). Yayın yılı, kitabın diğer nüshasının bulunduğu American Library of Congress kayıtlarında da aynıdır. Toplam 16 sayfa olan kitapta, 1887, 1890 ve 1893 Modeli Türk Mavzeri'ne ait detaylı çizimlere yer verilmiştir<sup>14</sup>. (Mahmud Şevket, 1311b [1895]).

Silahlar, silahlara ait parçalar ve cephaneye görsel öğeler kullanılarak detaylı şekilde anlatılırken, kitabın son bölümünde silahlarla atış yapılacağı esnada uygulanması gereken teknik bilgiler verilmiştir.

## SONUÇ

Osmanlı ordusunun geçirdiği değişim 18. yüzyılın sonlarından itibaren Batı'da kabul gören usuller model alınarak sürdürüldü. Hayata geçirilen yeniliklerin etkisiyle orduyu besleyen kurum ve kanallar da modernleşme akımından etkilendi.

II. Mahmud döneminde geriye dönülmez şekilde gerçekleştirilen ıslahatlar ordudan diğer kurumlara yayıldı. Bu dönemde kurulan Harbîye Mektebi, Osmanlı ordusunun modern subay

<sup>14</sup>Amerikan Birleşik Devletleri Kongre Kütüphanesi'nde bulunan kaydın detayları hakkında bkz. [https://catalog.loc.gov/vwebv/search?searchCode=LCCN&searchArg=2015377116&searchType=1&permalink=y&\\_\\_cf\\_chl\\_jschl\\_tk\\_\\_=pmd\\_pFu2wwu1iqRpAgckd5AcjVUwyOiZaifKEaoFJAAkuYk-1629626333-0-gqNtZGzNAmWjcnBszQvR](https://catalog.loc.gov/vwebv/search?searchCode=LCCN&searchArg=2015377116&searchType=1&permalink=y&__cf_chl_jschl_tk__=pmd_pFu2wwu1iqRpAgckd5AcjVUwyOiZaifKEaoFJAAkuYk-1629626333-0-gqNtZGzNAmWjcnBszQvR) (Erişim tarihi: 22.01.2021)

ihtiyacını karşılamayı amaçlamaktaydı. Bu okul askerî modernleşmenin simgesi haline gelirken Harbîyeli subaylar da yenilik hareketinin yürütücüsü oldu.

Osmanlı yönetimi, model alınan sistemlere göre yabancı subaylar istihdam ederek teorik ve pratik eğitimde bunların bilgi birikiminden faydalanmaktaydı. Bu subaylar aynı zamanda okullardaki müfredatı destekleyecek yayınların temin edilmesinde önemli rol oynamaktaydı. Okul ve öğrenci sayısı arttıkça kitap ve diğer yazılı kaynaklara duyulan ihtiyaç da arttı. Bu sebeple yabancı yayınların tercümelerinde artış görüldü. Matbaa teknolojisindeki gelişmeler sivil yayınlarda olduğu gibi askerî yayınların artışını kolaylaştırmıştı. Askerî yayınlar arasında ateşli silahlarla ilgili olanların sayısı envanterdeki silahlar çeşitlendikçe arttı. Bu yayınlarda önceleri tercüme eserler ön plandayken daha sonraki dönemlerde telif eserler de yayımlandı. Ateşli silahların tamamına veya bir çeşidine yönelik yayınlar yapıldığı gibi sadece bir model silaha dair yayınlar da görüldü.

Kariyerinde sadrazamlığa kadar yükselen Mahmud Şevket Paşa, modern Osmanlı eğitiminin en önemli temsilcilerinden biriydi. Paşa, askerî kariyeri boyunca atandığı kritik görevlerde kazandığı bilgi ve tecrübeyi meslektaşlarıyla ve diğer ilgililerle paylaşmayı seçen subaylardandı. Özellikle Almanya'da geçirdiği yıllar onun ateşli silahlar hakkında ciddi bir bilgi birikimine sahip olmasını sağlamıştı. Mauser Silah Fabrikası'nda geçirdiği günlerden geriye Mavzer tüfekleriyle ilgili 3 kitap kaldı. Mahmud Şevket Paşa, ayrıca ateşli silahlarla ilgili genel bilgi veren bir kitapla piyade tüfeklerini konu alan bir kitap daha yayınladı. Mahmud Şevket Paşa'nın kariyerindeki ilerlemenin de izlenebileceği bu kitapların Osmanlı askerî literatürüne katkısıysa iki açıdan önemliydi. Bunlardan ilki; modern Osmanlı subayının aldığı eğitim sayesinde askerî teknolojideki gelişmeleri takip edebilmesi ve bu gelişmeleri silah arkadaşlarının istifadesine sunabilmesiydi. İkinci önemli katkısıysa; Osmanlı ordusunun modern piyade tüfeği ihtiyacı karşılanırken, Osmanlı subayının üretimden sevkiyata kadar sürecin tamamına hakim olduğunu göstermesiydi. Zira Mahmud Şevket Paşa'nın konu hakkındaki tecrübesi sadece süreci izlemekle edinilen bilgilerden ibaret değildi. Bu eserler söz konusu tüfeği kullanacak olanlara ilk elden ve Türkçe olarak kolay anlaşılır bilgiler sunmaktaydı.

Sonuç olarak, Mahmud Şevket Paşa'nın yayınları Osmanlı subaylarının askerlik mesleğiyle ilgili kritik konularda kazandığı tecrübenin bir göstergesi olmakla birlikte bu tecrübenin paylaşılma yöntemlerine dair de bir örnektir. Birçok Osmanlı subayı bu yolla tecrübesini meslektaşlarına aktarabilmiştir. Yayınlanan eserler aracılığıyla meslektaşlarla bilgi paylaşma alışkanlığı Cumhuriyet ordusunda da bir süre devam etmiştir.

### ***Etik Metin***

Bu makalede, araştırma ve yayın etiği kuralları takip edilmektedir. Makale ile ilgili her türlü ihlalin sorumluluğu yazar/yazarlara aittir.

## **KAYNAKÇA**

### ***Arşiv Kaynakları***

Cumhurbaşkanlığı Osmanlı Arşivi (BOA)

A.} DVN. MHM, 25/29, 20 Ağustos 1274 [05 Nisan 1858]

A.} DVN.DVE, 18/57, 09 Ocak 1266 [25 Kasım 1849]

A.} MKT, 11/33, 27 Mart 1260 [16 Nisan 1844] ve 169/71 24 Şubat 1265 [19 Ocak 1849]



- A.} MKT.MHM, 168/70, 09 Ocak 1266 [25 Kasım 1849]  
 C.AS, 1064/46860, 23 Ocak 1268 [18 Kasım 1851]  
 C.MF, 43/2145, 29 Aralık 1260 [09 Ocak 1865]  
 HAT, 310/18323, 29 Aralık 1252 [06 Nisan 1837] ve 1305/50912, 29 Aralık 1252 [06 Nisan 1837]  
 HR. MKT, 234/48, 25 Ağustos 1274 [10 Nisan 1858]  
 HR.SYS, 30/60, 29 Ekim 1312 [25 Nisan 1895]  
 BOA, İ. HR, 18/861, 01 Temmuz 1258 [08 Ağustos 1842]  
 İ.DH, 537/37276, 26 Aralık 1281 [22 Mayıs 1865] ve 888/70644, 14 Ağustos 1300 [20 Haziran 1883]  
 İ.TAL, 45/36, 23.Ağustos.1311 [01 Mart 1894]  
 MF. MKT, 11/94, 28 Nisan 1290 [25 Haziran 1873]  
 Y. MTV, 16/15, 12 Ocak 1302 [01 Kasım 1884]  
 Y. PRK.HR, 6/21, 09 Haziran 1299 [28 Nisan 1882]  
 Y.MTV, 15/19, 09 Ekim 1301 [02 Ağustos 1884]; 26/70, 06 Nisan 1304 [02 Ocak 1887] ve 68/23, 06 Mart 1310 [28 Eylül 1892]  
 Y.PRK.ASK, 21/28, 08 Şubat 1301 [09 Aralık 1883]  
 Y.PRK. BŞK, 9/56, 09 Eylül 1302 [28 Kasım 1884]  
 Y.PRK. MYD, 13/86, 11 Nisan 1311 [22 Ekim 1893]

