

EĞİTİM ALANINDA AKADEMİK ÇALIŞMALAR

Editor: **Dr. Öğr. Üyesi Caner YAZICIOĞLU**

ARTİKEL AKADEMİ: 194
Sosyal ve Beşeri Bilimler: 144

Eğitim Alanında Akademik Çalışmalar
Editor: Dr. Öğr. Üyesi Caner YAZICIOĞLU

HAKEM KURULU:
Prof. Dr. Giuseppe T. CIRELLA
Prof. Dr. Mohammed SHARAF
Prof. Dr. Targan ÜNAL
Doç. Dr. Gökhan ÇAYLI
Dr. Öğr. Üyesi Hasan Selçuk ETİ
Dr. Öğr. Üyesi Zeynep SET

ISBN 978-605-71210-3-5
Birinci Basım: Aralık - 2021
Ofset Hazırlık: Artikel Akademi

Baskı ve Cilt: Net Kırtasiye Tanıtım ve Matbaa San. Tic. Ltd. Şti.
Gümüşsuyu, İnönü Caddesi & Beytül Malcı Sokak 23/A,
34427 Beyoğlu/İstanbul
Matbaa Sertifika No: 47334

Artikel Akademi bir Karadeniz Kitap Ltd. Şti. markasıdır.

©Karadeniz Kitap - 2021

Tanıtım için yapılacak kısa alıntılar dışında
yayıncının yazılı izni olmaksızın hiçbir yolla çoğaltılamaz.

KARADENİZ KİTAP LTD. ŞTİ.
Koşuyolu Mah. Mehmet Akfan Sok. No:67/3 Kadıköy-İstanbul
Tel: 0 216 428 06 54 // 0530 076 94 90

Yayıncı Sertifika No: 19708
mail: info@artikelakademi.com
www.artikelakademi.com

EĞİTİM ALANINDA AKADEMİK ÇALIŞMALAR

Editor: **Dr. Öğr. Üyesi Caner YAZICIOĞLU**

YAZARLAR

Abdullah DEMİRLİ

Cemile BAHTİYAR KARADENİZ

Devrim KARADEMİR

Hasan BOZKAYA

Mehmet GÜL

Muhammed Esad ÖZKAN

Selver KORUL

EDİTÖRDEN,

Dünya hızlı bir dönüşüm ve değişim içerisindeyken, ilk temel gereksinim bu düzenin gereklilik ve getirdiklerine adaptasyonla mümkün olmaktadır. İkinci düzeyde bu değişim ve dönüşümün yönetilmesi, en sonunda ise bu dinamizmin öncüsü olmak için ortaya konulacak fikir ve çalışmalarda başrolde olmak gerekliliği bulunmaktadır. İşte yeni dünya düzeninde sahnede başrolü almak ve düzene uyan değil, düzeni yöneten ve belirleyen olabilmenin ilerleyişi bu yönde mümkün hale gelebilmektedir.

Pek tabii tüm bu adımlardan geçerken, bireyi hazırlayan bir yapıdan bahsetmek gerekirse, bunun en önemli dinamiği eğitimidir. Son yıllarda yapılan çalışmalar neticesinde, Aktif Yaşlanma olgusu eşliğinde, bireyin entelektüel sermayesini artıracak analitik düşünme ve yetenek kazanımının anne karnında başladığı ifade edilmektedir. Bu nedenle bazı ebeveynler, henüz kişi anne karnındayken ona dinleteceği müzik türleri seçerek beyin gelişimine olumlu katkı sağlama hedefi güder. Daha sonra aile ve çevreyle başlayan kişisel gelişim süreci, örgün, yaygın ve sargın eğitim süreçleriyle devam etmektedir.

Kişi hayata ilk gözlerini açtığı anda, işlenmemiş ham veriye sahiptir ve güdülleriyle hareket eder. Bu durumda korumaya muhtaçtır. Zamanla gelişir ve bilgiyi tecrübe edinme yöntemiyle edinmeye başlar. Bu adımdan sonra ise güdülleri ve tecrübe edindikleriyle sahip olduğu bilgiyi yorumsama aşamasına geçer. En sonunda ise, var olanın üstüne koyacağı, bilimsel bilgi yayma potansiyeline erişebilir. Bizlerin eğitim hayatı da, böyle bir yolculuğu barındırır potansiyelinde.

Eğitim kavramı kendi içerisinde bir özerkliğe sahip olmakla birlikte, bütün bilim ve disiplinlerin temelidir esasen. Kişiyi birey olma potansiyeline sunan argüman, eğitim altyapısıdır. Bu kapsamda eğitimi hangi alanla yaklaşırsanız yaklaşırın, mutlaka ortak bir paydada buluşabilecektir. Bu nedenle yapılan önemli ve nitelikli çalışmalar olsa bile, eğitim alanındaki çalışmalar asla yeterli olmayacaktır.

Bu kitabın içerisinde de, eğitimin farklı ve bir o kadar da gerekli alanlarına yönelik akademik çalışmalar, literatür ve yöntembilimsel yaklaşımlarla sunul-

maktadır. Özel eğitimden fizyolojiye, edebiyattan sosyolojiye, farklı bilim ve disiplinlere ilişkin harmanlanmış çalışmaları barındıran bu içerikte, akademik alana sunulan katkının yanında, meraklısına okuyabileceği keyifli bir eser olma özelliğini de taşımaktadır.

Dr. Öğretim Üyesi Caner YAZICIOĞLU
İstanbul Kent Üniversitesi

İÇİNDEKİLER

1. Bölüm

GÜNEY ANADOLU’NUN ENGELLİ BİREYLERE YÖNELİK DOĞA EĞİTİMLERİ AÇISINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ.....	9
-Muhammed Esad ÖZKAN	

2. Bölüm

CROSSFİT ANTRENMANLARI VE ETKİLERİ CROSSFİT.....	23
-Abdullah DEMİRLİ	

3. Bölüm

2020-2021 EĞİTİM ÖĞRETİM YILI SOSYAL BİLGİLER DERS KİTAPLARINDA YER ALAN METİNLERİN BİLİMSEL BİLGİ AÇISINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ	41
-Selver KORUL	

4. Bölüm

HARMANLANMIŞ ÖĞRENME MODELİNE YÖNELİK TUTUM ÖLÇEĞİNİN GELİŞTİRİLMESİ.....	69
-Cemile BAHTİYAR KARADENİZ	
-Devrim KARADEMİR	

5. Bölüm

AHMET MİTHAT EFENDİ’DE KADIN YAZAR ALGISI.....	103
-Mehmet GÜL	

6. Bölüm

SOSYAL BİLGİLER PERSPEKTİFİNDEN VATANDAŞLIK YAKLAŞIMLARI	119
-Hasan BOZKAYA	

1. Bölüm

GÜNEY ANADOLU’NUN ENGELLİ BİREYLERE YÖNELİK DOĞA EĞİTİMLERİ AÇISINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ

Öğr. Gör. Muhammed Esad ÖZKAN

Isparta Uygulamalı Bilimler Üniversitesi

engelsizdog@gmail.com

1. GİRİŞ

Kişilerin rehabilite süreçlerinde doğaya, bahçeye ve toprağa yönelik etkinliklerin yer alması o kişilerin tedavileri boyunca olumlu duygularının artmasına ve bunun sonucunda da hayata pozitif bakabilmelerine yardımcı olduğu bir gerçektir. Bu durumun tedavi süreçlerinde kullanılmaya başlanmasının uzun bir geçmişi olduğunu söyleyemeyiz. Tüm toplumlarda kişiler ile doğa arasında mutlak bir bağ vardır. Varoluş sürecimiz bizleri doğaya bağlamakta; doğadan ve doğal olana saygımız ve talebimiz bu yüzden hep üst düzeyde olmaktadır (Frohmann, 1997).

Sanayi Devrimi insanların yaşantıları üzerine ağır tahribatlara sebep olmuştur. Kırsalda yaşayanların büyük bir kısmı bu devrimle şehirlere göç etmiş, bu durum da kırsalda yaşamaya alışık halkta kaçınılmaz olarak bazı psikolojik sorunların ortaya çıkmasına sebep olmuştur. Mutsuzlaşan, yalnızlaşan halk çözümü yine doğada ve doğal olanda bulmuştur. Kent ormanları, şehrin içinde kalmış yeşil alanlar bu kesim için adeta kurtarıcı olmuştur (Kendle ve Rohde, 1995).

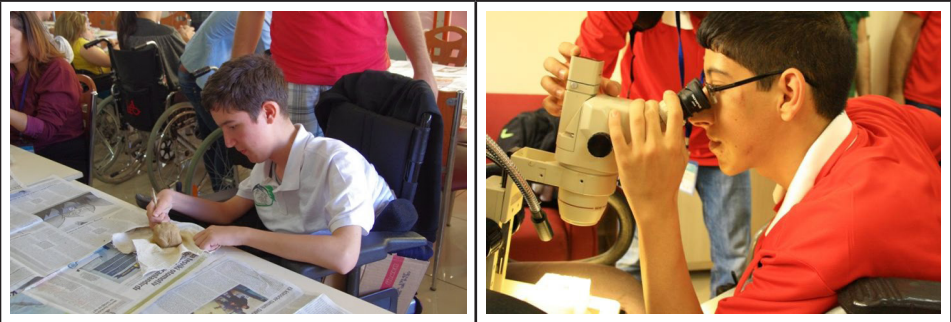
Doğada var olmanın zihindeki dağınıklığın giderilmesi ve zihnin dinlendirilmesi üzerine olumlu katkılarının olduğunu 1991 yılındaki çalışmasında Hartig ve arkadaşları somut delillerle ortaya koymaya çalışmıştır. Şehirde vakit geçirerek dinlenen, ormanda vakit geçirerek dinlenen ve hiç dinlenmeyen üç farklı grup aynı probleme maruz bırakılmış ve bunun üstesinden gelebilenler dinlenmesini ormanda vakit geçirenlerin olduğu grupta yer alan bireyler olmuştur. Benzer bir uygulamayla lisans öğrenimleri sırasında barındıkları yatakhaneleri kırsala bakan grup ile bu manzaraya sahip olmayan iki grupta başarı sağlayan yine kırsalın

manzarasına sahip yataklarda konaklayanlar olmuştur. Tennesen ve Cimprich'in 1995 yılındaki bu çalışması bireyin doğada yer almadan onu manzara olarak bile görebilmesinin ne denli olumlu sonuçlarının olduğunu ortaya koymuştur.

Yakın zamanı kapsayan literatür tarandığında doğanın kişi sağlığına katkısı yadsınamaz bir gerçek olarak karşımıza çıkmaktadır. İçerisinde yeşile dair bir emarenin olduğu manzaranın seyredilmesi bile fiziki ve ruhsal açıdan bireyi pozitif hale getirecektir. Sayısı her geçen gün artan doğa içinde yer alan butik sağlık merkezleri hastaların tedavi süreçlerinin kılmasını sağlamıştır.

Doğuştan var olan ya da hayatının bir safhasında karşılaştığı bir olumsuzluk sebebiyle kişiler sosyal ve bedensel ihtiyaçlarını karşılayamaz hale gelebilmektedir. Engelli hale gelmek hiçbir bireyin tercihi değildir. Engellilerin varlığını yok saymak yerine hepimizin yaşantımız boyunca birer engelli adayı olduğunu unutmuyarak bu tür bireylerle var olan imkânları eşit bir şekilde paylaşmalıyız.

Şehirleşmenin etkisiyle yalnızlaşan, psikolojik sorunlarla karşılaşan kişiler ya da kendi kendine yetemeyen engelli bireylere sağlık ve psikoloji alanında olumlu özelliklerin katılması gerekliliği doğa eğitimlerinin varlığını ortaya çıkarmıştır (Şekil 1). Türkiye'de engellilerin doğa eğitimiyle gerçekleştirilen çalışmalar incelendiğinde son 10 yılda arttığı göze çarpmaktadır (Gülcü vd, 2013; Kuzugüdenli vd., 2013; Kuzugüdenli vd., 2015; Kaya ve Kuzugüdenli, 2015; Kuzugüdenli ve Kılıç, 2015; Kaya ve Kuzugüdenli, 2016; Kuzugüdenli ve Kaya, 2016; Kuzugüdenli vd., 2017a; Kuzugüdenli vd., 2017b; Ünal vd., 2018a; Kuzugüdenli vd., 2018a; Kuzugüdenli vd., 2018b; Kuzugüdenli ve Kaya, 2019a; Kaya, 2020b; Kuzugüdenli ve Kaya, 2020a).





Şekil 1. Engelli Bireylere Yönelik Doğa Eğitimlerine Ait Bazı Fotoğraflar

Türkiye’de Ulusal Engelli Veri Tabanı’na göre yaklaşık 1,6 milyon kayıtlı engelli birey bulunmaktadır. Engelsiz Yaşam Derneğinin resmi olmayan rakamlarına göre ise bu sayının 9 milyonun üzerinde olduğu söylenmektedir. Özellikle bedensel yönden engelli olup tekerlekli sandalye ve buna benzer ekipmanlara ihtiyaç duyan engelliler ve ailelerinin doğaya ulaşımı maalesef sınırlı seviyededir. Bu tür ekipmanlara uygun yolların varlığı elzemdir ve doğa eğitimleri için hayati öneme sahiptir.

Engelliler için düzenlenen doğa eğitimleri ayrıca 5378 sayılı Engelliler Kanunu’nun amaç kısmında yer alan “*Engellilerin temel hak ve özgürlüklerden faydalanmasını teşvik ve temin ederek ve doğuştan sahip oldukları onura saygıyı güçlendirerek toplumsal hayata diğer bireylerle eşit koşullarda tam ve etkin katılımlarının sağlanması ve engelliliği önleyici tedbirlerin alınması için gerekli düzenlemelerin yapılmasını sağlamaktır.*” maddesiyle de kanuni altyapısını sağlamaktadır.

2. GÜNEY ANADOLU

Anadolu coğrafyasının güney kısmında yer alan iller için ortak bir isim olarak Güney Anadolu isminin kullanımı yaygınlaşmaktadır. Bu coğrafyada, Antalya, Isparta, Mersin, Adana, Gaziantep gibi yeşilliği ve tabii güzellikleriyle anılan iller yer almaktadır (Şekil 2). Coğrafyanın genişliği doğa eğitimini vereceğimiz yerleri seçmede bizlere özgür seçeneklerin sunulmasını sağlamıştır. Coğrafyada yer alan eğitim alanlarının belirlenmesinde önceliğimiz engelli ulaşımının rahat bir şekilde sağlanması olmuştur. Bu sebeple engelliler için fiziki şartları,

sağladığı imkânları fazla olan yerler eğitim alanı olarak tercih edilmiştir.



Şekil 2. Güney Anadolu Bölgesinde yer alan iller

Potansiyel eğitim alanlarının coğrafi özelliklerin birçoğu 3. jeolojik zamandaki değişimlerle oluşmuştur. Bu sebeple eğitim coğrafyamızın içerisindeki rakım farkı bir hayli fazladır. Bu durum da bizlere farklı coğrafi güzellikler sunmaktadır. Bu gibi durumların varlığı doğa eğitimlerinde Güney Anadolu'nun tercih edilmesini sağlamaktadır.

Bahsi geçen bu özelliklerinden dolayı bölgenin ekolojisiyle ilgili birçok çalışma yapılmıştır (Bilir vd., 2010; Genç vd., 2012; Kaya vd., 2017; Kaya ve Özkan, 2017; Kuzugüdenli ve Kaya, 2010; Özkan ve Kuzugüdenli, 2010; Kuzugüdenli vd., 2010a; Kuzugüdenli vd., 2010b; Kuzugüdenli ve Kaya, 2011; Negiz vd., 2015; Kuzugüdenli vd., 2017c; Kuzugüdenli, 2018a; Kuzugüdenli, 2018b; Kuzugüdenli vd., 2018c; Kuzugüdenli vd., 2018d; Kuzugüdenli ve Kaya, 2019b; Kaya, 2020b; Kuzugüdenli ve Kaya, 2020b; Özkan vd., 2017; Ünal vd., 2018b)

2.1. Güney Anadolu Doğal Alanları

Güney Anadolu, çok sayıda tabii güzelliği sınırları içerisinde bulundurmaktadır. Kullanılabilecek coğrafyanın genişliği fiziki altyapının yeterli olduğu alanların tercih edilebilmesi konforunu sağlamaktadır. Güney Anadolu coğrafyasında daha tabii ve güzel alanlar olsa da bizler engellilerin ulaşımını da göz önüne alarak eğitim alanı olarak en güzel mekânları seçmeye çalıştık. Antalya sınırları içerisinde bulunan Köprülü Kanyon Milli Parkı; Mersin Mezitli sınırları içerisinde

de bulunan Gümüşkum Tabiat Parkı; Gaziantep Şehitkamil sınırları içerisinde yer alan Dülükbaba Tabiat Parkı; Adana sınırları içerisinde yer alan Ali Nihat Gökyiğit Botanik Bahçesi, Isparta Eğirdir sınırları içerisinde bulunan Kovada Gölü ve Eğirdir Gölü; Isparta Sütçüler sınırları içerisinde bulunan Yazılı Kanyon; Isparta Şarkikaraağaç sınırları içerisinde bulunan Kızıldağ Milli Parkı; Isparta Merkez sınırları içerisinde bulunan Gölcük Tabiat Parkı eğitimlerimizin verildiği yerlerin bazılarıdır.

Köprülü Kanyon Milli Parkı

Kanyon ismini şimdiki ismi Oluk Köprü olan varlığı Roma Dönemi'ne kadar giden Köprüçay Irmağı üzerine inşa edilmiş yapıdan almaktadır. Kanyon 100 metrelik derinliği ve 14 kilometrelik uzunluğu ile Türkiye'nin en önde gelen kanyonlarından. Alabalığı ve rafting olanağıyla özellikle su sporlarına meraklı olanların uğrak noktasıdır. Kanyon kenarında engelliler için de uygun birçok işletme faal haldedir. Antalya merkezinden yaklaşık olarak 1 saat 30 dakikalık mesafededir.

Gümüşkum Tabiat Parkı

Mezitli sınırları içerisinde bulunan Gümüşkum Tabiat Parkı'nda yer alan okaliptüs ve kızılçam ağaçları sayesinde çok sıcak günlerde bile ziyaretçilerine serin bir ortam sunmaktadır. Bir deniz kaplumbağası türü olan caretta caretta için parkın sahil kısmı doğal yumurtlama alanı olarak korunmaktadır. Bünyesinde barındırdığı deniz kaplumbağalarının tedavisinin ve rehabilitasyonunun yapıldığı tesis, bölgedeki deniz kaplumbağası nüfusunun devamlılığı konusunda kıymetlidir. Engelliler için sayısız imkan sunan Gümüşkum Tabiat Parkı, doğa eğitimlerinin en rahat yapılabildiği mekanlardandır.

Dülükbaba Tabiat Parkı

Gaziantep Şehitkamil sınırlarında bulunan Dülükbaba Tabiat Parkı, 2011'deki kararlarla tabiat parkı ilan edilmiştir. Buranın ismi içerisinde bulunan ve 1998 yılında ortaya çıkarılan Dülük ismindeki yeraltı tapınağından gelmektedir. Buradaki yaşam kalıntılarının MÖ 600'lü yıllara kadar uzandığı tespit edilmiştir. Engesiz ve düzenli yapısı sayesinde ortopedik engele sahip bireylerin bile kendi

çabalarıyla ulaşımını sağlayabileceği imkanlara sahiptir. Yöre halkı tarafından gününbirlik geziler için sıkça tercih edilmektedir.

Ali Nihat Gökyiğit Botanik Bahçesi

Çukurova Üniversitesi'nin katkılarıyla oluşturulmaya çalışılan fakat yeterli sonuç elde edilemeyince vakıf başkanlığını botanik bahçesine ismini veren Ali Nihat GÖKYİĞİT'in yaptığı destekler sonucunda tesis faaliyete geçebilmiştir. Çukurova Üniversitesinin zirai deneme ve faaliyetlerini yürüttüğü yer olan botanik bahçesinde çok sayıda ağaç türü mevcuttur. Farklı coğrafyalarda yer alan birçok ağaç Adana'nın iklimi sayesinde burada var olabilmıştır. Bazı alanları engellilerin ulaşımı için zor bir mekan olsa da genel manada bu botanik bahçesi engellilerin eğitimlerinde özellikle ağaç türlerinin canlı bir şekilde görülebilmesi için çok kıymetlidir.

Kovada Gölü Milli Parkı

Bitki çeşitliliği ve yaban hayatı canlılığının yanında bizlere eşsiz manzara ve nefes alma olanağı sunan Kovada Gölü Milli Parkı, 1992'de birinci dereceden doğal sit alanı olarak ilan edilmiştir. Doğa yürüyüşü, bisiklet parkurları, tırmanış olanakları ve kampçılık gibi farklı alanları bünyesinde barındırabilmektedir.

Eğirdir'den yaklaşık 30 dakikalık bir yolculukla ulaşılabilen Kovada Gölü Milli Parkı içerisinde bir adet işletme bulunmaktadır. Engelli bireyler için Fiziki şartları oldukça müsait olan Milli Park, özellikle gününbirlik ziyaretler için eşsiz bir rotadır.

Eğirdir Gölü

Isparta'dan yaklaşık 40 dakikalık bir yolculukla ulaşılabilen Eğirdir, Türkiye'nin en büyük tatlı sularından birine ev sahipliği yapmaktadır. Mavinin bütün tonlarının görülebildiği ve bu sebeple 7 renkli göl olarak anılan Eğirdir Gölü'nde, triatlon, yamaç paraşütü, tırmanma, su sporları ve balıkçılık gibi faaliyetler yapılabilmektedir. Isparta'nın sulama ve içme suyu olarak da kullanılan göl, son yıllarda kuraklık sebebiyle biraz çekilmiş olsa da yapılan çalışmaların yakın zamanda göle olumlu katkı sağlaması beklenmektedir.

Isparta- Konya karayolu kenarından bizlere eşsiz manzara sunan Eğirdir Gölü,

engelli bireyler tarafından da rahatlıkla ziyaret edilebilmektedir. Göl kenarında yer alan sayısız tesiste engellilere de sunulan hizmetlerle birlikte konaklamak da mümkündür.

Yazılı Kanyon Tabiat Parkı

1989'da alınan kararla Tabiat Parkı haline dönüştürülen Yazılı Kanyon Tabiat Parkı, Sütçüler Çandır köyü içerisinde yer almaktadır. İçerisinde içilebilir buz gibi suyu bulunan derin bir kanyonun olduğu Park, doğa yürüyüşü, kaya tırmanışı, olta balıkçılığı, kampçılık, safari turları, fotoğrafçılık ve konaklama gibi birçok etkinliği bünyesinde barındırmaktadır. Karacaören Baraj Gölü'ne komşu olan Yazılı Kanyon Tabiat Parkı'nda doğal yaşam canlıdır. Kızılcım ormanlarının geniş bir alana sahip olduğu Park'ta Kızıl Akbaba ve Yaban Keçisi varlığı bilinmekte ve bu hayvanların gözlemi de yapılabilmektedir.

Engelibeli bir yapıya sahip alanda engelliler için ziyaret biraz zor olsa da son yıllarda yapılan çalışmalarla bu imkân daha ulaşılabilir hale gelmiştir.

Kızıldağ Milli Parkı

1993'te milli park ilan edilen Kızıldağ Milli Parkı'nı eşsiz hale getiren Mavi Sedir ağaçlarının varlığıdır. En çok oksijen üreten ağaçlar arasında üst sıralarda yer alan Mavi Sedir ormanlarıyla kaplı Kızıldağ Milli Parkı Şarkikaraağaç sınırları içerisinde yer almaktadır. İçerisindeki yürüyüş yolları, konaklama için bungalovlar, kampçılık faaliyetleri gibi birçok etkinlik yapılabilmektedir. Solunum yolları kaynaklı hastalığa sahip kişiler tarafından yoğun şekilde ziyaret edilen parkta, özellikle yazları konaklama imkânı bulmak oldukça güçtür.

Engelli bireylerin tüm imkânlardan rahatlıkla yararlanabilmesi için gereken altyapı mevcuttur. Milli Park içerisinde yer alan bir adet işletme sayesinde de birçok ihtiyaç giderilebilmektedir.

Gölcük Tabiat Parkı

Isparta'ya yaklaşık 20 dakika uzaklıkta olan Gölcük Tabiat Parkı, ismini sönmüş bir volkanın ağız kısmını dolduran gölden almaktadır. 2008 yılında Tabiat Parkı ilan edilen alanda volkanik tüflerin varlığı sebebiyle verimli bir üst örtü mevcuttur. Bu örtü 1950'li yıllardan itibaren yapılan ağaçlandırma çalışmalarıyla

verimli bir ormanı ve bunun sonucunda da aktif bir yaban hayatını ortaya çıkarmıştır. Isparta halkının özellikle gününbirlik nefes alma yeri olan Gölcük Tabiat Parkı'nda olta balıkçılığı, doğa yürüyüşü, kampçılık, oryantiring gibi zevkli faaliyetler yapılabilmektedir.

İçerisinde aktif bir işletme bulunduran Park, engelliler tarafından da sıkça ziyaret edilebilen ve engellilerin aktif olabildiği bir yerdir. Ulaşımının kolaylığı, sağladığı imkânlar ve eşsiz manzarası özellikle engellilere yönelik faaliyetlerin gerçekleştirilebilmesi adına en uygun eğitim mekânıdır.

3. SONUÇ VE ÖNERİLER

Doğuştan var olan ya da hayatının bir safhasındaki olumsuzluktan kaynaklı engelli hale gelen bireylerin engelliliğine sebep hal ve engellilik oranları farklılık göstermektedir. Bu sebepten dolayı engelli bireylere yönelik yapılacak yardımların da çeşitlilik göstermesi gerekmektedir.

Eğitimler sırasında karşılaşılan ve ivedi şekilde çözülmesi gereken sorunların başında ulaşım gelmektedir. Özellikle ortopedik bir engeli olan bireyler araçlara binme-inme, eğitim yapılan alanda rahat hareket edebilme, tuvalet ihtiyacı gibi temel ihtiyaçları karşılayabilme noktasında insan gücüne dayalı bir yardım görmektedir. Eğitimde kullanılan araçların binme-inme eylemlerini kolaylaştırıcı şekilde dizayn edilmesi engelli bireylerin özellikle yoksunluk duymamaları açısından önemlidir. Eğitimler sırasında portatif tuvalet ile bu ihtiyaç mobil olarak her ne kadar karşılanabiliyor olsa da eğitimlerin yapıldığı doğal alanlarda engelli bireylere yönelik temel ihtiyaçların karşılanabilmesi noktasında gerekli donanım var olmalıdır.

Ortopedik engele sahip bireylerin karşılaştıkları bir diğer problemse eğitimlerin olduğu ya da konaklama yapılan binalarda engelli rampasının olmayışıdır. Nüfusunun yaklaşık %13'ü engelli olan ülkemizde sadece doğa eğitimlerimizin olduğu yerlerde değil, ülkenin tamamında, insanın olduğu her yerde gerekli donanımlarla engelli bireylerin yaşamlarını tek başlarına idare edebilir hale getirmemiz şarttır. Engelliler için gerçekleştirilen her türlü yatırımın hayatı daha kolay hale getirdiği unutulmamalıdır.

Doğa eğitimlerinin yapıldığı alanlarda var olan yollar normal bireylerin kullanımını açısından yeterli gözükse de maalesef engelli bireylerin bu alanlarda ula-

şımı konforsuz bir şekilde olmaktadır. Normal bireylerin nasıl buralardaki en güzel manzarayı en güzel yerden görmeye hakkı varsa engelli bireylerin de aynı manzarayı aynı yerden görmeye hakkı vardır. Adil bir şekilde bu konforun elde edilebilmesi için gerekirse yürüyen zemin ve engelli asansörlerinin eğitimin sağlandığı alanlarda varlığı sağlanmalıdır.

Doğa eğitimlerimizi gerçekleştirdiğimiz yerlerden olan Gölcük Tabiat parkı, Köprülü Kanyon Tabiat Parkı, Dülükbaba Tabiat Parkı, Kızıldağ Milli Parkı, Kovada Gölü Milli Parkı, Yazılı Kanyon Milli Parkı'nın fiziki şartlarında son yıllarda büyük ölçüde iyileştirmeye gidilmiştir. Yapılan çalışmalardan engelliler için ulaşım faaliyetlerinin tamamlandığı manasını çıkarmak yerine bu iyileştirmelerin bir başlangıç olduğu bilincine sahip olunmalı ve standartlaşmaya gidilerek engelli bireylerin topluma uyumu hızlandırılmalıdır.

Yine doğuştan ya da sonraki süreçte karşılaşılan bir problemden dolayı kişiler işitme engelli hale de gelebilmektedir. Fiziki olarak bakıldığında hiçbir engeli yokmuş gibi duran bu bireyler her ihtiyacını neredeyse kendi başlarına görebilmektedir. Bu bireylerin ihtiyaç duyduğu temel yardım ise iletişim noktasında olmaktadır. Küçük yaştan itibaren işitme cihazı kullanan bireylerin “kritik zaman” olarak adlandırılan gelişim aşamalarını olumlu geçirmiş olabilmektedirler. Erken dönemde işitme cihazı kullanan bireylerin var olan konuşma yetileri gelişmeye devam etmektedir. İşitme cihazını ilerleyen yaşlarda kullanmaya başlayan ya da hiç kullanmamış bireyler içinse süreç daha zorlu ilerlemektedir. Bu bireyler maalesef konuşma yetilerini kaybetmiş hale gelmektedir ve iletişimlerini sadece işaret dili yardımıyla sağlamaktadırlar. Doğa eğitimlerini sağlayan eğitimciler bu konuda her ne kadar yetkin olsalar da eğitimlerin sağlandığı mekânlarda çalışanlar işaret dili noktasında yetersiz seviyededir. Hizmet içi eğitimler yardımıyla bu eksikliği ivedi bir şekilde giderilebileceği kanaatindeyiz. Böylece işitme engelli bireyler de kendilerini rahatça ifade edecek ve toplumun birer parçası olduklarını hissedebileceklerdir.

Doğa eğitimleri sırasında işitme engelliler ses ile yapılacak uyarıları ya da vahşi hayvan varlığı gibi ani halleri duyamayacakları için doğal ortam onlar için tehlikeli hale gelebilmektedir. Bu durumun ortadan kaldırılması amacıyla gerekirse titreşim veren cihazlar da uyarma eylemi için kullanılabilir.

Görme engelli bireyler, doğa eğitimlerine katılımın en az olduğu kitledir. Görmeye dayalı eğitimlerin çokluğu görme engelli bireylerin bu eğitimlerden uzak kalmalarına sebep olarak görülebilir. Bu bireyler için yapılacak etkinlikler özel

bir şekilde planlanarak işitme, dokunma ve koku alma duyularının olduğu ve sadece görme engelli bireylerin katıldığı eğitimler düzenlenmelidir. Bu tür eğitimlerde katılımcı sayısı kadar sözel beceriye sahip betimleme yeteneği gelişmiş öğretmenlerin olması eğitimin daha kaliteli hale getirilmesine yardım edecektir.

Ne tür engeli olursa olsun bizlerin görevi onların yaşayışlarını kolaylaştırmak olmalıdır. Onların yerine yapmak, yetersiz olduklarını sözel olarak olmasa da onlara söylemektir. Öğretmenlerin bu tür davranışlardan kaçınmaları katılımcıların eğitimler sonrasındaki hayatlarına da olumlu yönde katkı sağlayacaktır.