### **Kaynak Eserler**

- Ahmed Ali. (1328[1912]). *Piyâde efrâd dersleri no.3 küçük çaplı mavzer tüfengi ve usûl-i tathîr*. Mekteb-i Harbîye Matba'ası.
- Ahmed Muhtar ve Şevki. (1306[1890]). *Külliyat-ı fenni esliha*. Karekin Bağdadlıyan Matba'ası.
- Baron Fon der Golts. (1301[1885]). *Seferber zabıtâna mahsûs muhtıra*, (Mahmud Şevket, Müt.). y.y.
- Blume. (1313[1897]). *Sevk'ülceys. I, II*, (Osman Senâi, Müt.). Yovonaki Panayotidis Matba'ası.
- Fon der Golts Paşa. (1301[1885]). *Millet-i müsellâha asrımızın usûl ve ahvâl-i askerîyesi*. (Mehmed Tahir, Müt.). Matba'a-i Ebuzziya.
- Fon der Golts. (1315[1899]). *harbin sevk ve idâresi* (Osman Senâi, Müt.). Artin Asaduryan Şirket-i Mürettebîye Matba'ası.
- Havşild. (1314[1898]). *Alman usûl-i harbine dâir amelî misâller*. (Vahid, Müt.). Artin Asaduryan Şirket-i Mürettebîye Matba'ası.
- Litzman. (1920). *Bölüğün muhârebe ta'limi*. (Mustafa Kemal, Müt.). Mahmud Bey Matba'ası.
- Mahmud Şevket. (1301[1885]). *Fenn-i esliha*. Mekteb-i Fünûn-ı Harbiye-yi Şahane Matba'ası.
- Mahmud Şevket. (1303[1887]). *Asâkir-i şâhâne'nin piyade sınıfına mahsus 87 modeli mükerrer ateşli mavzer tüfengi*. Mekteb-i Harbiye-i Şahâne Matba'ası.
- Mahmud Şevket. (1308[1892]). *Mükerrer ateşli tüfenkler*. Karabet Matba'ası.
- Mahmud Şevket. (1311a [1895]). *Küçük çaplı mavzer tüfenkleri*. Matba'a-i Osmaniye.
- Mahmud Şevket. (1311b[1895]). *Küçük çaplı mavzer tüfenklerine mahsus atlas*. Matba'a-i Osmanîye.
- Mehmed Hüsrev. (1251[1835]). *Müzekkire-i zabıtân*. y.y.
- Subhi & Naci. (1323[1907]). *Rehber-i fenn-i esliha*. Mekteb-i Fünûn-u Harbiye-i Şâhâne Matba'ası.
- Von der Golç. (1332[1916]). *Genç Türkiye'in hezîmeti ve imkân-ı i'tlâsı*. (H. Cevdet, Müt.). Cemiyet Kitabhânesi.

### Araştırma ve İnceleme Eserleri

- Agoston, G. (2006). *Barut, top ve tüfek Osmanlı İmparatorluğu'nun askeri gücü ve silah teknolojisi*, (Tanju Akad, çev.). Kitap.
- Akcan, E. (2015). Colmar Von Der Goltz Paşa'nın Osmanlı ordusu ve asker-sivil aydınlar üzerindeki etkisi. *Atatürk Dergisi*, 1(4), 13-35.
- Alkan, N. (2006), II. Abdülhamid devrinde istihdam edilen ilk Alman askerî heyetinin komutanı Otto von Kaehler ve her iki tarafın beklentileri. *İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Tarih Dergisi*, 43, 135-165.
- Aydüz, S. (1999). *Osmanlı ateşli silahları tarihi hakkında bir kaynakça denemesi* (Basmalar/ 1727 – 1928). y.y.
- Aydüz, S. (2006). *Tophâne-i Âmire ve top döküm teknolojisi*. Türk Tarih Kurumu.
- Beydilli, K. (1979). II. Abdülhamid devrinde gelen ilk Alman askerî heyeti hakkında. *İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Tarih Dergisi*, 32, 481-493.
- Beydilli, K. (1995). *Türk bilim ve matbaacılık tarihinde Mühendishâne Matbaası ve Kütüphanesi* (1776-1826). Eren.
- DeVeries, K. & Simith, R. D. (2007). *Weapons and warfare an illustrated history of their impact medieval weapons*. ABC-CLIO.
- Ergün, M. & Duman, T. (1996). 18. yüzyılda Osmanlı askeri okullarının ders programları ve kitapları. *Yeni Türkiye*, 7, 494-516.
- Gencer, Ali İhsan vd. (2008). *VBelgeler Türk-Amerikan silah ticareti tarihi*. Doğu Kütüphanesi.
- Goltz Paşa. (2014). *Makedonya seyahatim*. (Eşref Bengi Özbilen, Çev.) İş Bankası Kültür.
- Demirhan, P. (Çev.) (1953). *Goltz Paşanın Hatırası ve Hal Tercümesi*. K.K.K. İstanbul Askerî Basımevi.
- Goltz, C. (2016). *Millet-i müselleha (ordu millet)*. (İsmet Sarıbal, Yay. Haz.). Otorite.
- Güçlü, N. (2019). Von der Goltz Paşa'nın Osmanlı askeri okullarını modernize etmesi ve Türk İstiklal Savaşı'na etkisi. *Mediterranean Journal of Humanities*, 2(9), 311-317.
- Günay, S.S. (1991). Colmar Von Der Goltz un gözüyle Osmanlı Devleti ve geleceği. *Atatürk Üniversitesi Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi Enstitüsü Dergisi*, 1(5), 26-41.
- Herwig, H.H.(1998). The Prussian model and military planning today. *Joint Force Quarterly*, 42, 67-75.
- Kahraman, A. (2011). Taş basması. *TDV İslam Ansiklopedisi* içinde (cilt 40, s.144-145). TDV İslam Araştırmaları Merkezi.
- Kış, S.(2017a). Birinci Dünya Savaşı'nda Müşir Von Der Goltz Paşa'nın ordu komutanlıkları ve ölümü. *History Studies*. 9(3), 121-139.
- Kış, S.(2017b). *Osmanlı'da Alman ekolü Von der Goltz Paşa (1883-1895)*. Palet.
- Kut, T. (1994). Dârüttübâa. *TDV İslam Ansiklopedisi* içinde (cilt 9, s.10-11). TDV İslam Araştırmaları Merkezi.
- Bardakçı, M. (Haz.) (2014). *Mahmud Şevket Paşa'nın sadaret günlüğü*. İş Bankası Kültür.
- Moltke, H. (1999). *Moltke'nin Türkiye mektupları*. (Hayrullah Örs, Çev.). Remzi.
- Moreau, O. (2010). *Reformlar çağında Osmanlı İmparatorluğu askeri "yeni düzen" in insanları ve fikirleri 1826-1914*. İstanbul Bilgi Üniversitesi.
- İhsanoğlu, E. (Ed.) (2004). *Osmanlı Askerlik literatürü tarihi. I, II*. İrcica.
- Milli Savunma Bakanlığı, (2000). *Osmanlı Döneminde askerî okullarda eğitim*. MSB.
- Ölmez, A. (2017). *Modern Osmanlı ordusunda alaylılar ve mektepliler*. İz.
- Seel, W. (1981). Mauser-Gewehre unter dem Halbmond Türken Mauser. *Deutsche Waffenjournal*, 10/12(1), 977-978.
- Somel, S. A. (2010). *Osmanlı'da eğitimin modernleşmesi (1839-1908) İslamlaşma, otokrasi ve disiplin*. (Osman Yener, Çev.). İletişim.

- Sunar, M. M. (2017). *Arş ileri Asakir-i Mansure ordusunda teşkilat, talim ve talimnameler*. Okur.
- Tekeli, İ. & İlkin S. (1999). *Osmanlı İmparatorluğu 'nda eğitim ve bilgi üretim sisteminin oluşumu ve dönüşümü*. Türk Tarih Kurumu.
- Tennent, J. E. (1864). *The story of guns*. Longman.
- Tetik, F. (2018). *Sultanın silahları, II. Abdülhamid Dönemi savunma sanayii ve silah teknolojisi*. Dergah.
- Türk, F. (2012). *Türkiye ile Almanya arasındaki silah ticaret, 1871-1914 Krupp firması, Mauser Tüfek fabrikası alman silah ve cephane fabrikaları*. IQ Kültür Sanat.
- Türkmen, Z. (2003). Mahmud Şevket Paşa (1853-1913). *TDV İslam Ansiklopedisi* içinde (cilt 27, s.384-386). TDV İslam Araştırmaları Merkezi.
- Türkmen, Z. (2015). XIX.yüzyıl askerî yenileşme devri eğitim-öğretim kurumlarından Mekteb-i Harbiye-i Şahane (Sultan II. Mahmut ve Sultan Abdülmecit dönemleri). İçinde F. E. Emecen, A. Akyıldız ve E. S. Gürkan (Eds.), *Osmanlı İstanbulu, III*, İstanbul 29 Mayıs Üniversitesi.
- Türkmen, Z. (2016). II. Abdülhamid Döneminde Mekteb-i Harbiye-i Şahane. İçinde F. E. Emecen, A. Akyıldız ve E. S. Gürkan (Eds.), *Osmanlı İstanbulu, IV*, İstanbul 29 Mayıs Üniversitesi.
- Uğur, Ç. (2018). *Osmanlı 'da bilimsel tercüme faaliyetleri: envanter ve analiz* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi] Hacettepe Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Uyar, M. & Erickson, E. J. (2014). *Osmanlı askeri tarihi*. İş Bankası Kültür.
- Uyar, M. & Gök, H. (2013). Modern Alman ordusunun temelini teşkil eden prusya askeri sisteminin gelişmesi ve olgunlaşması (1640-1871). *Kara Harp Okulu Bilim Dergisi*, 13(1), 147-165.
- Ünal, U. (2008). *Sultan Abdülaziz Devri Osmanlı kara ordusu (1861-1876)*. Genelkurmay Başkanlığı ATASE.
- Yeşil, F. (2016). *İhtilaller çağında Osmanlı ordusu Osmanlı İmparatorluğu 'nda sosyoekonomik değişim üzerinde bir inceleme*. Tarih Vakfı Yurt.
- Yorulmaz, N. (2018). *Büyük savaşın kara kutusu, II. Abdülhamid'den I. Dünya Savaşı'na Osmanlı silah pazarının perde arkası*. Kronik.
- Yüksel Ç. (2013). *Şeyhü'l-Vüzerâ Koca Hüseyin Paşa II. Mahmud Devrinin perde arkası*. Türk Tarih Kurumu.

### İnternet Kaynakları

- <http://bilgimerkezi.atauni.edu.tr/yordam/> (Erişim tarihi: 22.08.2021)
- <http://ataturkkitapligi.ibb.gov.tr/yordambt/yordam.php> (Erişim tarihi: 22.08.2021)
- <https://acikerisim.tbmm.gov.tr/> (Erişim tarihi: 22.01.2021)
- <https://kutuphane.istanbul.edu.tr/tr/> (Erişim tarihi: 22.01.2021)
- [https://catalog.loc.gov/vwebv/search?searchCode=LCCN&searchArg=2015377116&searchType=1&permalink=y&\\_\\_cf\\_chl\\_jschl\\_tk\\_\\_=pmd\\_pFu2wwu1iqRpAgckd5AcjVUwyOiZaifKEaoFJAAkuYk-1629626333-0-gqNtZGzNAmWjcnBszQvR](https://catalog.loc.gov/vwebv/search?searchCode=LCCN&searchArg=2015377116&searchType=1&permalink=y&__cf_chl_jschl_tk__=pmd_pFu2wwu1iqRpAgckd5AcjVUwyOiZaifKEaoFJAAkuYk-1629626333-0-gqNtZGzNAmWjcnBszQvR) (Erişim tarihi: 22.01.2021)

**EXTENDED ABSTRACT*****The Written Sources of Modern Firearm Training in the Ottoman Army and an Evaluation of Mahmud Şevket Pasha's Works in This Field***

The Ottoman administration took European armies as a model in all areas of military modernization. The new procedures followed and the institutions that are the source of these procedures started to settle from the time of Mahmud II. While the military was getting a new order, important steps had to be taken in military training in order for this order to be efficient and permanent. The institutionalization of Ottoman military education and the rise in the number of students increased the need for written sources of education. In addition to the manuals -which began to be published during the reign of Mahmud II and describe the drills in detail- the number of publications containing detailed information about military service increased constantly. During the Tanzimat period, many innovations were implemented in firearms training as well as in the army's order and training. Military schools were also at the center of these innovations. Books and pamphlets containing information about the lessons in military schools were important sources of education. Taking modern armies as a model, both in educational and organizational means, provided the new technology weapons, which were the basic need of these armies, to enter the Ottoman army inventory. Each new weapon brought with it the need for training in the familiarization and use of the weapon. Since it is a necessity to acquire basic knowledge, the place given to the training of modern firearms in education programs has been gradually increased. The diversification of weapons and the guidance of German officers who shaped the education system were also important factors in this increase. The Ottoman officers who trained in modern military schools, took part in meeting this need. In addition to playing an active role in weapon purchases, this staff shared their knowledge and experience for the effective use of such weapons. Thus, important works on modern firearms were published. Fenn-i Esliha (The Science of Weapon) books, one of these works offered to the use of military students and officers, contained general information about all firearms used in the Ottoman army. In addition to Fenn-i Esliha books, manuals written specifically for a weapon or a model also played a significant role in familiarizing new weapons. Mahmud Şevket Pasha, who gained serious experience in firearms with his duties and later rose to the position of grand vizier, was also one of the officers who penned his experiences. He had a book called Fenn-i Esliha as well as his three of other works were aimed at introducing Mauser rifles. These works containing detailed information on rifles were also supported by images. These three publications, from which the enthusiasts can access extremely specific and technical information, were among the most comprehensive examples of the firearm training literature of the Ottoman army.



"International Journal of New Approaches in Social Studies - IJONASS" is licensed under a [Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/).

## Nüfus Politikası Aracı Olarak Gelir Vergisi Uygulaması

Emine YILMAZ BOLAT\*<sup>1</sup>  & Muhammed ERDAL<sup>2</sup> 

Gönderilme Tarihi: 30 Nisan 2022      Kabul Tarihi: 24 Haziran 2022  
DOI: 10.38015/sbyy.1106719

### Öz:

Dünyada toplumlar refah, huzur ve düzen için çeşitli politikalar belirlemekte olup nüfus politikaları da bunlardan birisidir. Nüfus politikalarından bireylerin yaşam kaliteleri ve ülkelerin refah düzeyleri etkilenmektedir. Nüfus politikaları ülkelerin gelir düzeylerine göre de şekillenebilmektedir. Bu çalışma, ülkemizde nüfus politikası aracı olarak gelir vergisi uygulamalarını ortaya koymak amacıyla literatür taramasından yararlanılmıştır. Çalışma kapsamında öncelikle nüfus kavramı ele alınarak gelir vergisi uygulamalarının nüfusla bağlantıları incelenmiştir. Ayrıca nüfus politikasında ve gelir vergisinde tarihsel süreç, nüfus politikası yaklaşımları, nüfus ve nüfus politikalarını etkileyen etmenler, nüfus politikalarının gelir vergisi ile ilişkisi, iktisadi yaklaşımların nüfus politikalarına etkileri araştırma konusu kapsamında incelenmiştir. Ülkemizde tarihsel süreç içerisinde gelir vergisi uygulaması nüfusa göre farklılaşabilmektedir. Geçmişten günümüze değin nüfus politikalarına zaman zaman gelir uygulamaları da aracılık etmiştir. Yirminci yüzyılın ilk yarısında hem Türkiye hem de diğer ülkeler için nüfusun sayısal büyüklüğü bir güç olarak kabul edilmiştir. Türkiye, özellikle son yıllarda, nüfusun niteliğini artırmanın yanı sıra nüfus artışını da mevcut seviyede tutmaya çalışmaktadır. Nüfus artış hızı, büyüklüğü, mekânsal dağılımı ve nitelikleri gibi demografik değişkenler açısından nüfus politikaları oluşturulmaktadır. Bir ülkedeki nüfusun artış ya da azalışına yönelik olarak hazırlanan nüfus politikaları, o ülkedeki ekonomik gereksinimlerin sonucuna göre oluşturulmaktadır. Nüfus politikalarıyla toplumsal ihtiyaçların karşılanabileceği, ekonomik yönden kaliteli yaşam standartlarına ulaşılabilceği göz önünde tutulmalıdır.

**Anahtar Kelimeler:** Nüfus politikası, nüfus planlaması, gelir vergisi.

### Abstract:

Societies at the world determine various policies for welfare, tranquility and order, and population policies are one of them. Population policies affect the quality of life of individuals and the welfare level of countries. Population policies can also be shaped according to the income levels of the countries. In this study, literature review was used in order to reveal the income tax practices as a population policy tool in our country. Within the scope of the study, first of all, the concept of population was discussed and the connections of income tax applications with the population were examined. In addition, the historical process in population policy and income tax, population policy approaches,

### Atf:

Yılmaz Bolat, E. & Erdal, M. (2022). Nüfus politikası aracı olarak gelir vergisi uygulaması. *International Journal of New Approaches in Social Studies*, 6(1), 126-138.  
<https://doi.org/110.38015/sbyy.1111743>

<sup>1</sup>Mersin Üniversitesi, Türkiye. Orcid ID: 0000-0002-1062-4752

<sup>2</sup>Yakın Doğu Üniversitesi, KKTC. Orcid ID: 0000-0001-9643-6949

\*Corresponding Author: emineyilmaz@mersin.edu.tr



factors affecting population and population policies, the relationship of population policies with income tax, the effects of economic approaches on population policies are examined within the scope of the research. In our country, in the historical process, the application of income tension may differ according to the population. From time to time, income practices have also mediated population policies from time to time. In the first half of the twentieth century, the numerical size of the population was accepted as a power for both Turkey and other countries. Especially in recent years, Turkey has been trying to keep the population growth at the current level as well as increasing the quality of the population. Population policies are created in terms of demographic variables such as population growth rate, size, spatial distribution and characteristics. Population policies prepared for the increase or decrease of the population in a country are formed according to the results of the economic needs in that country. It should be kept in mind that with population policies, social needs can be met and economic quality of life standards can be achieved.

**Keywords:** Population policy, population planning, income tax.

## GİRİŞ

Günümüzde nüfusun hızlı şekilde artmasıyla beraber kaynakların artan nüfusun gereksinimlerini karşılayacak düzeyde artırılamadığı durumda bireylerin yaşam kaliteleri ve ülkelerin refah düzeyi etkilenebilmektedir. İnsanlık tarihinde askerî, siyasi ve ekonomik güç sembolü şeklindeki nüfus anlayışından yirminci yüzyılın başlarından itibaren nüfus artışının devletler açısından ekonomik, siyasi ve askerî güç kazandıracağı şeklindeki genel yaklaşıma gelinmiştir. Yirminci yüzyılın ilk yarısı tüm dünya için nüfusun sayısal büyüklüğünün bir güç olarak kabul edildiği yıllar olarak değerlendirilmekte olup politik denge ve ekonomik gelişmeler bakımından nüfus büyüklüğü önem taşıyordu (Aksoy, 2016). Tarihsel süreç içerisinde nüfus politikaları gelir vergisi açısından da ele alınmaya başlamıştır.

Bu çalışmada nüfus politikaları ile gelir vergisinin birbiriyle yakından ve doğrudan ilişkili olduğu düşünülerek nüfus politikaları ile gelir vergisi uygulamaları arasındaki ilişki literatür taraması yönteminden yararlanılarak ortaya konmaya çalışılmıştır. Yapılan araştırmada nüfus politikalarıyla gelir vergisi uygulamaları arasındaki bağlantıları ortaya koyan bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu bakımdan yapılan çalışmanın literature katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Yapılan literatür taraması kapsamında öncelikle nüfus politikası ve gelir vergisi anahtar kelimeleri kullanılarak, bunlar arasında bir ilişki olup olmadığı sorusuna odaklanılarak konuyla ilgili raporlar, kitaplar ve bilimsel araştırmalar taranmıştır. Bu kapsamda tarihsel süreç içerisinde nüfus politikalarının ve gelir vergisi ile aralarındaki ilişki, nüfus politikası yaklaşımları ile bunu etkileyen faktörler, iktisadi yaklaşımların nüfus politikasına etkisi belirlenmeye çalışılmıştır.