KAYNAKÇA

- Bilir, N., Kaya, C., & Uluşan, M. D. (2010). “*Aydın Orijinli Fıstıkçamı Pinus pinea L Fidanlarında Morfolojik Özellikler ve Fidan Kalitesi*”, Kastamonu Üniversitesi Orman Fakültesi Dergisi, 10(1), 37–43.
- Frohmann, E. (1997). “*Die Archetypen der Landschaft–ihre äußeren und inneren Bilder*”, Natur und Landschaft, 72, 202-206.
- Genç, M., Bayar, E., & Kaya, C. (2012). “*Meşcere Kuruluşu Araştırmaları Üzerine Silvikültürel Bir Değerlendirme*”, Artvin Çoruh Üniversitesi Orman Fakültesi Dergisi, 0–0.
- Gülcü, S., Kuzugüdenli, E., Şentürk, Ö., & Kılıç, A. F. (2013). “*Natural Areas Effect on Mentally Disabled Students*”, 16th European Forum on Urban Forestry Conference Milano, Italy.
- Hartig, T., Johansson, G. and Kylin, C. (2003). “*Residence in the social ecology of stress and restoration*”, Journal of Social Issues, 59 (3), 611-636.
- Kaya, C., & Kuzugüdenli, E. (2015). “*Doğada Yapılan Etkinliklerin İşitme Engelli Öğrenciler Üzerindeki Etkileri*”, 24. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Niğde.
- Kaya, C., & Kuzugüdenli, E. (2016). “*Nature Themed Teaching Methods for Deaf Students*”, 5th Cyprus International Conference On Educational Research.
- Kaya, C., & Özkan, K. (2017). “*The Environmental Factors Influencing on the Distribution of Pinus brutia Ten. Eastern Parts of Mediterranean Region*”, Presented at the International Ecology Symposium 2017, Kayseri.
- Kaya, C., Şentürk, Ö., Gülsoy, S., Negiz, M. G., & Baş, M. (2017). “*Environmental And Species Indicators of Pistacia terebinthus L. A Case Study From Gaziantep District*”, I. International Congress On Medicinal And Aromatic Plants, Konya.
- Kaya, C. (2020a). Examining The Development of Hearing Impaired Students with Nature Education. Editör Tülay Gürsoy. Innovative Theories in Science and Environment. İKSAD Publishing. Ankara. ss: 73-88
- Kaya, C. (2020b). The Relationship Between The Productivity Of Red Pine and Some Site Factors: The Example Of Dinar. Editör Tülay Gürsoy. Innovative Theories in Science and Environment. İKSAD Publishing. Ankara. ss: 89-104
- Kendle, A.D., & Rohde, C.R.E. (1995). “*Relative importance of uncontrolled and ordered nature for people in urban areas*”, In Ecological Aspect of Green Areas in Urban Environments, Proceedings of the 1995 IFPRA World Conference, Vereniging Voor

- Openbaar Groen, Bruge (pp. 5-55).
- Kuzugüdenli, E; & Kaya, C. (2010). “Yenişarbademli Yöresi ve Ekolojisi”, Orman Mühendisleri Odası Dergisi, Sayı: 10-11-12 25-27. ISSN: 1301-3572
- Kuzugüdenli, E., Özkan, K., & Saplıoğlu, K. (2010a). “The Effects of Water Source on Riparian Forest Growth”, Balkan Water Observation and Information System for Decision Support (BALWOIS 2010).
- Kuzugüdenli, E., Uluşan, MD, & Göktaş, H. (2010b). “Yenişarbademli'nin Ekoturizm Açısından Değerlendirilmesi”, Isparta İli Değerleri ve Değer Yaratma Potansiyeli Sempozyumu, Isparta.
- Kuzugüdenli, E., & Kaya, C. (2011). “Using and Ecology of Non-Wood Forest Products in Yenişarbademli Isparta District”, 2nd International Non-Wood Products Symposium, Isparta.
- Kuzugüdenli, E., Kılıç, A. F., & Kaya, C. (2015). “Doğa Eğitiminin Bedensel Engelli Bireylerin Sosyal Gelişimine Etkisi”, 24. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Niğde.
- Kuzugüdenli, E., & Kılıç, A. F. (2015). “Doğa Eğitiminin Ortopedik Engelli Bireyler Üzerindeki Etkisi”. 24. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Niğde.
- Kuzugüdenli, E., & Kaya, C. (2016). “Problems and Solutions for Disabled Persons in Nature Education”. 5th Cyprus International Conference on Educational Research.
- Kuzugüdenli, E., Göktaş, H., Kaya, C., & Kılıç, A. F. (2017a). “Nature Education Teaching Techniques for Hearing Impaired People”, International Journal of Research -Granthaalayah, 5(12), 298–301.
- Kuzugüdenli, E., Muca, B., Kılıç, A. F., & Kaya, C. (2017b). Increasing the Personal-Social Development of the Disabled People with the Nature Themed Education Technique. ECOLOGY 2017 International Symposium, Kayseri
- Kuzugüdenli, E., Kaya, C., & Muca, B. (2017c). “Relations between Some Ecological Site Factors and Site Index of Turkish Pine (*Pinus brutia* Ten.) in Saruhanlı District Manisa”, ECOLOGY 2017 International Symposium, Kayseri
- Kuzugüdenli, E. (2018a). “Estimation Productivity of the Red Pine in Southern Anatolia using ANFIS Method”, Presented at the 2nd International Web Conference on Forecasting – IWCF'2018
- Kuzugüdenli, E. (2018b). New Spread Area and Ecological Evaluation of Turkish Pine in Turkey. *Journal of Multidisciplinary Engineering Science and Technology*, 5(10), 8876–8879.
- Kuzugüdenli, E., Kaya, C., Ünal, Y., & Göktaş, H. (2018a). “Ekoloji Temelli Doğa Eği-

- timlerinin Engelli Bireyler için Uygulanabilirliğinin İrdelenmesi”, UMTEB - 2. International Congress on Vocational and Technical Sciences, Batum.
- Kuzugüdenli, E., Akyol, A., Kaya, C., & Göktaş, H. (2018b). “*Ekoloji Temelli Doğa Eğitiminin Engelli Gençlerin Sosyal Becerileri Üzerindeki Etkileri*”, Uluslararası Tarım, Çevre ve Sağlık Kongresi.
- Kuzugüdenli, E., Harnelly, E., Kaya, C., Hasanuddin, H. (2018c). “*Relationships Between Site Index and Some Site Characteristics of Black Pine in Beysehir Region*”, International Conference on Agriculture, Forest, Food Sciences and Technologies.
- Kuzugüdenli, E., Göktaş, H., Kaya, C., Akyol, A. (2018d). “*Mermer Ocağının Ağaçların Yetiştirme Ortamı Verimliliğine Olan Etkileri*”, Uluslararası Tarım, Çevre ve Sağlık Kongresi.
- Kuzugüdenli, E., & Kaya, C. (2019a). “*Bedensel Engelli Öğrencilerin Doğa Eğitimi ile Kişisel-Sosyal Gelişimlerinin Analizi*”, 30 Ağustos Bilimsel Araştırmalar Sempozyumu.
- Kuzugüdenli, E., & Kaya, C. (2019b). “*Assessment of Isparta City For Eco-Tourism Potential*”, 30 Ağustos Bilimsel Araştırmalar Sempozyumu.
- Kuzugüdenli, E., & Kaya, C. (2020a). “*Some Suggestions For Activities In Nature For Disabled Individuals*”, Cukurova 5th International Scientific Researches Conference.
- Kuzugüdenli, E., & Kaya, C. (2020b). “*The Effects of Some Site Factors on The Productivity of Red Pine Seedlings*”, 1st International Cukurova Agriculture and Veterinary Congress .
- Negiz, M. G., Eser, Y., Kuzugüdenli, E., & Özkan, K. (2015). “*Indicator species of essential forest tree species in the Burdur district*”, Journal of Environmental Biology, 36(1), 107–111.
- Özkan, K., Kaya, C., & Şenol, A. (2017). “*The Relationships Between Species Richness and Topo-Climatic Factors in The Gaziantep District Turkey*”, ECOLOGY 2017 International Symposium, Kayseri.
- Özkan, K., & Kuzugüdenli, E. (2010). “*Akdeniz Bölgesi Sütçüler Yöresinde Kızılçamın Pinus Brutia Ten Verimliliği ile Yetiştirme Ortamı Özellikleri Arasındaki İlişkiler*”. Turkish Journal of Forestry, 11(1), 16–29.
- Tennessen, C.M. & Cimprich, B. (1995). “*Views to nature: Effects on attention*”, Environmental Psychology, 15: 77-85.
- Ünal, Y., Kaya, C., Kuzugüdenli, E., & Göktaş, H. (2018a). “*2007-2017 Yılları Arasında Isparta Yöresi Korunan Doğal Alanlarında Yürütülen Tübitak Destekli 4004 - Doğa*

Eğitimi ve Bilim Okulları Projelerinin Özellikleri”, UMTEB - 2. International Congress on Vocational and Technical Sciences, Batum.

Ünal, Y., Bayram, E., & Kaya, C. (2018b). “*A Research On Extinct Wild Mammal Animal Species Affecting History and Culture Of Anatolia*”, 3. Uluslararası Mardin Kültür ve Medeniyet Kongresi, Mardin.

2. Bölüm

CROSSFİT ANTRENMANLARI VE ETKİLERİ

Crossfit

Abdullah DEMİRLİ

Hitit Üniversitesi, Hareket ve Antrenman Bilimleri

abdullah_demirli2552@hotmail.com

GİRİŞ

Son on yılda CrossFit dünya genelinde büyüyen ve giderek kullanım oranını arttıran, dünya genelinde tanınmaya başlayan bir antrenman biçimidir (Brisebois, 2017). CrossFit ilk olarak 1995 yılında, bir fitness eğitmeni ve bunun yanı sıra cimnastikçi olan Greg Glassman tarafından, Santa Cruz, Kaliforniya’da gün yüzüne çıkmıştır. 2001 yılında da internet yayını olarak dünya genelinde gösterime girmiştir (Glassman, 2010). Cimnastikçi olan Greg Glassman tarafından ‘CrossFit’ markası oluşturulmuş ve spor ekipmanı devi Rebook tarafından finansal destek sağlanarak müsabakalar ESPN (sportif kuruluş) üzerinden yayınlanmaya başlamıştır (Casey, 2016).

CrossFit’in esas amacı, genel ve kapsayıcı bir antrenman yelpazesi oluşturmak ve tek bir spesifik egzersiz moduna bağlı kalmadan “sürekli değişen, yüksek yoğunluklu, fonksiyonel hareketleri” sergileyerek bir model olmaktır (Glassman, 2010). Fonksiyonel hareketler; yaygın motorsal becerileri kullanan, ekstremite-lerin merkez bölgelerinin aktivasyonunundan gelen kasılma dalgasında oluşan çoklu eklem hareketleri olarak tanımlanmaktadır (Glassman, 2010). Sadece belirli hareketlerin yapılmasının tersine çok yönlü eklem hareketliliğini içermektedir. Bu hareketlerin günlük yaşantıda kullanılabilir olması önemlidir. Hareket paternleri doğru bir şekilde yapıldığında güvenli olduğu görülmektedir. CrossFit’te hareketlerin sergilenmesi sırasında “uzun mesafede, büyük yüklerle hareket etme ve yüksek güçle hareket formunun yapılması sağlanarak hareketi tamamlama”

olduğu belirtilmiştir (Glassman, 2010).

Antrenman yönteminde adaptasyonun en yükseğe çıkartılması için egzersizlerin yüksek şiddette uygulanmasının gerekliliği vurgulanmaktadır (Glassman, 2010). Fakat bu antrenman şiddetinin derecelendirilmesi katılımcı her bireyin yeteneği ve antrenman yapma süresine (antrenman yaşı) bağlı olduğunu unutulmamalıdır.

CrossFit'i geliştirirken, Greg Glassman ve diğerleri; Fitness'ı yönetme ve değerlendirmek için üç farklı standart kullanmışlardır. Bu üç standart şunları içerir:

1) 10 genel fiziksel beceri (kardiyovasküler kapasite, dayanıklılık, kuvvet, esneklik, güç, hız, koordinasyon, çeviklik, denge)

2) Çeşitli atletik performans görevlerinin uygulanması

3) Farklı görevleri tamamlamada üç temel enerji (ATP-PC, Anaerobik glikolitik ve aerobik) sistemini kullanmak (Glassman, 2010).

Kurucusu Glassman tarafından CrossFit uygulamalarında, geliştirilmesi istenen 10 temel biyomotor beceriler; kardiyovasküler kapasite, güç, kuvvet, esneklik, dayanıklılık, hız, koordinasyon, çeviklik, dengedir (Glassman, 2002).

CrossFit tarafından tanımlanan ikinci antrenman standardı, çeşitli atletik performans görevlerin tamamlanmasına dayanır. Örnek: "Çok sayıda fiziksel zorluğa sahip hareketlerin bulunduğu bir uygulamadan, belirlenen performansları sporculardan gerçekleştirmeleri istenmektedir".

CrossFit antrenman uygulamaları genel yapısı gereği "Yüksek Şiddetli Aralıklı Antrenman" High Intensity Interval Training (HIIT) modalitesine iyi bir alternatif oluşturmaktadır. CrossFit çalışmaları birleşik hareketler içeren işlevsel çalışmalardır ve yüksek şiddetli yapısı gereği, setler arasında dinlenme süreleri yoktur veya çok azdır (Weisenthal ve diğ., 2014; Fisker ve diğ., 2017).

CrossFit antrenman uygulamalarında, Olimpik kaldırışlar (koparma, silkme), güç kaldırışları (squat, deadlift, bench presler vb.), cimmastik hareketleri (pull-up, burpees ve ipe tırmanma) yer alır. (Tibana ve diğ., 2016; Glassman, 2011). Bu hareketler ile birlikte günün antrenmanı "Workout of Day" (WOD) olarak isimlendirilen egzersiz uygulamaları birleştirilir ve CrossFit uygulanabilir bir yapı haline dönüştürülür (Sprey ve diğ., 2016).

CrossFit metabolik olarak ATP-PC (fosfojen sistem), anaerobik glikolitik ve aerobik enerji sistemlerinin aktif olarak kullanıldığı bir antrenman anlayışı-

na sahiptir. CrossFit antrenman yöntemlerinde 3 enerji sisteminin yeterliliği gerekmektedir (Glassman, 2010; Beilke ve diğ., 2012). CrossFit uygulamalarında, günün antrenmanı (WOD) olarak isimlendirilen egzersiz uygulamaları, üç enerji sisteminin de etkinliğinin artırılması için egzersiz uygulama tasarımında süre, şiddet ve egzersiz türleriyle birlikte kontrol edilmektedir. Egzersiz uygulama sürecinde, metabolik kondisyon, kardiyo, cimmastik ve ağırlık kaldırma görülmektedir. Metabolik kondisyon kazandırmak için; bisiklet sürme, koşma, yüzme, kürek çekme, hız pateni gibi etkinlikler yapılabilmektedir. Cimmastik içeriği açısından, yer çekimine karşı vücut ağırlığını hareket ettirme, cimmastik yer serisi (takla, amuda kalkma), tırmanma, yoga, dans ve cimmastik antrenmanlarında destekleyici rol oynayan (barfiks, şınav, dips ve ipe tırmanış) programları uygulanabilir. Ağırlık kaldırma hareketleri halter dalında ki olimpik kaldırışlar için önemlidir. Olimpik ağırlık kaldırmada silkme ve koparma olarak iki hareket yer alır (Glassman, 2010). Olimpik kaldırışlara destek sağlamak adına deadlift, silkme, squat ve jerk hareketleride dahil edilmektedir. Ayrıca fırlatmalarda CrossFit antrenmanlarında bulunmaktadır. Örnek olarak, sağlık topunun belli yükseklikte bir noktaya doğru isabetli biçimde fırlatılması gösterilebilir.

CROSSFİT ENERJİ SİSTEMLERİ

ATP-PC ve Glikolitik Sistemler

Kısa süreli yüksek şiddetli egzersizlerde (3-30 saniye) ağırlıklı olarak ATP-PC sistemini kullanılmaktadır (McArdle ve diğ., 2010; Wilmore ve Costill, 2004). Bu sistem yoluyla sağlanan enerji adenozin trifosfat (ATP) ve fosfokreatinden (PC) sağlanmaktadır (McArdle ve diğ., 2010).

Bir diğeri; Glikolitik sistem şeklinde de bilinen laktik asit sistemi, glikoliz olarak adlandırılan glikozun anaerobik şekilde ayrışması sonucu enerjinin üretildiği sistemdir. Glikoliz oksijen olmadan ATP' nin hızlı şekilde oluşmasını sağlamaktadır. Bu enerji sisteminde kaslarda depo durumunda bulunan kas glikojenleri etkin rol oynamaktadır. Anaerobik glikolitik sistem enerji üretiminde yan ürün olarak laktik asit açığa çıkmaktadır. Bu enerji sistemi 60 ile 120 saniye aralığında süren maksimal egzersiz sırasında kullanılır (McArdle ve diğ., 2010).

Genel olarak bakıldığında, anaerobik enerji sistemleri, 120 saniye ve altın-

da süren yüksek yoğunluklu egzersiz sırasında baskındır (Carreker ve Grosicki, 2020). Bu sistem büyük miktarda ATP üretmez ancak ATP-PC ve glikolitik sistemlerin birleşimiyle oluşan egzersizlerde oksijen miktarının kısıtlı olduğu durumlarda kaslarda güç üretmesinde temel rol oynamaktadır (Wilmore ve Costill, 2004). Enerji oluşumunda glikoliz anaerobik ortamda oksijen olmadığından laktik asit birikimine yol açar. Laktik asitteki artış kas liflerinde ki asitte bir artışa neden olmaktadır. Bu durum glikolitik enzimler azaldığından glikojenin tepkimeye girmesini engeller ve yorgunluğa neden olur (Wilmore ve Costill, 2004). ATP-PC ve Anaerobik Glikolitik sistemlerindeki enzim tepkimelerinde ve egzersiz süresince yüksek seviyeli kan laktatının oluşumu görülmektedir (McArdle ve diğ., 2010, MacDougall ve diğ., 1977). ATP-PC ve Anaerobik Glikolitik sistem yüklenme şiddetleriyle geliştirilebilir.

Yüklenme şiddetinin, egzersizin süresi ve dinlenme aralıkları göz önünde bulundurularak belirlenmesi sonucu ATP-PC ve Anaerobik Glikolitik sistemin metabolik olarak adaptasyonunu olumlu etkilemektedir. Kasların arka arkaya 5-10 saniyelik hareketlerle patlayıcılık içeren bir biçimde uygulandığı Amerikan futbolu, ağırlık kaldırma ve diğer kısa süreli güç sporları gibi etkinliklerde ilk önce ATP-PC sistem etkindir (McArdle, et al., 2010). Glikolitik Sistemi geliştirmek için, bireyin anaerobik etkinlik egzersizi arasındaki 3 ve 5 dakikalık dinlemeyi en az bir dakikaya kadar düşürmesi gerekir (McArdle, et al., 2010). CrossFit, aerobik ve anaerobik antrenman performansında büyük artışlara yol açarken, zaman açısından da verimli ve keyifli olduğu görülmektedir (Smith ve diğ., 2013; Outlaw ve diğ., 2014; Heinrich ve diğ., 2014).

Aerobik Sistem

Aerobik sistem, egzersizin bir iki dakikadan daha uzun sürdüğü durumlarda enerji açığının kapanmasından sorumludur. Bu enerji sistemi sürecinde oksijen, anaerobik sistemler tarafından üretilenden daha çok ATP üretimine neden olmaktadır. Daha fazla ATP üretildiği için, çalışan kasların ihtiyaç duyduğu enerji sağlandığından, egzersize devam edilebilmektedir (McArdle ve diğ., 2010). Aerobik kapasitenin artmasında dayanıklılık antrenmanları önemlidir. Dayanıklılık antrenmanları sonucunda aktif kaslardaki mitokondrinin sayısı ve boyutu artmakla kalmaz, bunun yanı sıra enzimlerin tepkime hızlarında artış olduğu görülür. Bu durum ATP üretiminde artışa neden olmaktadır (Green ve diğ., 2004; Hoppeler ve Flück, 2003; Starritt ve diğ., 1999). Dayanıklılık antrenmanı orta düzeyde

kardiyak hipertrofiye yol açmaktadır. Sol karıncık kalp kütlesi ve hacminde artış gerçekleşmektedir (Moore ve Palmer, 1999). Bu adaptasyon aktif dokuya daha çok kan ve oksijen sağlayarak her ventriküler kasılma süresince daha çok kanın pompalanmasını sağlar.

Sol ventrikülerin hacmi ve kütlesindeki artış da bunun yanı sıra dinlenme ve egzersiz süresince daha düşük kalp atış hızı, daha büyük kasılma hacmi ve maksimum düzeyde kardiyak çıktı oluşturmaktadır (McArdle ve diğ., 2010). Ayrıca plazma hacminde aerobik antrenman ile arttırılabilir. Birkaç haftalık aerobik antrenmandan sonra plazma hacminde %12 ile %20 arasında bir artış görülebilmektedir (Sawka ve diğ., 2000). Dayanıklılık antrenmanları sonucunda etkin olan kaslarda, kandaki oksijenin artması, maksimum oksijen kullanımının (Maksimum VO₂) artması, kas miyogloblin içeriğinin artması, laktat eşik seviyesinin yükselmesi, dinlenme kalp atım hızının azalması görülmektedir (Murray ve Kenney, 2017).

CROSSFİTT ANTRENMAN YÖNTEMLERİ

Yüksek Yoğunluklu Egzersiz (High-Intensity Exercise)

The American College of Sports Medicine (ACSM) erişkinlerin sağlıklı yaşam için 30 ve 60 dakikalık orta seviye yoğunluktaki egzersizi haftada beş gün yapmalarını önermektedir, ama bunun yanı sıra alternatif olarak ise 20 ve 60 dakikalık, dinamik veya yüksek yoğunluklu egzersizin haftada üç kez uygulanabileceğini ifade etmektedir (Garberve diğ., 2011).

Yüksek yoğunluklu egzersiz sırasında ATP, hem aerobik hem de anaerobik süreçlerle tekrar sentezlenir (Medbo ve Tabata, 1989; Medbo ve Tabata, 1993; Gorostiaga ve diğ., 1991; Tabata ve diğ., 1996). ATP'yi tekrar sentezleme yeteneği, çoğu spor türünde performansı sınırlayabilir. Bu nedenle, yüksek yoğunluklu egzersiz içeren sporlara katılan sporcuların antrenmanın odak noktası planlanırken, sporcuların hem aerobik hem de anaerobik olarak enerji kullanma becerilerini geliştirmek hedeflenmelidir. Yüksek yoğunluklu egzersiz sırasında glikojenoliz ve glikoliz büyük oranda aktif olur, bu da beraberinde laktat birikimine sonrasında da kanda ph düşüşüne yol açmaktadır. Yüksek yoğunluklu egzersizlerde kas, kan laktat konsantrasyonları ve ph sürekli değişiklik göstermektedir (Marcinek ve diğ., 2010; Osnes ve Hermansen, 1972). Yüksek yoğunluklu egzersiz, aerobik ve

anaerobik egzersizlerde metabolik gelişmelere katkı sağlamaktadır (Hottenrott, Ludyga, Schulze, 2012; Whyte, Gill, Cathcart, 2010).

Yüksek Yoğunluklu Aralıklı Egzersiz (High-Intensity Interval Training)

High-Intensity Interval Training (HIIT), kısa süreli, yoğunluğu yüksek, egzersiz arasında dinlenme ya da düşük yoğunluklu egzersizin bulunduğu antrenman tekniğidir. Düşük hacimli HIIT, nispeten daha kısa egzersiz seanslarını ifade etmektedir. Çalışmaların 30 dakika ve altında olması tavsiye edilmektedir. Isınma, şiddetli egzersiz aralıklarının arasındaki dinlenme süreleri ve soğuma dahil en çok 30 dakika süren bir düşük hacimli HIIT'in içerisinde 10 dakika yoğun egzersiz bulunabilmektedir (Gibala ve diğ., 2006). Son birkaç yılda, aerobik dayanıklılığın artırılması için geleneksel dayanıklılık antrenmanına alternatif olarak yüksek yoğunluklu antrenman (HIIT) kullanan fitness merkezlerinin aktiviteilerinin sayısında ve türünde etkileyici bir artış olmuştur (Gillen ve Gibala, 2014). Geleneksel dayanıklılık antrenmanların haftalık yoğunluğuna (sıklığı) göre daha az sıklıkta uygulanan HIIT'in, fitness ve sağlığa olumlu katkı sağladığı ifade edilmektedir (Gibala ve Jones, 2013; Gibala ve McGee, 2008; Hood ve diğ., 2011; Skelly ve diğ., 2014).

HIIT (High-Intensity Interval Training), hem sporcularda hem de sporcu olmayanlarda kondisyonu arttırmak için etkili ve güvenilir bir araç olarak bilinmektedir (Gibala ve Little, 2010; Gibala ve diğ., 2014; Osawa ve diğ., 2014; Rozenek ve diğ., 2016). HIIT antrenmanlarının etkisinin değerlendirilmesi amacıyla bisiklet ergometresi, koşu bandı ya da bireysel vücut ağırlığı ile yüksek şiddette tekrarlanan antrenman protokollerin kullanılarak yapılan sürecin sonrasında toparlanma (recovery) süresinin etkinliğinde olumlu sonuçlar gözlemlenmiştir (McRae ve diğ., 2012; Gist ve diğ., 2014).

Tabata, Irisawa, Kouzaki, Nishimura, Ogita, and Miyachi, (1997) tarafından uygulanan bir çalışmada aerobik ve anaerobik kapasite üzerindeki etkilerini değerlendirilmesine yönelik farklı iki HIIT protokolü tasarlamışlardır. İlk protokolda 4-5 egzersiz hareketler serisini %200 VO₂ max yüklenme şiddetiyle 30 sn uygulayarak 2 dakikalık dinlenmelerle gerçekleştirmişlerdir. İkinci protokolda ise yüklenme şiddeti ve egzersiz serisi aynı olmak koşuluyla 20 sn yüklenmeye maruz bırakılarak 10 sn dinlenme vererek uygulamışlardır. Araştırmacılar ilk protokolün anaerobik ve aerobik enerji sistemlerine etkisinin ikinci protokole göre daha çok olduğunu, ilk protokolün diğer HIIT protokolünden üstün olduğunu

belirtmişlerdir (Tabata ve diğ., 1997). Yalnızca aerobik ve anaerobik kapasiteyi arttırmada HIIT veya HIT etkili değil bunun yanı sıra istasyon direnç çalışması (CRT-Circuit Resistance Training) ve cross-training de etkili olduğu görülmektedir. Sonuç olarak; günümüzde yüksek yoğunluklu egzersiz uygulamalarına artan ilgi dikkat çekmektedir (Teetor, 2014). Yüksek yoğunluklu bir interval antrenman şekli olarak kabul edilen CrossFit 2000 yılındaki başlangıcından bu yana hızla büyüyen bir egzersiz modelidir. (Milanović, Sporiš, ve Weston, 2015).

Dairesel Direnç Egzersiz (Circuit Resistance Training)

Dairesel antrenman, genel popülasyon arasında hem performansı hem de sağlık ile ilgili zindeliği geliştirmek ya da sürdürmek için sık sık kullanılan bir teknik olarak karşımıza çıkmaktadır. Dairesel antrenman, üst ve alt sıra, agonist ve antagonist kas grupları ile karmaşık egzersizlerin ardışık bir biçimde uygulanması anlamına da gelmektedir (Siff, 2003). Dairesel antrenman avantajlarından birisi; egzersizde grup ya da bireysel olarak egzersizi yapanlarla etkileşimin üst düzeyde olmasıdır (Klee, 2003). Circuit Resistance Training(CRT) uygulamasını takip etmek için kullanılan bazı protokoller vardır. Bu protokollerden birisi; 8-15 farklı egzersizin belirli bir zaman dilimi içerisinde (örn: 30 saniye) mümkün olduğunca fazla yeniden tekrar edilmesidir (McArdle ve diğ., 2010). Her egzersiz istasyonu arasındaki dinlenme süresi amaca göre çeşitlilik gösterebilmektedir. Her bir istasyonda ne kadar süreyle egzersiz yapılmışsa o kadar dinlenme verilerek diğer istasyona geçilebilmektedir (1:1 oranında çalış-dinlen). İstasyonların uygulanma ve dinlenme sürelerinde antrenmanın amacına göre değişiklik yapılabilmektedir (Ballor ve diğ., 1989). Dairesel kuvvet istasyon çalışmaları çok yönlülük açısından ve fazla sayıda bireye aynı anda antrenman yaptırılması bakımından avantajlıdır.

Cross Antrenmanı (Cross-Training)

Cross-training çok sayıda spor antrenmanını yapmak veya çoğu fitness unsurlarını bununla birlikte uygulamak olarak tanımlanmaktadır (Wilmore ve Costill, 2004). Triatlon tanınmış bir spor haline geldiği zamandan beri cross antrenmanı büyük ilgi görmüştür. Cross antrenmanın artan kullanım oranının başlıca nedenlerinden biri, çoklu spor etkinliklerinin daha zevkli olması ve genelde tek bir spor dalında bireysel olarak sıkılmalığa karşı etkin çözüm olmasıdır. Son yıllarda, cross antrenman, çeşitli uzmanlık alanlarından sporcular için antrenman uygulamalarının yapılandırılmasında sıklıkla kullanılan bir protokol haline gelmiştir. Rekabetçi, dayanıklılık sporlarında, cross antrenman genelde bir spor branşından diğer spor branşlarına katılarak rekabeti artırmayı amaçlar. Mesela uzun mesafe koşucularının, günlük antrenmanlarını bisiklete binme ve yüzmeye ile tamamlamaları yaygın hale gelmiştir. Benzer biçimde, yol bisikletçisi sezon dışında kuvvet antrenmanında kros kayağı yapmaktadır. Cross antrenman iki ya da daha çok spor etkinliğinin eş zamanlı olarak uygulanmasıdır. Bir spor dalının etkilerinin diğer spor etkinliğine aktarılması söz konusudur (Hickson, 1980; McArdle ve diğ., 1978; Roberts ve Alspaugh, 1972) Örneğin; Triathlon da yüzmeye, bisiklet ve koşu dalları arka arkaya uygulanmaktadır.

1. Triathlon Yarışması Sınıflandırılması

Adı	Yüzme	Bisiklet	Koşma	Açıklama
Demir Çocuklar	100 – 750 m (110-820 yd)	5–15 km (3.1-9.3 mil)	1–5 km (0.62-3.11 mil)	Atletlerin yaşına göre mesafeler değişmektedir.
Süper Sprint	400 m (0.25 mil)	10 km (6.2 mil)	2.5 km (1.5 mil)	Standart Super Sprint mesafesi
Sprint	750 m (0.5 mil)	20 km (12.4 mil)	5 km (3.1 mil)	Halka açık yarışlarda genelde en kısa mesafe Sprint mesafesidir.
Olimpik	1.5 km (0.93 mil)	40 km (24.85 mil)	10 km (6.21 mil)	Olimpiyatlarda koşulan mesafelerdir. Halka açık yarışlarda yaygın bir mesafedir.
Half-Ironman(70.3)	1.9 km (1.18 mil)	90 km (55.92 mil)	21.09 km (13.1 mil)	Parkur 70.3 mil uzunluğunda olduğu için “70.3” ya da “half-ironman” olarak da adlandırılır.
Ironman(140.6)	3.8 km (2.36 mil)	180 km (111.85 mil)	42.2 km (26.22 mil)	Parkur 140.6 mil uzunluğunda olduğu için “140.6” ya da “ironman” olarak da adlandırılır.

Kaynak: (<https://tr.wikipedia.org/wiki/Triatlon>)

Bu tarz antrenmanlarda güç, kuvvet ve dayanıklılık kazanımlar pozitif yönde gelişmektedir. HIIT, istasyon ve Cross-training, diğer hareketli egzersizlerin tüm enerji sistemlerinde kullanma kabiliyetini arttırdığı görülmektedir.

CrossFit Antrenmanı (CrossFit Training)

CrossFit programı, dayanıklılık, kardiyovasküler dayanıklılığı, kuvvet, esneklik, güç, hız, koordinasyon, çeviklik, denge gibi genel fiziksel becerileri geliştirmek için kullanılan yüksek yoğunluklu bir güç antrenmanı High-İntensity Power Training (HIPT) uygulamasıdır.

CrossFit başlangıçta çalışmaları, fiziksel yoğunluk ve kas gücü gerektiren bireyleri (örnek olarak, polis, asker, özel kuvvetler) antrene edilmesi için tasarlandı. CrossFit antrenman ile saniyeler içerisinde düşük efor seviyesinden yüksek efor seviyelere geçişler sağlanabilmektedir. Hareket verimliliğini artırmayı amaçlayan bir antrenman programı olan CrossFit, kas gücünü ve kardiyorespiratuar zindeliği geliştirmek için çeşitli işlevsel hareketleri içermektedir (Weisenthal ve diğ., 2014). CrossFit antrenman yaklaşımı, fiziksel yoğunluk seviyesinin test edilmesine yönelik programlarda performans artışı, arttırılmış iş kapasitesi, güç, anaerobik kapasite, aerobik kapasite, kas dayanıklılığı; ve vücut kompozisyonunda ki değişimlere katkı sağlamaktadır (Smith ve diğ., 2013; Heinrich ve diğ., 2012; Paine ve diğ., 2010; Jeffery, 2012; Patel, 2012).

CROSSFİT ANTRENMAN METOTLARI

CrossFit ‘Angie’ Metodu

Bir set yapılacak olan CrossFit Orjinal Angie metodu aşağıdaki gibidir; 100 Pull-ups, 100 Push-ups, 100 sit-ups ve 100 Squats şeklinde oluşur.

Aynı zamanda modifiyeli ve yine bir set uygulanacak olan CrossFit Modifiyeli Angie metodu da bulunmaktadır. CrossFit Modifiyeli Angie metodu ise şu şekildedir;

25 Ring rows, 25 Push-ups off the knees, 25 Sit-ups, 25 Squats (http://library.crossfit.com/free/pdf/CFJ_English_Level1_TrainingGuide.pdf)

CrossFit ‘Barbara’ Metodu

CrossFit Orjinal Barbara antrenmanı aşağıdaki gibidir;

20 Pull-ups, 30 Push-ups, 40 Sit-ups, 50 Squats, Orjinal Barbara çalışmasında ise setler arası dinlenme zamanı 3 dakikadır. Bununla birlikte CrossFit Modifiyeli Barbara metodu da bulunmaktadır. CrossFit Modifiyeli Barbara metodu ise şu şekildedir;

20 Ring Rows, 30 push-ups, 40 sit-ups, 50 Squats, Modifiyeli CrossFit Barbara programında setler arası dinlenme ise yine 3 dakikadır. (http://library.crossfit.com/free/pdf/CFJ_English_Level1_TrainingGuide.pdf).

CrossFit ‘Chelsea’ Metodu

CrossFit Orjinal Chelsea Metodu şu şekildedir, 5 Pull-ups, 10 Push-ups, 15 Squats (Glassman, 2002).

Bu çalışma yarım saat süresince toplam 30 set olacak şekilde her dakika tekrarlanması gerekir. CrossFit Modifiyeli Chelsea metodu ise şu şekildedir;

5 Ring rows, 10 push-ups, 15 Squats (Glassman, 2002).

Bu çalışma ise 20 dakika boyunca toplam da 20 set uygulanacak şekilde her dakika tekrarlanması gerekir

(http://library.crossfit.com/free/pdf/CFJ_English_Level1_TrainingGuide.pdf).

CrossFit ‘Cindy’ Metodu

CrossFit Cindy metodu 20 dakika süresince olabildiğince en çok tekrar sayısı ile yapılan; 4 Pull-ups 10 Push-ups 15 Air squats hareketlerinden oluşur (http://library.crossfit.com/free/pdf/CFJ_English_Level1_TrainingGuide.pdf).

CrossFit ‘Diane’ Metodu

CrossFit Orijinal Diane metodu; 21 – 15 – 9 tekrardan oluşmak üzere Deadlift 225 lbs (102 kg), Handstand pushups hareketlerinden ibarettir (Glassman, 2002).

Modifiyeli CrossFit Diane metodunda ise yine 21 – 15 – 9 tekrardan oluşmak kaydı ile Deadlift 50 lbs (22,6 kg) Dumbbell Shoulder Press 10 lbs (4,5 kg) çalışmaları yapılır (Glassman, 2002).

CrossFit ‘Elizabeth’ Metodu

CrossFit Elizabeth metodu; Tekrar sayıları 21 – 15 – 9 olacak şekilde Clean 135 lbs (61,2 kg), Ring dips egzersizleri uygulanır.

Modifiyeli CrossFit Elizabeth metodunda ise; Clean 25 lbs (11,3 kg) ve Bench Dips hareketleri yine aynı tekrarlardan yapılmaktadır. (Glassman, 2002).

CrossFit Fran Metodu

CrossFit Orijinal Fran metodunda; Thruster 95 lbs Pull-ups egzersizleri 21 – 15 – 9 şeklinde tekrarlar yapılır.

CrossFit Modifiyeli Fran metodunda ise kasık metot gibi 21 – 15 – 9 tekrardan; Thruster 25 lbs (11,3 kg) ve Ring rows hareketleri yapılır (Glassman, 2002). Bu metotlardan farklı olarak da başka CrossFit antrenman metotları da bulunmaktadır.

CROSSFITİN MOTORİK ÖZELLİKLER ÜZERİNE ETKİSİ

CrossFit temel bir güç ve kondisyon programıdır. CrossFit programı tüm fiziksel görevlerde bireyin yeteneklerini artırmak için geliştirilmiştir. Sporcular, birden çok farklı ve tesadüfi fiziksel zorluklarla, başarıyla mücadele etmek için eğitilmektedirler. CrossFit; asker, polis, itfaye görevlisi gibi eksiksiz fiziksel güç ve cesaret gerektiren birçok meslek grubu tarafından da tercih edilmektedir. Bu alanlarda etkili olduğu kanıtlanmıştır. CrossFit uzmanlaşmış bir fitness programı değildir ancak bilinen fitness alanındaki on temel fiziksel özelliği en üst düzeye çıkarmak için tasarlanmış bir girişimdir. CrossFit’te, kardiyorespiratuar devamlılık özelliğini geliştirmek için başlıca iki yöntem kullanılmaktadır. Bu yöntemlerin ilki; bisiklet, koşu, yüzme, kürek, kayak vb aktivitelerin kullanıldığı metabolik kondisyon yöntemidir. Bu yönetime konuşma dilinde “kardiyo” denir. İkinci yöntem ise; kardiyorespiratuar sistemi kuvvet, hız ve güç kaybı olmadan

geliştirebilmenin anahtarı interval antrenmandır. CrossFit antrenman da dolaşım ve solunum sisteminde bazı değişimler olur. Bu değişimlerin başında, kalp büyüklüğünün artması ve kalp atım volümünün yükselmesi gelmektedir. Bu durum O₂ kullanma kapasitesinin de artmasına neden olur.

Kalbin hacminin 100 ml artması, maksimal O₂ alışı, 20ml ve daha fazla arttırabilmektedir. Dayanıklılık antrenmanları sonucunda toplam kan hacmi ve hemoglobin sayısında artış görülmektedir. Toplam kan hacmi ve hemoglobin seviyeleri oksijen taşıma seviyelerinde önemli rol oynamaktadır. CrossFit antrenmanlar yoluyla kılcal damarların sayısı artmaktadır. Böylece enerji artışı daha çok sağlanmaktadır. Solunum sistemindeki değişimler, dolaşım sistemindeki değişimler kadar dayanıklılık performansını etkilemese de, yüklenmelere karşı uyum süreci gelişmiş bir göğüs kafesi, hipertrofiye uğrayarak kasları gelişen akciğerlerin iç hacminin genişlemesi, oksijenin difüzyon yeteneğini arttırmaktadır (Günay & Yüce, 2008). CrossFit için önemli olan, aerobik ve anaerobik antrenmanların, kuvvet, güç, hız, dayanıklılık gibi performans değişkenlerini nasıl desteklediğidir. Genel kondisyon ve üst düzey sağlık için fizyolojik sistemlerin her birinin sistematik bir şekilde çalıştırılması CrossFit antrenman sisteminin genel felsefesidir.

KAYNAKÇA

- Ballor, D.L., Becque, M.D., Marks, C.R., Nau, K.L., Katch, V.L. (1989). Physiological responses to nine different exercise:rest protocols. *Med Sci Sports Exerc*, 21(1), 90-95.
- Beilke, C.B., Hetzel, L.M., Kreft, B.L., Pan, L., Schroeder, J. (2012) The Effects of a CrossFit Training Program on Sport Performance and Body Composition in Young Healthy Adults. *J Undergrad Kines Res* 7: 21-33.
- Brisebois, M. F. (2017). Physiological and Fitness Adaptations Following Eight Weeks of CrossFit® Exercise. *International Journal of Exercise Science: Conference Proceedings*, (Vol. 2, No. 9, p. 68).
- Carreker, J. D. D., ve Grosicki, G. J. (2020). Physiological Predictors of Performance on the CrossFit “Murph” Challenge. *Sports*, 8(7), 92.
- Casey, S. (2016). Professor Michael Jeffries AMST 101 21 December 2016 Strong is the New Sexy: KrosFit, Consumption, and Hegemonic Femininity.
- Claudino, J.G., Gabbett, T.J., Bourgeois, F., et al (2018) CrossFit overview: systematic review and meta-analysis. *Sport Med Open* 4:1–14.
- Fisker, F. Y., Kildegaard, S., Thygesen, M., Grosen, K., ve Pfeiffer□Jensen, M. (2017). Acute tendon changes in intense CrossFit workout: an observational cohort study. *Scandinavian journal of medicine ve science in sports*, 27(11), 1258-1262
- Garber, C. E., Blissmer, B., Deschenes, M. R., Franklin, B. A., Lamonte, M. J., Lee, I. M., . . . American College of Sports, M. (2011). American College of Sports Medicine position stand. Quantity and quality of exercise for developing and maintaining cardiorespiratory, musculoskeletal, and neuromotor fitness in apparently healthy adults: guidance for prescribing exercise. *Med Sci Sports Exerc*, 43(7), 1334-1359.
- Green, H.J., Barr, D.J., Fowles, J.R., Sandiford, S.D., Ouyang, J. (2004). Malleability of human skeletal muscle Na-K-ATPase pump with short term training. *J Appl Physiol*, 97, 143.
- Gibala, M.J., Little, J.P., van Essen, M., Wilkin, G.P., Burgomaster, K.A., Safdar, A., et al. 2006. Short-term sprint interval versus traditional endurance training: similar initial adaptations in human skeletal muscle and exercise performance. *J. Physiol.* 575: 901–911. doi:10.1113/jphysiol.2006.112094. PMID:16825308.

- Gibala, M. J., ve McGee, S. L. (2008). Metabolic adaptations to short-term highintensity interval training: a little pain for a lot of gain? *Exerc Sport Sci Rev*, 36(2), 58-63
- Gibala, M.J., Little, J.P. (2010). Just HIT it! A time -efficient exercise strategy to improve muscle insulin sensitivity. *J Physiol*; 588: 3341–3342
- Gibala, M. J., ve Jones, A. M. (2013). Physiological and performance adaptations to high-intensity interval training. *Nestle Nutr Inst Workshop Ser*, 76, 51-60.
- Gillen, J. B., ve Gibala, M. J. (2014). Is high-intensity interval training a timeefficient exercise strategy to improve health and fitness? *Appl Physiol Nutr Metab*, 39(3), 409-412.
- Gorostiaga, E. M., C. B. Walter, C. Foster, And R. C. Hickson. (1991).Uniqueness of interval and continuous training at the same maintained exercise intensity. *Eur. J. Appl. Physiol.* 63:101–107.
- Glassman, G. (2002). What is fitness. *CrossFit Journal* , 1(3), 1-11.
- Glassman G. (2007). Understanding CrossFit. *East Valley Crossfit Newsletter*.(1), 2007;56:1-2
- Glassman, J. A. (2010). Cross-Fit training guide. *Cross-Fit J*, 1-115.
- Glassman, G. (2011). CrossFit level 1 training guide. *CrossFit Journal*.
- Glassman, M. (2016). *Educational Psychology and the Internet*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hak, P.T., Hodzovic, E., Hickey, B. (2013).The nature and prevalence of injury during CrossFit training. *J Strength Cond Res*. Nov 22.
- Heinrich, K.M., Patel, P.M., O’Neal, J.L., Heinrich, B.S.(2014). High-intensity compared to moderate-intensity training for exercise initiation, enjoyment, adherence, and intentions: an intervention study. *BMC Public Health*, 14:789.
- Hickson RC. Interference of strength development by simultaneously training for strength and endurance. *Eur J Appl Physiol* 1980; 45: 255-63.
- Hoppeler, H., Flück, M. (2003). Plasticity of skeletal muscle mitochondria: structure and function. *Med Sci Sports Exerc*, 35, 95.
- Hottenrott, K., Ludyga, S., Schulze, S. (2012). Effects of high intensity training and continuous endurance training on aerobic capacity and body composition in recreational-ly active runners. *J Sports Sci ve Med*, 11, 483-488.

- Jeffery, C. (2012). CrossFit effectiveness on fitness levels and demonstration of successful program objectives (Doctoral dissertation, Arkansas State University).
- Marcinek, D.J., Kushmerick, M.J., Conley, K.E. (2010). Lactic acidosis in vivo: testing the link between lactate generation and H⁺ accumulation in ischemic mouse muscle. *J Appl Physiol* 108:1479–1486.
- Medbø, J. I. and I. Tabata. (1989). Relative importance of aerobic and anaerobic energy release during short-lasting exhaustive bicycle exercise. *J. Appl. Physiol.* 67:1881-1886.
- Medbø, J. I. and I. Tabata.(1993). Anaerobic energy release in working muscle during 30 s to 3 min of exhausting bicycling.*J. Appl. Physiol.* 75:1654- 1660.
- Milanović, Z., Sporiš, G., Weston, M. (2015). Effectiveness of high-intensity interval training (HIT) and continuous endurance training for VO₂ max improvements: A systematic review and meta-analysis of controlled trials. *Sports Medicine*, 45, 1469-1481.
- McArdle WD, Magel JR, Delio DJ, et al. Specificity of run training on VO₂max and heart rate changes during running and swimming. *Med Sci Sports* 1978; 10: 16-20.
- McRae G, et al. Extremely low volume, whole-body aerobic–resistance training improves aerobic fitness and muscular endurance in females. *Appl Physiol Nutr Metab* (2012); 37: 1124–1131.
- McArdle, W.D., Katch, F.I., Katch, V.L. (2010). *Exercise Physiology: Nutrition, energy, and human performance*, 7th ed. Philadelphia, PA: Lippincott, Williams, ve Wilkins, p.163,458,479,463,465,528.
- Murawska-Cialowicz E., Wojna. J., Zuwała-Jagiello, J. (2015). Crossfit training changes brain-derived neurotrophic factor and irisin levels at rest, after wingate and progressive tests, and improves aerobic capacity and body composition of young physically active men and women. *J Physiol Pharmacol* 66:811–821.
- Murray, B., ve Kenney, W. L. (2017). *Egzersiz fiziyojisi uygulama kılavuzu*. Spor Yayınevi ve Kitabevi.
- Moore, R.L., Palmer, B.M. (1999). Exercise training and cellular adaptations of normal and diseased hearts. *Exerc Sport Sci Rev*, 27:285.
- Osnes, J.B., Hermansen, L. (1972). Acid–base balance after maximal exercise of short duration. *J Appl Physiol* 32:59–63.
- Paine M, Uptgraft J, Wylie R (2010) CrossFit study. *Command Gen Staff Coll* 1–60.

- Patel, P. (2008). The influence of a crossfit exercise intervention on glucose control in overweight and obese adults (Doctoral dissertation, Kansas State University).
- Roberts JA, Alspaugh JW. Specificity of training effects resulting from programs of treadmill running and bicycle ergometer riding. *Med Sci Sports* 1972; 4: 6-10.
- Rozenek R, et al. Acute cardiopulmonary and metabolic responses to high-intensity interval training protocols using 60s of work and 60s recovery. *J Strength Cond Res* (2016); 30: 3014–3023.
- Sawka, M.N., Convertino, V.A., Eichner, E.R. (2000). Blood volume: Importance and adaptations to exercise training, environmental stresses, and trauma/ sickness. *Med Sci Sports Exerc*, 32, 332-348.
- Skelly, L. E., Andrews, P. C., Gillen, J. B., Martin, B. J., Percival, M. E., ve Gibala, M. J. (2014). High-intensity interval exercise induces 24-h energy expenditure similar to traditional endurance exercise despite reduced time commitment. *Appl Physiol Nutr Metab*, 39(7), 845-848.
- Smith, M.M., Sommer, A.J., Starkoff, B.E., Devor, S.T. (2013). Crossfit-based high-intensity power training improves maximal aerobic fitness and body composition. *J Strength Cond Res*;27(11),3159-72.
- Sprey, J. W., Ferreira, T., de Lima, M. V., Duarte Jr, A., Jorge, P. B., ve Santili, C. (2016). An epidemiological profile of crossfit athletes in Brazil. *Orthopaedic journal of sports medicine*, 4(8), 2325967116663706.
- Starritt, E.C., Angus, D., Gargreaves, M. (1999). Effect of short-term training on mitochondrial ATP production rate in human skeletal muscle. *J Appl Physiol*, 86, 450.
- Tabata, I., Irisawa, K., Kouzaki, M., Nishimura, K., Ogita, F., Miyachi, M. (1997). Metabolic profile of high intensity intermittent exercise. *Med Sci Sports Exerc*, 29(3), 390-395.
- Teetor, P. (2014). The story of how CrossFit went from zero to 10,000 locations. *LA Weekly*.
- Tibana, R. A., de Almeida, L. M., Frade de Sousa, N. M., Nascimento, D. D. C., Neto, I. V., de Almeida, J. A., ... ve Navalta, J. W. (2016). Two consecutive days of crossfit training affects pro and anti-inflammatory cytokines and osteoprotegerin without impairments in muscle power. *Frontiers in physiology*
- Waryasz GR, Suric V, Daniels AH et al (2016) CrossFit instructor demographics and practice trends. *Orthop Rev (Pavia)* 8:106–110.

Weisenthal, B. M., Beck, C. A., Maloney, M. D., DeHaven, K. E., Giordano, B. D. (2014). Injury rate and patterns among CrossFit athletes. *The Orthopaedic Journal of Sports Medicine*, 2(4).

Wilmore, J.H., Costill, D.L. (2004). *Physiology of Sport and Exercise*, 3rd ed. Champaign, IL: Human Kinetics, p.123,124,125.

Whyte, L.J., Gill, J.M.R., Cathcart, A.J. (2010). Effect of 2 weeks of sprint interval training on health-related outcomes in sedentary overweight/obese men. *Metabolism Clinical ve Experimental*, 59, 1421-1428.

http://library.crossfit.com/free/pdf/CFJ_English_Level1_TrainingGuide.pdf) Erişim Tarihi: 08.12.2021.

3. Bölüm

2020-2021 EĞİTİM ÖĞRETİM YILI SOSYAL BİLGİLER DERS KİTAPLARINDA YER ALAN METİNLERİN BİLİMSEL BİLGİ AÇISINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ

Selver KORUL

Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü

Sosyal Bilgiler Eğitimi Ana Bilim Dalı

E- Posta: selverkorul@gmail.com

ORCID: 0000-0002-8499-0691

ÖZET

Bilim, belirli bir yöntemle elde edilen ve uygulamalarla doğrulanabilen, evrendeki olguları kendisine konu edinerek bunların belli yönlerini veya kısımlarını inceleyerek gerçeğe ulaşmayı amaçlayan çabalar bütünüdür. Bu çabaların sonucunda ortaya çıkan ürün ise bilimsel bilgi olarak adlandırılmıştır. Bilimsel bilgiyi diğer bilgi türlerinden ayıran özellikleri akla ve mantığa uygun, nesnel, nedensel, olgusal, geçerli ve tutarlı, yöntemli ve sistemli, evrensel, herkese açık, genelleyici, kanıtlanabilir, dinamik, açıklayıcı ve tanımlayıcı olarak belirlenmiştir.

Bilimsel bilgi insan hayatının henüz anne karnında iken işlevselliği başlayıp ölümüne kadar hayatın her alanında bilinçli veya bilinçsiz olarak ihtiyaç duyduğu bilgi türüdür. Bireyin ve bireylerden oluşan toplumun bu nedenle bilimsel bilgi edinmeleri kaçınılmaz bir durum oluşturmaktadır. Bu durum ulusların geleceğini oluşturan nesilleri yetiştirmeyi amaçlayan eğitim öğretim sistemleri ile somutlaşmış ve özellikle bilgi çağı diye adlandırılan çağımızda bilimin ve bilimsel bilginin oluşturulma sürecinden uygulama boyutlarına kadar ülkeler arasında adeta yarış halini almıştır. Ülkemizde de bilimsel bilginin aktarılmasının yanı sıra bilimsel düşüncenin de geliştirilmesi amacıyla bilimsel bilginin edindirilmesi ve bilimsel düşüncüyü oluşturma, temel ders araç gereçlerinden olan ders kitaplarına yansımıştır. 2020- 2021 eğitim- öğretim yılı Sosyal Bilgiler ders kitaplarının içe-

rikleri bilimsel bilgi açısından incelenmiştir. Her sınıf düzeyinde ve her öğrenme alanında yer alan bilimsel bilgiler, bilimsel bilginin özellikleri kapsamında analiz edilmiştir.

Doküman incelemesi yöntemiyle yapılan nitel özellikteki araştırmanın örnekleme, ölçüt örnekleme olarak belirlenmiştir. Araştırmanın örneklemini 2020-2021 eğitim öğretim yılında MEB tarafından ders kitabı olarak okutulmasına karar verilen ilkökul 4, ortaokul 5- 6 ve 7. sınıflar sosyal bilgiler ders kitapları oluşturmuştur. Bu kitaplar eğitim öğretim yılı başında, Türkiye'nin yetmiş ilinde devlet okullarında dağıtılmıştır. Veri toplama aracı ise literatür taraması ve uzman görüşlerine dayalı olarak geliştirilen bilimsel bilgiler formudur. Veri toplama tekniği olarak doküman incelemesi kullanılan çalışmaya ait veriler betimsel analiz yöntemiyle çözümlenmiştir.

Araştırma sonucunda tüm sınıflar ve tüm öğrenme alanları düzeyinde Sosyal bilgiler ders kitaplarının bilimsel bilginin boyutlarını yansıttığı tespit edilmiştir. 4. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında tüm öğrenme alanlarında bilimsel bilginin farklı boyutlarını yansıtan toplam 105 adet bilimsel bilginin yer aldığı görülmüştür. Yine 5. sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarının tüm öğrenme alanlarında farklı boyutlarıyla bilimsel bilgi sayısı 131 iken, 6. Sınıf için bu sayı 173 ve 7. Sınıf ders kitabında ise 222 olmak üzere sosyal bilgiler ders kitaplarında toplam 631 adet bilimsel bilgi yer almıştır. Yapılan analizler ve değerlendirmeler sonucunda 2020-2021 eğitim öğretim yılında MEB tarafından okutulmasına karar verilen ilkökul 4. sınıf ve ortaokul 5- 6 ve 7. Sınıf Sosyal Bilgiler ders kitaplarının içeriklerinde yeter düzeyde bilimsel bilgi yer aldığı sonucuna ulaşılmıştır.

ANAHTAR KELİMELER: Sosyal Bilgiler, Bilimsellik, Ders Kitabı, Bilim, Bilgi

THE EVALUATION OF 2020- 2021 EDUCATION YEAR SOCIAL SCIENCE SCHOOL BOOKS IN THE FRAME OF SCIENTIFIC INFORMATION

Selver KORUL

Adnan Menderes University, Institute of Social Sciences,

Department of Social Studies Education

E- Posta: selverkorul@gmail.com

ORCID: 0000-0002-8499-0691

ABSTRACT

Science, accessed by a specific method and verified by practices, is a total effort which aims to get the reality examining some parts of the facts in universe. At the end of these efforts comes an output, “scientific information”. What makes scientific information different from other kinds of information is that it is objective, causal, factual, current, universal, generic, dynamic, explanatory, provable and systematic.

Scientific information is a kind of information that every human being needs consciously or unconsciously from starting in the womb to the death. That’s why society containing individuals should inevitably get scientific information. This case is embodied by education systems of which target is to rise the generations for future and seen as an information race among countries. Also, in our country, beside transferring scientific information, acquiring and forming information has in the basic school books. Social science school books of the year, 2020- 2021 are examined in a scientific way. Scientific information in every grade and learning area, is analyzed in the frame of features of scientific information.

The sample of quality based research which has been done through document examination, is defined as criteria sample. This research sample includes for primary grade 4 and secondary grade 5, 6, 7 social science books decided to be studied by ministry of education. These books have been distributed to government schools of Turkey. Data collecting tool is scientific information form which is developed with literature research and expert opinions. Data belonging to study

that used in document examination, is sorted out by analyze method.

According to the result of researches, it is determined that social science school books, at every grade and learning area, have dimensions of scientific information. It is seen that, social science school books have totally 105 scientific information including different dimensions of scientific information in all learning areas. In addition to these, in grade 5 social science books, the number of scientific information is 131; in grade 6 social science books, it is 173 and in grade 7 social science book, it is 222, which makes totally 631 scientific information. As a result of analysis and evaluation, in education year of 2020- 2021, it is stated that grade 4 for primary and grades 5, 6, 7 social science books, determined to be used at schools by Ministry of Public Education, have sufficient scientific information.

KEY WORDS: Social Science, Scientificity, School Book, Science, Information

1.GİRİŞ

Eğitim, gerek birey gerekse bireylerden meydana gelen toplumun geçmişten getirdiği birikimlerle, ileriye dönük hedeflere varmak için şimdiki zamanda yaptığı faaliyetler bütünüdür. En genel anlamda eğitim bireyin çevresiyle belli düzeydeki etkileşimleri, yani yaşantı sonucunda kazanabileceği kalıcı, istendik nitelikteki davranışlarla ilgili olup istendik davranışları kazandırma amacıyla yapılmaktadır (Senemoğlu, 2020: 99). “İstendik” kavramı üzerinde durulacak olursa bu kavram eğitim- öğretim faaliyetini gerçekleştirecek olan ülkenin “nasıl bir birey ve nasıl bir toplum” yetiştirmek amacını güttüğünü, yani eğitim felsefesini ortaya koymaktadır.

Günümüz dünyası eğitim öğretim sürecinde hedeflenen kalıcı ve istendik davranışlardan biri de bilime ilgi duyulması ve bilimsel düşünce ile birlikte bilimsel davranış ve tutumların oluşturulmasıdır. Bu amaca ulaşmanın yolu ise bireyin doğduğu aile çevresini saymazsak ilköğretimden itibaren olaylara ve olgulara bilimsel yaklaşımın kazandırılması olacaktır. Formel eğitimin en temel eğitim öğretim araçlarından olan ders kitaplarının içeriklerinde yer alan bilgilerin bilimsel yöntemlerle elde edilmiş bilgileri içeriğine yansıtması bireylerde bilimsel bilginin önemini yanı sıra bilimsel düşünce kazandırılmasının da temelini oluşturmaktadır. Yıldırım’a (1997: 27) göre çağımızı ister atom, ister uzay ister bilgisayar çağı olarak adlandıralım tüm bunların ilerlemesinin ana unsurunu bilim oluşturmaktadır. Bu olguyu göz önüne aldığımızda bilimsel düşünme yöntemini edinmememiz halinde şu an yaşadığımız dünyayı algılayamayacağımız gibi, günümüzde yaşananları geçmişin dünyasında yaşananlarla kıyaslayıp aradaki farkları anlamamız da mümkün olmayacaktır. Bilimsel düşünce ise her şeyden önce akla dayalı ve sorgulayıcı- eleştirici zihinsel eğitimi gerektirmektedir. O halde bireylerin eğitim öğretim faaliyetlerinin nesnel niteliğini en başta bilimsel düşünce edindirme olarak belirlenmesi gerekmektedir.

Bilimsel düşüncenin oluşturulması ve geliştirilmesi zorunlu olarak, eğitim öğretim süreçlerinde ana unsur olan ders kitaplarının içeriklerine yansıtılarak bu sürecin ana amaç ve yöntemlerinden birini oluşturmuştur. Kabapınar’a (2015: 368-370) göre ders kitabı, bir bilim alanına ait algılama ve kavramlandırmaların,

bilgi alt yapısı ve beceri kazanmanın çerçevesini oluşturan, belli yaş gruplarına yönelik olarak hazırlanmış, soyut olarak müfredatta planlanan amaç ve hedeflerin somut olarak kendini gösterdiği eğitim-öğretim süreçlerinin en temel araç-gereçlerindedir. Bu anlamda bilimsel bilgi ve becerilerin yanı sıra bilimsel düşüncenin kazandırılmasına yönelik eğitim öğretim faaliyetlerinin temel kaynakları arasında yer alan ders kitaplarının da bilimsel bir dille yazılma zorunluluğu vardır. Aynı zamanda ders kitaplarının içeriğinde yer alan her türden (metin, resim, tablo, grafik, karikatür vb.) bilginin bilimsel yapıya sahip olma zorunluluğu vardır. Bu zorunluluk bilimsel bilgi sunmanın yanı sıra aynı zamanda öğrencilerde bilimsel düşünce ve bilimsel tutum da oluşturacaktır.

Tüm bu açıklamalar doğrultusunda 2020-2021 eğitim öğretim yılı sosyal bilgiler ders kitaplarının içeriğinin bilimsel bilgiye ne kadar yer verdiğinin, bilimsel bilginin hangi boyutlarını yansıttığının belirlenmesi araştırmanın problem durumu olarak belirlenmiştir.

1.1. Alt Problemler:

- 1- 4. Sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabındaki metinlerde bilimsel bilgi nasıl yer almaktadır?
- 2- 5. Sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabındaki metinlerde bilimsel bilgi nasıl yer almaktadır?
- 3- 6. Sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabındaki metinlerde bilimsel bilgi nasıl yer almaktadır?
- 4- 7. Sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabındaki metinlerde bilimsel bilgi nasıl yer almaktadır?

2. YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada 2020-2021 eğitim öğretim yılında ilkokul 4. sınıf ve ortaokul 5- 6 ve 7. sınıflarda MEB tarafından ders kitabı olarak okullarda kullanılmasına karar verilen ve ülkemizin yetmiş iline dağıtımı yapılan sosyal bilgiler ders kitaplarının içeriğinde bilimsel bilginin yer alma durumu incelenmiştir. Bu araştırmada doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Yıldırım ve Şimşek'e (2004:35) göre doküman incelemesi araştırılması amaçlanan olgu ya da olgular ile ilgili bilgileri kapsayan yazılı materyallerin incelenmesini kapsamaktadır.

3.2. Örneklem

Araştırma, ölçüt örnekleme yöntemiyle yapılmıştır. Bu örnekleme türünde, araştırmacı tarafından oluşturulan veya daha önceden hazırlanmış bir ölçüt listesi kullanılarak bir dizi ölçütü karşılayan bütün durumların çalışılması esastır (Yıldırım ve Şimşek, 2004:87). Bu araştırmada da araştırmanın problem cümlesini en iyi temsil edecek olan 2020-2021 eğitim öğretim yılı ilkokul 4. sınıf ve ortaokul 5- 6- Ve 7. sınıflara ait sosyal bilgiler ders kitapları, ölçüt örnekleme yöntemi kullanılarak araştırmanın örneklemini oluşturmuştur. Bu kitaplar;

- **İlkokul 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabı (Tuna Matbaacılık San. Ve Tic. A.Ş. Ankara, 2019)** MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığının 28.05. 2018 tarih ve 78 sayılı kurul kararıyla 2018-2019 öğretim yılından itibaren beş yıl süreyle ders kitabı olarak kabul edilmiştir.
- Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabı (Ata Yayıncılık, Ankara, 2020) MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığının 18.04.2019 tarih ve 8 sayılı kurul kararıyla 2019-2020 öğretim yılından itibaren beş yıl süreyle ders kitabı olarak kabul edilmiştir.
- Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu 6. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabı (Anadol Yayıncılık, Ankara, 2020) MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığının 24.06.2019 tarih ve 15 sayılı kurul kararıyla 2020-2021 öğretim yılından itibaren beş yıl süreyle ders kitabı olarak kabul edilmiştir.

- Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabı (Ekoyay Yayıncılık, Ankara, 2019) MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığının 18.04.2019 tarih ve 8 sayılı kurul kararıyla 2019-2020 öğretim yılından itibaren beş yıl süreyle ders kitabı olarak kabul edilmiştir.

3.3. Verilerin Toplanması

2020-2021 eğitim öğretim yılında ilkokul 4. ve ortaokul 5- 6- ve 7. sınıflarda MEB tarafından okutulması kararlaştırılan ve yetmiş ilde, devlet okullarında dağıtımı yapılan sosyal bilgiler ders kitaplarının metinleri bakımından taranarak doküman incelemesi tekniği ile veriler elde edilmiştir. Özkan'a (2020: 3-4) göre doküman inceleme tekniği, bilimsel araştırma sürecinin bir parçası olarak tek başına bir veri toplama tekniği olarak kullanılabilir. Ulutaş'a (2015: 280) göre ise doküman analizi, özellikle eğitim bilimleri araştırmalarında hem destekleyici hem de araştırmanın ana veri toplama tekniğini oluşturabilmektedir.

3.4. Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında elde edilen veriler betimsel analiz yöntemiyle analiz edilmiştir. Betimsel analiz, tespit edilen bulguların daha önceden kararlaştırılmış kategorilere uygun olarak özetlenmesi ve yorumlanmasına dayanmaktadır (Kıncal, 2004:190). Bu kapsamda kavramsal çerçeveden yola çıkarak bilimsel bilgiye ait olgusal, nesnel, kanıtlanabilir, yöntemli- sistemli, dinamik, akla ve mantığa dayalı, nedensel, tutarlı- geçerli, açıklayıcı- tanımlayıcı- betimleyici, herkese açık, genelleyici ve evrensel temaları oluşturulmuş, bu temalara göre veriler düzenlenmiş, düzenlenen veriler tanımlanarak bulgular yorumlanmıştır. Verilerin analizi sürecinde 2020-2021 eğitim öğretim yılında ilkokul 4. ve ortaokul 5- 6- ve 7. sınıflarda MEB tarafından okutulması kararlaştırılan ve ülkemizin yetmiş ilinde devlet okullarında dağıtılan sosyal bilgiler ders kitaplarından elde edilen veriler betimsel analiz yöntemiyle incelenmiştir.

Veri analizine örnek göstermek gerekirse; "Heyelan, bir toprak parçasının kayarak yer değiştirmesidir. Zeminde kaya veya kaygan kil tabakası bulunan toprak parçası yağmur sularını emerek ağırlaşır. Daha sonra da kayganlaşmanın ve eğimin etkisiyle bulunduğu yerde tutunamayıp aşağı doğru kayar. Heyelan genellikle yağışlı mevsimlerde görülür." (Tüysüz, 2019: 83) cümleleri "heyelan nedir?" sorusuna verdiği "heyelan, bir toprak parçasının kayarak yer değiştir-

mesidir.” diyerek heyelanı tanımlamış ve devamındaki cümlelerle ise heyelanın oluşumunu açıklamıştır. Heyelan, gerek oluşumu sırasında bizzat gözlemleyerek, gerek oluşum sonrasında toprağın eski ve yeni yerleri gözlemlenerek ve gerekse oluşum esnasında video kaydına alınarak tekrar tekrar bu oluşum kanıtlanabilir. Kaygan tabaka üzerinde yer alan suyu emerek ağırlaşmış toprağın eğimin etkisiyle kopması, insan aklı ile kavranabilir bir bilgidir. Sözü edilen heyelan olayının şartları taşınması halinde tekrar tekrar, dünyanın her yerinde gerçekleşebilir niteliği ise onu genelleyici bir özelliğe sahip kılmaktadır. Heyelanın genellenebilir bir doğa olayı olması onu tek başına bir olgu yani gerçek yaparak olgusalığını göstermektedir. Verilen bilgi gözlemlere dayanılarak ve heyelanın oluştuğu tabakaların nitelikleri bilimsel olarak incelenerek tüm özellikleri ortaya konulduğundan yöntemine dayanmakta ve aşamaları açıklanarak bilginin siteimli özelliği de ortaya çıkmaktadır. Gerekli şartların oluşmasıyla bir kez meydana gelen heyelan verilen bilgiyi tutarlı yaparken, gerekli şartları taşıyan her durumda meydana gelmesi ise bu bilgiyi geçerli yapmaktadır. Yağış, eğim, kaygan tabakanın aynı noktada aynı yer ve zamanda bulunması nedeniyle heyelan oluşması, nedensellik ilkesi gereğidir. Heyelana ilişkin verilen bilgiler ders kitabı dahil yaş, cinsiyet, sosyal statü vb. hiçbir sınırlama taşımaksızın herkesin öğrenebileceği, ulaşabileceği bir bilgidir hatta isteyen herkes heyelanın oluşumu sırasında veya daha sonra heyelan alanında gözlem, inceleme ve araştırma yapabilir. Heyelana ait verilen bilgiler dil, din, ırk, yaş vb. hiçbir ayırım yapmaksızın dünyadaki herkes tarafından kabul edilebilir nitelikte bilgi olduğundan evrensel, verilen bilgiler kişiden kişiye veya görüşe göre değişmeyeceği, herkes tarafından kabul edilebilir bilgi olduğundan ise nesnel özellik taşımaktadır. Bu verinin çözümlemesi sonucunda; verilen bilginin açıklayıcı- tanımlayıcı, kanıtlanabilir, akılcı, genelleyici, olgusal, yöntemli- sistemli, tutarlı- geçerli, nedensel, herkese açık, evrensel ve nesnel özellik taşıdığı çözümlene sonuca ortaya çıkmaktadır.

3.5. Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi

Araştırmanın geçerliğini sağlamak amacıyla bilimsellik temaları epistemoloji literatürü ve bilim insanlarının tezleri doğrultusunda ilgili alan yazın taranarak belirlenmiştir. Bu çalışmada geçerlik ve güvenilirliği artırmak amacıyla uzman görüşlerinden de yararlanılmış ve bu amaçla bilimsel çalışmalar alanında beş uzman kişiden, bilimsel bilgi temalarının belirlenmesi için görüş alınmıştır.

Bu kapsamda “gerçek bilgi var mıdır ve bu bilgiye insanın ulaşması mümkün

müdür?”sorularını soran epistemolojik tartışmalarla Thales ile M.Ö. VI. yy’dan başlayan bilimsel bilginin niteliği tartışmaları ile günümüze kadar ilerleyen bilimin ve onun ürettiği bilimsel bilginin özellikleri bu alanlarda otorite olarak görülen Bacon, Russel, Einstein ve Sagan gibi bilim insanlarının eserlerinden yararlanılarak “bilimsel bilgiler” formu geliştirilmiştir.

Bu formun geliştirilme sürecinde literatür taramasına ek olarak beş uzmanın görüşü alınarak, bilimsel bilginin özelliklerinin belirlenmesinde daha sağlam boyutların oluşturulması amaçlanmıştır.

4. BULGULAR ve YORUMLAR

1.1.4. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabında Yer Alan Bilimsel Bilgilere Ait Bulgular ve Yorumlar

Tablo 1: 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabı Bilimsel Bilgiler Formu

Bilimsel Bilgi Boyutları	ÖĞRENME ALANLARI							
	Birey ve Toplum	Kültür ve Miras	İnsanlar, Yerler ve Çevreler	Bilim, Teknoloji ve Toplum	Üretim, Dağıtım ve Tüketim	Etkin Vatandaşlık	Küresel Bağlantılar	Alt Boyut Toplamı
	<i>f</i>							
Kanıtı Dayanır	6	14	15	29	17	5	19	105
Akla ve Mantığa Dayanır	6	14	15	29	17	5	19	105
Nedenseldir	2	11	6	17	9	5	7	57
Olgusaldır	5	1	14	27	14	5	19	85
Dinamiktir	1	1	0	15	0	0	0	17
Yöntemli- Sistemlidir	6	14	15	29	17	5	19	105
Tutarlı ve Geçerlidir	6	14	15	29	17	5	19	105

Açıklayıcı, Tanımlayıcı ve Betimleyicidir	6	14	15	29	17	5	19	105
Herkese Açıktır	6	14	15	29	17	5	19	105
Genelleyicidir	6	2	12	26	17	5	0	68
Evrenselidir	6	14	15	29	17	5	19	105
Nesnel (Objektiftir)	6	14	15	29	17	5	19	105

İlkokul 4. Sınıf sosyal bilgiler ders kitabında yer alan toplam 105 adet bilimsel bilginin tamamı kanıtlanabilir, akılcı, yöntemli- sistemli, tutarlı-geçerli, açıklayıcı- tanımlayıcı- betimleyici, herkese açık, evrensel ve nesnel boyutlar taşıdığı, bu boyutlarına ek olarak nedensel boyutta 57, olgusal boyutta 85, dinamik boyutta 17 ve genelleyici boyutta 68 adet bilimsel bilgi yer almaktadır.

Frekans değişikliği gösteren boyutlardan nedensel boyut 17 frekans değeri ile bilim, teknoloji ve toplum öğrenme alanında bulgulanmıştır. Bu durum bilim ve teknolojinin hızla ilerlemesine bağlı olarak ortaya çıkardığı sonuçların nedensellik bağı göstermesidir. Nedensellik alt boyutunun en az 2 frekans değeri ile birey ve toplum öğrenme alanında görülmesinin nedeni ise bu öğrenme alanında bireyin toplumla ve toplumun bireyle ilişkilerinin sorgulanmaksızın doğrudan mevcut sosyal durumu açıklamakla yetiniyor olmasıdır.

Olgusal boyut ise en fazla 27 frekans değeri ile bilim teknoloji ve toplum öğrenme alanında, en düşük ise 1 frekans değeri ile kültür ve miras öğrenme alanında yer almaktadır. Öğrenme alanı daha çok tarihi olaylara yoğunlaştığından olgusallık değeri düşük frekansta bulgulanmıştır.

Bilimsel bilginin dinamik boyutu en yüksek 15 frekans değeri ile bilim, teknoloji ve toplum öğrenme alanında bulgulanmıştır. Bu durum öğrenme alanında yer alan teknolojik gelişmelerin aynı zamanda bilimsel çalışmaların ve bilimsel bilginin de değişimini yansıtıyor olmasından kaynaklanmaktadır. Dinamik boyut insanlar yerler ve çevreler; Üretim, dağıtım ve tüketim, etkin vatandaşlık ve küresel bağlantılar öğrenme alanlarında 0 frekans değerine sahiptir.

Genelleyici boyut ise bilim, teknoloji ve toplum öğrenme alanında 26 frekans değeri ile en yüksek, küresel bağlantılar öğrenme alanında ise 0 frekans değeri ile en düşük olarak tespit edilmiştir. Bilim, teknoloji ve toplum konusunun içeriğini

oluşturan teknoloji ve bilime ait gelişmelerin , bu gelişmeleri sağlayan şartların olması halinde her zaman ve her yerde gerçekleşebilir olması genelleştirici boyutun yüksek frekans değeri almasına neden olmuştur. Küresel bağlantılar ise yalnızca ülkemizi ve ilişkilerini içerdiğinden bu tür bilgilerin genellenmesi mümkün olmamaktadır.