### ***Nüfus Politikasında ve Gelir Vergisinde Tarihsel Süreç***

İlk çağlardan beri devletler bazen askerî güç açısından bazen de vergi toplamak amacıyla nüfus miktarlarının ne kadar olduğunu bilmek istemiş ve nüfus sayımı yapmaya çalışmışlardır (Başar, 2010, s.71). Osmanlı İmparatorluğu'nun çeşitli dönemlerinde nüfus sayımları gerçekleştirilmiş, ancak bu sayımlar yapıma amaçları ve içerikleri bakımından günümüzdekinden farklı amaçlarla yapılmıştır. Bu sayımlar öncelikli olarak asker sayısının bilinmesi ve vergi kaynaklarının tespit ve tazmin edilmesi amacıyla yapılmıştır. Osmanlı mali kayıtlarında yaygın olarak belirtilen “tekalif-i örfiye” ve “avarız-ı divaniye” olarak isimlendirilen Avarız Vergisi, onaltıncı yüzyılda sadece sefer gibi olağanüstü durumlardaki masrafların karşılanabilmesi için tahsil edilmiştir. Onyedinci yüzyılda imparatorluğun harcamalarını karşılamak için sıkça bu vergiye başvurulmuştur. Mufassal defterlerde bölgenin nüfusu ve nüfusun sahip olduğu toprak ve bu topraklardan sağlanan vergilerle ilgili bilgiler yer almıştır. Kadılar tarafından da defterler tutulmuştur (Aydoğan & Çoban, 2016).

Bugünkü anlamıyla gelir vergisinin dünyada ilk kez İngiltere-Fransa savaşı esnasında, savaş finansmanı amacıyla İngiltere tarafından 1799'da uygulandığı belirtilmektedir. Daha sonra İsviçre (1840), Almanya (1891), Amerika Birleşik Devletleri (1913) ve Fransa (1914) uygulamıştır. Ülkemizde 1950 reformundan önce çeşitli gelir vergisi uygulamalarıyla karşılaşılmaktadır. 1863-1926 yılları arasında konusu gelir olan Temettü Vergisi'nin uygulandığı belirtilmektedir. 1925'de Aşar vergisinin kaldırılması sonucu kamu gelirlerindeki azalışı telafi etme düşüncesiyle 1926'da kazanç vergisi getirilmiştir. Kurum kazançlarının yanı sıra gerçek kişilerin gelirleri de vergi konusu içine dahil edilmiş ve genellikle beyan esasına dayanmıştır. Kazanç vergisi uygulamalarındaki aksaklıklar 1934'te yapılan bazı değişikliklerle giderilmeye çalışılmış ve beyan usulünün uygulama alanı daraltılarak karine ve götürü usulünün uygulama alanı genişletilmiştir. 1950 yılında yapılan reformla yürürlüğe konan 5421 sayılı Gelir Vergisi Kanunu, 1960 yılında yerini, bugün yürürlükte olan 193 sayılı Gelir Vergisi Kanunu'na bırakmıştır (Oktar, 2016, s.7-8).

Gelir vergisi elde etmek amacıyla nüfus sayımlarının yapıldığı da görülmektedir. Osmanlı Devleti son nüfus istatistiğini 1914'te gerçekleştirmiş olup nüfusunun 18.520.016 olduğu belirlenmiştir. Birinci Dünya Savaşı ile Kurtuluş Savaşı'ndaki kayıpların ve nüfus mübadelesinin etkileriyle Türkiye nüfusunda iki buçuk milyon azalma tespit edilmiştir. Cumhuriyet'in ilanından önceki on yılda ortaya çıkan bu nüfus kaybı, hem savaşlardaki ölümlerden hem de gerçekleşmeyen doğumlardan kaynaklanmıştır. Cumhuriyet ilan edildikten sonraki ilk yıllarında nüfus artışına ihtiyaç duyulmuş ve nüfusun niceliğini ve niteliğini artırıcı politika yürütülmesi gerektiği 1923 İzmir İktisat Kongresi'nde tartışılmıştır. Umumi Hıfzıssıhha Kanunu'nun 152. maddesiyle hamileliği engelleyecek ya da çocuk düşürmeye yarayacak her çeşit araç ve gerecin ithal edilmesi, dağıtımı ve satışı yasaklanmıştır. Bunun yanı sıra nüfusu artırmak için ülkenin her tarafında doğumların ve doğum sonrasındaki anne çocuk sağlığı hizmetlerinin sunulması amacıyla doğum ve bakım müesseseleri, sağlık merkezleri açılmış ve yurt çapında salgın hastalıklarla mücadele etme gibi çeşitli hedeflerle sağlık alanında önlemler alınmıştır (Aksoy, 2016). Umumi Hıfzıssıhha Kanunu'nun 156. maddesi nüfus artışını teşvik etmiştir. Bu maddeye göre, altı veya altıdan fazla çocuğu olan kadınlara devlet tarafından nakdi para yardımı yapılması için Sağlık Bakanlığı bütçesinden ödenek ayrılmaya başlamış, isteyenlere nakdi para yardımı yerine bir madalya verilebileceği de belirtilmiştir (Semiz, 2010). Nüfusu artırmak için Balkan Savaşı ve 1. Dünya Savaşı sırasında Osmanlı vatandaşı olup Millî Mücadele sonrasında ülke sınırları dışında kalanların ülkeye getirilmesi gayreti de başvurulan yöntemlerdendir. Türkiye Cumhuriyeti devletinin ilk nüfus sayımını 28 Eylül 1927 yılında yapmıştır (Tamer & Çavlin-Bozbeyoğlu, 2004). Bu ilk nüfus sayımında tespit edilen 13 milyon 648 bin rakamının çeşitli kaynaklarda gerçek sayıdan daha az olduğu, vergi, askerlik gibi faktörlerden dolayı yaklaşık 250-400 bin civarında nüfusun beyan edilmediği tahmin edilmektedir. (Doğan, 2011). 1927 nüfus sayımında nüfusun azalması önemli ve çözüm gerektiren bir problem olarak görülmüş, çözüm için nüfus artırıcı politikalar izlenmek istenmiş, nüfus artışını destekleyen pronatalist nüfus politikalarıyla kaba ölüm oranlarını azaltmak ve kaba doğum oranlarını artırmak hedeflenmiştir. 1927'deki ilk nüfus sayımı, hem süregelen modernleşmenin hem de nüfus büyüklüğüne dayanan gücün bir göstergesi olarak değerlendirilebilmektedir (Tamer & Çavlin-Bozbeyoğlu, 2004). Çalışmayı bu açıdan değerlendirdiğimizde zaman süreci içerisinde ülkelerin nüfus politikalarının ve gelir vergisi uygulamalarının değişikliğe uğradığı, zaman zaman belli özelliklere sahip kişilerin gelirleriyle bağlantılı olarak vergilendirmeye tabi tutulduğu belirlenmiştir.

### ***Nüfus Politikası Yaklaşımları***

Dünyadaki tüm ülkeler zaman zaman nüfus artışını destekleyen kimi zaman ise nüfus azalmasını sağlayan yaklaşımlar sergileyebilmektedir. Ülkelerin uyguladıkları nüfus yaklaşımları çeşitli veriler ışığında her yaştaki nüfus oranı vb. dikkate alınarak ortaya çıkmaktadır. Cumhuriyetin kuruluşundan bugüne kadar ülkemizde uygulanan nüfus politikaları incelendiğinde karşımıza üç çeşit yaklaşım ortaya çıkmaktadır. Bunlardan birincisi nüfusu artırıcı politika (pronatalist) (1923-1955), ikincisi, doğum karşıtı olan antinatalist politikalara geçiş evresi (1955-1980), üçüncü ise antinatalist politikaların yerleştiği (1980 ve sonrası) evredir (Aksoy, 2016). Nüfusu artırıcı politikanın uygulandığı 1923-1955 yılları arasında nüfusun artışının yanı sıra eğitim, sağlık istihdam olanakları, ülkeye göç edenlerin sosyal sisteme uyumu ve nüfusun mekansal dağılımı sorunlarının çözümü açısından nüfus politikasının çok yönlü olarak ele alındığı görülmektedir. 1945-1955 yılları arasında pronatalist nüfus politikası uygulanmasından dolayı ülkemizin nüfus artış oranı sürekli artış göstermiştir. 1965 yılı sonrasında ülkemizde nüfus artış hızını sınırlayıcı antenatalist politika izlenerek nüfus artışının azaltılması amaçlanmıştır (Aksoy, 2016). Günümüzde Çin, Hindistan ve Endonezya devletleri antinatalist nüfus politikası uygularken Almanya, Fransa ve Japonya pronatalist politikalar uygulamaktadır. Ülkemizin özellikle son yıllardaki eğilimi nüfusun niteliğini artırmanın yanı sıra nüfus artışını mevcut seviyede devam ettirme şeklindedir (Doğan, 2011). Nüfus politikaları dinamik bir olgu olduğundan mevcut koşullara göre düzenlenmesi gerekmektedir.

### ***Nüfus ve Nüfus Politikalarını Etkileyen Etmenler***

Sanayileşmeyle birlikte teknolojinin hayatımıza girmesi ve savaşların sona ermesi veya azalması doğrultusunda değişen dünya profiliyle beraber nüfus politikalarında önemli değişiklikler görülmeye başlanmıştır. Ülkemizde nüfus artış hızı 2000 yılında %1,41 iken, 2005 yılında %1,26'ya düşmüştür. Aynı dönemde çalışma çağındaki nüfusu oluşturan 15-64 yaş grubu ve 65 yaş üzeri yaşlı nüfusumuz artmış ve toplam nüfustaki oranları, genç nüfusta %65,7'ye, 65 yaş üzerinde ise %5,9'a yükselmiştir (Doğan, 2011). Yaşlı nüfus, ülke politikaları açısından da önemlidir. Yaşlılık döneminde sağlık ve bakım maliyetleri artmakta, yaşlıların gelir kaynakları azalmakta, dolayısıyla yaşlanma ekonomik anlamda maliyetleri artırmaktadır (Hablemitoğlu & Özmete, 2010, s.20). Yaşlı bireylerin yaşlılık nedeniyle uğradıkları gelir kayıpları, sosyal sigortalar ve primsiz ödemeler kapsamında telafi edilmeye çalışılmaktadır (Yıldız, 2014). En yüksek yaşlı nüfus oranına sahip ülkeler sıralamasında Türkiye, 167 ülke arasında 66. sırada yer almaktadır. Yaşlılıkta giderler de artmaktadır (Umutlu & Tekin-Epik, 2019). Yaşlılar genellikle çalışmadıklarından dolayı gelir elde edememekte, devlete vergi ödemeleri azalmakta ama buna karşın sağlık ve bakım hizmetleri devlet tarafından karşılanmaktadır.

Ülkelerin genç ve yaşlı nüfus oranını dikkate alarak yaptıkları nüfus planlamaları için nüfus politikalarını uygulamaları gerekmekte, yaşlı ve genç nüfus oranı ülke gelirlerini de etkilemektedir (Demir, 2016). Nüfus politikaları, ülkelerin ellerindeki insan kaynaklarını daha işlevsel ve nitelikli hale getirebilmek amacıyla uyguladıkları programlardır. Nüfus politikalarının oluşturulma amacı, nüfus büyüklüğü, artışı, hızı, mekânsal dağılımı ve nitelikleri gibi demografik değişkenleri belirlemektir. Nüfus politikalarını nüfusun özellikleri gibi çeşitli faktörler etkilemektedir. Nüfus politikalarına, ülkedeki eğitim, sağlık, konut ihtiyacının karşılanabilmesi gibi sosyal hizmetler ile sosyal güvenliğin sağlanabilmesi için gereksinim duyulmaktadır (Doğantürk, 2017, s.7). Nüfus politikaları, toplumu oluşturan bireylerin özellikleri ile ülkelerin öncelikleri belirlenerek şekillendirilmesi gerektiği düşünülmektedir.

### **Nüfus Politikaları ve Gelir Vergisi İlişkisi**

Nüfus politikaları, ülkelerin vatandaşlarının yaşam kalitesini sürdürebilmek ya da artırmak için nüfusun artış, azalış ve niteliğiyle ilgili yaptıkları çok yönlü çalışmalar olarak değerlendirilebilir (Demir, 2016). Nüfusu artırma çabaları, Yol Vergisi, Umumi Hıfzıssıhha Kanunu, Gizli Nüfusların Yazımı, Evlilik Dışı Doğan Çocukların Kayıt ve Tescili, Yurt Dışından Gelecek Nüfusun Kaydı ve Gelir Vergisi gibi kanunlarda açıkça görülmektedir (Aksoy, 2016). Halk arasında yol vergisi olarak bilinen 12 Haziran 1929 tarih ve 1525 sayılı Şose ve Köprüler Hakkındaki Kanun'unun dokuzuncu maddesinde, 18 yaşından 60 yaşına kadar her erkek yol mükellefiyetine tabidir. Yol mükellefiyeti, bedenlen ve bizzat çalışmak istemeyenler tarafından nakit olarak ödenebilmektedir. Hamileliklere karşı hareketliliğe karşı cezai yaptırımların uygulandığı bu dönemde bu yaptırımların yanı sıra çocuk sahibi olmayı teşvik etmek amacıyla beşten fazla çocuğu olan aileler ve yoksullar 1950 yılına kadar yol vergisinden muaf tutulmuşlardır. 1920 yılında meclise ilk 'Bekarlık Kanun Teklifi' sunulmuştur. Bu kanun teklifine göre, 25 yaşını doldurup henüz teehhül etmemiş olan (evlenmemiş) veyahut her ne suretle olursa olsun eşinden boşanarak bekâr kalan erkeklerden vergi alınması öngörülmüştür. Ama bu teklifler yasallaşmamıştır. Aynı konuda 1929, 1932, 1940 ve 1944 yıllarında da yasa teklifleri sunulmuştur. Zaman zaman gündeme getirilen bu kanun teklifi, hükûmetin 1944'te Barem Kanunu'nda yapmış olduğu değişiklikler mecliste Gelir Vergisi Kanunu görüşülürken yeniden gözden geçirilmiştir. Meclis'teki ve kamuoyundaki yoğun tartışmalardan sonra kabul edilen Gelir Vergisi Kanunu'nun 90. maddesi ile bekarlık vergisi 'bekarlık zammı' başlığıyla yasallaşmıştır. Bu kanuna göre "alınacak gelir vergisine bekar mükellefler için %5 zam yapılır. Dar mükellefiyete tabi mükelleflerle 25 yaşını doldurmamış kızlar, 18 yaşından (eğitimine devam ediyorsa 25 yaşından) küçük erkekler, maluller, dul ve yetim aylığı alanlar, çocuklu dullar ve evlenmesi yasal olarak yasak olanlar bu zamdan muaftır" şeklinde düzenleme yapılmıştır (Semiz, 2010).

31/12/1960 tarihinde kabul edilen 193 sayılı Gelir Vergisi Kanunu'nun 25. maddesinde bazı tazminatlar ve yardımlar gelir vergisinden müstesna tutulmuştur. 26/8/2001 tarihinde 4697/3 maddede yapılan değişiklikle "Kanunla kurulan emekli sandıkları ile 506 sayılı Sosyal Sigortalar Kanununun geçici 20. maddesinde belirtilen sandıklar tarafından, kendilerine zat aylığı bağlananlara aylıkları dışında, kanunları veya statüleri gereğince verilen emekli, dul, yetim ve evlilik ikramiyeleri veya iade olunan mevduatı ve sürelerini doldurmamış bulunanlarla dul ve yetimlerine toptan ödenen tazminatlar 506 sayılı Sosyal Sigortalar Kanununun geçici 20. maddesinde belirtilen sandıklar tarafından ödenen tazminat, yardım ve toptan ödemeler en yüksek Devlet memuruna çalışılan süreye bağlı olarak ödenen tutardan fazla ise aradaki fark ücret olarak vergiye tabi tutulur" denilmiştir. Gelir Vergisi Kanunu'nun (G.V.K.) indirimler konusunun ele alındığı yedinci bölümündeki 32. maddede asgari geçim indirimine yer verilmiş olup bu konuda "Ücretin gerçek usulde vergilendirilmesinde asgari geçim indirimi uygulanır. Asgari geçim indirimi; ücretin elde edildiği takvim yılı başında geçerli olan ve sanayi kesiminde çalışan 16 yaşından büyük işçiler için uygulanan asgari ücretin yıllık brüt tutarının; mükellefin kendisi için % 50'si, çalışmayan ve herhangi bir geliri olmayan eşi için % 10'u, çocukların her biri için ayrı ayrı olmak üzere; ilk iki çocuk için % 7,5, üçüncü çocuk için %10, diğer çocuklar için % 5'idir. Gelirin kısmi döneme ait olması halinde, ay kesirleri tam ay sayılmak suretiyle bu süreye isabet eden indirim tutarları esas alınır. Asgari geçim indirimi bu fıkra göre belirlenen tutar ile 103. maddedeki gelir vergisi tarifesinin birinci gelir dilimine uygulanan oranın çarpılmasıyla bulunan tutarın, hesaplanan vergiden mahsup edilmesi suretiyle uygulanır. Mahsup edilecek kısmın fazla olması halinde iade yapılmaz" denilmektedir. 4/4/2015 tarihli ve 6645 sayılı Kanunun 8. maddesiyle, "ilk iki çocuk için %7,5" ibaresinden sonra gelmek üzere "üçüncü çocuk için %10" ibaresi eklenmiştir. İndirimin uygulamasında



"çocuk" tabiri, mükellefle birlikte oturan veya mükellef tarafından bakılan (nafaka verilenler, evlat edinilenler ile ana veya babasını kaybetmiş torunlardan mükellefle birlikte oturanlar dahil) 18 yaşını veya tahsilde olup 25 yaşını doldurmamış çocukları, "eş" tabiri ise, aralarında yasal evlilik bağı bulunan kişileri ifade etmektedir. İndirim tutarının tespitinde mükellefin, gelirin elde edildiği tarihteki medeni hali ve aile durumu esas alınmakta, indirim yukarıdaki oranlara göre hesaplanan tutarları aşmamak kaydıyla, ücret geliri elde eden aile fertlerinden her biri için ayrı ayrı, çocuklar için eşlerden yalnızca birisinin gelirin uygulanmakta, boşananlar için indirim tutarının hesabında, nafakasını sağladıkları çocuk sayısı dikkate alınmaktadır (Gelir Vergisi Kanunu- G.V.K., 1960). 4/1/1961 tarihinde kabul edilen 213 sayılı Vergi Usul Kanunu'nun (V.U.K.) 249. maddesinde "*Gelir Vergisinden indirimlerden faydalanabilmek için karne almak mecburiyetinde olanlar, medeni hal ve aile durumu hakkında vergi karnesine yazılmış olan bilgiler ve bunlarda vaki olan değişiklikler mükellefin ikamet ettiği veya çalıştığı mahallenin muhtarına tasdik ettirilir*" denilmektedir. Aynı kanunun 248. maddesinde, "*Gelir Vergisi Kanununa göre indirimlerin uygulanmasında, karnedeki kayıtlar, bunların vergi dairesine tescil ettirildiği tarihten evvelki zamanlar için nazara alınmaz*", 255. maddede "*Mükellefler bu Kanuna göre aldıkları vergi karnelerini, işin devam ettiği, Gelir Vergisi Kanununa göre indirimlerle ilgili olanlar bu indirimlerden faydalandıkları sürece muhafaza ederler*" şeklinde belirtilmektedir (Vergi Usul Kanunu-V.U.K., 1961). Evrakların uygun tutulmaması veya beyannamelerin uygun şekilde ve zamanda düzenlenmemesi durumunda mükellefler cezai yaptırımlarla karşı karşıya kalabilmektedir.