1.2. 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabında Yer Alan Bilimsel Bilgilere Ait Bulgular ve Yorumlar

Tablo 2: 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabı Bilimsel Bilgiler Formu

Bilimsel Bilgi Boyutları	ÖĞRENME ALANLARI / ÜNİTE ADLARI							
	Birey ve Toplum (Bir Bütünün Parçasıyız)	Kültür ve Miras (Geçmiş Yolculuk)	İnsanlar, Yerler ve Çevreler (İnsan ve Çevre)	Bilim, Teknoloji ve Toplum (Yaşamımızda Bilim ve Teknoloji)	Üretim, Dağıtım ve Tüketim (Ekonomi ve İnsan Yaşamı)	Etkin Vatandaşlık (Etkin ve Sorumluyum)	Küresel Bağlantılar (Bu Dünya Hepimizin)	Alt Boyutlar Toplamı
	<i>f</i>							
Kanıtı Dayanır	6	28	38	11	24	6	18	131
Akla ve Mantığa Dayanır	6	28	38	11	24	6	18	131
Nedenseldir	4	14	18	5	20	2	8	71
Olgusaldır	2	12	38	7	20	5	9	93
Dinamiktir	0	6	0	3	4	0	1	14

Yöntemli- Sistemlidir	6	28	38	11	24	6	18	131
Tutarlı ve Geçerlidir	6	28	38	11	24	6	18	131
Açıklayıcı, Tanımlayıcı ve Betimleyicidir	6	28	38	11	24	6	18	131
Herkese Açıktır	6	28	38	11	24	6	18	131
Genelleyicidir	6	8	38	9	9	6	11	87
Evenseldir	6	28	38	11	24	6	18	131
Nesnel (Objektif)	6	28	38	11	24	6	18	131

5. sınıf ders kitabında, MEB'in belirlediği öğrenme alanlarına farklı ünite isimleri verilmiştir. Bu isimlendirmeler; Birey ve Toplum öğrenme alanı “Bir Bütünün parçasıyız”, Kültür ve Miras öğrenme alanı “Geçmişe Yolculuk”, İnsanlar, Yerler ve Çevreler “İnsan ve Çevre”, Bilim Teknoloji ve Toplum öğrenme alanı “Yaşamımızda Bilim ve Teknoloji”, Üretim, Dağıtım ve Tüketim öğrenme alanı “Ekonomi ve İnsan Yaşamı”, Etkin Vatandaşlık öğrenme alanı “Etkin ve Sorumluyum” ve Küresel Bağlantılar öğrenme alanı ise “Bu Dünya Hepimizin” şeklindedir. Bu nedenle bilimsel özellikler formu hem öğrenme alanları hem de ünite adlarıyla adlandırılmıştır.

5. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında yer alan toplam 131 adet bilimsel bilginin tamamı kanıtlanabilir, akılcı, yöntemli- sistemli, tutarlı- geçerli, açıklayıcı- tanımlayıcı, herkese açık, evrensel ve nesnel boyutlar taşımakta olup bu bilgilerden 71 tanesi nedensel, 93'ü olgusal, 14 adeti dinamik ve 87 tanesi ise genelleyici boyut taşımaktadır.

Tüm öğrenme alanlarında değişkenlik gösteren boyutlardan nedensel boyut üretim dağıtım ve tüketim öğrenme alanında yer alan 24 adet bilimsel bilginin 20'sinde yer alarak en yüksek frekans değerini gösterirken bu boyut 2 frekans değeri ile etkin vatandaşlık öğrenme alanında yer almıştır. Etkin vatandaşlık öğrenme alanında içerik etkin vatandaşın niteliklerine yoğunlaşırken sebep sonuç ilişkileri öğretim düzeyi gereği konulara yansımamıştır. Olgusal boyut ise 38 adet bilimsel bilgi bulunduran insanlar, yerler ve çevreler öğrenme alanında en yüksek 38 frekans değeri ile yer almaktadır. Bu sonuç coğrafya disiplinine ait ko-

nuların yer aldığı öğrenme alanının doğaya ait olguları yansıtmasından kaynaklanmaktadır. Olgusal boyut 2 frekans değeri ile en düşük olarak birey ve toplum öğrenme alanında tespit edilmiştir. Bu durum öğrenme alanının olgulardan çok toplumun değer yargılarına vurgu yapmasından kaynaklanmaktadır. Dinamik boyut ise kültür ve miras alanında 6 frekans değeri ile en yüksek, birey ve toplum, insanlar yerler ve çevreler ile etkin vatandaşlık öğrenme alanlarında 0 frekans değeri ile en düşük boyut olarak görülmüştür. Değişken boyutlardan genelleyci boyut 38 adet bilimsel bilginin yer aldığı insanlar, yerler ve çevreler öğrenme alanında en yüksek frekans değeri 38 ile yer alarak bütün bilgilerin aynı zamanda olgusal olduğunu göstermektedir. Genelleyci boyutun en düşük 6'şar frekans değeri ile birey ve toplum öğrenme alanı ile etkin vatandaşlık öğrenme alanlarında yer almaktadır. Bu durum öğrenme alanlarının içeriğini yalnızca ülkemizle sınırlı tutmuş olmasından kaynaklanmaktadır.

1.3.6. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabında Yer Alan Bilimsel Bilgilere Ait Bulgular ve Yorumlar

Tablo 3: 6. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabı Bilimsel Bilgiler Formu

Bilimsel Bilgi Boyutları	ÖĞRENME ALANLARI / ÜNİTE ADLARI							
	Birey ve Toplum (Biz ve Değerlerimiz)	Kültür ve Miras (Tarihe Yolculuk)	İnsanlar, Yerler ve Çevreler (Yeryüzünde Yaşam)	Bilim, Teknoloji ve Toplum (Bilim ve Teknoloji Hayatımızda)	Üretim, Dağıtım ve Tüketim (Üretiyorum, Tüketiyorum, Bilinçliyim)	Etkin Vatandaşlık (Yönetime Katılıyorum)	Küresel Bağlantılar (Uluslar arası İlişkilerimiz)	Alt Boyutlar Toplam
	f							
Kanıtı Dayanır	18	42	54	16	18	16	9	173
Akla ve Mantığa Dayanır	18	42	54	16	18	16	9	173

Nedenseldir	7	25	27	7	10	4	5	85
Olgusaldır	17	8	45	6	15	3	3	97
Dinamiktir	4	0	0	1	0	0	0	5
Yöntemli- Sistemlidir	18	42	54	16	18	16	9	173
Tutarlı ve Geçerlidir	18	42	54	16	18	16	9	173
Açıklayıcı, Tanımlayıcı ve Betimleyici	18	42	54	16	18	16	9	173
Herkese Açıktır	18	42	54	16	18	16	9	173
Genelleyicidir	18	1	34	12	17	16	4	102
Evrenseldir	18	42	54	16	18	16	9	173
Nesnel (Objektif)	18	42	54	16	18	16	9	173

6. sınıf ders kitabında, MEB'in belirlediği öğrenme alanlarına farklı ünite isimleri verilmiştir. Bu isimlendirmeler; Birey ve Toplum öğrenme alanı “Biz ve Değerlerimiz”, Kültür ve Miras öğrenme alanı “Tarihe Yolculuk”, İnsanlar, Yerler ve Çevreler “Yeryüzünde Yaşam”, Bilim Teknoloji ve Toplum öğrenme alanı “Bilim ve Teknoloji Hayatımızda”, Üretim, Dağıtım ve Tüketim öğrenme alanı “Üretiyorum, Tüketiyorum, Bilinçliyim”, Etkin Vatandaşlık öğrenme alanı “Yönetime Katılıyorum” ve Küresel Bağlantılar öğrenme alanı ise “Uluslar arası İlişkilerimiz” şeklindedir. Bu nedenle bilimsel özellikler formu hem öğrenme alanları hem de ünite adlarıyla adlandırılmıştır.

6. sınıf sosyal bilgiler ders kitabının tamamında toplam 173 adet bilimsel bilgi yer almaktadır. Bu bilgilerin hepsi kanıtlanabilir, akılcı, tutarlı- geçerli, yöntemli- sistemli, evrensel, herkese açık, açıklayıcı- tanımlayıcı- betimleyici ve nesnel boyutlara sahiptir. Bulgularan 173 adet bilimsel bilgiden mevcut alt boyutlarına ek olarak 85'i nedensel, 97'si olgusal, 5'i dinamik ve 102 adeti de genelleyici boyutlar taşımaktadır. Öğrenme alanlarına göre frekans değeri değişkenlik gösteren alt boyutlardan nedensellik 27 adet frekans değeri ile en yüksek insanlar,

yerler ve çevreler öğrenme alanında görülürken en düşük ise 4 frekans değeri ile etkin vatandaşlık öğrenme alanında bulgulanmıştır. İnsanlar yerler ve çevreler öğrenme alanı coğrafya disiplinine ait konulardan meydana gelmekte olduğundan insen- doğa ve doğa- insan etkileşiminin bu öğrenme alanında yer alması nedensellik ilkesini, doğaya ait konuların ele alınması ise olgusal boyutun bu öğrenme alanında yüksek frekans değerine sahip olmasına yol açmıştır. Genelleyici boyut da bu öğrenme alanında 34 frekans değeri ile en yüksek bulgulanmıştır. Bu durumun sebebi ise doğa olaylarının dünyanın her yerine genellenebilir yapısından kaynaklanmaktadır. Genelleyici boyutun 1 frekans değeri ile en az yer aldığı kültür ve miras öğrenme alanıdır. Bu durumun nedeni ise öğrenme alanının tarih disiplinine ait olaylara yoğunlaşma ve yerel tarihi olayları konu alması olarak değerlendirilmiştir.

Olgusal boyut, 45 frekans değeri ile en yüksek insanlar, yerler ve çevreler öğrenme alanında yer alırken en düşük ise 3'er frekans değeri ile etkin vatandaşlık ve küresel bağlantılar öğrenme alanında yer almaktadır. Dinamik boyut ise 4 frekans değeri ile en yüksek, birey ve toplum öğrenme alanında, 1 frekans değeri ile ise bilim, teknoloji ve toplum öğrenme alanında yer almıştır. Diğer öğrenme alanında dinamik boyutun frekans değeri 0 olarak bulgulanmıştır.

4.4. 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabında Yer Alan Bilimsel Bilgilere Ait Bulgular ve Yorumlar

Tablo 4: 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabı Bilimsel Bilgiler Formu

Bilimsel Bilgi Boyutları	ÖĞRENME ALANLARI / ÜNİTE ADLARI							
	Birey ve Toplum (İletişim ve İnsan İlişkileri)	Kültür ve Miras (Türk Tarihinde Yolculuk)	İnsanlar, Yerler ve Çevreler (Ülkemizde Nüfus)	Bilim, Teknoloji ve Toplum (Zaman İçinde Bilim)	Üretim, Dağıtım ve Tüketim (Ekonomi ve Sosyal Hayat)	Etkin Vatandaşlık (Yaşayan Demokrasi)	Küresel Bağlantılar (Ülkeler Arası Köprüler)	Alt Boyut Toplamı
	<i>F</i>							
Kanıtı Dayanır	17	56	33	48	23	16	29	222
Akla ve Mantığa Dayanır	17	56	33	48	23	16	29	222
Nedenseldir	4	40	28	25	17	3	27	144
Olgusaldır	10	2	32	9	23	0	10	86
Dinamiktir	2	2	0	19	4	0	0	27
Yöntemli- Sistemlidir	17	56	33	48	23	16	29	222
Tutarlı ve Geçerlidir	17	56	33	48	23	16	29	222
Açıklayıcı, Tanımlayıcı ve Betimleyicidir	17	56	33	48	23	16	29	222
Herkese Açıktır	17	56	33	48	23	16	29	222
Genelleycidir	16	13	19	15	21	4	22	110
Evrenseldir	17	56	33	48	23	16	29	222
Nesnel (Objektif)	17	56	33	48	23	16	29	222

7. sınıf ders kitabında, MEB'in belirlediği öğrenme alanlarına farklı ünite isimleri verilmiştir. Bu isimlendirmeler; Birey ve Toplum öğrenme alanı “İletişim ve İnsan İlişkileri”, Kültür ve Miras öğrenme alanı “Türk Tarihinde Yolculuk”, İnsanlar, Yerler ve Çevreler “Ülkemizde Nüfus”, Bilim Teknoloji ve Toplum öğrenme alanı “Zaman İçinde Bilim”, Üretim, Dağıtım ve Tüketim öğrenme alanı “Ekonomi ve Sosyal Hayat”, Etkin Vatandaşlık öğrenme alanı “Yaşayan Demokrasi” ve Küresel Bağlantılar öğrenme alanı ise “Ülkeler Arası Köprüler” şeklindedir. Bu nedenle bilimsel özellikler formu hem öğrenme alanları hem de ünite adlarıyla adlandırılmıştır.

7. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında toplam 222 adet bilimsel bilgi yer almaktadır. bu bilgilerin tamamı kanıtlanabilir, akılcı, yöntemli- sistemli, evrensel, herkese açık, tutarlı- geçerli, açıklayıcı- tanımlayıcı ve nesnel boyutlar taşımakta; bu boyutlara ek olarak 144 bilgi nedensel, 86 bilgi olgusal, 27 bilgi dinamik ve 110 bilgi ise olgusal boyutlara da sahiptir. Öğrenme alanlarına göre frekans değişimi gösteren alt boyutlardan nedensel boyut en fazla 40 frekans değeri ile kültür ve miras öğrenme alanında yer almaktadır. Bu durum öğrenme alanının tarih disiplini ile içeriğinin oluşmasından kaynaklı, tarih disiplini ise olayların nedensellik bağına dayanmasından kaynaklanmaktadır. Nedensellik boyutunun en az 3 frekans değeri ile etkin vatandaşlık öğrenme alanında bulgulanmıştır.

Olgusal boyut ise 32 frekans değeri ile insanlar, yerler ve çevreler öğrenme alanında yer almaktadır. Öğrenme alanının içeriği coğrafya disiplininden oluştuğu için doğaya ait her gerçeklik olgu sayılmakta ve bu durum olgusal boyutun frekans değerini yükseltmektedir. Bu boyutun en az 0 frekans değeri ile etkin vatandaşlık öğrenme alanında yer alması ise öğrenme alanı konularının olgulara dayanmamasına bağlanmaktadır.

Bilimsel bilginin dinamik boyutu 19 frekans değeri ile en yüksek olarak bilim, teknoloji ve toplum öğrenme alanında bulgulanmıştır. Bu durumu ortaya çıkaran faktör bilim ve teknolojideki hızlı değişim ile bunun doğal yansıması olarak sosyal değişimi de öğrenme alanının konusu yapmasıdır. Dinamik boyutun en az 0 frekans değeri ile bulgulanıldığı insanlar, yerler ve çevreler öğrenme alanı; coğrafya alanında üretilmiş bilimsel bilgilerin değişiminin yüzlerce yıl gerektirmesi; etkin vatandaşlık öğrenme alanında geçmişe dair bilgilere yer verilmemesi ve küresel bağlantılar öğrenme alanında ise yalnızca mevcut durumun konu edilerek hangi değişimlerin yaşandığına değinilmemiş olmasından kaynaklandığı belirlenmiştir.

Genelleyici alt boyut ise en yüksek 22 frekans değeri ile küresel bağlantılar öğrenme alanında bulgulanmış olmasının nedeni uluslar arası kuruluşların faaliyetleri ile küresel sorunların öğrenme alanında içeriği meydana getirmesidir. Bu boyut en düşük 4 frekans değeri ile etkin vatandaşlık öğrenme alanına yansımıştır. Bu durum öğrenme alanının yalnızca ülkemizde demokrasinin gelişimini konu ediniyor olmasından kaynaklanmaktadır.

5. TARTIŞMA VE SONUÇ

Bilimsel bilgi ile birlikte bilimsel düşünebilen ve bilimsel tutum edinmiş bireylerin yetiştirilmesi günümüzde hem uluslar için hem de tüm dünyada bir zorunluluk haline almıştır. Eğitim ise bilimsel bilgi vermenin yanında öğrencilerde bilimsel düşünceyi oluşturma ve geliştirmeyi hedeflemektedir. Belirlenen hedefe ulaşmada, eğitim öğretim süreçlerinin geçmişten günümüze en basat materyali, öğretmen için bir kılavuz ve öğrenci için ise temel bilgi kaynağı olan ders kitapları bilimsel içeriğe sahip olmak durumundadır. Bu nedenle “2020- 2021 eğitim öğretim yılında MEB tarafından okutulmasına karar verilen ilkokul 4. sınıf ile ortaokul 5- 6- ve 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarının bilimsel içeriğe yer verme durumu nasıldır?” sorusu, araştırmanın ana problemini oluşturmuştur. Araştırmada bu amaçla ilkokul 4. Sınıf ve ortaokul 5., 6. ve 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitapları öğrenme alanlarına ayrılarak bilimsel içeriğe sahip olma açısından incelenmiştir. Araştırma kapsamında 2020-2021 eğitim öğretim yılında Milli Eğitim Bakanlığı tarafından sosyal bilgiler ders kitabı olarak okutulmasına karar verilen ve ülkemizin yetmiş ilinde devlet okullarında dağıtımı yapılan ders kitapları araştırmanın veri kaynağını oluşturmaktadır.

Bu araştırma, doküman incelemesi yöntemiyle yapılmış nitel türde bir çalışmadır. Örneklem alma yöntemi ölçüt örneklem olarak belirlenmiştir. Veri toplama tekniği olarak da doküman incelemesi tekniği kullanılarak elde edilen veriler betimsel analiz yöntemiyle incelenerek yorumlanmıştır. Betimsel analiz yöntemine göre araştırmanın problem cümlesine uygun olarak, ilgili literatür taraması ve uzman görüşlerinden faydalanılarak bilimsel bilginin alt boyutları oluşturulmuştur. Bilimsel bilginin alt boyutları kanıtlanabilir, akla ve mantığa dayanır, olgusal, dinamik, yöntemli- sistemli (deney, gözlem, tümevarım, tümdengelim, yordama , sayım, vb.) tutarlı- geçerli, herkese açık, genelleyici, evrensel ve nesnel (objektif) olarak belirlenmiştir. Ana probleme ilişkin elde edilen bulgulara göre

sosyal bilgiler ders kitaplarında tüm boyutlarda 4. sınıf 105, 5. sınıf 131, 6. sınıf 173 ve 7. sınıf 222 olmak üzere toplam 631 adet bilimsel bilgi tespit edilmiştir. 28 adet alt probleme ait sonuçlar sırasıyla açıklanmıştır. Muzakoğlu'na (2020: 126) göre bir ders kitabının bilimselliğinin sorgulanması; onun ilk özelliğinin araştırılıp düşünülmüş ve tespit edilmiş bilgileri açıklamak ve anlaşılmasını sağlamak olduğunu söylemek anlamına gelmektedir. Bu anlamda bir ders kitabı içeriğine, bulunup anlaşılmalı olan tüm objektifliğiyle ve düşünme ilgileriyle yansıtmalıdır. Bu görüş yapılan çalışmanın amacı ile örtüşmektedir.

İlkokul 4. Sınıf sosyal bilgiler ders kitabında yer alan toplam 105 adet bilimsel bilginin tamamının kanıtlanabilir, akılcı, yöntemli- sistemli, tutarlı-geçerli, açıklayıcı- tanımlayıcı- betimleyici, herkese açık, evrensel ve nesnel boyutlar taşıdığı, bu boyutlarına ek olarak nedensel boyutta 57, olgusal boyutta 85, dinamik boyutta 17 ve genelleyici boyutta 68 adet bilimsel bilginin yer aldığı görülmektedir. 4. sınıf sosyal bilgiler ders kitabı “Birey ve Toplum” öğrenme alanında yer alan toplam 6 adet bilginin hepsi kanıtlanabilir olma, akla ve mantığa dayanma, yöntemli- sistemli, tutarlı- geçerli, açıklayıcı, herkese açık, genelleyici, evrensel ve nesnel boyutlar taşımaktadır. Ayrıca bu bilgilerden 2’si neden sonuç ilişkisi, 5’i olgusal ve 1’i de dinamik boyutlara da sahiptir. “Kültür ve Miras” öğrenme alanında ise toplam 14 adet bilimsel bilgi yer almaktadır. Bu öğrenme alanı bilimsel bilginin tüm boyutlarını içermekte olup Kazak’ın (2010: 8) çalışmasında yer alan bilgilere göre eğitimciler, ders kitabı seçiminde kitabın içeriğinde bilimsel bilgiyi bulundurma durumuna göre tercih etmektedirler. Bu görüş incelenen ders kitaplarından elde edilen bilimsel bilgiye dair sonuçlarla uyusmaktadır. “İnsanlar, Yerler ve Çevreler” öğrenme alanında toplam 15 adet bilimsel bilgi yer almakta ve bu bilgilerin tamamı kanıtlanabilir, akılcı, yöntemli- sistemli, tutarlı- geçerli, açıklayıcı, herkese açık, evrensel, nesnel boyutlar taşımaktadır. Bu boyutlara ek olarak neden sonuç ilişkisine dayalı 6, olgusal 14 ve genelleyici boyut bulunduran 12 adet bilimsel bilgi bulgusuna ulaşılmıştır. Bilimsel bilginin dinamik boyutuna ise bu öğrenme alanında rastlanmamıştır. Üstün’e (2011: 66) göre bilimsel bilginin doğasında yer alan dinamik boyuta ilişkin örnekler etkinliklerle öğrencilere kazandırılabilir.

4. sınıf sosyal bilgiler ders kitabı “Bilim, Teknoloji ve Toplum” öğrenme alanında 29 adet bilimsel bilgiye yer verilmiştir. Bu bilgilerin tamamı kanıtlanabilir, akılcı, yöntemli- sistemli, tutarlı- geçerli, açıklayıcı, herkese açık, evrensel ve nesnel boyut; bu boyutlara ilaveten 17’si nedensel, 27’i olgusal, 15’i dinamik ve 26’sı genelleyici boyut taşımaktadır. Bu öğrenme alanı tüm boyutlarıyla bilimsel

bilgi içeriğine sahiptir. Bu sonuç Kurt'un (2017: 14) yaptığı araştırmada ders kitaplarında yer alacak bilgilerin bilimsel özelliklere sahip olması gerektiği görüşü ile benzeşmektedir. "Üretim, Dağıtım ve Tüketim" öğrenme alanında yer alan 17 adet bilimsel bilginin tamamı akılcı, yöntemli- sistemli, kanıtlanabilir, tutarlı- geçerli, açıklayıcı, herkese açık, genelleyici, evrensel ve nesnel boyutlara sahiptir. Bu boyutlara ek olarak 9 bilgi nedensel, 14 bilgi olgusal boyut da taşımaktadır. Öğrenme alanında yer alan bilimsel bilgilerden hiç birinde dinamik boyut tespit edilememiştir. "Etkin Vatandaşlık" öğrenme alanında toplamda 5 adet bilimsel bilgiye yer verilmiştir. Bu bilgilerin tamamı kanıtlanabilir, akılcı, nedensel, dinamik, yöntemli- sistemli, tutarlı- geçerli, açıklayıcı, herkese açık, genelleyici, evrensel ve nesnel boyutlardadır. Öğrenme alanında yer alan bilgilerde olgusal boyut tespit edilememiştir. "Küresel Bağlantılar" öğrenme alanında yer alan bilgiler toplamda 19 adet olup tamamı bilimsel bilginin kanıtlanabilir, akılcı, yöntemli- sistemli, tutarlı- geçerli, açıklayıcı, herkese açık, olgusal, evrensel ve nesnel boyutlarını taşımaktadır. Ayrıca bu bilgilerden 7 tanesi mevcut boyutlara ek olarak nedensel boyut taşımaktadır. Öğrenme alanında dinamik ve genelleyici boyutlarda bilgi yer almamaktadır. Bu durumun nedeni konuların ülkeleri ve kültürleri tanıtmakla yetinmesinden kaynaklanmaktadır. Öğrenme alanı 10 boyutta bilimsel içeriğe sahiptir. Kılcan vd. (2013: 85) de bu durumu destekleyerek ders kitaplarında yer alan konuların ilgili oldukları disiplinlere ait yöntem ve teknikleri kullanarak bilgiyi oluşturmaları gerektiğini belirtmektedir.

5. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında yer alan toplam 131 adet bilimsel bilginin tamamı kanıtlanabilir, akılcı, yöntemli- sistemli, tutarlı- geçerli, açıklayıcı- tanımlayıcı, herkese açık, evrensel ve nesnel boyutlar taşımakta olup bu bilgilerden 71 tanesi nedensel, 93'ü olgusal, 14 adeti dinamik ve 87 tanesi ise genelleyici boyut taşımaktadır. "Birey ve Toplum" öğrenme alanında yer alan toplam 6 adet bilginin tamamı kanıtlanabilir, akılcı, yöntemli- sistemli, tutarlı- geçerli, açıklayıcı, herkese açık, genelleyici, evrensel ve nesnel boyutlar taşımaktadır. Bu bilgilerden mevcut boyutlara ek olarak 4 bilgi nedensel, 2 bilgi ise olgusal boyut taşımaktadır. Bilimsel bilginin dinamik boyutu öğrenme alanına yansımamıştır. Öğrenme alanı bilimsel bilginin 11 boyutunu yansıtmaktadır. "Kültür ve Miras" öğrenme alanında yer alan toplam 28 adet bilginin tamamı kanıtlanabilir, akılcı, yöntemli- sistemli, tutarlı- geçerli, açıklayıcı, herkese açık, evrensel ve nesnel boyutlarda; bu bilgilerden 14 adeti ilaveten nedensel, 12 adeti diğer tüm boyutlara ek olarak olgusal, 6 bilgi diğer boyutlarla birlikte dinamik ve 8 bilgi ise ortak niteliklerinden hariç genelleyici boyutta bilimsel bilgilerdir. Bu bulguların aksine Öztaş-

kın ve Üngör'ün (2013: 19) yaptığı çalışmada bu öğrenme alanı ile ilgili Sosyal Bilgiler ders kitaplarında bilimsel içerik açısından eksiklikler ve hatalar olduğu sonucuna ulaşılmıştır. “İnsanlar, Yerler ve Çevreler” öğrenme alanında yer alan toplam 38 bilginin tamamı kanıtlanabilir, olgusal, akılcı, yöntemli- sistemli, tutarlı- geçerli, açıklayıcı, herkese açık, genelleyici, evrensel ve nesnel boyutlarda; bu bilgilerden 18 tanesi ise mevcut boyutlarla beraber nedensel yapıya sahiptir. Bilimsel bilginin dinamik boyutuna ilişkin herhangi bir bulguya yer verilmemiştir. Doğanay ve Doğanay'ın (2018: 202) “Coğrafya Bilim Alanlarına Giriş” adlı çalışmasında belirtildiği üzere coğrafya biliminin kendine has üç önemli ilkesi olan dağılım ilkesi, bağlantı ilkesi ve sebep- sonuç ilişkisinden sonuncusu olan sebep sonuç ilişkisini (nedensel boyut) en yüksek frekansla yansıtmaktadır. “Bilim, Teknoloji ve Toplum” öğrenme alanında yer alan toplam 11 bilginin kanıtlanabilir, akılcı, yöntemli- sistemli, tutarlı- geçerli, açıklayıcı, herkese açık, evrensel ve nesnel boyutlar taşıdığı; bu boyutlara ek olarak 5 bilgide nedensel, 7 bilgide olgusal, 9 bilgide genelleyici ve 3 bilgide ise dinamik boyutlar yer almaktadır. 12- 5. sınıf sosyal bilgiler ders kitabı “Üretim, Dağıtım ve Tüketim” öğrenme alanında yer alan toplam 24 adet bilginin tamamı kanıtlanabilir, akılcı, yöntemli- sistemli, tutarlı- geçerli, açıklayıcı, herkese açık, evrensel ve nesnel boyutlarda; bu boyutlarına ilaveten 20 bilgi nedensel, 20 bilgi olgusal, 4 bilgi dinamik ve 9 bilgi genelleyici boyutta bilimsel bilgi içermektedir. “Etkin Vatandaşlık” öğrenme alanında yer alan toplam 6 adet bilginin tamamı kanıtlanabilir, akılcı, genelleyici, yöntemli- sistemli, tutarlı- geçerli, açıklayıcı, herkese açık, evrensel ve nesnel boyutlarda; bu boyutlarla beraber 2 bilgi nedensel, 5 bilgi olgusal boyutlara sahiptir. Öğrenme alanında dinamik boyutuyla bilgi yer almamaktadır. “Küresel Bağlantılar” öğrenme alanında yer alan toplam 18 adet bilginin tamamı kanıtlanabilir, akılcı, yöntemli- sistemli, tutarlı- geçerli, açıklayıcı, herkese açık, evrensel ve nesnel boyutlara sahiptir. Ayrıca bu boyutları bulunmakla beraber 8 bilgi nedensel, 9 bilgi olgusal, 1 bilgi dinamik ve 11 bilgi ise genelleyici boyutlar taşımaktadır. Kıyıcı'ya (2003: 54) göre de ders kitapları içeriğinde sunulan bilginin bilimsel ve güncel olması gerekmez. Bu araştırmanın sonuçları bu gerekliliği karşılamaktadır.

6. sınıf sosyal bilgiler ders kitabının tamamında toplam 173 adet bilimsel bilgi yer almaktadır. Bu bilgilerin hepsi kanıtlanabilir, akılcı, tutarlı- geçerli, yöntemli- sistemli, evrensel, herkese açık, açıklayıcı- tanımlayıcı- betimleyici ve nesnel boyutlara sahiptir. Bulgulanan 173 adet bilimsel bilgiden mevcut alt boyutlarına ek olarak 85'i nedensel, 97'si olgusal, 5'i dinamik ve 102 adeti de genelleyici

boyutlar taşımaktadır.

6. sınıf sosyal bilgiler ders kitabı “Birey ve Toplum” öğrenme alanında yer alan 18 adet bilginin hepsi kanıtlanabilir, akılcı, yöntemli- sistemli, tutarlı- geçerli, açıklayıcı, herkese açık, genelleyici, evrensel ve nesnel boyutlar taşımaktadır. Bu bilgilerden 7’si nedensel, 17’si olgusal ve 4’ü dinamik boyutlara da diğer boyutlarla birlikte uyum göstermektedir. Öğrenme alanı bilimsel bilgiyi tüm boyutlarıyla yansıtmaktadır. “Kültür ve Miras” öğrenme alanında toplam 42 adet bilginin tamamında kanıtlanabilir, akılcı, yöntemli- sistemli, tutarlı- geçerli, açıklayıcı, herkese açık, evrensel ve nesnel boyutlar yer almaktadır. Bu boyutlara ek olarak 25 bilgi nedensel, 8 bilgi olgusal ve 1 bilgi de genelleyici özellik göstermektedir. Tarih disipliniyle oluşturulan bu öğrenme alanı tarih disiplininin temel yöntemlerinden olan neden sonuç ilişkisine sıkça yer vermektedir. “İnsanlar, Yerler ve Çevreler” öğrenme alanında 54 adet bilgi yer almaktadır. Bu bilgilerin tamamı kanıtlanabilir, akılcı, yöntemli- sistemli, tutarlı- geçerli, açıklayıcı, herkese açık, evrensel ve nesnel boyutlara; bu boyutlara ek olarak ise 27 adet nedensel, 45 adet olgusal ve 34 adet genelleyici boyuta sahip bilgi tespit edilmiştir. Bilimsel bilginin dinamik boyutu ise öğrenme alanında yer almamıştır. “Bilim, Teknoloji ve Toplum” öğrenme alanında yer alan toplam 16 bilginin hepsi kanıtlanabilir, akılcı, yöntemli- sistemli, tutarlı- geçerli, açıklayıcı, herkese açık, evrensel ve nesnel boyutları; bu boyutların yanı sıra 7 bilgi nedensel, 6 bilgi olgusal, 1 bilgi dinamik ve 12 bilgi ise genelleyici boyutları da kapsamaktadır. Öğrenme alanı bilimsel bilgiyi tüm boyutlarıyla yansıtmaktadır. “Üretim, Dağıtım ve Tüketim” öğrenme alanında bulguların toplam 18 bilginin tamamında kanıtlanabilir, akılcı, yöntemli- sistemli, tutarlı- geçerli, açıklayıcı, herkese açık, evrensel ve nesnel boyutlar yer almaktadır. Bu boyutlarla birlikte 10 bilgide nedensel, 15 bilgide olgusal ve 17 bilgide genelleyici özellik saptanmıştır. Yer alan bilgilerde dinamik boyut bulunmamaktadır. “Etkin Vatandaşlık” öğrenme alanında yer alan toplam 16 bilimsel bilginin tamamı kanıtlanabilir, akılcı, yöntemli- sistemli, tutarlı- geçerli, açıklayıcı, herkese açık, genelleyici, evrensel ve nesnel boyutlar; bu bilgilerden 4’ü nedensel ve 3’ü de olgusal boyutları diğer boyutlarla birlikte yansıtmaktadır. “Küresel Bağlantılar” öğrenme alanında yer alan toplam 9 adet bilginin tamamı kanıtlanabilir, akılcı, yöntemli- sistemli, tutarlı- geçerli, açıklayıcı, herkese açık, genelleyici, evrensel ve nesnel boyutlara sahiptir. Bu boyutlarla birlikte nedensel boyuta sahip 5, genelleyici boyutta 4 ve olgusal boyutta 3 bilgi yer almaktadır. Bu çalışmada dinamik boyuta sahip bilgi yer almamıştır. Bu çalışmada öğrenme alanına ilişkin dinamik boyut hariç olmak üzere yeter düzeyde bilimsel bilgiye

ulaşılmasına rağmen, Dere ve Uçar'ın (2020: 234) “Küresel Bağlantılar Öğrenme Alanının Sosyal Bilgiler ders Kitaplarına Yansımaları” adlı çalışmasında, bu öğrenme alanında ders kitaplarının içeriğinin daha somut bilgilerle uzmanlarca yeniden düzenlenmesi gerektiği sonucuna varılmıştır.

7. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında toplam 222 adet bilimsel bilgi yer almaktadır. bu bilgilerin tamamı kanıtlanabilir, akılcı, yöntemli- sistemli, evrensel, herkese açık, tutarlı- geçerli, açıklayıcı- tanımlayıcı ve nesnel boyutlar taşımakta; bu boyutlara ek olarak 144 bilgi nedensel, 86 bilgi olgusal, 27 bilgi dinamik ve 110 bilgi ise olgusal boyutlara da sahiptir.