Gelirin geniş ölçüde kavranmasına katkı sağlayan kişisel gelir vergisi, geliri olan her bireyi mükellef kabul etmesi açısından gelir dağılımı yönünden önemli bir maliye politikası aracıdır (Tokatlıoğlu & Sezen, 2017, s.369-371). Gelir üzerinden alınan vergiler, Gelir Vergisi ve Kurumlar Vergisi'dir. Bu vergiler, yükümlüsüne göre gerçek kişilerin vergilendirildiği gelirler Gelir Vergisi kapsamı içerisinde, kurum olarak adlandırılan tüzel kişi veya tüzel kişiliği olmayan kuruluşlar Kurumlar Vergisi kapsamı içerisinde vergilendirilmektedir. Gerçek kişiler bizzat kendileri ya da kendisini bağlayacak şekilde yardımcıları tarafından üretim faktörlerinin üretim sürecine katılması sonucu gelir oluşmaktadır. Tüzel kişilerde ise bu işlem, gerçek kişi olan organları vasıtasıyla yapılmaktadır. Kaynak kuramına göre gelir, kişilerin sahip oldukları üretim faktörlerinin çeşitli üretim faaliyetlerinde kullanılması sonucu oluşan değerlerdir. Saf Artış Kuramına göre ise gelir kişinin belli bir süreç içerisinde, dönem başı servet değeri ile dönem sonu servet değeri arasındaki farka bu süre içerisinde tüketilen değerlerin eklenmesi suretiyle bulunan değer fazlalığı olup kişinin para ile ifade edilen değerlerindeki artışlardır. Gelir ekonomik güçteki para ile ifade edilebilen bir artış olup tasarruf edilebilir veya harcanabilir olmalıdır. Gelir, belli veya belli olmayan bir ekonomik faktörden doğabilir ve kişinin satın alma gücünde artışa neden olmalıdır. Gelirdeki artış gerçek veya görünürde bir artış şeklinde olabilir. Gelir para olabileceği gibi para ile ölçülen mal şeklinde de olabilir Gelir gerçek kişiye ve bir kişiye ait olmalı, gelirin vergilendirilebilmesi için elde edilmiş olmalı ve gelir gerçek, safi, genel olmalı, vergilendirilecek gelir bir takvim yılı içerisinde elde edilmiş olmalıdır. Gelir, kişinin tasarruf ve harcamalarına kaynaklık teşkil etmektedir. Ekonomik gelirin özelliklerini taşımakla beraber, mal gelir kapsamı içerisinde yer almayan gelirler GVK içinde vergilendirilemez (Bayraklı, 2000).

Gelir Vergisi Kanunu'na (1960) göre "*Gerçek kişilerin gelirleri gelir vergisine tabidir. Gelir bir gerçek kişinin bir takvim yılı içinde elde ettiği kazanç ve iratların safi tutarıdır (m.1)*". Ticari kazançlar, zirai kazançlar, ücretler, serbest meslek kazançları, gayrimenkul sermaye iratları, menkul sermaye iratları ile diğer kazanç ve iratlar gelirin unsurlarıdır (m.2). Gerçek kişiler ülke içinde ve dışında elde ettikleri kazanç ve iratların tamamı üzerinden vergilendirilmektedir.



Türkiye’de yerleşmiş olmayanlar ise sadece Türkiye’de elde ettikleri kazanç ve iratlar üzerinden vergilendirilmektedir. Gelir Vergisi Kanunu’na göre son nüfus sayımına göre belediye içi nüfusu 5.000’i aşmayan yerlerde faaliyette bulunanların bu faaliyetlerine ilişkin kazançları gelir vergisinden muaftır (m.66). Köylerde veya son nüfus sayımına göre belediye içi nüfusu 5 000’i aşmayan yerlerde faaliyet gösteren ve münhasıran el ile dokunan halı ve kilim imal eden işletmelerde çalışan işçilerin ücretleri Gelir Vergisinden istisna edilmiştir (m.23/1). Bu durum gelir vergisinin nüfusla bağlantılı olduğunun bir göstergesi olarak değerlendirilebilir (G.V.K., 1960).

Gelir vergisinde vergiyi doğuran olay, verginin konusunu oluşturan gelirin, verginin mükellefi olan gerçek kişilerce elde edilmesidir. Gelir Vergisi Kanunu’nun birinci maddesinde gerçek kişilerin gelirlerinin gelir vergisine tabi olduğu belirtilmektedir. Buna göre, gelir vergisinin mükellefi kanunda tanımlanan kazanç ve iratları elde eden gerçek kişilerdir. Gelir vergisi, gerçek kişilerin gelirlerini konu alan, kişisel, genel ve dolaysız bir vergidir. Bu verginin kişisel (öznel veya subjektif) niteliği mükelleflerin kişisel ve ailevi durumları ile çeşitli öznel koşullarını dikkate almasından genel niteliği, ilke olarak vergiye tabi gelir elde eden bütün gerçek kişileri kapsamından ve dolaysız niteliği, kanun koyucunun iradesinin, verginin başkalarına yansıtılmaması yönünde olmasından kaynaklanmaktadır (Oktar, 2016, s.7-8). Günümüzde gelir vergisi, Gelir Vergisi Kanunu kapsamında ticari, zirai, serbest meslek kazançlarından, ücretlerden, gayrimenkul ve menkul sermaye gelirleri ile diğer kazanç ve gelirlerden kazanç elde edilen yer ve kazanç sahiplerinin özelliklerine göre elde edilmektedir. Bu doğrultuda gelir vergisi ile ülkelerin temel kaynağı olan nüfus arasında bir ilişki olduğu görülmektedir.

### ***İktisadi Yaklaşımların Nüfus Politikalarına Etkileri***

Günümüzde nüfusa yönelik olarak yeni yaklaşımlar geliştirilmiştir. Nüfusa yönelik geliştirilen yeni kuramlar (Merkantilist ve Malthusçu yaklaşımlar, Sosyalist ve Marksist okullar ile nüfus kuramlarında yeni yaklaşımlar), nüfus problemini genelde iktisadi açıdan ele almışlardır. Merkantilist yaklaşım, zenginlik ve kar amacı gütmektedir. Merkantilistler, nüfus büyüklüğü ile politik ve ekonomik güçler arasındaki ilişkiye yönelmişlerdir. Nüfusun artmasıyla askere alınacak insan sayısı artacak, devletin gelirlerinin artması sağlanacak ve vergi mükelleflerinin sayısını da artacaktır. Nüfus politikalarına ilişkin ilk sistematik çalışma yapan Klasik Ekonomi Okulu mensubu Malthus, nüfus ve toplum arasındaki ilişkileri tespit etmiştir. Malthusçu yaklaşımda, nüfus oranındaki artışlar, nüfus ve besin maddeleri sayısı arasındaki dengenin bozulmasına neden olmaktadır (Doğantürk, 2017, s.7). Sosyalist ve Marksist düşünürlerin bazıları nüfus sorunu olmadığını ileri sürerken bazıları böyle bir sorun olsa da bu sorunun Malthus’un yöntemleriyle değil ancak sosyalist toplum içinde çözümlenebileceğine inanmışlardır (Kaya & Yalçınkaya, 2014). Kapitalist sistemde aşırı nüfus, yedek sanayi ordusunun oluşumunu sağlayarak işçilere verilen ücretlerin düşmesini ve sermayenin büyümesini sağlar. Nüfus kuramında yeni gelişme olarak Optimum Nüfus Teorisi ve Demografik Değişim Teorileri yakın dönemde ortaya atılmış nüfus teorileridir. Optimum Nüfus Teorisi’ne göre, ülkedeki birçok sosyal ve ekonomik sorunun temelini nüfusun optimum nüfustan fazla olmasından kaynaklanmaktadır. Demografik Değişim Teorileri, nüfus artış hızının tarihsel evrimleri incelenerek oluşturulmuştur (Doğantürk, 2017, s.7).