7. sınıf sosyal bilgiler ders kitabı “Birey ve Toplum” öğrenme alanında yer alan bilgiler toplamda 17 adet olup hepsi de kanıtlanabilir, akılcı, yöntemli- sistemli, tutarlı- geçerli, açıklayıcı, herkese açık, evrensel ve nesnel boyutlar taşımaktadır. Bu boyutlara ek olarak 4 nedensel, 10 olgusal, 2 dinamik ve 16 genelleyici boyut taşıyan bilgi bulunmaktadır. Bu sonuç, Alakaş'ın (2019: 60) “Sosyal Bilgiler 5. Sınıf ders Kitaplarının Öğretmen Görüşleri Açısından İncelenmesi- Afyonkarahisar Örneği” adlı çalışmasındaki bulgulara, içerikte gereksiz bilgi bulunmadığı, verilen bilgilerin güncel olduğu, günlük hayatla ilişkilendirilen konuların öğrenmeyi kolaylaştırdığı ve kitap içeriğinin bilimsel ve teknolojik yöntemleri kullanmaya özendirdiği sonucu ile uyumludur. “Kültür ve Miras” öğrenme alanında yer alan toplam 56 bilimsel bilginin tamamında kanıtlanabilir, akılcı, yöntemli- sistemli, tutarlı- geçerli, açıklayıcı, herkese açık, evrensel ve nesnel boyutlar taşımaktadır. Bu boyutlarının yanı sıra nedensel 40, olgusal 2, dinamik 2 ve genelleyici 13 adet bilimsel bilgi yer almaktadır. “İnsanlar, Yerler ve Çevreler” öğrenme alanında yer alan toplam 33 adet bilginin tamamı kanıtlanabilir, akılcı, yöntemli- sistemli, tutarlı- geçerli, açıklayıcı, herkese açık, evrensel ve nesnel boyutlar; bu bilgilerden 28'i nedensel boyut, 32'si olgusal boyut ve 19'u genelleyici boyutlara diğer boyutlarla birlikte sahiptir. Yer alan bilgilerde bilimsel bilginin dinamik özelliği tespit edilememiştir. “Bilim, Teknoloji ve Toplum” öğrenme alanında yer alan toplam 48 adet bilimsel bilginin tamamı kanıtlanabilir, akılcı, yöntemli- sistemli, tutarlı- geçerli, açıklayıcı, herkese açık, evrensel ve nesnel boyutlar taşımaktadır. Bu boyutlara ek olarak 25 nedensel, 9 olgusal, 19 dinamik ve 15 genelleyici boyuta sahip bilgi tespit edilmiştir. “Üretim, Dağıtım ve Tüketim” öğrenme alanında yer alan toplam 23 adet bilginin tamamı kanıtlanabilir, akılcı, yöntemli- sistemli, tutarlı- geçerli, açıklayıcı, herkese açık, evrensel ve nesnel boyutlara sahiptir. Bu boyutları taşımakla birlikte 17 bilgi nedensel, 23 bilgi olgusal, 4 bilgi dinamik ve 21 bilgi genelleyici özellikler de taşımaktadır. Bilimsel bilgi tüm boyutlarıyla

öğrenme alanının içeriğine yansımıştır. Sosyal Bilgiler ders kitaplarının bilimsel bilgi içeriğinin yeterliliğine dair öğretmen görüşleri Nalçacı'nın (2011: 333) çalışmasındaki bulgularla benzerlik göstermektedir. “Etkin Vatandaşlık” öğrenme alanında yer alan toplam 16 bilginin hepsi kanıtlanabilir, akılcı, yöntemli- sistemli, tutarlı- geçerli, açıklayıcı, herkese açık, evrensel ve nesnel boyutlar; bu bilgilerin 3'ü nedensel ve 4'ü genelleyici boyutlara sahip olarak bilimsel yapıdadır. Dinamik ve olgusal boyutlar taşıyan bilgilerin yer almadığı görülmektedir. “Küresel Bağlantılar” öğrenme alanında yer alan toplam 29 bilginin tamamı kanıtlanabilir, akılcı, yöntemli- sistemli, tutarlı- geçerli, açıklayıcı, herkese açık, evrensel ve nesnel boyutlar taşımaktadır. Bu boyutlarla birlikte nedensel 27, olgusal 10 ve genelleyici boyutlarda 22 adet bilgi tespit edilmiştir. Dinamik boyutun yer almadığı öğrenme alanı 11 boyutta bilimsel bilgi içeriğine sahiptir. Bilimin dinamik yapısı incelediği konu alanına göre yer alıp almama hususunda değişiklik göstermektedir. Bilim, teknoloji ve toplum öğrenme alanında çokça yer alan bu boyut tarih konularında veya ülkelerin tanıtıldığı konularda ya çok az yer almakta ya da hiç yer almamaktadır. Bunun nedeni konunun işleniş yapısı gereği değişim göstermemesi veya işleniş amacı bakımından dinamik yönüne değinme gereksinimi duyulmamasıdır. Kılcan vd. (2013: 83) kitabında, ders kitabının içeriğinde sunulan bilgiler, konuları gereği oluşturuldukları bilimsel alanın ve kullandıkları yöntemin özelliklerini göstermektedirler.

ÖNERİLER

- Özellikle coğrafya, tarih ve vatandaşlık konularının yer aldığı öğrenme alanlarında bilimsel bilginin dinamik boyutu eksik kalmaktadır. Her ne kadar tarih disiplinde bilimsel bilginin değişebilir yapısı ilköğretim kademesi öğrencileri için uygun ve gerekli olmasa da coğrafya disiplini ile vatandaşlık konularında yer alan bilgilerin geçmişten günümüze değişimi ders kitaplarının içeriğine yansıtılabilir.
- Bilimsel bilginin genelleyici boyutu, “Kültür ve Miras”, “Etkin Vatandaşlık” ve “Küresel bağlantılar” öğrenme alanlarında diğer boyutlara oranla düşük tespit edilmiştir. Bilimin genelleyici yapısı bu öğrenme alanlarında daha çok yer alabilir.

- Ders kitapları inceleme komisyonunda epistemoloji alanında uzman kişi ya da kişilerin yer alması, kitaplarda bilimsel bilgi içeriğinin daha geniş kapsamlı olmasını sağlayacaktır.
- Ders kitaplarında bilimsel bilgilerin yer alması zorunludur; ancak öğrenci için gereksiz ve sınıf düzeyine uygun olmayan zorlayıcı yoğunlukta bilimsel bilgilerin de ders kitaplarından çıkarılması uygun olacaktır.
- Ders kitaplarındaki metinlerin bilimsel bilgiye yer verirken bu bilgileri Türkçe'nin cümle yapısına uygun olarak yazılması da bilgilerin hem daha kolay okunup hem de daha iyi öğrenilmesini sağlayacaktır.
- Bilimsel bilgi konusunda ülkemizde yapılan araştırmaların yetersiz olduğu görülmüştür. Araştırmacıların bu alana yönelmesi literatüre katkı sağlayacaktır.

KAYNAKÇA

- Alakaş, Y. (2019). Sosyal Bilgiler 5. Sınıf ders Kitaplarının Öğretmen Görüşleri Açısından İncelenmesi- Afyonkarahisar Örneği. Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Azer, H. (2020). Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabı. Ankara: Ekoyay yayıncılık
- Dere, İ. ve Uçar, A. (2020). Küresel bağlantılar Öğrenme Alanının Sosyal Bilgiler ders Kitaplarına Yansımaları. Yaşadıkça Eğitim Dergisi, 34 (2), 212-240.
- Doğanay, H. ve Doğanay, S. (2018) Coğrafya Bilim Alanlarına Giriş. (Onüçüncü baskı). Ankara: Pegem Akademi
- Harut, S. B. (2020). Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabı. Ankara: Ata Yayıncılık
- Kabapınar, Y. (2015). Yeni Öğrenme Işığında Sosyal Bilgiler. Öztürk, C. (Ed.). Sosyal Bilgiler Öğretimi: Demokratik Vatandaşlık Eğitimi içinde (367-399). Ankara: Pegem Akademi
- Kazak, Ö. (2010). Lise Kimya Ders Kitaplarının Bilimsel İçerik açısından İncelenmesi ve Ders Kitapları Hakkında Öğretmen ve Öğrenci Görüşlerinin Belirlenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kılcan, B., Keçe, M. ve Çepni, O. (2013) Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarında Bilimsel İçerik. Akbaba, B. (Ed.). Konu Alanı Ders Kitabı İnceleme Kılavuzu Sosyal Bilgiler içinde (79-101) (Birinci baskı). Ankara: Pegem Akademi
- Kıyıcı, F. (2003). Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarında İçeriğin Hazırlanması. Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Kurt Çimen, G.A. (2017) 6. Sınıf Sosyal Bilgiler ders Kitabına Yönelik Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin Algı ve Tutumlarının Belirlenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Muzakoğlu, M. (2020). Ders Kitaplarında Bilimsel İçerik. Demirel, Ö. ve Kıroğlu K. (Editörler) Ders Kitabı İncelemesi içinde (116-137). (Üçüncü baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Nalçacı, A. (2011). İlköğretim 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi (Erzurum Örneği). Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 15 (2), 321-335.

Özkan, U. B. (2020). Eğitim Bilimleri Araştırmaları İçin Doküman İnceleme Yöntemi.

(Üçüncü baskı). Ankara: Pegem Akademi

Öztaşkın, Ö. B. ve Üngör, İ. (2013). Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarında Eski Çağ Tarihi Konusu ve Bilincinin Bilimsel İçerik Bakımından Değerlendirilmesi. e-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi, 4(3), 1-26.

Senemoğlu, N. (2020). Gelişim, Öğrenme ve Öğretim, Kuramdan Uygulamaya. Ankara: Anı Yayıncılık

Şahin, E. (2020). Ortaokul ve İmam Hatip ortaokulu 6. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabı. Ankara: Anadol Yayıncılık

Tüysüz, S. (2019) İlkokul Sosyal Bilgiler 4. Sınıf Ders Kitabı. Ankara: Tuna Yayıncılık

Ulutaş, B. (2015) Doküman Analizi. Seggie, F.N. ve Bayyurt, Y. (Editörler) Nitel Araştırma Yöntem, Teknik, Analiz ve Yaklaşımları içinde (279-297). Ankara: Anı Yayıncılık.

Üstün, H. (2011). Lise Biyoloji Ders Kitaplarında (1937-2008)Hücre Konusu ile İlgili Olarak Bilimsel Bilginin Değişebilir Doğası Üzerine Bir Araştırma. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Yıldırım, A., Şimşek, H. (2004). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık

Yıldırım, C.(1997). Bilimsel Düşünme Yöntemi Yazılar, Bildiriler, Tartışmalar. Ankara: Bilgi Yayınevi

4. Bölüm

HARMANLANMIŞ ÖĞRENME MODELİNE YÖNELİK TUTUM ÖLÇEĞİNİN GELİŞTİRİLMESİ

Doç. Dr. Cemile BAHTİYAR KARADENİZ

ODÜ Sosyal Bilimler MYO,

cbkaradeniz@gmail.com,

Dr. Öğr. Gör. Devrim KARADEMİR²

ODÜ Sosyal Bilimler MYO,

[karademir.d75@gmail.com,](mailto:karademir.d75@gmail.com)

ÖZET

Uzaktan ve yüz yüze derslerin harmanlandığı eğitim ve öğretim ortamı harmanlanmış, karma, hibrit eğitim modeli isimlendirilmektedir. Bu çalışma yükseköğretimde öğrenim gören öğrencilerin harmanlanmış öğrenme modeline yönelik tutumlarını belirlemek için genel bir tutum ölçeği geliştirmek amacı ile yapılmaktadır. Alanyazın taraması ve öğrenci dönütleri neticesinde elde edilen 55 tutum maddesi ölçeğe alınmıştır. Araştırma Türkiye’de yükseköğretimdeki tüm üniversite öğrencilerinin doldurması için internet ortamında Google Form olarak düzenlenmiştir ve toplam 818 üniversite öğrencisinden dönüş alınmıştır. Analiz yöntemlerinin seçimi için alanyazın taraması yapılmıştır. Maddelerin analizi ve test edilmesi amacıyla “alt ve üst %27 grup ortalamaları” ve “toplam madde korelasyonu” dikkate alınmıştır. Madde açıklayıcılığı açısından “t” değeri yüksek olan maddeler seçilerek “açımlayıcı faktör analizi” yapılmış ve analiz sonucu oluşan yapının “Cronbach Alpha” katsayısı hesaplanmıştır. Sonuç olarak harmanlanmış öğrenme modeline yönelik tutum ölçeğinin 37 madde ve iki faktörlü bir yapı ile kullanılabilmesine karar verilmiştir. İki faktörlü yapı toplam varyansın %47,751’ini açıklamıştır. Ölçeğin “Cronbach’s Alpha” güvenilirlik katsayısı 0,854 olarak hesaplanmıştır. Sonuçlar, harmanlanmış öğrenme modeline yönelik tutum ölçeğinin geçerli ve güvenilir olduğunu ve yüksek eğitimde öğrenim gören

öğrencilerin harmanlanmış öğrenme sistemine yönelik tutumlarını belirlemede kullanılabileceğini göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Harmanlanmış Öğrenme, Tutum Ölçeği, Faktör Analizi, Ölçek Geliştirme, DFA.

DEVELOPING THE ATTITUDE SCALE TOWARDS THE BLENDED LEARNING MODEL

ABSTRACT

The education and training environment in which distance and face-to-face lessons are blended is called a blended or hybrid education model. This study is carried out with the aim of developing a general attitude scale to determine the attitudes of students studying in higher education towards the blended learning model. 55 attitude items obtained as a result of the literature review and student's feedback were included in the scale. The scale form used in the research was prepared as a Google Form on the internet for all university students in higher education in Turkey to fill out, and feedback was received from a total of 818 university students. A literature review was conducted for the selection of analysis methods. In order to analyze and test the items, "lower and upper 27% group averages" and "total item correlations" were taken into account. "Exploratory factor analysis" was performed by choosing items with high "t" values, and the "Cronbach Alpha" coefficient of the structure formed as a result of the analysis was calculated. As a result, it was decided that the attitude scale towards the blended learning model could be used with 37 items and a two-factor structure. The two-factor structure explained 47.751% of the total variance. The "Cronbach's Alpha" reliability coefficient of the scale was calculated as 0.854. The results show that the attitude scale towards the blended learning model is valid and reliable and can be used to determine the attitudes of higher education students towards my blended learning system.

Keywords: Blended Learning, Attitude Scale, Factor Analysis, Scale Development, CFA.

GİRİŞ

Bilişim teknolojilerinde meydana gelen gelişmeler ticaret, ulaşım, yönetim, eğlence, iletişim ve eğitim sistemlerinde birçok değişimlere neden olmaktadır. Teknolojide yaşanan bu gelişme ve değişimlerin en önemli yansıması eğitim ve öğretim alanında yeni değerler dizisi ile hissedilmektedir (Ellis vd., 2006; Kim, 2007; Yolcu, 2015). Hızla artan bilgiye çok çabuk erişen ve edindiği bilgiyi çok çabuk bir şekilde yayan günümüz öğrencilerine geleneksel eğitim sistemi birçok alanda yetersiz kalmaktadır (Weart ve Van, 2004). Bilgiyi kolay ve okul dışında da elde etme ve güncelleme fırsatı ve zengin öğrenme ortamlarını sağlayan yeni öğrenme ortamları eğitim dünyasının ilgi odağına yerleşmiştir.

Genel olarak öğrenen ve öğreten arasında mekân farklılığı bulunan uzaktan öğretim, bilginin radyo, televizyon, bilgisayar, internet gibi elektronik iletişim organları ile istenilen mekâna veya alıcıya ulaştırılması şeklinde tanımlanmaktadır (Aktan vd., 1996). Uzaktan öğretimde eğitimin elektronik ortamda eş zamanlı olması ise çevrimiçi öğretim olarak adlandırılmaktadır (Lu vd., 2003). Çevrim içi, uzaktan ve yüz yüze öğretimin her biri ayrı ayrı birçok avantaj ve dezavantaja sahiptir. Uzaktan öğretim sisteminin en büyük probleminin sosyal etkileşim ve büyük olasılıkla onun doğurduğu motivasyon eksikliği olduğu düşünülmektedir. Sınıf ortamında yüze yüze öğretimin eksikleri arasında zaman ve mekan esnekliğinin olmaması sayılmaktadır. Haftanın dört beş günü okulda bulunma ve derslik ortamı ile sınırlı olma gibi zorunlulukları bulunmaktadır. Pandemi (genel salgın) koşullarında uzaktan ve geleneksel eğitim modellerinin uygulanmasında yaşanan engeller eğitim araştırmacılarını yeni bir model geliştirmeye yönlendirmiştir. “Araştırmacılar daha etkin ve verimli bir öğretim ortamı oluşturma çabası iki modelin de (yüz yüze ve uzaktan öğretim) etkin taraflarını birleştiren harmanlanmış öğretim (blended learning) adını verdikleri yeni bir öğretim modelini ortaya koymuşlardır” (Yolcu, 2015).

HARMANLANMIŞ ÖĞRENME

Eğitim sürecinin etkililiğini sağlayacak uygulamaların anahtarı tek bir eğitim modeline güvenmek yerine söz konusu öğrenme ortamının özelliklerine uygun olarak yaşanan sorunlara çözüm üreten birden çok yöntemi kullanmak daha doğru

olacaktır. Formal ve informal eğitim türleri için tek bir öğrenme-öğretme yöntemi ideal olamayacağından eğitim dünyasında değişen ihtiyaç ve talepleri karşılamak, yaşanan sınırlılıklara çözüm olarak harmanlanmış öğrenme geliştirilmiştir. Alanyazında karma öğrenme veya hibrit öğrenme olarak da kullanılmaktadır. Harmanlanmış öğrenme, “genel olarak yüz yüze eğitimin gerçekleştirildiği geleneksel öğrenme ortamları ile internet temelli çevrimiçi veya çevrimdışı öğrenme ortamlarının birleştirilmesi” olarak tanımlanmaktadır (Bersin, 2004; Osguthorpe ve Graham, 2003; Graham, 2006; Ahmed ve Kaur, 2006; Garrison ve Vaughan, 2007; Sarıtepeci ve Çakır, 2014).

Harmanlanmış öğrenme modeli ile her iki öğrenme ortamının faydalı yönlerinden öğrenci ve öğretmenin optimum fayda sağlaması amaçlanmaktadır. Graham ve Dziuban (2014)’e göre bu model, “yüz yüze (geleneksel) öğrenme / öğretim boyutu, öğrencilerin birbiri ile ve öğretmenleri arasındaki sosyal etkileşimi sağlarken, çevrimiçi veya çevrimdışı uzaktan öğrenme boyutu ise öğrenciler ve öğretmenlerin aynı ortamda olmalarını gerektirmeden öğrenme deneyimi ve etkileşiminin sağlandığı ortamları” ifade etmektedir. Graham (2006)’ya göre araştırmalar “harmanlanmış öğrenme yaklaşımının öğretim sürecinde kullanılması için üç öncelikli neden ortaya koymaktadırlar. Bunlar; (1) gelişmiş öğrenme etkinliği, (2) erişim ve kullanım kolaylığında artış ve (3) daha fazla maliyet etkinliğidir”. Harmanlanmış öğrenme yaklaşımının seçilmesi için öncelikli olarak sunulan bu nedenler pratikte, “öğretmen ve öğrencilere bölgeler arasındaki müfredat farklılıklarının etkisini en aza indirerek, aynı öğrenme ve öğretme materyallerinin kullanımı için olanak sağlar. Bu tür öğrenme ortamları, okullarda öğretim uygulamaları ve öğretmen nitelikleri değişimi nedeniyle oluşan başarı farklılıkları riskini azaltmaktadır” (Akt. Sarıtepeci ve Çakır, 2014; Çakır, 2006; Dağ,2011).

Dünyada ilk uygulamaları 1700’lü yıllarda İngiltere’de mektuplar vasıtası ile başlayan uzaktan eğitim, daha sonraları Almanya, Fransa ve Rusya’da da rağbet görmüştür. Bilişim ve iletişim teknolojilerindeki gelişmelerin kitle iletişim araçlarına yansımaları ile birlikte 1920’li yıllarda ABD’de radyo yayınları, 1980’li yıllarda Batı Avrupa ülkeleri, Japonya ve Kanada CDROM, internet ve bilgisayar şeklinde uzaktan eğitim uygulamaları kullanılmaya başlanmıştır (Kırık 2014).

Çevrimiçi öğretim programlarının Avrupa ve Amerika’da 2000’li yıllarda yükseköğretimde kullanılmış ve öğrencilerin çevrimiçi sınıflardan memnuniyet-

lerinin geleneksel sınıflardaki memnuniyetleri ile aynı olduğu tespit edilmiştir. Buna bağlı olarak teknolojinin kullanımının artmasıyla birlikte yakın gelecekte çevrimiçi eğitimin öneminin daha da artacağı belirtilmektedir (Allen ve Seaman, 2014; Bonk ve Graham, 2006; Geçer ve Dağ, 2012).

Türkiye’de 1927 yılında Ankara Üniversitesi Hukuk Fakültesi bünyesinde Bankacılık ve Ticaret Hukuku Araştırma Enstitüsü’nde mektup vasıtası ile ilk kez uzaktan eğitim uygulamalarına başlanmıştır. 1950’li yılların sonunda birçok teknik konunun mektupla öğretimi amacı ile “İstatistik Yayın Müdürlüğü” bünyesinde “Mektupla Öğretim Merkezi” kurulmuştur. “Mektupla Öğretim Merkezi”nin adı 1968 yılında “Radyo ve Televizyonla Eğitim Merkezi”, 1982 yılında da “Radyo ve Televizyonla Eğitim Bilişim Merkezi” olarak değiştirilmiştir. Yükseköğretimde uzaktan eğitim modeli ilk olarak Eskişehir Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi’nde başlamıştır. “1990’lı yıllarda internet ve web teknolojileri ön plana çıkmasıyla uzaktan eğitim uygulamaları yaygınlaşmaya başlamıştır. Orta Doğu Teknik Üniversitesi (ODTÜ) bünyesinde Enformatik Enstitüsü kurulmasıyla öğrencilerin bilişim alanında kendilerini geliştirmeleri, sertifika ve diploma almaları amaçlanmıştır. Türkiye’nin çeşitli üniversitelerinden bazı öğretim üyeleri de bu programları takip edebilmişlerdir. Programların tamamında uzaktan eğitim metodu kullanılmıştır” (Çukadar ve Çelik, 2003: 33; Kırık, 2014).

Türkiye’de Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi TRT üzerinden sunduğu eğitim video yayınları ile 90’lı yıllarda uzaktan eğitim sürecinde önemli bir adım atmıştır. Daha sonraki yıllarda üniversiteler kendi imkanları ve misyonları çerçevesinde e-öğrenme uygulamalarına yer vermiştir. Covid-19 genel salgını ile birlikte ülke genelinde sokağa çıkma kısıtlamaları ve sosyal izolasyonu sağlamak amacı ile çevrimiçi veya çevrimdışı bir şekilde sürdürülen uzaktan eğitim uygulamaları tüm eğitim kurumlarında eğitime dahil edilmiştir.

Derslerin tamamının uzaktan işlenmesinin eğitsel açıdan pedagojik bulunmaması, hepsinin yüz yüze sınıf ortamında işlenmesinin de günümüz teknolojisinin yetersiz kalması ve bazı kısıtlamalarla yüz yüze ve çevrimiçi öğrenme ortamlarının bir arada kullanılmasının gerekliliği gibi etkenler harmanlanmış öğrenme ortamlarının tercih edilmesine neden olmuştur. 2021-2022 eğitim öğretim yılının başında YÖK üniversitelere gönderdiği yazı ile eğitim programlardaki derslerden teorik olmaları şartıyla en fazla % 40’ının online (çevrimiçi) verilebileceğini belirtmiş ve kararı üniversite yönetimlerine bırakmıştır. Böylece harmanlanmış öğrenme modeli Türkiye’de özellikle yükseköğretimde kapsamlı

bir şekilde eğitim hayatına girmiştir.

Harmanlanmış öğrenme ortamlarının kullanımı ile öğrenci ve öğretmenlere yüz yüze ve e-öğrenme ortamlarının avantajları yaşatılmak istenmektedir. Bu nedenle günümüzde birçok yükseköğrenim kurumunda yüz yüze ve e- öğrenme ortamları birlikte kullanılmaktadır. Bu kombinasyonda belirlenmiş herhangi bir altın oran bulunmadığı, bu oranlamada toplumun ve eğitim kurumunun sosyoekonomik özelliklerine, teknoloji alt yapısına, mevcut eğitim materyallerine, öğrenci ihtiyaçlarına ve dersin yapısına bağlı olarak online eğitimin oranının %30 ile %79 arasında değişebileceği belirtilmektedir (Allen ve Seaman, 2007).

İyi şekilde planlanan harmanlanmış öğrenme modeli, hem çevrimiçi, hem de geleneksel eğitimin avantajlarını bir arada sunabilmektedir. Harmanlanmış öğrenme ortamlarında öğrenme faaliyetleri, sadece sınıf ortamında yüz yüze öğrenme ile kalmayıp, sınıf dışında istenilen zamanlarda çevrimiçi ortamlara da taşınarak kendi kendine öğrenme veya belirlenen zamanlarda işbirliğine dayalı öğrenme de gerçekleştirilebilmektedir. Böylelikle, öğrencilerin daha kolay ders tekrarı yapabilmesi, zaman kısıtı olmaksızın istenilen mekanda öğrenme aktivitesine devam edilebilmesi, karma modellerin kullanılmasıyla kalıcı öğrenmeye imkan sağlanması, eğitim alanında teknoloji kullanımının yaygınlaştırılması ve kalitesinin artırılması amaçlanmaktadır. “Çevrimiçi öğrenmenin avantajları arasında, ihtiyaç duyulan materyallere her zaman ulaşabilme, istediği zaman ve mekânda çalışma imkânı, istediği konuda daha detaylı ve fazla çalışabilme imkânı ve kişisel ihtiyaçlarına göre diğer kaynaklara ulaşma imkânı yer almaktadır” (Saritepeci ve Çakır, 2014; Thomson, 2010).

“Harmanlanmış eğitim modeli, çevrimiçi eğitimin sağladığı esneklik ile geleneksel eğitim modelinin fırsat verdiği insanlar arası iletişim avantajını bir araya getirmesi ile iki sisteme göre çok daha etkili bir öğrenme ortamı oluşturmaktadır” (Draffan ve Rainger, 2006; Ünsal, 2010). Her ne kadar harmanlanmış öğrenmenin avantajları çok olsa da, bazı dezavantajları da vardır. “Harmanlanmış eğitim modeli” oluşturulurken iki modelin de sıkıntılı taraflarının ayrıştırılarak harmanlanması ve yalnızca avantajlı yönlerinin dikkate alınması oldukça önemlidir. Ayrıca bazı eğitimcilerin bu karma modele sıcak bakmadığı da bilinmektedir. Bunun en önemli sebepleri eğitimcilerin teknoloji konusundaki bilgi ve becerilerinin yetersiz kalması ve eğitim kurumlarının yeterli altyapıya sahip olmamasıdır (Carman, 2002; Carr, 2008; Carr, 2012). “Bazı eğitimler geleneksel eğitim yöntemlerinin daha başarılı olduğunu düşünmekte ve çevrim içi olarak

yapılan sınavların güvenilirliği, kopya çekilme ihtimalinin yüksek olması, sınıf kültürünün oluşmaması gibi faktörlerin online eğitimin dezavantajlarından olduğunu belirtmektedirler” (Badertscher, 2011). Bu noktada öğrencilerin, bilgisayar becerilerinin yeterli olmaması, düşük motivasyon, bağımsız çalışma yeteneklerinin kısıtlı olması gibi nedenlerle online eğitime karşı olumsuz bir tutum sergiledikleri gözlenmiştir (Gaziano ve Liesen, 2004).

TUTUM

Tutum, bireyin ilgili olduğu herhangi bir duruma, bireylere, bir nesneye ve olaylara karşı tepkileri üzerinde yönlendirici ve dinamik etkide bulunan, bireysel etkinliklerindeki seçimini etkileyen deneyimlerle kazanılmış içsel (zihinsel veya sinirsel) bir hazırlık bir durumu olarak tanımlanabilir (Cüceloğlu, 2000: 521; İnceoğlu, 2005; Senemoğlu, 2009). Başka bir tanıma göre tutum, “insanların herhangi bir durum, kişi, nesne ya da olaya karşı öğrenilmiş olumlu ya da olumsuz tepkide bulunma, hoşlanma veya hoşlanmama gibi yargılar, bir ölçüde lehte veya aleyhte değerlendirmeler ile ifade edilen psikolojik bir eğilimdir” (Demirel ve Turan, 2009; Eagly ve Chaiken, 1993). Tutum; hoşlanma veya hoşlanmama ile ilgili duyuşsal, inançlarla ilgili bilişsel ve bireylerin gerçekten neye niyetli oldukları ile ilgili davranışsal olmak üzere üç boyutlu tanımlanmaktadır (Tavşancıl, 2006). Tutum bilişsel bir şekilde irdelendiğinde doğrudan gözlenebilen bir olgu değildir ve davranıştan önce gelir. Bir başka ifade ile tutumlar hareketler, davranışları belirleyen, yönlendiren ve yol gösteren yapılardır.

Genel olarak sosyal psikolojinin ilgi alanı olan tutum konusu son yıllarda eğitim alanında yapılan araştırmalarda da sıklıkla ele alınmaktadır. Araştırmalar, bireyin öğrenim gördüğü kuruma, konu alanına, derse, öğretmene, öğrenme materyallerine yönelik tutumlarının okul başarılarını etkilediğini belirtmektedir. Bu nedenle herhangi bir eğitim programının belirlenen hedeflerine ulaşmasını ve öğrenmeyi olumsuz etkileyen faktörlerden biri de öğrenenlerin kuruma, eğitim programına, derse, eğitime, kullanılan yönteme vb. yönelik olumsuz bir tutum içerisinde olmasıdır. “Yukarıda sayılan değişkenlere yönelik geliştirilen olumsuz bir tutum, akademik başarının yükselmesi, kalıcı öğrenmenin sağlanması ve eğitim programının amaçlarına ulaşmasında önemli bir engel olarak görülmektedir” (Öztürk ve Baysay, 1999; Tay, 2004; Samancı ve Coşkun, 2012). Öğrencilerin öğrenim gördüğü kuruma, eğitim programına ve derslerine karşı olumlu tutum

kazanmaları her şeyden önce öğrenmeye yönelik motivasyonlarını olumlu yönde geliştirdiği öngörülmektedir (Akkuş ve Keskin, 2016; Çolakoğlu, 2009; Kirişçi-oğlu, 2009; Korkmaz ve Karakuş, 2009; Yapıcı ve Akbayın, 2012).

Bir eğitimci ve eğitim yöneticisi öğrencilerinin eğitim modeline, dersine vs. yönelik olumlu veya olumsuz tutumlarını bilirse öğrencilerinin davranışları hakkında önceden bir tahmin oluşturup kontrol edebilmesi ve gerekli önlemleri alabilmesi mümkün olabilir. Dolayısı ile o öğrenme ortamında derslerinin daha verimli bir şekilde işlenmesi için gerekli önlemleri alabilir (Özkalp,1997; Barlı, 2010; Eren, 2001). Böylece kurum, öğrenci ve eğitimci uygulanan öğrenme ortamlarından memnun olacaktır. Gizli ve varsayılan değişkenler olan tutumlar soyut kavramlar olduğu için ölçülmesi oldukça güçtür. Bu çalışmada, üniversite öğrencilerinin öğrenim gördüğü harmanlanmış öğrenme modeline yönelik tutumlarını belirleyecek bir ölçme aracı geliştirmek amaçlanmaktadır. Böylece öğrencilerin harmanlanmış (karma-hibrit) öğrenme modeline yönelik düşünceleri, duyguları ve tepki eğilimleri ile ilgili tutumlarını öğrenmek öğrencinin “bu sistem içerisinde davranışının ne olduğunu tahmin etmeye yarayacaktır” (Güney, 2000; Üstüner, 2006:112). Dolayısı ile öğrencilerin hibrit eğitime yönelik sergiledikleri tutumun düzeyi, öğrencilerin eğitim sistemi içerisindeki tüm davranışlarını ve sonuçta da programın ve öğrencinin başarı düzeyini etkileyecektir (Liaw vd., 2007).

ALANYAZIN TARAMASI

Balaman ve Tüysüz (2011) harmanlanmış öğrenme modelinin öğrencilerin fen ve teknoloji dersindeki başarılarına, tutumlarına ve motivasyonlarına etkisini incelemiştir. Çalışmada “harmanlanmış öğrenme ortamında 8 hafta öğrenim gören öğrencilerin fen ve teknoloji dersindeki başarılarının, tutumlarının ve motivasyonlarının kontrol grubundaki öğrencilere göre daha yüksek olduğu” ve öğrencilerin bu yönetime karşı olumlu görüşe sahip oldukları belirlenmiştir. Ünsal (2012), “harmanlanmış öğrenme etkinliğinin, öğrenci başarısı, motivasyonu ve kalıcılık üzerindeki etkisini” deneysel olarak incelemiştir. “Araştırmada harmanlanmış öğrenme yaklaşımıyla öğrenim gören öğrencilerin, yüz yüze öğrenenler kadar başarılı ve motive olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kalıcılık testinde ise harmanlanmış öğrenmeyle öğrenim gören öğrenciler daha yüksek puan almıştır.”

Akgündüz (2013), “fen eğitiminde harmanlanmış öğrenme ve sosyal medya destekli öğrenmenin öğrencilerin başarı, motivasyon, tutum ve kendi kendine öğrenme becerilerine etkisini” incelediği doktora çalışmasında “harmanlanmış öğrenmenin başarıyı, motivasyonu, tutumu ve kendi kendine öğrenme becerilerini yüz yüze öğrenmeye göre anlamlı bir şekilde artırdığını tespit etmiştir.” Cabı ve Gülbahar (2013), paydaşlar için öneriler oluşturmak amacıyla “harmanlanmış öğrenme ortamlarının ne derece etkili olduğunu belirlemeye yönelik” 55 maddelik dört faktörlü bir ölçek geliştirmiştir. Alanyazın incelenmesi sonucunda üniversite öğrencilerinin genel anlamda harmanlanmış öğrenme modeline yönelik tutumlarını ölçen bir ölçme aracına rastlanılmamıştır.

Akkuş ve Keskin (2016), Fen Fakültesi Matematik bölümü dördüncü sınıfında Uygulamalı Matematik II dersini alan öğrencilerin harmanlanmış eğitim yöntemiyle ilgili tutum, inanç ve motivasyonlarını incelemiştir. Veriler geçerlik güvenirlik çalışması olmayan harmanlanmış öğrenme tutum anketi, mülakatlar, ders gözlemlenmeleri ve öğrenci kayıtları incelenerek elde edilmiştir. Çalışmalarında öğrencilerin “harmanlanmış eğitim modeli”ni desteklediğini ve önemli avantajları olduğuna inandıklarını belirtmiş olmalarına rağmen bazı öğrencilerin sıkıntılar yaşadıklarını ifade etmişlerdir. “Öğrenciler, harmanlanmış eğitim modelinin en önemli avantajları arasında bilgiye kolay erişim sağlaması ve her yerden derse katılabilme imkanı sunması olduğunu belirtmiştir.”

Bakeer (2018), pedagojik alanda giderek daha popüler hale gelen karma öğrenme yöntemine yönelik yükseköğretimdeki öğrencilerin İngilizce öğretiminde tutumlarını incelemiştir. Araştırmanın bulguları, öğrencilerin harmanlanmış öğrenmenin entegrasyonuna yönelik tutumlarının, öğrencilerin dil becerilerinin yanı sıra özerk öğrenme ve öğrenci motivasyonunu artırmada olumlu bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Birbal vd. (2018), öğretmen adaylarının harmanlanmış öğrenmenin çeşitli boyutlarına yönelik tutumlarını ve hazır bulunuşluklarını farklı değişkenlere göre incelenmiştir. Öğretmen adaylarının çevrimiçi öğrenme ile sınıf içi öğrenme arasında önemli negatif ilişkiler bulundu ve çevrimiçi ortam teknolojilerinin iyileştirilmesine yönelik önerilerde bulunulmuştur.

Çalışma Grubu

Araştırmaya katılan 818 öğrencinin demografik özellikleri ve öğrencilerle ilgili genel bilgiler Tablo 1’de özetlenmiştir. Tablodaki bilgilere göre araştırmaya katılan öğrencilerin %39’u erkek, %61’i ise kadındır. Ayrıca öğrencilerin %57’si

önlisans, %43'ü ise lisans programlarında okumaktadır.

Ölçeğin Geliştirilmesi

Ölçek maddelerini (madde havuzu) oluşturmak amacıyla Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulu Otel Lokanta ve İkram Hizmetleri Bölümü ve Fen Edebiyat Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı, Sosyoloji bölümünden 50 öğrenciye katılım isteğe bağlı olarak harmanlanmış öğrenme ortamı ile ilgili açık-uçlu sorular yöneltilmiştir. Elde edilen yanıtlar ile harmanlanmış öğrenme ortamlarının farklı boyutlarına yönelik öğrencilerin duygu ve düşünceleri ortaya çıkarılmak istenmiştir.

Tablo 1. Çalışma Grubunun Özellikleri.

		F	%			F	%
Cinsiyet	Erkek	321	39,2	Gelir	Düşük	273	33,4
	Kadın	497	60,8		Orta	528	64,5
Eğitim	Önlisans	469	57,3	Eğitim alma	Yüksek	17	2,1
	Lisans	349	42,7		Evet	122	14,9
	Aile yanı	247	30,2		Hayır	696	85,1
İkamet	Pansiyon	63	7,7	Sınıf	I. Sınıf	418	51,1
	KYK Yurdu	294	35,9		II. Sınıf	234	28,6
	Özel Yurt	70	8,6		III. Sınıf	56	6,8
	Öğrenci evi	144	17,6		IV. Sınıf	110	13,4

Öğrencilerden cevaplamaları istenen sorular şu şekilde sıralanabilir:

1. Harmanlanmış öğrenme yöntemini hangi kavramları kullanarak tanımlarsınız?
2. Harmanlanmış öğrenme ortamlarında başarınızı etkileyen faktörler size göre nelerdir?
3. Yüz yüze ve çevrimiçi öğrenme ortamlarının hoşunuza giden yönlerini sıralayınız.
4. Harmanlanmış öğrenme yöntemi ders işlemek (duyuşsal olarak) sizi nasıl etkiliyor?

5. Harmanlanmış öğrenme yönteminde yapılan yüz yüze derslere yönelik beğenileriniz nelerdir?
6. Harmanlanmış öğrenme yönteminde çevrimiçi öğretim ile yapılan derslere yönelik beğenileriniz nelerdir?
7. Harmanlanmış öğrenme yöntemi uygulamalarında sizi rahatsız eden noktalar nelerdir?
8. Harmanlanmış öğrenme ortamında ders almaktan memnunuz. Çünkü, ...
9. Harmanlanmış öğrenme ortamında ders almak istemem. Çünkü, ...

Yukarıda sıralandığı gibi açık-uçlu olarak sorulan sorulara öğrenciler tarafından verilen yanıtlar içerik analizi yardımıyla incelenmiştir. Yanıtlar konularına göre sınıflandırılarak ayrılarak örnek maddeler haline dönüştürülmüştür. Analiz için yapılan alanyazın taraması ile birlikte toplam 55 maddelik bir havuz oluşturulmuştur. Araştırmada maddelere verilecek yanıtların daha hassas olabilmesi için Beşli Likert tipinde bir ölçek hazırlanmasına karar verilmiştir. Ölçekteki maddeler “tamamen katılıyorum”, “katılıyorum”, “ne katılıyorum ne katılmıyorum”, “katılmıyorum” ve “hiç katılmıyorum” şeklinde derecelendirilmiştir ve maddelerin bilişsel, duyuşsal tutum ifadeleri içermesine dikkat edilmiştir.

Ölçeğin hazırlanması aşamasında, öğrencilerden toplanan açık uçlu cevapların yapılan içerik analizi ve alanyazın taraması sonucunda harmanlanmış öğrenme ortamları ile ilgili üç alt başlık ortaya çıkmıştır. Bu başlıklar sırasıyla, “yüz yüze öğrenme ortamı”, “çevrimiçi öğrenme ortamı” ve “her iki ortam (harmanlanmış öğrenme ortamı)” şeklindedir.

Tüm maddeler ilgili başlıklar altında toplanarak amaca yönelik yönerge ile birlikte taslak ölçek oluşturulmuştur. Ölçek geliştirmek için uygulana tüm istatistiksel analizler aşağıda belirtilmiştir.

BULGULAR VE YORUM

Kapsam Geçerliliği:

Ölçeğin oluşturulması çalışmalarında ölçek formundaki maddeler, kapsam geçerliği, yapı geçerliği, düzeltilmiş madde-toplam korelasyonu, Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı ve iki yarı test korelasyonu gibi farklı analizlere tabi tutulmuştur. Veriler, “SPSS 23 paket programı” yardımıyla analize tabi tutulmuştur. Ölçek formunda yer alan maddeler “aritmetik ortalama”, “standart sapma”,

“madde toplam korelasyonları”, “Cronbach Alpha” , “İki yarı test (Spearman Brown) korelasyonları” ve “açımlayıcı faktör analizi” ile test edilmiştir. Ölçeğin kapsam geçerliğini belirlemede “eğitim ve ölçme değerlendirme” alanından yedi uzmanın görüşlerine (sosyolog bir, eğitim bilimci iki, halkla ilişkiler iki, psikolojik danışma ve rehberlik alanından iki uzman) başvurulmuştur.

Uzmanlardan bu maddeleri “öğrencilerin harmanlanmış öğrenme modeline yönelik tutumlarını ölçme amacına” uygunluğunu ve anlaşılabilirliğini değerlendirmeleri istenmiştir. Uzmanlar “uygun”, “kısmen uygun” “uygun değil” şeklinde üçlü derecelendirme ölçeği üzerinde değerlendirmelerini yapmıştır. On uzmanın her bir madde için uygun olduğu noktada uyuşma düzeyleri %90 ve üzeri olan 42 madde tamamen alınmıştır. Uzmanların %70-80 düzeyinde uzlaştığı 13 madde ölçek formundan çıkarılmıştır. Uzmanlardan alınan geri bildirimler sonucunda ölçekteki maddeler ifade yönünden düzeltmeleri yapılmıştır. Harmanlanmış Öğrenme Modeline Yönelik Tutum Ölçeği 42 maddeden oluşan bir ölçek olarak uygulamaya hazır hale getirilmiştir. Uygulamaya hazır olan ölçek 50 öğrenciye ön uygulama yapılmıştır. Yapılan analizler sonucunda 5 maddenin daha formdan çıkarılmasına karar verilmiştir. Yeniden düzenlenen ölçek formu internet ortamında Google Forms üzerinden öğrencilere uygulanmıştır. Toplam 818 öğrenciden geri dönüş alınmış ve tüm formlar analize dahil edilmiştir.

Tablo 2. KMO ve Bartlett testi sonuçları

KMO and Bartlett's Test		
Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		,963
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	16629,054
	df	666
	Sig.	,000

Öğrencilerden elde edilen verilerin faktör analizine uygunluğu “Kaiser-Meyer-Olkin” (KMO) katsayısı ve “Bartlett küresellik testi” ile incelenmiştir. Bu aşamadan sonra geçerlik çalışmaları kapsamında “açımlayıcı faktör analizi” (AFA), “doğrulayıcı madde analizi” (DFA), “madde toplam korelasyonları”, alt üst grup” ortalamalar farkı hesaplanmıştır. Ölçeğin güvenilirliğini belirlemek için ise “Cronbach Alfa” iç tutarlılık katsayısı hesaplanmıştır.

Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA):

“Harmanlanmış Öğrenme Modeline Yönelik Tutum Ölçeği”nin “yapı geçerliliği”ni belirlemek üzere öncelikli olarak “AFA” yapılmıştır. Faktör analizi yapılmadan önce, verilerin faktör analizine uygunluğuna bakılmış ve “Kaiser-Meyer-Olkin” katsayısının (KMO= 0,963) ve “Bartlett’s Sphericity” değerinin de ($\chi^2=16629,054$ ve $p<.05$) olduğu belirlenmiştir (Tablo 2).

“Bartlett’s Sphericity anlamlılık değerinin 0.05’ten küçük olması verilerin faktör analizine uygun olmadığını”, bir başka ifade ile korelasyon matrisinden faktör çıkarılabileceğini ifade etmektedir. Genel kabul görmüş KMO değerlerinden 0,80 ve yukarısı mükemmel olarak yorumlanmaktadır (Durmuş vd., 2013:80).

Tablo 3. Anti-İmage matrisinde maddeler arası korelasyon dağılımları.

		M15	M16	M17	M18	.....	M51	M52	M53	M54
Anti-image Correlation	M15	.964 ^a	-.206	-.218	-.053	.....	.031	-.008	.033	-.074
	M16	-.206	.973 ^a	-.095	-.115	.....	-.019	.017	.097	.070
	M17	-.218	-.095	.941 ^a	-.480	.....	-.045	-.047	.007	.014
	M18	-.053	-.115	-.480	.939 ^a	.....	.001	-.026	-.071	-.060

	M51	.031	-.019	-.045	.001	.....	.955 ^a	.108	-.044	-.192
	M52	-.008	.017	-.047	-.026	.....	.108	.915 ^a	-.271	-.033
	M53	.033	.097	.007	-.071	.....	-.044	-.271	.927 ^a	.037
	M54	-.074	.070	.014	-.060	.....	-.192	-.033	.037	.972 ^a

Ölçek maddelerinin katılımcılar tarafından farklı olarak algılanıp algılanmadığını tespit etmek için “Measures of Sampling Adequacy (MSA)” değerine tek tek bakılarak her bir sorunun faktör analizine uygunluğuna bakılmıştır. Tablo 3’te yer alan tüm korelasyon değerlerinin sağ üst köşesinde bulunan “a” harfi her bir maddenin MSA değerini göstermektedir. Bu değer 0,50’den az olduğu madde analizden çıkarılır. KMO bütün madde grubunun genel olarak faktör analizine uygunluğunu ölçerken MSA değeri tek tek her bir maddenin faktör analizine uygunluğunu test etmektedir. MSA değerleri SPSS çıktılarında Anti-image correlation matrisinde yer alır (Durmuş vd. 2013:81; Karadeniz vd., 2019:708; Karademir, 2021:6300). Tablodaki değerler tek tek incelendiğinde tüm maddelerin MSA değerlerinin 0,90’dan büyük olduğu ve

ölçek maddelerinin faktör analizine uygun olduğu görülmektedir.

SPSS analizlerinde “Açıklanan Toplam Varyans (Total Variance Explained)” tablosu, ölçeğin kaç boyuttan oluştuğunu göstermektedir. Bu tablonun ilk sütununda faktör analizine dahil edilen sorular gösterilir. Tablonun ikinci sütununda “initial eigen values (başlangıç özdeğerleri)” yer almaktadır. “Özdeğeri 1’den büyük olan faktörler anlamlı kabul edilir. Faktörlerin özdeğeri vardır ve bu değer tüm değişkenlerin her bir faktöre yüklerinin kareleri toplamı ile bulunur” (Yaşlıoğlu, 2017:77). Başlangıç Özdeğerleri sütununun altında yer alan toplam (total) sütununda “1”den büyük olan özdeğerlerin sayısı ölçeğin kaç alt boyuttan oluştuğunu gösterir (Durmuş, 2013:82). Ölçek faktörlerinin belirlenmesinde genellikle Kaiser’in özdeğeri 1’den büyük değerler dikkate alındığında 6 faktör çıkmaktadır. Bu nedenle Kaiser özdeğeri 2’den büyük faktörler dikkate alınmıştır. Tablo 4’te yer alan açıklanan toplam varyans tablosundan ölçeğin 2 alt boyuttan oluştuğu görülmektedir.

Tablo 4. Açıklanan toplam varyans değerleri.

Component	Initial Eigenvalues			Rotation Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	13,962	37,734	37,734	11,621	31,409	31,409
2	3,703	10,007	47,741	6,043	16,332	47,741
3	1,355	3,663	51,404			
4	1,188	3,211	54,615			
5	1,076	2,908	57,523			
6	1,013	2,738	60,261			
.....			
33	,278	,750	97,342			
34	,266	,719	98,061			
35	,259	,700	98,761			
36	,234	,634	99,395			
37	,224	,605	100,000			

Tablo 4’te “Rotation Sums of Squared Loadings (Dönüştürülmüş kareli ağırlıklar toplamı)” sütununda bulunan “% of Variance (açıklanan varyans %)” ilgili faktörün varyansın % kaçını açıkladığını göstermektedir. Son sütunda yer alan

“Cumulative % (Birikimli %)” ise açıklanan varyans yüzdelerinin birikimli değerini vermektedir. Harmanlanmış Öğrenme Modeline Yönelik Tutum ölçeği 2 alt boyuttan oluşmakta ve toplam varyansın %47,741’i bu alt boyutlar tarafından açıklanmaktadır (Tablo 4 ve 5).

Tablo 5. Faktör analizi sonucunda oluşan faktörlere ilişkin elde edilen değerler.

Dönüştürülmüş kareli ağırlıklar toplamı			
	Özdeğer	Açıklanan Varyans %	Toplam Varyans %
FAKTÖR 1	13,962	31,409	31,409
FAKTÖR 2	3,703	16,332	47,741

Faktör analizi işlemleri sırasında “Rotated Component matrisi”nde madde-lerin faktör ağırlıklarının seçiminde, faktör yük değerlerinin 0.45 ve daha yüksek olması anlamlılık düzeyi ölçütleri dikkate alınmıştır. “Faktör yük değerinin, 0.45 ya da daha yüksek olması, madde seçimi için iyi bir ölçü olarak kabul edilmektedir” (Büyüköztürk, 2005). Analizde 0,45 değerinin altında yük alan herhangi bir madde bulunmadığı için hiçbir madde ölçek formundan çıkarılmamıştır.

Tablo 6. Harmanlanmış öğrenme modeline yönelik tutum ölçeğinin faktör yükleri.

Madde No	Faktörler	Bileşenler	
	Madde İfadeleri	Faktör 1	Faktör 2
	Faktör 1:		
M25	Harmanlanmış öğrenme sistemini, akademik başarı inancımı desteklediği için seviyorum.	,753	
M48	Harmanlanmış öğrenme ortamının motivasyonu arttırdığını düşünüyorum.	,751	
M33	Harmanlanmış öğrenme ortamında kendimi huzurlu hissediyorum.	,744	
M47	Harmanlanmış öğrenme ortamı bağımsız öğrenme becerilerimi geliştirmemde beni motive eder.	,740	
M37	Harmanlanmış öğrenme sisteminden hoşlandım.	,739	
M32	Harmanlanmış öğrenme modelini farklı öğrenme stillerine hitap ettiği için beğeniyorum.	,738	
M24	Harmanlanmış öğrenme ortamındaki eğitimi zevkli buluyorum.	,726	
M28	Harmanlanmış öğrenme sistemi bana eğlenceli geliyor.	,723	
M39	Harmanlanmış öğrenmede öğretim materyali zenginliğini motive edici buluyorum.	,722	

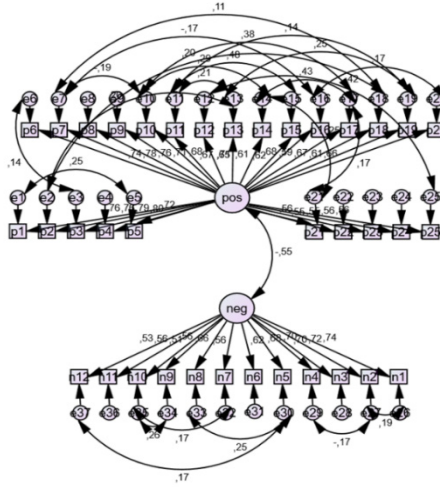
M49	Harmanlanmış öğrenme modelini öğretim elemanlarıyla gerektiğinde etkileşime geçebildiğim için seviyorum.	,697
M17	Harmanlanmış öğrenme ortamını, bilgiye kolay ve hızlı ulaşma yollarını öğrettiği için seviyorum.	,694
M30	Sosyal izolasyonumu sağlamama katkıda bulunduğundan harmanlanmış öğrenme ortamında eğitim almaktan memnunum.	,688
M15	Harmanlanmış öğrenme sisteminde daha fazla bilgi edinebildiğim için mutluyum.	,678
M51	Harmanlanmış öğrenme ortamından, öğretim elemanları ve sınıf arkadaşlarımla sosyal ağ aracılığıyla iletişimi geliştirdiği için memnunum.	,654
M22	Harmanlanmış öğrenme sisteminde aldığım dersleri yeterince öğrendiğim için memnunum.	,642
M50	Harmanlanmış öğrenme uygulamalarını, sınıf arkadaşlarımla işbirliğini geliştirdiği için beğeniyorum.	,641
M18	Harmanlanmış öğrenme ortamında ihtiyaç duyduğum bilgileri kolayca erişebilmekten memnunum.	,635
M35	Harmanlanmış öğrenme modelini zaman ve mekan esnekliği sağladığı için beğeniyorum.	,633
M16	Harmanlanmış öğrenme, farklı bilgisayar program ve uygulamalarını kullanmama fırsat sağladığından hoşuma gidiyor.	,624
M54	Harmanlanmış öğrenme modelini sosyalleşmeye fırsat verdiğinden seviyorum.	,606
M45	Harmanlanmış öğrenme sistemine kolay uyum sağladığımı düşünüyorum.	,605
M43	Harmanlanmış öğrenme modelinin çevrimiçi ortamını daha çok seviyorum.	,577
M42	Pandemi sonrasında harmanlanmış öğrenme sisteminden vazgeçilme olasılığı beni üzüyor.	,572
M23	Harmanlanmış öğrenmede çevrimiçi dersleri canlı takip edebilmek beni mutlu eder.	,552
M29	Harmanlanmış eğitimde sağlık açısından kendimi daha güvende hissediyorum.	,544
Faktör 2:		
M44	Harmanlanmış öğrenme ortamı beni strese sokuyor.	,744
M38	Harmanlanmış öğrenme modelinde sorumluluğum daha çok arttığı için kendimi huzursuz hissediyorum.	,732
M46	Harmanlanmış öğrenme sisteminin karmaşıklığı beni rahatsız ediyor.	,721
M34	Harmanlanmış öğrenme modeli, ders çalışma şeklime uymadığından sevmiyorum.	,667
M26	Harmanlanmış sistemde eğitim alma fikri kendimi kötü hissetmeme sebep oluyor.	,665
M27	Harmanlanmış öğrenme sistemi bana normal sürede mezun olamayacağım kaygısı yaşıyor.	,665
M31	Harmanlanmış öğrenme modelini zaman kaybı olarak gördüğüm için beğenmiyorum.	,652
M53	Harmanlanmış öğrenmede, eğitimle iletişim için geleneksel eğitime göre daha fazla zamana ihtiyacım olmasından rahatsızlık duyuyorum.	,622

M40	Harmanlanmış öğrenme ortamındaki ders materyallerinin iyi organize edilmemesinden rahatsızım.	,621
M52	Harmanlanmış öğrenmede öğretim elemanından yeterli geribildirim alamamaktan rahatsızım.	,603
M21	Harmanlanmış öğrenmede geleneksel eğitim sisteminden daha çok sorun yaşamaktan rahatsızım.	,564
M36	Harmanlanmış öğrenme sisteminde öğrenim görmeyi sevmiyorum.	,542

Faktörün güvenilirlik analizi sonucunda güvenilirlik değeri kabul sınırlarının altında ise o faktör kullanılamayacağından ölçekten çıkarılır. Bu nedenle belirlenen faktörlere isim verilmeden önce, faktörlerin güvenilirlik analizleri yapılmıştır. Analiz sonucunda 37 maddeden oluşan ölçeğin 2 alt boyuttan oluştuğu ve ölçek maddelerinin yüksek faktör yükleri aldığı Tablo 6’da gösterilmiştir.

Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA):

“Doğrulayıcı faktör analizi” (DFA) bilimsel araştırmalarda ölçeklerin geçerliliğini test etmek ve doğrulamak amacıyla gizil değişkenler ile ilgili kuramların test edilmesi ilkesine dayanan ileri düzey bir tekniktir. DFA, “daha önceden tanımlanmış ve sınırlandırılmış bir yapının, bir model olarak doğrulanıp doğrulanmadığının test edildiği bir analizdir.” (Akt. Karadeniz vd., 2018: 711; Çokluk vd., 2014:271-272). “DFA, genellikle ölçek geliştirme ve geçerlilik analizlerinde kullanılan veya önceden belirlenmiş bir yapının doğrulanmasını amaçlayan bir analiz yöntemidir.” DFA’da AFA ile belirlenen ölçek modelinin uygunluk testlerine bakılır. Uygunluk testleri iki temel ölçüte göre incelenir. Bu ölçütler mutlak uygunluk ve aşamalı uygunluk ölçütleri olarak adlandırılır. Mutlak uygunluk ölçütlerinde Ki-Kare (CMIN), CMIN/DF, RMSEA, GFI gibi istatistik değerlerine bakılır (Akt. Karademir, 2021:6303; Yaşlıoğlu, 2017:78-80).



Şekil 1. Birincil düzey doğrulayıcı faktör analizi

Çalışmada AFA ile oluşturulan yapıyı doğrulamak, ölçek maddelerini ve ilişkilerini test etmek için SPSS AMOS 23 istatistik programı yardımıyla birincil ve ikincil düzey DFA analizi yapılmıştır. Programda kullanılan uyum indeksleri ve kabul için kestirme noktaları Tablo 7’de verilmiştir.

Şekil 1’de birincil düzey DFA’da oluşan model gösterilmiştir. DFA sonucunda herhangi bir maddenin çıkarılmasına ihtiyaç duyulmamış sadece bazı değişkenler arasında çift yönlü oklarla kovaryans oluşturulmuş ve iyileştirme yapılmıştır. İyileştirme sonrası tekrarlanan analiz sonucunda uyum indekslerinin modele daha iyi uyum sağladığı görülmüştür.

Analizde alt boyutlardaki maddelerin regresyon katsayılarının 0,8 ile 0,56 arasında değiştiği gözlenmiştir. “Değişkenlerin regresyon katsayılarının 0,30’un altında olmaması beklenmektedir. 0,70 ve üzeri mükemmel uyum, 0,45 ve üzeri ise kabul edilebilir uyum olarak belirtilmektedir” (Akt. Çapık, 2014:203). Sonuçlar Tablo 6 ile birlikte değerlendirildiğinde birincil düzey DFA’nın AFA ile oluşan yapıyı doğruladığı anlaşılmaktadır.

Tablo 8 incelendiğinde birincil düzel DFA sonucunda elde edilen uyum indeksi değerlerinin kabul edilebilir değerler arasında olduğu gözlenmektedir. Analizde CMIN/DF oranı 2,589 olarak hesaplanmış ve Tablo 7’ye göre ölçek ile model arasında mükemmel uyum tespit edilmiştir. CFI, NFI, GFI, RMSEA ve RMR

değerlerinin de uyumlu olduğunu görülmektedir.

Ölçeğinin birincil düzey DFA sonucu elde edilen pozitif ve negatif alt boyutlarının bir araya gelerek bir üst kavram olan harmanlanmış eğitime yönelik tutum değişkenini temsil edip etmediğini test etmek için ikincil düzey DFA yapılmıştır. Analiz sonucunda tutum değişkeninin birincil düzey değişkenler üzerinde açıkladığı varyanslar ve ikincil düzey DFA modeli şekil 2’de gösterilmiştir.

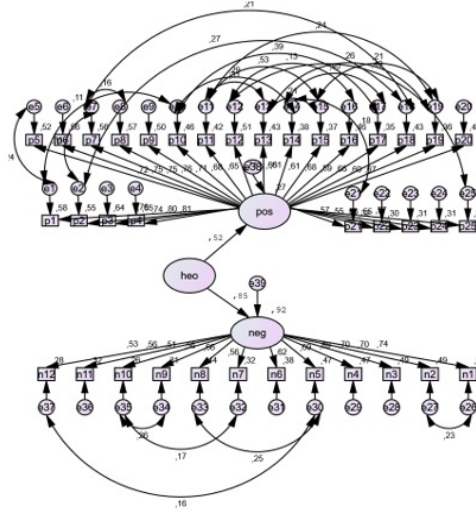
Tablo 7. DFA’da yapısal eşitlik modelleri uyum indeksleri ve kabulü için kestirme noktaları.

Uyum indeksi	Ölçüt	Uyum (Kabul) Noktaları	Kaynak
χ^2/sd (CMIN/DF)		≤ 2 – Mükemmel Uyum	(Tabachnick ve Fidell, 2000)
		$\leq 2,5$ – Mükemmel Uyum ($n < 250$)	(Kline, 2005; Yaşlıoğlu, 2017)
		≤ 3 – Mükemmel Uyum (Büyük örneklem)	(Kline, 2005; Sümer, 2000)
		≤ 5 - Mükemmel Uyum ($n > 250$)	(Yaşlıoğlu, 2017)
		≤ 5 - Orta düzeyde uyum	(Sümer, 2000; Doğan, 2015)
GFI	0 Uyumsuz 1 Mükemmel	$\geq 0,90$ - İyi Uyum	(Schumacker ve Lomax, 1996; Sümer, 2000)
		$\geq 0,95$ - Mükemmel Uyum	
		> 90 - Mükemmel Uyum ($n \geq 30$)	(Yaşlıoğlu, 2017)
RMSEA	0 Uyumsuz 1 Mükemmel	$\leq 0,05$ - Mükemmel Uyum	(Brown, 2006; Sümer, 2000)
		$\leq 0,06$ - İyi Uyum	(Hu ve Bentler, 1999)
		$\leq 0,07$ - İyi Uyum ($n > 250$)	(Steiger, 2007)
		$\leq 0,08$ - İyi Uyum ($n < 250$)	(Sümer 2000)
		$\leq 0,10$ - İyi Uyum	(Doğan, 2015)
NFI	0 Uyumsuz 1 Mükemmel	$\leq 0,10$ - Zayıf uyum	(Kelloway, 1989)
		$\geq 0,90$ - İyi Uyum	(Kelloway, 1989; Sümer, 2000)
		$\geq 0,95$ - Mükemmel Uyum	(Hu ve Bentler, 1999; Sümer, 2000)
CFI	0 Uyumsuz 1 Mükemmel	$> 0,92$ - Mükemmel Uyum ($n < 250$)	(Yaşlıoğlu, 2017)
		$> 0,80$ - Mükemmel Uyum ($n > 250$)	
		$\geq 0,90$ - İyi uyum	(Kelloway, 1989; Sümer, 2000)
RMR / SRMR	0 Uyumsuz 1 Mükemmel	$\geq 0,95$ Mükemmel Uyum	(Hu ve Bentler, 1999; Sümer, 2000)
		$\geq 0,95$ İyi Uyum	(Doğan, 2015)
		$\geq 0,97$ Mükemmel Uyum	(Doğan, 2015)
		$\leq 0,05$ - Mükemmel Uyum	(Brown, 2006; Byrne, 1994)
		$\leq 0,06$ - İyi Uyum	(Hu ve Bentler, 1999)
		$\leq 0,08$ - İyi Uyum	(Kline, 2005)
		$\leq 0,10$ - İyi Uyum	(Doğan, 2015)

Kaynak: Tablo Karademir (2021:6303) ve Karadeniz vd. (2018:712) çalışmalarındaki tablolardan derlenmiştir.

Tablo 8. Birincil düzey doğrulayıcı faktör analizi (DFA) uyum indeksleri.

CMIN/DF	2,589
P	0,000
CFI	0,947
NFI	0,907
GFI	0,903
RMSEA	0,044
RMR	0,065



Şekil 2. İkincil düzey doğrulayıcı faktör analizi

Birincil düzey DFA ile oluşan modele harmanlanmış öğrenme ikincil düzey değişkeni eklenerek yeni bir model oluşturulmuş ve modelin test edilmesi sonucu elde edilen uyum indeksleri ise Tablo 9’da gösterilmiştir.

Tablo 9’a göre ikincil düzey DFA uyum indekslerinin mükemmel uyum ve kabul edilebilir uyum referans aralıklarında yer almaktadır. Analizde CMIN/DF oranı 2,577 olarak hesaplanmıştır. Kline (2005)’e göre bu oran mükemmel uyum olarak kabul edilmektedir (Tablo 7) (Akt. Karadeniz vd., 2018:712).

Tablo 9. İkincil düzey DFA uyum indeksleri.

CMIN/DF	2,577
P	0,000
CFI	0,941
NFI	0,908
GFI	0,903
RMSEA	0,044
RMR	0,065

Analiz için oluşturulan modelde ikincil düzey DFA sonucu ortaya çıkan uyum indeksi ve standardize edilmiş faktör değerlerinin birincil düzey DFA sonucu elde edilen sonuçlardan farklı olmadığı görülmüştür. İkincil düzey DFA sonucunda negatif tutum gizil değişkeninin harmanlanmış eğitime yönelik tutum üst düzey gizil değişkenini açıklama düzeyi (etki düzeyi) 0,85'dir. Bu sonuca göre olumsuz tutum gizil değişkeni harmanlanmış öğrenme modeline yönelik tutumu yüksek düzeyde etkilemektedir. Olumlu tutum gizil değişkeni ise 0,52 faktör yükü ile harmanlanmış öğrenme modeline yönelik tutum üst düzey gizil değişkenini açıklamaktadır.

Üst düzey gizil değişken içeren yapının ikincil düzey DFA sonucunda elde edilen uyum indeksi katsayılarının birincil düzey DFA sonucu elde edilen uyum indeksi katsayılarından farklı olmadığı görülmektedir. İkincil düzey DFA sonrasında, modelin gözlemlenen değişkenleri standardize faktör değerlerinin birincil düzey DFA değerleri ile örtüşmektedir.

Tablo 10. Ölçeğe ait güvenilirlik analizi sonuçları

Reliability Statistics			Item-Total Statistics			
Faktörler	CA	N	Olumlu Tutum	CA*	Olumsuz Tutum	CA*
Olumlu Tutum	,954	25	M25	,951	M44	,875
Olumsuz Tutum	,890	12	M48	,951	M38	,878
Toplam	,854	37	M33	,951	M46	,877
			M47	,951	M34	,878
			M37	,951	M26	,879

		M32	,951	M27	,883
		M24	,951	M31	,879
		M28	,951	M53	,884
		M39	,952	M40	,884
		M49	,952	M52	,885
		M17	,952	M21	,885
		M30	,952	M36	,886
		M15	,952		
		M51	,952		
		M22	,952		
		M50	,953		
		M18	,952		
		M35	,952		
		M16	,953		
		M54	,953		
		M45	,952		
		M43	,953		
		M42	,954		
		M23	,953		
		M29	,953		
CA=Cronbach Alpha, CA*=Cronbach Alpha If Item Deleted					

AFA ve DFA sonucu belirlenen alt boyutlara, maddelerin ölçeğe konuluş amaçları ve ifadeler dikkate alınarak alanyazın doğrultusunda isim verilmeye çalışılmıştır. Bu aşamada düşünülen isimlerle ilgili uzman görüşüne de başvurulmuştur. Sonuç olarak birinci alt boyuta “**olumlu tutum**”, ikinciye ise “**olumsuz tutum**” şeklinde isim verilmesi uygun görülmüştür.

GÜVENİLİRLİK ANALİZİ

AFA ve DFA sonucunda oluşan ölçeğe ait her bir alt boyutun güvenilirliğinin sayısal olarak tespit edilmesi gerekmektedir. Bu amaçla SPSS programı yardımıyla “Reliability Analysis” yapılmış ve “Cronbach’s Alpha” değerlerine bakıl-

mıştır. “Cronbach’s Alpha, maddeler sıralı (ordinal) puanlandığında kullanılan bir iç tutarlılık tahmin yöntemidir. Faktör altındaki maddelerin güvenilirlik seviyesini göstermektedir. Tüm maddeler için elde edilen ortalama Cronbach’s Alpha değeri ölçeğin güvenilirliğini gösterir ve genel olarak 0.70 ve üstü olduğu durumlarda (soru sayısının az olduğunda bu sınır 0.60 değeri ve üstü) ölçeğin güvenilir olduğu kabul edilir.” (Akt. Karademir, 2021:6307; Kılıç, 2016:47).

Ölçeğin toplam “Cronbach’s Alpha” değeri 0,954 olarak hesaplanmıştır. Birinci alt boyutun “Cronbach’s Alpha” değeri 0,848 çıkmıştır. Bu değer faktörün güvenilir olduğunu göstermektedir. “Cronbach’s Alpha if Item Deleted” sütununda 0,954’ten büyük değer çıkmaması faktör altında yer alan maddelerden tutarlı olduğunu göstermektedir (Tablo 10). İkinci alt boyutun hesaplanan “Cronbach’s Alpha” değeri ise 0,890’dır. Tablo 10’daki “Cronbach’s Alpha if Item Deleted” sütununda da tutarlılığı bozan bir değere rastlanmamıştır.

MADDE ANALİZLERİ

Ölçekte yer alan maddelerin ayırt ediciliklerini tespit edebilmek için “madde-toplam ölçek korelasyonları” incelenmiştir. Tablo 11’de görüldüğü gibi madde ölçek korelasyonları 0,668 ile 0,312 arasında değişmektedir. Büyüköztürk (2005) “madde-toplam korelasyonu 0,30’dan yüksek maddelerin bireyleri iyi derecede ayırt ettiği ve maddelerin ayırt ediciliğinin yüksek olduğunu” söylemektedir (Akt. Karadeniz vd. 2018:717).

Tablo 11’den ölçek maddelerinin korelasyon değerlerinin 0,30’un üzerinde olduğu görülmektedir. Bu da maddelerin ayırt ediciliğinin yüksek olduğunun bir göstergesidir. İlişkisiz t testi sonucunda tüm maddelerin t değerleri $p < 0,001$ olduğundan anlamlı çıkmıştır.

Ölçeğin yapı geçerliliği ve güvenilirlik analizlerinden sonra madde ayırt ediciliği ile ilgili daha fazla kanıt toplamak amacıyla katılımcıların ölçekten aldıkları toplam puanlar hesaplanmıştır. Daha sonra bu puanlara göre madde analizleri yapılmıştır. Bu analizde maddelerin toplam puanına göre oluşturulan alt%27 ve üst%27 gruplarının madde ortalaması puanları arasındaki farklar ilişkisiz t-testi ile incelenmiş ve farkların anlamlılığına bakılmıştır. Testin grup istatistik sonuçları Tablo 12’de gösterilmiştir. Grup puanları incelendiğinde, üst grup lehine gözlenen farklarının anlamlı olduğu belirlenmiştir. Bu, maddelerin ayırt ediciliklerinin yüksek olduğunun bir göstergesidir. Kararlık katsayısı olarak

hesaplanan Pearson Korelasyon katsayısı (r) değerlerinin de $p < 0,01$ ve $p < 0,05$ (2-tailed) düzeylerinde anlamlı olduğu belirlenmiştir. Bu değerler; ölçüğe ait maddelerin ve faktörlerin, güvenilir, tutarlı, kararlı olduğunu ve objektif ölçümler yapabildiğini göstermektedir (Akt. Karadeniz vd., 2018:720; Tekin, 1996; Balcı, 2009; Büyüköztürk, 2005).

Tablo 11. Madde analizi sonuçları.

Maddeler	Madde Toplam Korelasyonu ¹	Maddeler	Madde Toplam Korelasyonu ¹
M44	0,566	M28	0,594
M38	0,469	M39	0,528
M46	0,530	M49	0,588
M34	0,536	M17	0,644
M26	0,471	M30	0,607
M27	0,411	M15	0,559
M31	0,469	M51	0,554
M53	0,385	M22	0,522
M40	0,370	M50	0,551
M52	0,381	M18	0,593
M21	0,312	M35	0,535
M36	0,336	M16	0,454
M25	0,654	M54	0,411
M48	0,631	M45	0,516
M33	0,644	M43	0,377
M47	0,569	M42	0,344
M37	0,668	M23	0,368
M32	0,563	M29	0,469
M24	0,661		
¹ n=818, $p < ,001$			

Tablo 12. Grup istatistikleri (alt%27 ve üst%27) analiz sonuçları.