Nüfus politikaları ile Çin, Fransa ve Türkiye örneklerinin değerlendirilmesi için yapılan çalışmada, gelişmiş bir ülke olan Fransa’da nüfus artış hızını destekleyen politikalar uygulandığı, gelişmekte olan Türkiye’nin nüfus niteliğini artırıcı politikalar uygulandığı, nüfusu çok hızlı artan Çin’de ve az gelişmiş ülkelerde ise nüfus artış hızını azaltan nüfus

politikaları uygulandığı belirtilmiştir (Doğan, 2011). Panel veri analizi yöntemi ile gerçekleştiren ampirik araştırmada 1990-2017 dönemi verileri kullanılmış, veri mevcudiyetine bağlı olarak nüfus ile kalkınma arasındaki ilişki Sahra-altı Afrika ülkeleri için test edilmiştir. Araştırma sonucuna göre, nüfus artışı ile kalkınma arasında çift yönlü nedensellik ilişkisi olduğu ortaya koyulmuştur (Eren, 2020). Nüfus artışının kalkınma üzerine etkisine ilişkin çalışmaları başlatan ve nüfus artışına karşı kötümser bir bakış açısına sahip olan Malthus (1789), nüfus artışının ekonomik büyümede düşüşe neden olacağını ileri sürmüştür (Kentor, 2001). Malthusyen yaklaşımda nüfus artışı, işgücü ücretlerini düşürüp, refah seviyesini olumsuz etkilerken, aynı zamanda gıda talebini artırmaktadır. Az gelişmiş ülkelerde hızlı nüfus artışı görülmekte olup bu durum açlık, yoksulluk, yüksek bebek ölümü, yetersiz altyapı (iletişim, ulaşım vb) ve sosyal hizmetler gibi birçok sorun ile ilişkilidir. Hızlı nüfus artışı, ülkelerde hızla büyüyen açlık sorununu oluşturabilmekte, toplumsal sorunların oluşmasına da neden olabilmektedir (Eren, 2020). Keynes ve Ricardo, nüfus artışı konusunda iyimser bakış açısına sahiptir. Keynes, nüfus artışı olgusunu efektif talepler yoluyla yatırımları teşvik eden bir araç olarak ele almakta, talep arttıkça nüfus artışlarının yatırımları arttıracığını ifade etmektedir. Ricardo ise, nüfus artışı olgusunun emek maliyetlerini azaltıcı etkisinden dolayı toplam üretim maliyetleri içerisindeki ücretlerin payında azalmaya neden olarak yatırımları arttıracığını belirtmektedir (Kaynak, 2011, s.135). Bir ekonomide her bir bireye düşen gelirin artması için ekonomik büyümenin nüfus artışı oranından daha yüksek düzeyde olması veya tam tersi olacak şekilde gelişmenin ortaya çıkması gerekir (Eren, 2020). Nüfus politikaları ve doğurganlık oranları arasında güçlü veya önemli bir ilişki olup olmadığı da net değildir (Ouedraogo, Tosun & Yang, 2018, s.2). Türkiye’de nüfus ile eğitimin ekonomik büyüme üzerindeki etkisi araştırılan çalışmada kişi başına gelirden (ekonomik büyüme) nüfusa doğru tek yönlü negatif bir ilişki olduğu tespit edilmiştir (Telatar & Terzi, 2010). Zimbabwe’de nüfus artışı ile ekonomik kalkınma arasında pozitif yönde bir ilişki tespit edilmiştir (Nyoni ve Bonga, 2017). 180 ülke için 1950-2010 dönemi verileri kullanılarak demografik dönüşümle ekonomik büyüme arasındaki ilişkiyi araştırılan çalışmada, çalışma çağındaki nüfus artışının yoksulluğu azalttığı, kişi başına düşen geliri ise artırdığı ortaya koyulmuştur (Cruz & Ahmed, 2018). Nüfus artışının belli düzeyde olması, işgücü piyasasının dengede kalmasını sağlayacak ve işgücünün aldığı ücretlerin satın alma gücünü koruyacak düzeyde kalmasına katkı sağlayacaktır (Eren, 2020). Nüfus artış oranının çok yüksek olduğu ülkelerde istihdam, sağlık, eğitim ve milli gelirin düşmesi gibi temel problemler ile karşılaşmaktadır. Bu temel faktörlerin etkileyicisi olan nüfusa bu açıdan yaklaşmak, bu alanlarda belirlenen hedeflere ulaşmayı kolaylaştıracaktır (Doğan, 2011). Nüfus politikalarını oluşturmada içinde bulunulan dönemin özelliklerine göre nüfus politikalarının özenle ele alınması gerekmekte, ülkelerin bunu doğru tasarlaması ve uygulaması gerektiği, nüfusun niceliğinden ziyade niteliğinin önemli olduğu düşünülmektedir.

## SONUÇ

Ülkemizde nüfus hizmetleri, Osmanlı Devleti’nden günümüze kadar devam eden tarihi bir geçmişi olup Osmanlı Devleti’nin kuruluşundan bu yana vergi almak ve askerlik hizmetine alınacakları belirlemek amacıyla belli periyotlarla tahrir yapılmış ve kayıtlar tutulmuştur (Çimen, 2012). Nüfus politikasında ve gelir vergisi uygulamasında tarihsel süreç değerlendirildiğinde, içinde bulunulan zaman koşullarına bağlı olarak nüfus politikalarının ve gelir vergisi uygulamalarının değişikliğe uğradığı, kişisel ve bölgesel özelliklere göre gelir vergisi uygulamasının gerçekleştiği belirlenmiştir. Ancak bölgesel ve kişisel özelliklerle bu durumun değerlendirilmesinin yeterli olmadığı, çağın gerekliliklerine uygun olarak adaletli bir vergi sisteminin ve gerekliliklerin yerine getirilip getirilmediğinin denetlenmesi ile nüfus artışının göz önünde bulundurulması gerektiği düşünülmektedir. Nüfus artışına neden olan

faktörler; doğum, ölüm ve net göç oranı olarak karşımıza çıkmaktadır (Eren, 2020). Göç, siyasi gerilimler, ekonomik krizler, savaş gibi toplumsal düzenin bozulduğu durumlarda vatanın veya yaşanılan bölgenin terkedilmesi durumudur. Göç olgusu ülkelerin demografik yapısını etkileyen en önemli faktörlerden biri olarak, düzenli veya yasa dışı yollarla yapılan düzensiz göçler şeklinde karşımıza çıkmaktadır. Düzensiz göç, yabancıların yasa dışı yollarla bir ülkeye girişini, ülkede kalışını, ülkeden çıkışını veya yasal yollarla girip yasal süresi içerisinde çıkmamasını ifade eden bir kavramdır. Tükiye, 2011 yılında başlayan Suriye'deki iç savaşta göç kriziyle karşı karşıya kalmış, dünya kamuoyunun duyarsız kalmasına karşın "açık kapı politikası" izleyerek Suriyelileri Geçici Koruma Statüsü altında misafir etmiştir (İçişleri Bakanlığı, 2017). Ancak yoğun olarak yaşanan bu göç, devleti bir takım sorumluluklar ve yükümlülüklerle karşı karşıya getirmiştir. Savaşların yanı sıra ekonomik nedenlerde göçlere neden olmaktadır. Ülkelerinde istihdam imkanı bulamayan genç nüfus yurtdışına göç etmeyi bir çözüm olarak düşünmekte, yaşlı nüfus ise yaşlanma, hayat pahalılığı gibi nedenlerle iç göç yoluyla daha küçük yerleşim yerlerine göç etmektedir (Uyanık, 2017). Göçler, ülke ekonomilerinin yanı sıra kentlerdeki ekonomik yaşamı da etkilemektedir (Massey, vd., 2014, s.42). Dökmen ve Tosuner (2019), yaptıkları araştırmalarında vergi gelirleri ile net göç hızı arasında istatistiksel açıdan anlamlı ve negatif bir ilişki olduğunu tespit etmiştir. Göç, işsizliğin, kayıt dışılığın artmasına, kamusal harcamaların artmasına ve değişmesine, haksız rekabet koşullarının meydana gelmesine ve vergi artışına neden olmaktadır (Ekici & Tuncel, 2015, s.17). Bu sebeplerle kontrollü göç politikalarının izlenmesi gerekmektedir. Çünkü ülke kalınmasıyla nüfus arasında önemli bir ilişki bulunmaktadır. Niteliksel temele dayanan, doğurganlık, uluslararası göç, nüfusun büyüklüğü ve mekansal dağılım gibi niceliksel unsurların diğer sosyo ekonomik alanlara etkisini ön plana çıkaran anlayışlar nüfus politikalarının oluşturulmasında etkili olmaktadır (Demir, 2016, s.42). Ekonomik gereksinimlerin sonucuna göre de ülkeler nüfusun artması veya azalmasına yönelik nüfus politikaları oluşturmaktadır (Doğantürk, 2017, s.7). Düzenli nüfus yapısı ve kaynakların etkin kullanımı için doğru nüfus politikalarının uygulanması elzem olup aksi halde ülke olarak hedeflenen sonuçlara ulaşmada sorunlar yaşanabileceği ve olumsuz sonuçlar yaşanabileceği aşikardır.

Nüfus politikaları, eğitim düzeyi ile kişi başına düşen milli geliri yükseltecek, işsizliği azaltacak, gelir dağılımındaki adaleti sağlayacak ve tüm yaş gruplarındaki vatandaşların ihtiyaçlarını dikkate alan nitelikte olmalıdır. Nüfus politikalarının uygulanabilirliği ve başarılı olması için sorun tespit edilerek ciddiyete alınmalı, mevcut nüfus yapısının geçmiş yıllardaki ekonomik, sosyal, demografik ve siyasal etkilerden kaynaklandığı ve sonuçlarının uzun vadede görülebileceği göz önünde bulundurulmalı, nüfus politikalarında ekonomik ve kadın faktörlerinin önemli olduğu unutulmamalı, ahlaki nüfus politikaları uygulanmalı ve teşviklerin nüfusu etkileyebilecek faktörler olduğu göz önünde bulundurulmalıdır. Çocuk yardımı yapılması, vergi indirimini sağlanması, doğum izinleri ile diğer nakdi ve ayni yardımlar nüfusu etkileyebilecek önemli faktörlerdir. Nüfus politikaları uygulama araçları ile sosyal devlet olmanın gereklilikleri birbirine karıştırılmamalıdır (Demir, 2016). Nüfus yapısında yaşanan değişimler, ülke ekonomisinin arz-talep yapısını, kamu gelirlerini, harcamalarını, tüketim ve tasarrufları ve yatırımlarını etkilemektedir (Uyanık, 2017).