Group Statistics											
Md.	Gr	N	M	SD	SE	Md.	Gr	N	M	SD	SE
M44	Alt	221	3,00	1,35	0,09	M28	Alt	221	2,15	0,96	0,07
	Üst	221	2,65	1,43	0,10		Üst	221	4,19	1,02	0,07
M38	Alt	221	2,87	1,27	0,09	M39	Alt	221	2,35	1,00	0,07
	Üst	221	2,88	1,45	0,10		Üst	221	4,25	0,90	0,06
M46	Alt	221	3,17	1,43	0,10	M49	Alt	221	2,57	1,20	0,08
	Üst	221	2,88	1,50	0,10		Üst	221	4,41	0,84	0,06
M34	Alt	221	3,24	1,33	0,09	M17	Alt	221	2,69	1,09	0,07
	Üst	221	2,63	1,45	0,10		Üst	221	4,53	0,72	0,05
M26	Alt	221	3,01	1,29	0,09	M30	Alt	221	2,59	1,22	0,08
	Üst	221	2,61	1,47	0,10		Üst	221	4,54	0,75	0,05
M27	Alt	221	2,95	1,52	0,10	M15	Alt	221	2,30	0,97	0,07
	Üst	221	3,04	1,55	0,10		Üst	221	4,27	0,97	0,07
M31	Alt	221	2,84	1,34	0,09	M51	Alt	221	2,46	1,15	0,08
	Üst	221	2,40	1,46	0,10		Üst	221	4,27	0,96	0,06
M53	Alt	221	3,01	1,25	0,08	M22	Alt	221	2,38	1,10	0,07
	Üst	221	2,99	1,42	0,10		Üst	221	4,17	1,10	0,07
M40	Alt	221	3,19	1,30	0,09	M50	Alt	221	2,37	1,12	0,08
	Üst	221	3,11	1,37	0,09		Üst	221	4,14	1,07	0,07
M52	Alt	221	3,02	1,34	0,09	M18	Alt	221	2,86	1,18	0,08
	Üst	221	3,05	1,42	0,10		Üst	221	4,52	0,77	0,05
M21	Alt	221	3,41	1,26	0,09	M35	Alt	221	2,98	1,23	0,08
	Üst	221	3,06	1,49	0,10		Üst	221	4,58	0,71	0,05
M36	Alt	221	3,19	1,31	0,09	M16	Alt	221	2,56	1,09	0,07
	Üst	221	2,84	1,60	0,11		Üst	221	4,28	0,95	0,06
M25	Alt	221	2,08	0,93	0,06	M54	Alt	221	2,47	1,18	0,08
	Üst	221	4,32	0,87	0,06		Üst	221	4,29	1,03	0,07
M48	Alt	221	2,13	0,96	0,07	M45	Alt	221	2,77	1,28	0,09
	Üst	221	4,22	0,93	0,06		Üst	221	4,36	0,87	0,06
M33	Alt	221	2,38	1,03	0,07	M43	Alt	221	2,27	1,23	0,08
	Üst	221	4,39	0,85	0,06		Üst	221	4,09	1,14	0,08
M47	Alt	221	2,28	1,02	0,07	M42	Alt	221	2,24	1,18	0,08
	Üst	221	4,29	0,83	0,06		Üst	221	4,07	1,15	0,08
M37	Alt	221	2,38	1,05	0,07	M23	Alt	221	2,93	1,26	0,09
	Üst	221	4,37	0,82	0,06		Üst	221	4,41	0,91	0,06
M32	Alt	221	2,43	0,90	0,06	M29	Alt	221	2,85	1,33	0,09
	Üst	221	4,40	0,80	0,05		Üst	221	4,40	0,98	0,07
M24	Alt	221	2,24	1,02	0,07						
	Üst	221	4,26	1,00	0,07						

Md=Madde, Gr=Grup, M=Mean, SD=Standart Devision, SE=Standart Error

SONUÇ

Bu çalışmanın amacı, öğrencilerinin harmanlanmış öğrenme modeline yönelik tutumlarını belirleyebilecek bir ölçek geliştirmektir. Araştırmada ulaşılan sonuçlar aşağıdaki gibi özetlenebilir:

1. Ölçek, “beşli likert tipi” bir ölçek olup 2 faktör altında toplanabilen 37 maddeden oluşmaktadır. Ölçek maddeleri; Hiç katılmıyorum (1), katılmıyorum (2), ne katılıyorum ne katılmıyorum (3), katılıyorum (4), tamamen katılıyorum (5) şeklinde derecelendirilmiştir.
2. Ölçeğin geçerlik çalışması; (1) AFA, (2) DFA, (3) madde-toplam korelasyonu ve (4) madde ayırt edicilik güçleri hesaplanarak incelenmiştir.

AFA sonucuna göre faktör yükleri 0,753 – 0,542 aralığında değişen ölçek maddelerinin iki boyutlu yapı oluşturduğu ve toplam varyansın %47,741’ini açıkladığı tespit edilmiştir. “Maddelerin faktör yükünün 0,30’dan, açıklanan varyans miktarının ise %40’dan yüksek olmasıyla ölçeğin yapı geçerliğine sahip bir ölçek olduğunu” göstermektedir (Büyüköztürk, 2005; Çokluk vd., 2014).

Yapılan birincil ve ikincil düzey DFA sonrasında model uyum indekslerinin; CMIN/DF (2,589/2,577), RMSEA (0,044) değerlerini alarak modelin mükemmel düzeyde uyumlu olduğunu göstermiştir. RMR (0,065), GFI (0,903), NFI (0,907/0,908) ve CFI (0,947/0,941) değerlerini alarak modelin yüksek düzeyde uyumlu olduğunu doğrulamıştır (Kline, 2005; Çokluk vd., 2014). Bu sonuçlardan ölçek ile yapı arasındaki uyumun iyi olduğu kabul edilmektedir.

3. Güvenilirlik analizleri sonucunda; faktörlere göre “iç tutarlılık katsayıları” olarak “Cronbach Alfa” değerlerinin; olumlu tutum faktörü için 0,954, olumsuz tutum faktörü için 0,890 olduğu belirlenmiştir. 37 maddelik ölçeğin toplam tutarlılık katsayısı ise 0,854 bulunmuştur. Kararlılık katsayıları olarak hesaplanan “Pearson’s r” değerlerinin “ $p<0,01$ ” ve “ $p<0,05$ ” düzeyinde anlamlı olduğu belirlenmiştir. Bu değerler; “ölçeğin hem maddeleri ve faktörleri hem de geneli için güvenilir tutarlı, kararlı ve objektif ölçümler yapabildiğini göstermektedir” (Tekin, 1996; Balcı, 2009; Büyüköztürk, 2005).
4. Harmanlanmış öğrenme modeline yönelik tutum ölçeğinden en fazla 185, en az ise 37 puan alınabilmektedir. 37- 85 puan aralığı düşük, 86-135 puan aralığı orta, 136 ve üzeri puan aralığı ise yüksek bir tutumu işaret etmektedir. Pozitif tutum alt boyutunda en az 25 en fazla ise 125 puana ulaşılabilir. 25-57 puan aralığı düşük, 58-91 puan aralığı orta, 92 ve üzeri puan aralığı ise yüksek

düzy tutumu göstermektedir. Negatif tutum alt boyutunda ise en düşük 12, en yüksek ise 60 puan alınabilmektedir. Bu alt boyutta ise 12-27 puan arası düşük, 28-43 puan arası orta, 44 puan ve üzerinde ise yüksek düzey tutum görülecektir.

Çalışmada ulaşılan sonuçlar ve puan aralıkları, “Harmanlanmış Öğrenme Modeline Karşı Tutum Ölçeği”nin, öğrencilerinin modele karşı tutumlarının belirlenmesinde kullanılabilir güvenirliği yüksek ve kabul edilebilir düzeyde geçerli olan bir ölçek olduğunu göstermektedir. Ölçek farklı şehirlerde farklı yaş ve öğrencilerden oluşan araştırma gruplarına uygulanarak daha geniş bir kullanıma sunulabilir. Araştırmacıların yapacakları benzer nitelikte çalışmalarla ölçeğin geliştirilmesine katkı getirmesi beklenmektedir.

KAYNAKÇA

- Ahmed, A. ve Kaur, A. (2006). *Developing a learning mix for the Open University Malaysia*. C. J. Bonk, & C. R. Graham (Ed). *The Handbook of Blended Learning* içinde (311-324 ss.). San Fransisco: Pfeiffer.
- Akgündüz, D. (2013). *Fen Eğitiminde Harmanlanmış Öğrenme Ve Sosyal Medya Destekli Öğrenmenin Öğrencilerin Başarı, Motivasyon, Tutum Ve Kendi Kendine Öğrenme Becerilerine Etkisi*. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Ana Bilim Dalı Fen Bilgisi Öğretmenliği Bilim Dalı, Yayınlanmamış Doktora Tezi, İstanbul.
- Akkuş, M. ve Keskin, Y. (2016). “*Harmanlanmış Öğrenme Modeliyle İlgili Öğrenci Tutumlarının İncelenmesi*”. Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 5(2), 338-347.
- Allen, I. E. ve Seaman, J. (2007). *Online Nation: Five Years of Growth in Online Learning*. Sloan Consortium. PO Box 1238, Newburyport, MA 01950, <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED529699.pdf>, [Erişim Tarihi: 22.11.2021].
- Allen, I., E. ve Seaman, J. (2014). *Grade Change Tracking Online Education in the United States*. Babson Survey Research Group and Quahog Research Group, LLC. <http://www.pcrest3.com/L2Lmoodle/newsletter/gradechange.pdf>, [Erişim Tarihi: 22.11.2021].
- Bakeer, A. M. (2018). *Students’ Attitudes towards Implementing Blended Learning in Teaching English in Higher Education Institutions: A Case of Al-Quds Open University*. *International Journal of Humanities and Social Science*, 8(6), 131- 140, doi:10.30845/ijhss.v8n6p15.
- Balaman, F. ve Tüysüz, C. (2011). *Harmanlanmış Öğrenme Modelinin 7. Sınıf Öğrencilerinin Fen ve Teknoloji Dersindeki Başarılarına, Tutumlarına ve Motivasyonlarına Etkisinin İncelenmesi*. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2 (4), 75-90, ISSN:1308 – 8971.
- Balcı, A. (2009). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntem, teknik ve ilkeler*. Ankara: Pegem A yayıncılık.
- Barlı, Ö. (2010). *Davranış Bilimleri ve Örgütlerde Davranış*. (4. Baskı) Erzurum: Afşar Matbaacılık.
- Bersin, J. (2004). *The Blended Learning Book: Best Practices, Proven Methodologies, and Lessons Learned*. San Francisco: John Wiley & Sons. Inc.
- Birbal, R., Ramdass, M. ve Harripaul, C. (2018). “*Student Teachers’ Attitudes toward*

- ds Blended Learning*". Journal of Education and Human Development, 7 (2), 9-26, ISSN: 2334-2978, doi: 10.15640/jehd.v7n2a2.
- Bonk, C. J. ve Graham, C. R. (2006). *The Handbook of Blended Learning: Global Perspectives, Local Designs*. ISBN: 978-0-787-97758-0, USA: John Wiley ve Sons.
- Brown, T. A. (2006). *Confirmatory factor analysis for applied research*. The Guilford Press.
- Büyüköztürk, Ş. (2005). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı, İstatistik, Araştırma Deseni, SPSS Uygulamaları ve Yorum*. 5. Baskı, Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- Cabı, E. ve Gülbahar, Y. (2013). "Harmanlanmış Öğrenme Ortamlarının Etkililiğinin Ölçülmesi İçin Bir Ölçek Geliştirme Çalışması". *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 3(3), 11-26.
- Carman, J. M. (2002). *Blended Learning Design: Five Key Ingredients*. <http://blended2010.pbworks.com/f/Carman.pdf>, [Erişim Tarihi: 28.11.2021].
- Carr, N. (2008). *Is Google Making Us Stupid? What the Internet Is Doing to Our Brains*. *The Atlantic Online*. <https://www.theatlantic.com/magazine/archive/2008/07/is-google-making-us-stupid/306868/>, [Erişim Tarihi:28.11.2021].
- Carr, N. (2012). "The crisis in higher education". MIT Technology Review, 111(6), 32-40, <https://www.technologyreview.com/2012/09/27/182834/the-crisis-in-higher-education/>, [Erişim Tarihi: 28.11.2021].
- Çakır, H. (2006). "Effects of Teacher Characteristics and Practices on Student Achievement in High Schools with Standards Based Curriculum". Yayımlanmamış Doktora Tezi, Indiana Uni., Bloomington.
- Çapık, C. (2014). "Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışmalarında Doğrulayıcı Faktör Analizinin Kullanımı". *Anadolu Hemşirelik ve Sağlık Bilimleri Dergisi* 2014;17:3 s.196-205.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2014). *Sosyal Bilimler İçin Çok Değişkenli İstatistik: SPSS ve Lisrel Uygulamaları*. Pegem Akademi, Ankara.
- Coşkun, N. ve Samancı, O. (2012). "İlköğretim 4. ve 5. sınıflarda sosyal beceri düzeyi ile sosyal bilgiler dersine yönelik tutumların çeşitli değişkenler açısından incelenmesi". *Journal of Educational and Instructional Studies in The World*, 2(1), 32-41, ISSN: 2146-7463.
- Çukadar, S. ve Çelik, S. (2003). "İnternete Dayalı Uzaktan Öğretim ve Üniversite Kütüphaneleri". *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 4(1):31-42.
- Dağ, F. (2011). "Harmanlanmış (karma) öğrenme ortamları ve tasarımına ilişkin öneriler". *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi* 12(2), 73-97.

- Demirel, Ö.,(2001). *Eğitim Sözlüğü*. PegemA Yayıncılık, Ankara, ISBN: 978-975-6802-38-0, doi: 10.14527/9789756802380
- Dikmen, C. H. ve Ocak, M. A. (2020). “Harmanlanmış Öğrenme Ortamında Mobil Programlama Eğitimine Katılan Öğrencilerin Görüşlerinin İncelenmesi”. *SDU International Journal of Educational Studies*, 7(1), 147-166. doi: 10.33710/sduijes.664026
- Doğan, O. (2019). *Dijital Dönüşümün Yönetimi Sürecinde Üniversite Öğrencilerinin Endüstri 4.0 Kavramsal Farkındalık Düzeyleri*. Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi Bilim Dalı, Kırşehir.
- Durmuş, B., Yurtkoru, E.S. ve Çinko, M. (2013). *Sosyal Bilimlerde SPSS’le Veri Analizi*. Beta Basım Yayım Dağıtım A.Ş., 5. Baskı, Yayın No:2519, ISBN:978-605-377-541-6, İstanbul.
- Ellis, R. A., Goodyear, P., Prosser, M. ve O’hara, A. (2006). “How and what university students learn through online and face-to-face discussion: conceptions, intentions and approaches”. *Journal of Computer Assisted Learning*, 22(4), 244-256, doi: 10.1111/j.1365-2729.2006.00173.x
- Garrison, D. R., ve Vaughan, N. D. (2007). *Blended learning in higher education: Framework, principles, and guidelines*. Jossey-Bass. ISBN:9781118269558, doi:10.1002/9781118269558
- Geçer, A. ve Dağ, F. (2012). “Bir Harmanlanmış Öğrenme Tecrübesi”. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(1), 425-442, ISSN: 1303-0485 / 2148-7561.
- Graham, C. R. (2006). *Blended learning systems. definition, current trends, and future directions*. C. J. Bonk, & C. R. Graham (Ed.). *Handbook of Blended Learning: Global Perspectives, Local Designs* içinde (3-21 ss.) San Francisco, CA: Pfeiffer Publishing.
- Graham, C. R. ve Dziuban, C. (2008). *Blended learning environments*. *Handbook of research on educational communications and technology* içinde (269-276 ss.) http://www.aect.org/edtech/edition3/ER5849x_C023_fm.pdf, [Erişim tarihi: 10.10.2021].
- Güney, S. (2000). *Davranış Bilimleri* (2. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Hu, L. T., ve Bentler, P. M. (1999). *Cutoff Criteria for Fit Indexes in Covariance Structure Analysis: Conventional Criteria versus New Alternatives*. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6(1):1-55, DOI: 10.1080/10705519909540118
- Karademir, D. (2021). “A Model Based Approach to Developing the Industry 4.0 Awareness Scale”. *Fresenius Environmental Bulletin* 30(06):6297-6312.
- Karadeniz, C.B., Cinel, M.Ö. ve Sarı, S. (2018). “Yükseköğrenim Görülen Şehre Yönelik

- Algı Ölçeğinin Geliştirilmesi*". 3. Uluslararası Felsefe, Eğitim, Sanat ve Bilim Tarihi Sempozyumu, Tam Metin Bildiriler Kitabı, 706-721, 10-13 Ekim 2018 - Giresun.
- Kelloway, K. E. (1989). *Using Lisrel for Structural Equation Modeling: A Researcher's Guide*. London: Sage.
- Kılıç, S. (2016). "Cronbach'ın Alfa Güvenirlik Katsayısı". *Journal of Mood Disorders (JMOOD)*, 6(1):47-8, DOI: 10.5455/jmood.20160307122823.
- Kırık, A. M. (2014). "Uzaktan eğitimin tarihsel gelişimi ve Türkiye'deki durumu". *Marmara İletişim Dergisi*, 21, 73-94
- Kim, W. (2007). *Towards a definition and methodology for blended learning*. L. F. Wang & J. Fong (Ed.). In *Proceedings Book: Blended Learning: Workshop on Blended Learning* içinde (1-8 ss.), Edinburgh, United Kingdom.
- Kirişçiöğlü, S. (2009). *Fen Laboratuvar Derslerinde Harmanlanmış Öğrenme Etkinliğinin Çeşitli Boyutlarda İncelenmesi*. Basılmamış Yüksek Lisans Tezi. Celal Bayar Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Manisa.
- Kline, R. B. (2005). *Principles and practice of structural equation modeling*. (2nd Ed.). New York. Guilford Press, 360 pp.
- Korkmaz, O. ve Karakus, U. (2009). "The impact of blended learning model on student attitudes towards geography course and their critical thinking dispositions and levels". *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 8(4), 51-63.
- Osguthorpe, R. T. ve Graham, C. R. (2003). "Blended Learning Environments: Definitions and Directions". *Quarterly Review of Distance Education*, 4(3), 227-233.
- Özkalp, E. (1997). *Davranış Bilimlerine Giriş*, Ed. Enver Özkalp, Anadolu Üniversitesi Yayınları No. 173, Açıköğretim Fakültesi Yayınları No. 75, Eskişehir.
- Öztürk, C. ve Baysal, N. (1999). "İlköğretim 4-5. Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutumu". *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(6):11-20, <https://dergipark.org.tr/tr/pub/pauefd/issue/11137/133226>, [Erişim:10.10.2021].
- Sarıtepeci, M. ve Çakır, H. (2014). "Harmanlanmış Öğrenmenin Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Motivasyon ve Tutumlarına Etkisinin İncelenmesi". *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35 (35), 115-129, doi: 10.9779/PUJE635
- Schumacker, E. R., ve Lomax, G. R. (1996). *A beginner's guide to structural equation modeling*. Lawrence Erlbaum Associates Paperback, 304pp., Psychology Press, ISBN: 0-8058-1766-2.
- Senemoğlu, N. (2009). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim Kuramdan Uygulamaya*. Ankara: Nobel Yayınevi.

- Sümer, N. (2000). “*Yapısal Eşitlik Modelleri: Temel Kavramlar ve Örnek Uygulamalar*”. Türk Psikologlar Derneği, Türk Psikoloji Yazıları 2000, 3(6), s. 49-76, Ankara.
- Tabachnick, B. ve Fidell, L.S. (2000). *Using Multivariate Statistics* (4th Edition). MA: Allyn & Bacon Publisher: Boston, 966 pp. ISBN: 978-0321056771.
- Tavşancıl, E. (2005). *Tutumların Ölçülmesi ve SPSS İle Veri Analizi*. Ankara: Nobel Yayın.
- Tay, B. (2004). *Sosyal bilgiler dersinde anlamlandırma stratejilerinin yeri ve önemi*. Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi. 5(2), 1-12.
- Tekin, H. (1996). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Yargı Yayınevi.
- Turan, S. ve Demirel, Ö. (2009). “*Probleme dayalı öğrenmeye ilişkin tutum ölçeği geçerlik ve güvenirlik çalışması*”. Eğitim ve Bilim, 34(152), 15-28.
- Ünsal, H. (2010). “*Yeni Bir Öğrenme Yaklaşımı: Harmanlanmış Öğrenme*”. Milli Eğitim Dergisi, 40(185):130-137. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/milliegitim/issue/36199/407092>, [Erişim Tarihi:10.10.2021].
- Ünsal, H. (2012). *Harmanlanmış öğrenmenin başarı ve motivasyona etkisi*. Türk Eğitim Bilimleri Dergisi. 10(1):1-27, Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tebd/issue/26138/275286>, [Erişim Tarihi:10.10.2021].
- Van Weert, T.J ve Kendall, M. (2004). *Lifelong Learning in the Digital Age: Sustainable for all in a changing world*. Hingham, MA, USA: Kluwer Academic Publishers, ISBN: 978-1-4020-7843-9, doi:10.1007/b109540
- Yaşlıoğlu, M.M. (2017). “*Sosyal Bilimlerde Faktör Analizi ve Geçerlilik: Keşfedici ve Doğrulayıcı Faktör Analizlerinin Kullanılması*”, İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi, Cilt:46, Özel Sayı 2017, 74-85, ISSN: 1303-1732.
- Yolcu, H.H. (2015). “*Harmanlanmış (Karma) Öğrenme ve Uygulama Esasları*”. Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi, 33, 255-260, doi:10.9761/JASSS2767

5. Bölüm

AHMET MİTHAT EFENDİ’DE KADIN YAZAR ALGISI

Dr. Araç. Gör. Mehmet GÜL

Bingöl Üniversitesi Kampüsü, Fen Edebiyat Fakültesi, DZ-5

mgul@bingol.edu.tr

GİRİŞ

Osmanlı’da kadın yazarların gazete ve dergilerde yazı yazmaya başlamaları 19. yüzyılın ikinci yarısına rastlar. Bu dönemde özellikle Ahmet Mithat Efendi, yazdığı romanlar ve hikâyeler vasıtasıyla kadınların yaşadığı sorunları dile getirir ve toplumda daha görünür olmaları için zemin hazırlamaya çalışır. “*Felsefe-i Zenan* ve *Diplomalı Kız* romanlarında kadınların eğitim almaları ve çalışmaları; yani kamusal alanda erkekler gibi rol almaları gereği sorununu işler. *Dürdane Hanım* romanında erkek kılığına girerek erkeklerin sahip olduğu ayrıcalıklara özenen bir kadını ele alır. *Vah* romanında da kıskanç koca tarafından eziyet gören kadın sorunlarına yer verir. *Henüz On Yedi Yaşında* adlı romanında hayat kadınlarmını ve fuhuş sorununu işler. *Firkat*, *Dünyaya İkinci Geliş* romanlarında esaret ve kölelik sorunlarına yer verir” (Çetin, 2012: 146-147). Yazarın kaleme aldığı eserler aynı zamanda daha çok kadın yazarın yetişmesi için bir mektep görevi görür. Bu çalışmalar sonucunda, Tanzimat sonrası Türk edebiyatında kadın yazarlar çeşitli gazete ve dergilerde yoğun bir şekilde yazı yazar ve gittikçe genişleyen bir kadın yazar yelpazesi oluşmaya başlar.

Türk edebiyatında “Hace-i Evvel” ismiyle müsemma olan Ahmet Mithat Efendi’nin kadın yazarlarla olan irtibatı, ilişkisi ve mektuplaşmaları onların değişim ve gelişiminde büyük bir paya sahiptir. Ahmet Mithat Efendi’nin “yalısı ve çiftliği de emsali konak, köşk ve yalılarda olduğu gibi devrin şura, ulema ve musiki-şinaslarından yerli yabancı pek çok kimseyi ağırlamıştır. Mithat Efendi ile dostluğu bulunan veya kendisiyle temas kurmak isteyen her sınıf insan buraya devam etmiştir” (Şeker, 2012: 95). Bunlar arasında kadın yazarların varlığı dikkat çeker. Ahmet “Mithat Efendi’nin devrin kadın muharrirleriyle mektuplar

vasıtasıyla gerçekleşen gıyabi tanışıklıkları da yalıda vicahiye dönüşür. Özellikle kadın yazarların yetişmesinde, devrin matbuatında gözükmelerinde onun gayret ve teşviki vardır” (Şeker, 2012: 98). Bu dönemde birçok kadın yazar onun edebi şemsiyesi altında varlık gösterir. Ahmet Mithat Efendi “kadın yazarların kendilerini ifade için cesaret kazanmasına yardımcı olmuş, hatta ilk baskısında adını bile veremeyen bir hanım yazarla, Fatma Aliye Hanım’la birlikte *Hayal ve Hakikat* adlı romanı ortak yazıp yayınlamıştır” (Miyasoğlu, 2012: 14). Özellikle Fatma Aliye Hanım’a yazdığı mektuplarda dönemin birçok kadın yazarı hakkındaki düşüncelerini dile getirir. Bu mektuplarda Fatma Aliye Hanım’a nasihatte bulunur ve onun edebi kişiliğinin gelişmesinde yönlendirici bir konumdadır. Onun kadınlar üzerindeki etkisi sadece kadın yazarlarla sınırlı kalmaz, dönemin kadınları da onun himmetiyle okuyan ve düzgün konuşan insanlar haline gelir (Okay, 2012: 42).

Ahmet Mithat Efendi, Fatma Aliye Hanım’a yazdığı 27 Şubat 1305 tarihli mektupta İslam ve Osmanlı kadınlarının edebî yönlerine değinir. *Asr-ı Saadet*’te ilim ve fazilet sahibi şaire ve hatibe kadınların var olduğunu, bu bağlamda Hz Muhammed’in (saa) kızı Hz. Fatıma’nın (as.) babasının vefatından sonra,

Ahmed'in hakini şemmedenin üzerine ne lazım olur?

Fima ba'd kalye-misk şemmetmek lazım gelir.

Benim üzerime o kadar musibetler döküldü ki

Eğer günlerin üzerine dökülse gece olurdu.

mealindeki kıt’asına dikkati çeker. Hz. Fatıma’nın (sa) babasının vefatı sonrasında yaşadığı musibetler üzerine söylediği bu sözler, yazar tarafından dönemin kadınlarının sahip olduğu fazilet ve marifete örnek gösterilir. Ahmet Mithat Efendi, Hz. Aişe’nin (sa) nesir ve nazımda sahip olduğu kemalin siyer kitaplarında kaydedildiğini, Emeviler ve Abbasiler zamanında nice âlime ve şaire kadının zuhurunu tarih kitaplarının rivayet ettiğini dile getirir. Özellikle İstanbul’un fethinden sonra ediplerin dillerinde şiirlerinin tedavülde olduğu Zeynep Hanım’ın zuhur ettiğine, İstanbul’da müziğin gelişmesiyle birlikte halkın çalgılarla eğlendiği zamanlarda Mihri Hanım’ın aşıkâne şiirlerinin hem edebi mahfillerde hem de zevk ve sefa meclislerinde okunduğuna, sadrazamlardan Koca Ragıp Paşa zamanında Fıtnat Hanım’ın onunla edebi muşereye muktedir olduğuna, Abdülmecid döneminde Leyla Hanım’ın şiirleriyle öne çıktığına, sonraki zamanda ise Eyyubi Şeref Hanım’ın seçkin şiirler yazdığına dikkati

çeker (Ahmet Mithat Efendi, 2011: 7-9).

Ahmet Mithat Efendi, çeşitli vesilelerle kendi dönemindeki kadın yazarlardan Fıtnat Hanım, Langalı Fatma, Leyla Saz, Makbule Leman, Nigar Hanım, Zafer Hanım ve Fatma Aliye Hanım hakkındaki fikirlerini açıklar.

1. FITNAT HANIM

19. yüzyıl Divan edebiyatında kadın şair sayısının önceki yüzyıllara göre daha fazla olduğu görülür. Bunlardan biri olan Fıtnat Hanım, henüz on sekiz yaşında iken hocasının yazdığı gazellerin fevkinde şiirler yazmaya muvaffak olur; ferâset, fetânet ve felsefi düşünceleriyle çevresini hayrette bırakır (İnal, 1969: I, 434). Fıtnat Hanım, Ahmet Mithat Efendi'nin hayatında özel bir yere sahiptir. Birbirlerine karşılıklı aşk mektupları göndermeleri aralarındaki ilişkiyi farklı bir boyuta taşır. Ahmet Mithat Efendi, Fatma Aliye Hanım'a yazdığı 1 Ağustos 1310 tarihli mektupta bu duruma işaret eder:

“Belki işitmiş olduğunuz için inkâr dahi etmem ki ben dahi Fıtnat ile öyle münasebette bulundum. Yüzlerce mektup teati eyledim. Fakat nihayet ka’-ı muharebeye mecbur oldum. O mektupların hiçbirisini ilan edemem” (Ahmet Mithat Efendi, 2011: 233-234).

Söz konusu mektuplar Ahmet Mithat Efendi'den sonra oğulları tarafından neşredilir. Yazar bu mektuplarda Fıtnat Hanım'a olan aşkını dile getirmekle birlikte onun edebî kişiliği hakkında da değerlendirmelerde bulunur. İlk mektubuna “*Ye-gane-i rûzgar, edib-i zarafet-şiar, şaire-i letafet-nisarım efendim*” gibi Fıtnat Hanım'ı edebi anlamda taltif eden ifadelerle başlar (akt: Çobanoğlu, 2013: 138). Dönemin yerleşik şiir anlayışına karşı olmasıyla bilinen Ahmet Mithat Efendi, Fıtnat Hanım'a olan aşkıdan olsa gerek mektupta söz konusu şiir hakkında olumlu ifadeler kullanır. Bu bağlamda “*bu hayat içinde dinlenecek ve söylenecek bir söz varsa ise onun da şiir*” olduğunu söyler (Çobanoğlu, 2013: 139). Ancak Ahmet Mithat Efendi'nin dönemin şiir anlayışına karşı olduğu ve genç yazarları nesre yönlendirdiği bilinen bir durumdur. Fakat Fıtnat Hanım'a karşı beslediği duygulardan dolayı onun şiirle meşgul olmasını över. Ona göre Fıtnat Hanım Türk, Müslüman ve Avrupalı kadınların fevkinde bir kadındır (Çobanoğlu, 2013: 144). Ahmet Mithat bu mektuplardan birinde Fıtnat Hanım'ın eşi C. Bey'in Fıtnat Hanım'ın bir şiirini kendisine verdiğini, bu şiire hayran olduğunu ve bu şiirin güzelliğini övmeye

kalkması halinde riyâkârlık ve müdâhinlikle suçlanacağını belirtir. Diğer bir mektupta Fıtnat Hanım'ın tevazuyu bırakıp kendi yeteneklerinin farkına varmasını ister. Ahmet Mithat Efendi'ye göre kendisinin sayfalar dolusu yazıyla anlatamadığını Fıtnat Hanım dört mısra ile anlatabilmektedir (Çeri, 2012, 436).

Aralarındaki ilişkinin sona ermesinden sonra Ahmet Mithat Efendi'nin Fıtnat Hanım'ın şairliği hakkındaki fikri değişmeye başlar. Fıtnat Hanım Divan edebiyatı tarzında şiir yazdığı için artık Ahmet Mithat Efendi'nin beğenmediği kadın yazarlar arasında yer alır. Yazar, Fıtnat Hanım'ı başkalarına methiyeler düzmek ve onları alkışlamaktan başka marifeti olmadığını iddia ettiği dönemin diğer Divan şairleri ile aynı gruba koyar (Ahmet Mithat Efendi, 2011: 31). Fatma Aliye Hanım'a yazdığı söz konusu mektupta Fıtnat Hanım'ın şairliği hakkındaki düşüncelerini açıklar:

“Evet, Fıtnat şairdir hem de iyi şairdir. Kimsenin asarını çalmaya ihtiyacı yoktur. Hatta kendisine isnat olunan bazı fena eş'ar onun hakkında zülldür. Gayet zekidir. Şeytanlara külahını tersine giydirir. Lakin cahildir. “Cahil” deyişim Osmanlı hudûd-ı edebiyesinden harice çıkamamış, ulûm-ı tabîiye ve tarihiye ve aklı-yeden hiçbirisine iştîmâm etmemiş olmasındandır. Yoksa Fıtnat Kadime'den, Leyla'dan, Şeref'ten hiç de aşağı değildir” (Ahmet Mithat Efendi, 2011: 233-234).

Ahmet Mithat Efendi, Fıtnat Hanım'ın şairlik yeteneği hakkında kuşku duymamakla birlikte onun Divan edebiyatı çerçevesinde kalmasını, Batı kültür ve edebiyatına karşı ilgisizliğini, özellikle tarih, felsefe ve fen bilimleri noktasındaki bilgisizliğini cahillik olarak nitelendirir. Fıtnat Hanım'ın yerelden evrensele doğru bir açılım yapamamasını ve ülke sınırlarının dışındaki edebi gelişmelerden habersiz olmasını eleştirir. Fatma Aliye Hanım'a yazdığı 13 Mayıs 1315 tarihli mektupta Fıtnat Hanım'ı ortalama Osmanlı kadın yazarının mazharı olarak tanımlar. Müslüman ve Türk hanımların ilim ve kültürden hiçbir zaman tamamen alakalarını kesmediğini, her zaman Fıtnat gibi eli kalem tutan kadınların bulunduğunu, ancak ihmalden dolayı yeterli gelişmenin kaydedilemediğini ifade eder (Ahmet Mithat Efendi, 2011: 404). Burada Ahmet Mithat Efendi'nin ideal kadın yazar algısı muhafazakâr ölçülerin dışına taşar ve daha geniş bir perspektif kazanır. Yazar, Fıtnat Hanım'ın edebi şahsında Osmanlı kadın yazarlarının genel eksikliklerini tespit etmeye çalışır ve bu eksikliklerin giderilmesi için neler yapılması gerektiğine dair görüş belirtir.

2. MAKBULE LEMAN

Gazete ve dergilerde yazı yazan ilk Türk kadın yazarlardan biri olan Makbule Leman Hanım, Şiire karşı mesafeli duran Ahmet Mithat Efendi'nin bu yüzden uzun yıllar mektuplaŐıđı ve Fatma Aliye Hanım ile birlikte beğendiği kadın yazarlardan biridir. Fatma Aliye'ye cevaben yazdığı 20 Mart 1306 tarihli mektupta Makbule Leman Hanım'ı tanımadığını, sadece mektup yoluyla iletişim halinde olduğunu; kimliği, ailesi, yaşı ve medeni hali hakkında bilgi sahibi olmadığını; kendisini sadece eserleri vasıtasıyla tanıdığını belirtir (Ahmet Mithat Efendi, 2011: 28). Mektup vasıtasıyla dönemin kadın yazarlarıyla iletişim kuran Ahmet Mithat'ın Makbule Leman arasındaki ilişki mesafelidir. Fatma Aliye Hanım'a yazdığı 23 Mart 1306 tarihli mektupta bu durumu Şöyle ifade eder:

“Makbule Leman Hanım hakkındaki mütalaatınız bendenizce ne derecelere kadar doğru olduklarını tayin mümkün olmayan mütalaat-ı zarifanedendir. Müntehabat-ı Tercüman-ı Hakikat'in ilk cildinde bu hanımın eseri mündemiç olmasından istidlal buyuracağınız vech ile aramızdaki muhabere altı yedi seneliktir. Ben ona “Hanım Kızım” diye hitap ederim o da bana “Peder” muamelesi eder. (...) Bence Makbule Leman'ın mahiyeti, hüviyeti mebhusun-anha olamaz. Yalnız Makbule Leman'ın değil; falan beyin, falan efendinin de mahiyet-i cismaniyeleri sadedlerin kafesinden hariçtir. Bence insan ilminden edebinden zekavetinden dolayı insandır. Zeyd olsun Hind olsun müsavidir. Aradığım kabiliyeti bulduğum eŐhasın vev'iyeti değil kavmiyeti, diyaneti bile benim için mani-i muhabbet olamaz. Hepsini severim.” (Ahmet Mithat Efendi, 2011: 30-31).