Gelir vergisi uygulamalarında vergilerin kamusal yarar çerçevesinde kamu hizmetlerinin yerine getirilmesine imkan sağladığından ülke vatandaşlarının ve göç eden kimselerin ayırt edilmeksizin gelirleri doğrultusunda kendi ekonomik gücü doğrultusunda vergilendirilmeleri önem arz etmektedir. Diğer taraftan ülkelerin etkili nüfus politikaları oluşturmaları da önemlidir. Etkili bir nüfus politikası ile toplumsal gereksinimlerin karşılanabilmesi ve ekonomik açıdan

toplumun asgari yaşam standartlarına kavuşması sağlanabilir. Diğer taraftan nüfus politikalarında ekonomik gelişmeler dikkate alınmalı, nüfus yoğunluğunun ülke genelinde dengeli olması sağlanmaya çalışılmalı, çeşitli açılardan detaylı ve dikkatli şekilde ele alınmalıdır.

### **Etik Metin**

Bu makalede, araştırma ve yayın etiği kuralları takip edilmektedir. Makale ile ilgili her türlü ihlalin sorumluluğu yazar/yazarlara aittir.

### **KAYNAKÇA**

- Aksoy, E. (2016). 1919-1955 yılları arasında türkiye'nin nüfus yapısı ve uygulanan nüfus politikaları. *Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi, Bahar(24)*, 27-44.
- Aydoğan, E. & Çoban, E. (2016). Türkiye'de nüfus sayımları ve uygulanan nüfus politikaları. *Batman Üniversitesi Yaşam Bilimleri Dergisi, 6(2)*, 113-126.
- Başar, E. (2010). *Demografiye giriş*, Gazi.
- Bayraklı, H. Hüseyin (2000). Gelir Vergisi Kanunu'nda gelir kavramı ve sapsmalar. *Mevzuat Dergisi, 3(36)*, 1-10.
- Cruz, M. & Ahmed, S. A. (2018). On the impact of demographic change on economic growth and poverty. *World Development, (105)*, 95-106.
- Çimen, A. (2012). Kayıt düzeni ve teşkilatlanma açısından Osmanlıda nüfus hizmetleri, *Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 14(3)*, 183-216.
- Demir, O. (2016). Nüfus politikaları ve Çin, Fransa ve Türkiye örneklerinin değerlendirilmesi. *Social Sciences (NWSASOS), 11(1)*, 41-61.
- Doğan, M. (2011). Türkiye'de uygulanan nüfus politikalarına genel bakış. *Marmara Coğrafya Dergisi, (23)*, 293-307.
- Doğantürk, R. (2017). *Hukukun maddi kaynağı olarak toplumsal gereksinimler: "Kürtaj yasası" örneği* [Yayınlanmamış Doktora Tezi]. Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep, Türkiye.
- Ekici, S. & Tuncel, G. (2015). Göç ve insan. *Birey ve Toplum, 5(9)*, 9-22.
- Eren, M. V. (2020). Nüfus artışı ile kalkınma arasındaki ilişki: sahra-altı afrika ülkeleri üzerine ampirik bir analiz. *Uluslararası İktisadi ve İdari İncelemeler Dergisi, UIIID-IJEAS, (27)*, 141-158.
- Dökmen, G. & Tosuner, F. (2019). Türkiye'de kamu harcamaları ve vergilerin iç göç üzerindeki etkileri. *BAİBÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 19(3)*, 653-677.
- G.V.K., (1960). *Gelir Vergisi Kanunu (G.V.K.)*.
- Hablemitoğlu, Ş. & Emine Ö. (2010). *Yaşlı refahı*. Kilit.
- İçişleri Bakanlığı, (2017). *2016 Türkiye göç raporu*. T.C. İçişleri Bakanlığı Göç İdaresi Genel Müdürlüğü.
- Kaya, V. & Yalçınkaya, Ö. (2014). Nüfus ekonomik büyüme kaynağı olabilir mi?: "En az üç çocuk" politikasına tarihsel bir bakış. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi, (1)*, 165-198.
- Kaynak, M. (2011). *Kalkınma iktisadı*. Gazi.
- Kentor, J. (2001). The long-term effects of globalization on income inequality, population growth and economic development. *Social Problems, 48(4)*, 435-455.
- Massey, D. S., Arango, J., Hugo, G., Kouaouci, A., Pellegrino, A., & Taylor, J. E. (2014). Uluslararası göç kuramlarının bir değerlendirmesi. *Göç Dergisi, 1(1)*, 11-46.
- Nyoni, T. & Bonga, W. G. (2017). Population growth in zimbabwe: a threat to economic development?. *Journal of Economics and Finance (DRJ-JEF), 2(6)*, 29-39.
- Oktar, S. A. (2016). *Türk vergi sistemi. İstanbul Üniversitesi açık ve uzaktan eğitim fakültesi ders notları*. İstanbul Üniversitesi.

- Ouedraogo, A., Tosun, M. S., & Yang, J. (2018). Fertility and population policy. *Public Sector Economics*, 42(1), 21-43.  
<https://www.econstor.eu/bitstream/10419/173214/1/GLO-DP-0163.pdf>.
- Semiz, Y. (2010). 1923–1950 Döneminde Türkiye’de nüfusu arttırma gayretleri ve mecburi evlendirme kanunu (bekârlık vergisi). *Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 27, 423-469.
- Tamer, A. & Çavlin-Bozbeyoğlu, A. (2004). 1927 Nüfus sayımının Türkiye’de ulus devlet inşasındaki yeri: basında yansımalar. *Nüfusbilim Dergisi*, 26, 73-88.
- Telatar, O. M. & Terzi, H. (2010). Nüfus ve eğitimin ekonomik büyümeye etkisi: Türkiye üzerine bir inceleme. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 24(2), 197-214.
- Tokathoğlu, M. & Selen, U., (2017). *Maliye politikası*. Ekin.
- Umutlu, S. & Tekin-Epik, M. (2019). Türkiye’de yaşlı nüfus ve sosyal politika uygulamaları. *Sosyal ve Beşeri Bilimleri Dergisi*, 11(1), 29-43.
- Uyanık, Y. (2017). Yaşlılık, yaşlanan nüfus ve sosyal politika. *İş ve Hayat*, 3(5), 67-100.
- V.U.K., (1961). *Vergi Usul Kanunu (V.U.K.)*.
- Yıldız, S. (2014). Sosyal politika. İçinde Aysen T. & Yusuf A. (Ed.), *Yaşlılara yönelik sosyal politikalar* (5. Basım, s. 387-402). Dora.



## EXTENDED ABSTRACT

### *Income Tax Application as A Population Policy Tool*

#### ***Introduction***

Societies around the world determine various policies for welfare and order, and population policies are one of them. Population policies affect the quality of life of individuals and the welfare level of countries. Population policies can also be shaped according to the income levels of the countries. In this study, literature review method was used in order to reveal the income tax practices as a population policy tool in our country. Within the scope of the study, first of all, the concept of population was discussed and the connections of income tax applications with the population were examined. In addition, the historical process in population policy and income tax, population policy approaches, factors affecting population and population policies, the relationship of population policies with income tax, the effects of economic approaches on population policies are examined within the scope of the research. In our country, in the historical process, the application of income tension may differ according to the population. From time to time, income practices have also mediated population policies from time to time. In the first half of the twentieth century, the numerical size of the population was accepted as a power for both Turkey and other countries. Especially in recent years, Turkey has been trying to keep the population growth at the current level as well as increasing the quality of the population. Population policies are created in terms of demographic variables such as population growth rate, size, spatial distribution and characteristics. Population policies prepared for the increase or decrease of the population in a country are formed according to the results of the economic needs in that country. It should be kept in mind that with population policies, social needs can be met and economic quality of life standards can be achieved.

#### ***Conclusion***

Today, it is seen that there is a relationship between population and country development. Developed countries implement policies to increase the rate of population growth, developing countries such as Turkey implement policies to increase the quality of the population, and countries such as China with rapidly increasing population and underdeveloped countries implement population policies that reduce the rate of population growth (Doğan, 2011). Malthus (1789), who initiated the process and had a pessimistic view towards population growth, argued that population growth would cause a decrease in economic growth (Kentor, 2001). In order for the per capita income to increase in an economy, the economic growth should be higher than the population growth rate or the opposite should occur (Eren, 2020). In countries where the population growth rate is very high, basic problems such as employment, health, education and decrease in national income are encountered. Population policies for the increase or decrease of the population in a country are formed according to the results of the economic needs in that country (Doğantürk, 2017, p.7). It is essential to implement the right population policies for a regular population structure and effective use of resources, otherwise, there may be problems and negative results in reaching the targeted results as a country. Population policies should be of a nature that will increase the level of education and per capita income, reduce unemployment, ensure justice in income distribution, and take into account the needs of citizens of all age groups. For the applicability and success of population policies, the problem should be identified and taken seriously, it should be taken into account that the current population structure is caused by the economic, social, demographic and political effects of the

past years and the results can be seen in the long term, it should not be forgotten that economic and women's factors are important in population policies, moral population policies should be implemented. It should be taken into account that incentives and incentives are factors that can affect the population.



"International Journal of New Approaches in Social Studies - IJONASS" is licensed under a [Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/).