İnsanlara dinleri ve milliyetleri dolayısıyla değil, yetenekleri dolayısıyla değer verdiğini belirten Ahmet Mithat, Makbule Leman Hanım'ı da ilmi ve zekâsından dolayı önemsemiğini belirtir. Bunun yanında Makbule Leman Hanım'ın kendisine yazdığı bir mektuptan bahseder. Bu mektuba göre Makbule Leman, Ahmet Mithat'ın eserlerini okuyarak kendisini yetiŐtirmekte, kendisini onun manevi kızı olarak bilmekte ve çocuğunu da aynı Şekilde yetiŐtirmektedir (Ahmet Mithat Efendi, 2011: 31). Ahmet Mithat, mektupta Makbule Leman'ın, edebi kişiliği hakkında bazı bilgiler verir:

“Makbule Leman her ne kadar Fransızca bazı kelimeler, bazı

istilahlar irad eder ise de pek zannederim ki Fransızca bilmez. Keşke bilse idi. Zekası, hisleri pek fevkaladedir. Gazetede neşr olunmak üzere bana öyle mektuplar öyle makaleler göndermiştir ki ben naşirlerine cesaret edememişimdir. Mücerred bir kadın kaleminden çıkmış oldukları için cesaret edememişimdir. Zamanımızın hali malum ya? Sap yiyip saman savuranların bini bir paraya! Bir kadının ihsasat-ı şairanesini müstehak olduğu hürriyet-i efkar u güftarla meydana koymasına asrımız ne manalar verir? Allah asrımızı ıslah eyleye!” (Ahmet Mithat Efendi, 2011: 30-31).

Mektupta Makbule Leman Hanım'ın Fransızca bilgisinden, yazdığı mektup ve makalelerin niteliğine kadar onun edebi şahsiyetine dair bazı bilgiler verilmekle birlikte geniş anlamda bir edebi kişilik analizi yapılmaz. Burada dikkat çeken asıl mesele Makbule Leman Hanım'ın yazdığı mektup ve makalelerin bir kadının kaleminden çıktığı için Ahmet Mithat Efendi'nin bunları neşretme cesareti gösterememesidir. Ona göre bir kadının beşeri aşkı şiir formunda ifade etmesi dönemin toplumsal normlarına uymayan bir durumdur. Ancak Ahmet Mithat bu vaziyetten oldukça rahatsız olduğunu ve zamanla bunun değişmesi gerektiğini ifade eder. Mektubun sonunda uzaktan tanıdığı Makbule Leman Hanım'ın edebi kişiliğini beğendiği söyler ve Fatma Aliye Hanım'ın onunla irtibata geçmesini ister. Bu bağlamda “*ikinizin de vücudunuz yüzünden ruhum için hâsıl olan bahtiyarlığın tekemmülü bu ittihadınıza vabestedir. Osmanlılık sizlerle iftihar edecektir*” diyerek bu iki kadın yazarın varlığından ve ileride birlikte hareket edeceklerinden dolayı duyduğu mutluluğu dile getirir (Ahmet Mithat Efendi, 2011: 30-31).

Yazar, Fatma aliye Hanım'a yazdığı 24 Mart 1306 tarihli mektupta Makbule Leman Hanım'ı *Şark Kadınları* adlı bir makale yazmaya teşvik ettiğini ve bunu Müşteşrikler Kongresi'ne göndermeyi planladığını yazar (Ahmet Mithat Efendi, 2011: 51). Bunun yanında yine Fatma Aliye Hanım'a yazdığı 8 Ağustos 1310 tarihli bir mektupta “*Evet, Leman'ı bir muharrire gibi tazim etmelisiniz. Leman muharriredir*” diyerek Makbule Leman Hanım'ın yazarlığından kuşku duymadığına dikkati çeker (Ahmet Mithat Efendi 2011: 237). Ahmet Mithat Efendi, Fatma Aliye Hanım'a yazdığı 8 Ağustos 1310 tarihli başka bir mektubunda “*Evet, bu millet içinde sizden sonra odur. Karihası güzel, gereği gibi malumatlı bir kadındır*” diyerek Makbule Leman'ın bilgili ve iyi okuyan bir kadın olduğunu vurgular (Ahmet Mithat Efendi, 2011: 239). 17 Ağustos 1310 tarihli mektupta ise “*Leman Hanım'a ne olursa olsun Fatma Aliye Hanım'dan sonra fahr-i Osmani-*

ye olmaya müstehak bir muharrirdir. Bundan dolayı ta'zime şayestedir” diyerek onun Osmanlı kadın yazarları arasındaki seçkin konumuna dikkati çeker (Ahmet Mithat Efendi, 2011: 246). Fatma Aliye Hanım’a yazdığı 7 Temmuz 1311 tarihli mektupta Leman Hanım’ın tabiatı ile edebi anlamda güzel yazı yazma arasındaki ilişkiye değinir:

“Evet, Aliyeciğim! Leman’ın pek güzel olması zarurat-ı tabiiyedir. ... Zira o kadar güzel sözleri insan nereden bulup çıkarır? Mutlaka güzel bir tabiattan! Ya o güzel bir tabiat güzel bir mahfazadan başka nerede hıfz olunabilir? ... / (...) Ya Üstad-ı A’zam Hazretleri, Leman gibi, Aliye gibi cevahir-i pak-i destgah-ı ezeli-i sun’-ı ilahisinden vücud-pezir eder de onları çirkin bir mahfazaya mı tevdi’ eder?” (Ahmet Mithat Efendi, 2011: 297).

Ahmet Mithat Efendi’ye göre insanın doğası onun eylemleri üzerinde etkilidir. Leman Hanım’ın güzel bir tabiata sahip olduğu için güzel yazılar yazdığını, doğuştan gelen özelliklerin insanın yetenekleri üzerinde büyük bir etkiye sahip olduğunu vurgular. Leman Hanım’ı diğer kadın yazarlardan ayrı bir yere konumlandırması ve Fatma Aliye Hanım’la aynı çizgide görmesi, onun yazdığı eserlerin Divan edebiyatı geleneğinin dışına çıkarak Batı edebiyatlarından esintiler taşımasından dolayıdır. Ahmet Mithat, mektupta Fatma Aliye Hanım ve Leman Hanım’ı birlikte ortaya koydukları bu edebi anlayıştan dolayı takdir eder:

“Ya ben ne kadar bahtiyar imişim ki cihanda iki gözüm gibi iki de kerime-i maneviyemden başka da medar-ı iftiharım olmayıp bunlar da yek-diğerini istirkab ile bir nisvaniyet-i âdiye ashabından kadınlar olduklarını değil, bilakis yek-diğerini takdim ile mükemmeliyet-i harikuladelerini meydana koyuyorlar. Hakikaten bu bahtiyarlık nev’i ricalden hiçbirisine nasip olmamıştır” (Ahmet Mithat Efendi, 2011: 297).

Dönemin kadın yazarları arasındaki arkadaşlık ortamı ve yardımlaşmayı takdir eden Ahmet Mithat, sürekli teşvik edici mektuplar yazarak onları yazdıkları eserleri daha çok önemsemeleri ve bu yolda daha çok çaba sarf etmelerini sağlamaya çalışır. Mektupta *“Siz yalnız nisvan-ı Osmaniye’nin değil, ale’l-umum nev’i nisvanın tac-ı ruus-ı iftihar-ı olmaya şayestesiniz”* diyerek Fatma Aliye Hanım ve Leman Hanım’ı diğer kadınlar içinde edebi anlamdaki seçkin konumuna bir kez daha dikkati çekme gereği duyar (Ahmet Mithat Efendi, 2011: 298). Yine Fatma

Aliye Hanım'a yazdığı 24 Temmuz 1311 tarihli mektupta “*Bu alemde perestide-i dil u canım iki hanım olup onların birisi Fatma Aliye diğeri Makbule Leman'dır*” diyerek söz konusu iki kadın yazarın kendi nazarındaki yüce konumuna atıfta bulunur (Ahmet Mithat Efendi, 2011: 302).

Ahmet Mithat Efendi kadın yazarların gelişmesinde teşvik edici, onları motive eden başka kişilerin veya unsurların varlığını bir zorunluluk olarak görür. Kadın bakış açısıyla yazı yazmanın Avrupa'da bile önemli ve hassas bir konu olarak kabul edildiğini ifade eden yazar, Fatma Aliye Hanım'a yazdığı söz konusu mektupta “*Her kadının mutlaka bir Ahmet Mithat'ı vardır. Onunla istişare etmeksizin hiçbir şeyi meydanı intişara koymaz*” diyerek kadın yazarların yardım almadan kendi başlarına yeterli gelişmeyi kaydedemeyeceğini dile getirir ve Makbule Leman Hanım'ın bu konuda zaman zaman bağımsız hareket etmesini eleştirir (Ahmet Mithat Efendi, 2011: 305). Yazı yazmanın bir “meydan-ı hüner” olduğuna inanan Ahmet Mithat, yeterli birikime sahip olunmadan bu “bazar-ı irfan”a gelinemeyeceği inancını taşır. Fatma Aliye ve Leman Hanım'ın zorluklarla dolu bu meydanın erleri olduğunu belirtir (Ahmet Mithat Efendi, 2011: 315). Mektupta Leman Hanım'ın bazı eksik yönlerine dikkati çeker:

“Rataci'nin Makbule Leman ile görüşmesi lüzumunu da ben söylemiş idim. (...) Makbule Leman için dahi “mistik”, yani şeyh gibi bir şey demiş idim. Fakat beyne'n-nas alem-i tahrire atılmaktaki takaddümünü de bit-tab irad eylemiş idim Bu yoldaki mübahasatta doğruyu söylemekten beni hiç kimse men edemez. Asıl intikad bunlardır. Muhabbet ve münasebet-i şahsiye başka, intikad başkadır” (Ahmet Mithat Efendi, 2011: 381).

Ahmet Mithat Efendi, realist çizginin dışına taşan ve özellikle romantik özelliklere sahip edebî anlayışa karşı çıkar. Mektupta Makbule Leman'ın mistik anlayışını eleştirir. Leman Hanım'a duyduğu sevgi ve onunla olan muâşeretini, yazarı mesleğinin gerektirdiği edebi eleştiriyi yapmaktan alıkoymaz.

3. NİGAR HANIM

Nigar Hanım 19. Yüzyıl Osmanlı kadın yazarlarının önde gelen isimlerindenidir. Edebi gelişiminde Ahmet Mithat Efendi'nin kaleme aldığı eserlerin büyük etkisi vardır. Bir yazısında “*İftiharla kaydederim ki sabavetimin hâce-i manevisi*

büyük Mithat olmuştu” diyerek çocukluğunda Ahmet Mithat Efendi’nin eserlerinden manevi anlamda istifade ettiğini belirtir (Bekiroğlu, 1998: 249). Ahmet Mithat Efendi ile tanıştıktan sonra aralarındaki ilişki günden güne derinlik kazanır. Daha sonra ailece görüşme, birlikte mehtaba çıkma, yatıya kalma vb. ilişkilerle aralarındaki samimiyet artar (Bekiroğlu, 1998: 249). Başlangıçta Nigar Hanım’da büyük bir istidat gören Ahmet Mithat, Divan şiirinde ısrar etmesi üzerine ona karşı cephe alır. Bir mektubunda Fatma Aliye Hanım’ın yazdığı bir şiiri eleştirirken Nigar Hanım’a göndermede bulunur. Yazar burada “*Benim fazıl kızım izhar-ı fazl etmesi için şiire ve şiirin bâ-husus bu tür lüsüne ihtiyacı yoktur. Bunlar Nigar Hanım’ın kârıdır*” diyerek Divan edebiyatı tarzında ve yer yer marazi aşk şiirleri yazan Nigar Hanım’a benzememesi için Fatma Aliye Hanım’ı uyarır ve ona klasik şiir anlayışından uzak durmasını tavsiye eder (Ahmet Mithat Efendi, 2011: 68). Ahmet Mithat Efendi, Nigar Hanım’a karşı olan bu tavrından ödün vermez. Stokholm’de bir konferansa giderken Nigar Hanım ile ilgili bir anısını şu ifadelerle dile getirir:

“Nigar dedim de hatırama geldi. Stokholme’e götürdüğüm kitaplar içinde onun da ma’hud risale-i eş’arını koymuşlar. Hafız-ı kütüpler kitapları sınıflara taksim için benim de muavenetime arz-ı ihtiyaç eylediler. O zamana kadar görmemiş olduğum bu esere dikkat edeyim ki sevmediğim bir yolda. Avrupa’nın da hiç beğenmeyeceği bir surette! Ne dersiniz? Risaleyi yavaşça çalıp mahvetmemyeyim mi? Bir Osmanlı hanımı böyle şiir yazacağına hiç yazmasın daha alâdır” (Ahmet Mithat Efendi, 2011: 68).

Avrupa edebiyatlarını yakından takip eden ve Avrupa başkentlerinde edebiyat ile ilgili konferanslara katılan yazar, Nigar Hanım’ın şiir kitabını “sevmediği yolda” yani klasik edebiyat tarzında şiirlerle dolu olduğu için Osmanlı edebiyatı örnek eserleri arsından çıkarır. Böylece yazar, hayatın gerçeklerinden uzak, mazmunlarla örülü ve platonik aşkın ifade edildiği edebi anlayışa karşı olduğunu gösterir. Bunun yanında platonik olmayan, yani karşılık bulan ancak hikmet ve gerçeklerden uzak, şairin kişiliğini hiç saydığı veya aksine aşık ile maşuk arasında birbirlerini aşağıladıkları ifadelerin kullanıldığı edebi anlayışa da karşı çıkar. Mektupta bu durumu şöyle eleştirir:

“Kabahat şairelerimizde değil! Onlar dahi erkeklere peyrev olmuşlar. Aman ya Rabb! Bu ittibadan ne fenalıklar görülmüş.

Bir bal mumcu oğlanına bir hanım âşık ettirmişler. Oğlana:

Şem'-i ruhuma şiddetle bakma yanarsın,

dedirtmişler. Şair ve âşık hanıma da:

Hattın gelicek sen de beni mumla ararsın,

yollu mukabele ettirmişler. Alınız size bir mahbub-dost hanım!

Maazallah!" (Ahmet Mithat Efendi, 2011: 68).

Ahmet Mithat, Fatma Aliye Hanım'a tavsiyelerde bulunurken "*Nigar Hanım'a benzememeliyiz*" diyerek onun benimsediği Divan edebiyatına ve işlediği beşeri aşkın, aşıkın kimliğini yok ettiği ve onu maşuk karşısında bir hiçe dönüştürdüğü anlayışa karşı çıkar (Ahmet Mithat Efendi, 2011: 350). Nitekim 25 Teşrin-i Sani 1311 tarihli mektupta halk arasında Fatma Aliye Hanım'ın zamanın Ahmet Mithat'ı, Nigar Hanım'ın da zamanın Naci'si olarak görüldüğünü belirtir. (Ahmet Mithat Efendi, 2011: 323). Ahmet Mithat Fatma Aliye Hanım'a yazdığı 6 Kanun-i Sani 1311 tarihli mektupta dönemin kadın yazarlara verdiği değeri şu ifadelerle dile getirir:

"Sizin herbiriniz hayalim bahçesinde yetiştirdiğim arzu-yı terakki bostanının çiçekleri değil misiniz? Sizin herbirinizi sümüklü böceklerin, tırtılların, floksuların taarruzatından muhafaza gayreti benim için cibillidir" (Ahmet Mithat Efendi, 2011: 331).

Yazar, dönemin kadın yazarlarını hayal bahçesinde yetiştirdiği çiçeklere benzeterek onların yetişmesi için emek harcadığını ve onları dönemin zararlı etkilerinden kurtarmak için çaba gösterdiğine dikkati çeker. Hemen hemen her kadın yazar ile mektuplaşır, bazıları ile gönül ilişkisi yaşar, istediği edebi çizgiye gelmeyenlere/gelemeyenlere karşı cephe alır. Ahmet Mithat'ın mektuplarında ağır bir şekilde eleştirdiği yazarların başında Nigar Hanım gelir. Divan edebiyatı tarzında şiirler yazması ve bunların da çoğunun beşeri aşka dair olması, Nigar Hanım hakkında birtakım dedikoduların çıkmasına sebep olur. Ahmet Mithat bu durumu Fatma Aliye Hanım'a yazdığı bir mektupta eleştirir:

"Nigar Hanımefendi bizim tezkireye henüz cevap yazmadı. Anlaşılan darılmış olmalı. Fakat vâesefâ ki vapurlarda bazı mühimce adamlar "bizim şeyhin kerameti olur menkûl kendinden" mısra'ı "Nigâr'in iffeti de bak olur menkûl kendinden"

suretinde tahvil ederek ne mürdar şeyler söylüyorlar ki, şu kadına hiç ta'allukum olmadığı halde bile yüreğimi yakıyor. Efsûs ve saireden beyitler iradıyla İkdam'ın Paris muhbirini haklı görüp gösterirler. Ne insafsız adamlar! Fitnat'ın Leyla'nın, Şeref'in daha açık mahbûb dostluğu meydanda iken lisan-ı istihzayı Nigâr'a dikiyorlar. Fakat ne çare kadın kısmı şiir ile bâ-husûs onun da bu türlüğü ile iştigal eder ise elbette hal buna müncer olur” (Ahmet Mithat Efendi, 2011: 334).

Ahmet Mithat'a göre Nigar Hanım'ın platonik aşk şiirleri yazması ona yönelik dedikoduların asıl sebebidir. Dönemin kadın yazarlarından Fitnat, Leyla, Şeref Hanımların gayr-ı meşru ilişkiler içinde olduğunun Ahmet Mithat tarafından itiraf edilmesi toplumda kadın yazarlara yönelik çekincenin haklılığını ortaya koyar. Çünkü gazete ve dergilerde yazı yazan, şiirleri yayımlanan kadın yazarlar bir süre sonra toplumsal normların dışına çıkarak Batı kültür ve sosyal yaşamı doğrultusunda bir hayat felsefesine inkılap etmekte ve dönemin kültürel ve manevi değerlerini hiçe sayan sosyal ilişkiler ağı geliştirmektedirler. Özellikle Nigar Hanım'ın evinde düzenlenen dönemin sanat ve edebiyat çevrelerinin davet edildiği *Salı Toplantıları* kadın yazarların “mahbub-dost” ilişkileri için bir fırsata dönüşür. Bu durum kamuoyunda dedikoduların çıkmasına ve kadın yazarlara önyargıyla bakılmasına sebep olur. Ahmet Mithat Efendi 2 Kanun-i Sani 1312 tarihli mektupta bu duruma dikkati çeker:

“Bizdeki yılanlara mucib-i şermsari olan kötü dilleri bilirsiniz ya? Biçare Nigar'ın alafrangalığını ifrat ede ede Müslümanlıktan, Osmanlılıktan tecridine kadar vardıkları çok olmuştur. (...) Nigar'da Müslümanlık ve Osmanlılık hamiyetini mefkud-ı itikad edenlerden değilim. Bu hamiyet başkadır, alafrangalık yine başka, varsın istediği kadar alafranga olsun. Lüzumu halinde o hamiyet-i mukaddesenin mukteziyatını gösterebilir de ne olur ise olsun. Bizler dahi Ebussuud'un torunları değiliz a! Hepimizin bir fikri, bir meşrebi var. Nigar dahi bizim gibi olmalı ve öyledir demek istiyorum” (Ahmet Mithat Efendi, 2011: 381).

Nigar Hanım, Ahmet Mithat Efendi'nin istediği edebi çizgiyi takip etmeyen ve Divan edebiyatı tarzının dışın acıkmadığı için yazarın sert eleştirilerine maruz kalır. Edebiyatta ve özellikle şiirde hikmet ve hakikati önceleyen bunun yanında

Batı edebiyatlarını örnek alan Ahmet Mithat Efendi'nin Nigar Hanım'a karşı taktığı tavır onun edebi kişiliğinin bir yansımasıdır.

4. FATMA ALİYE HANIM

Ahmet Mithat Efendi'nin çabalarıyla yetişen en önemli yazar Fatma Aliye Hanım'dır. Ahmet Cevdet Paşa'nın kızı olan Fatma Aliye kadın yazarlar içinde mümtaz bir yere sahiptir. "Georges Ohnet'ten çevirdiği *Meram* adlı roman hakkındaki teşvik edici yazısı vesilesiyle Ahmet Mithat Efendi ile aralarında uzun süreli bir mektuplaşma başlayan Fatma Aliye Hanım, daha ilk mektuplaşmalarından birinde ona minnetini dile getirir. Ondan aldığı ders sadece *Meram* üzerine yazdıkları değildir. On yaşından beri onun eserlerini okuyarak bilgi ve kültür tahsil etmiştir." (Okay, 2012: 33-35). Fatma Aliye Hanım, Ahmet Mithat'ın zihninde şekillendirdiği kadın yazar örneğidir. Ahmet Mithat hem edebi anlayış hem de gönül ilişkileri bağlamında dönemin diğer kadın yazarlarında görülen olumsuz durumları gözlemler ve düşünce dünyasında ideal bir kadın yazarın nasıl olması gerektiğini kurgular. Bu anlamda Fatma Aliye Hanım'ı yönlendirir, tavsiyelerde bulunur. Dönemin kadın yazarlarının içine girdikleri çıkmazları, yaşadıkları buhranları sebep ve sonuçlarıyla birlikte ortaya koyarak ona yol gösterir. Fatma Aliye Hanım'ı kadınların Ahmet Mithat'ı haline getirmeye çalışır, onu divan şiirinden uzak durmaya ve daha çok nesirde kalem oynatmaya teşvik eder. Divan edebiyatı çerçevesinde eser veren kadın yazarlar, Ahmet Mithat'ın yönlendirmesiyle birlikte düzyazıda ilerleme kaydeder, özellikle Fatma Aliye tarih, sosyoloji, hukuk, uygarlık gibi konularda makaleler yazar ve roman türünde örnek veren ilk kadın yazar olur (Toros, 1998: 218).

Ahmet Mithat, Fatma Aliye Hanım'a yazdığı 24 Temmuz 1311 tarihli mektupta "*Kadın kısmı kemalat-ı insaniyeyi öğrenmek için yine kendi benat-ı nevinden kadınlar bulamazlar ise bittab erkeklerden ahz-ı kemalata mecbur olur*" diyerek Fatma Aliye Hanım'ın edebi gelişiminde etkili olabileceğini belirtir (Ahmet Mithat Efendi, 2011: 303). Yazar, Fatma Aliye Hanım'ı şiire ağırlık veren dönemin önde gelen kadın yazarlarına benzememesi için sık sık uyarır, o da bu uyarıları dikkate alır. Ahmet Mithat 23 Mart 1306 tarihli mektupta Fatma Aliye Hanım'ın edebi anlamda dönemin diğer kadın yazarlarından farklı bir yolda olduğunu dile getirir:

"Ama sizler kim? Leylalar mı, Fıtnatlar mı, Zeynepler mi?"

Bence Hünelerleri, marifet sarhoşluğu ve saireyi ve saireyi alkışlamaktan ibaret bulunan şuara-yı ricalin mahiyetleri neden ibaret ise bunlar da onların dışilerinden ibarettir” (Ahmet Mithat Efendi, 2011: 31).

Ahmet Mithat, Fatma Aliye’ye hikmet ve gerçeklik bağlamında kimseyi yüceltme gereği duymadan şahsiyetini koruyarak yazı yazmasını salık verir. Geleşiime kapalı ve geleneği taklit etmekten başka hünelerleri olmadığını düşündüğü dönemin kadın şairlerini değil, Batılı ve yerli yazarların doğrudan hayatın gerçekliğine değinenlerini örnek almasını ister. 19 Kanun-ı Evvel 1306 tarihli mektupta “Ben istemem ki benim fazıl kızım Leylalara, Fıtnatlara benzesin! Victor Hugolara benzemesini isterim. Benim kızım şiir söyleyecek mi Naci’nin Kebuter’i, Sahabe’si, Kuzu’su gibi şiir söylesin” diyerek klasik tarzda değil, yeni bir anlayışla dönemin önde gelen yerli ve yabancı yazarları örnek almasını tavsiye eder. (Ahmet Mithat Efendi, 2011: 70). Ahmet Mithat Efendi, söz konusu mektupta şiiri lisan-ı tasavvuf, lisan-ı hikmet, lisan-ı aşk olduğunu ifade eder, ancak “*bizde lisan-ı şiir ekseriya lisan-ı kizb olmuştur*” diyerek Fatma Aliye Hanım’ı şiirle fazla iştimal etmemesini ister, “*Nazımda ne güzel iktidarınız var! Ne selis söylüyorsunuz! Nitekim şiirin en güzeli de budur*” diyerek nesre yönlendirmeye çalışır (Ahmet Mithat Efendi, 2011: 65-66).

Ahmet Mithat Efendi, Fatma Aliye Hanım’a yazdığı mektuplarda roman, tercüme, nazım ve nesir arasındaki fark, felsefe, mitoloji, şiir, aşk, dönemin kadın yazarları, Doğulu ve Batılı yazarlar ve eserleri, yazarlığın mahiyeti, yazmak eylemi vb. konularda hem düşüncelerini dile getirir hem de yol gösterici bir konumdadır. Fatma Aliye Hanım’a yazdığı mektuplara “Mefhar-ı Osmanıyan ve İslamiyan kızım!”, “Fazıl Kızım!”, “Feylesof Kızım!”, “Fazılam!” gibi ifadeler kullanarak onu över ve edebi çalışmalarına devam etmesi için teşvik eder (Ahmet Mithat Efendi, 2001: 114).

Ahmet Mithat Efendi, Fatma Aliye Hanım’ın Bir Osmanlı Kadın Yazarın Doğuğu adlı biyografisini kalem alır ve eserde yer yer onun sözlerini aktarır. Eserin mukaddimesinde “*amacımız Osmanlı dünyamız içinde bir kadın yazarın nasıl ortaya çıktığını anlatmaya çalışmaktır. Böylece, hala yurdumuzda bir kadın yazarın yetişebilmesini hayal bile edemeyenlere, bunun gerçekleşmiş olduğunu göstermiş oluyoruz*” diyerek konunun önemini ortaya koyar (Ahmet Mithat, 2011: 11). Yazar, Avrupa ülkelerinde kadınların da erkekler gibi ilköğretimden yükseköğitime kadar okuma fırsatı bulup doktor, avukat ve mühendis olabildiğini, ancak güzel

sanatlar ve özellikle edebiyat alanında yetişmiş kadınların sayısının az olduğunu ve bizde böyle bir kadının yetişmiş olmasının zamanın koşullarında beklenilmeyen şaşırtıcı bir olay olduğunu söyler. Bu durumun yeni yetişecek olan kadın yazarlar için bir yol haritası olacağını, onların bu noktada engel ve kolaylıkların neler olduğunu farkına varacaklarını ifade eder (Ahmet Mithat, 2011: 12).

5. DİĞER KADIN YAZARLAR

Dönemin kadın yazarları içinde edebî anlamda geri planda kalan ancak Ahmet Mithat Efendi'nin dikkatini çeken kadın yazarlar Langalı Fatma, Gülnar Hanım ve Zafer Hanım'dır. İstanbul'da genelev işleten ve ahlak dışı yaşantısıyla dönemin kamuoyunda çokça dedikodusu yapılan **Langalı Fatma** Ahmet Mithat'ın mektuplarında bahsettiği kadın yazarlardan biridir. Yazar, Fatma Aliye Hanım'a yazdığı 13 Teşrin-i Sani 1311 tarihli mektubunda Nigar Hanım dolayısıyla Langalı Fatma'dan bahseder:

Ha! Nigar'ın nazmını, nesrini beğeniyorsunuz da Langalı Fatma'nın eş'arını ba-husus kadınların mahiyeti hakkındaki son nazmını beğenmediniz mi? Fakat ismi ne fena! Langalı Fatma! Faik Paşa oğlumuzda sorun da Langalı Fatma'ya benzediği için ne kadar fena olduğunu size anlatsın" (Ahmet Mithat Efendi, 2011: 322).

Mektupta Fatma Aliye Hanım'ın Nigar Hanım'a ait nazım ve nesir yazılarını beğenmesi, buna mukabil Langalı Fatma'nın nazmını ve özellikle kadınlara yönelik yazdığı bir şiiri beğenmemesi söz konusu edilir. Mektupta bahsedilen şiir *Kadınlara Mahsus Gazete*'nin 28 Rebiü'l-âhir 1313-1895 tarihli sayısında *Kadınlar Hakkında Bazı Efkâr* adıyla yayımlanır (akt: Temizyürek, 2020, 42).

19. yüzyıl Türk edebiyatının kadın şairleri arasında yer alan **Leyla Saz**, Ahmet Mithat Efendi'nin bahsettiği diğer bir şairdir. Şiirden ziyade musikiye olan merakından dolayı daha sonra "Saz" soyadını alır (İnal, II, 888). Zihni Efendi, *Müşairünnasa* adlı eserinde Leyla Hanım'ın şiir ve inşâda devrin seçkin ve nadir şahsiyetlerinden biri olduğunu belirtir (akt: İnal, II, 889). Leyla Hanım, Ahmet Mithat Efendi'nin edebi anlamda beğenmediği kadın şairler arasındadır. Yazar, Fatma Aliye Hanım'a yazdığı 6 Kanun-ı Sani 1311 tarihli mektupta Leyla Saz'ı Fıtnat Hanım ve Zeynep Hanım'la birlikte zikreder ve onları "marifet sarhoşu" olmak ve başkalarını alkışlamakla suçlar (Ahmet Mithat Efendi, 2011: 31). Fat-

ma Aliye Hanım'a öğüt verirken kendisine örnek almaması için saydığı dönemin kadın yazarları içinde Leyla Hanım da vardır. Üstelik onu Fıtnat Hanım ve Şeref Hanım gibi evlilik dışı ilişki kurmakla suçlar (Ahmet Mithat Efendi, 2011: 334).

Ahmet Mithat Efendi, asıl adı Olga Lebedeva olan Rus müsteşrik (oryantalist) **Gülнар Hanım** ile VIII. Müşteşrikler Kongresinde tanışır, *Avrupa'da Bir Cevelan* adlı eserinde kendisinden uzun uzun bahseder (Bekiroğlu, 1998: 250). "Ahmet Mithat, İstanbul basınındaki neşriyatının yanında Avrupa'daki yazılarında da destek verdiği Gülнар Hanım'ın İstanbul'un büyük aileleri ve o devirdeki Fatma Aliye, Makbule Leman ve Nigar Hanımlar gibi kadın yazarlarla tanışmasına vesile olmuştur. Efendi'nin onunla ilgili kanaatleri inişli çıkışlı bir grafikte seyredir. İdealler ve hayal kırıklıklarıyla dolu bir münasebet. Bu dostluktan geriye kalan kırgınlık, kızgınlık, hiç de hoş olmayan dedikodular ve Gülнар'ın Türkoloji'ye kazandırdıkları vardır" (Şeker, 2012: 97).

Zafer Hanım yaşadığı dönemde roman ve tercümeleleriyle ön plana çıkar. 8 Ağustos 1310 tarihli mektuba **göre Ahmet Mithat Efendi'nin tanımadığı ama edebi şahsiyeti hakkında** olumlu şeyler duyduğu bir yazardır (Ahmet Mithat Efendi, 2011:238-239).

Sonuç olarak Ahmet Mithat Efendi'nin hakkında görüş belirttiği kadın yazarların çoğu ilişki kurduğu ve mektuplaştığı kimselerdir. Yazar, edebî anlamda yol gösterici bir konumdadır. Fıtnat Hanım ile gönül ilişkisi yaşamış ve bu anlamda onunla mektuplaşmıştır. Onu Batılı bir anlayışla yazmaya teşvik etmiş, fakat Fıtnat Hanım bunun aksine Divan edebiyatı tarzında yazmaya devam ettiği için Ahmet Mithat Efendi'nin sert eleştirilerine maruz kalmıştır. Ahmet Mithat Efendi Makbule Leman'ı edebi anlamda beğenmiş ve onu Fatma Aliye Hanım ile birlikte dönemin yeni anlayışla yazı yazan örnek kadın yazarları arasında göstermiştir. Ancak onun mistik anlayışla kaleme aldığı yazıları eleştirmiş ve realist tarzda yazmasını istemiştir. Yazarın yetişmesinde ve edebi yöneliminde etkili olduğu önemli kadın yazar Fatma Aliye Hanım'dır. Yazdığı mektuplar yoluyla onu nesre yönlendirmiş, özellikle Divan edebiyatı tarzında yazmaması için uyarılarda bulunmuştur. Bunun yanında Langalı Fatma, Gülнар Hanım ve Leyla saz hakkında kısa açıklamalar yapmıştır. Langalı Fatma ve Leyla Saz'ı beşeri aşkı dile getiren şiirler yazdıkları için eleştirmiş, aslen bir Rus müsteşrik olan Gülнар Hanım'ı edebî çevrelere tanıtmıştır.

KAYNAKÇA

- Ahmet Mithat Efendi (2011), *Fazıl ve Feylesof Kızım Fatma Aliye'ye Mektuplar*, (Haz: Atma Samime İnceoğlu, Zeynep Süslü Berktaş), Klasik Yayınları, İstanbul.
- Ahmet Mithat Efendi (2011), *Fatma Aliye, Bir Osmanlı Kadın Yazarın Doğuşu*, (Çev: Bedia Ermat) Sel Yayıncılık, İstanbul.
- Bahriye, Çeri (2012), "Ahmet Mithat Efendi ile Şair Fitnat Hanım'ın Aşk Mektupları" *Ahmet Mithat Efendi* (Editör: Mustafa Miyasoğlu), Kültür ve Turizm Bakanlığı, Ankara, 431-442
- Okay, Orhan (2012), "İlk Öğretmenimiz, Hacı-i Evvel Ahmet Mithat Efendi", *Ahmet Mithat Efendi* (Editör: Mustafa Miyasoğlu), Kültür ve Turizm Bakanlığı, Ankara, 30-45
- Çetin, Nurullah (2012), "Ahmet Mithat Efendi'nin Romancılığı", *Ahmet Mithat Efendi* (Editör: Mustafa Miyasoğlu), Kültür ve Turizm Bakanlığı, Ankara, 131-147
- Miyasoğlu, Mustafa (2012), "Çok Yönlü Bir Şahsiyetin Kültür Mirası", *Ahmet Mithat Efendi* (Editör: Mustafa Miyasoğlu), Kültür ve Turizm Bakanlığı, Ankara.
- Temizyürek, Mahmut (Haziran-2020), "Langalı Fatma" (19. YY), *Varlık Dergisi*, S. 1353, Y. 87, s. 42.
- İnal, İbnülemin Mahmut Kemal (1969), *Son Asır Türk Şairleri II*, Milli Eğitim Basımevi, İstanbul.
- Bekiroğlu, Nazan (1998), Şair Nigar Hanım, İletişim Yayınları, İstanbul.
- Toros, Taha (1998), *Mazi Cenneti I*, İletişim Yayınları, İstanbul.
- Ahmet Mithat (2011), *Bir Osmanlı Kadın Yazarın Doğuşu*, Haz: Bedia Ermat, Sel Yayıncılık, İstanbul.
- Çobanoğlu, Şaban (2013), "Ahmet Mithat Efendi ile Fitnat Hanım'ın Mektuplarında Aşkın Dili ve Üslubu", *Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, S. 7, s. 135-146

6. Bölüm

SOSYAL BİLGİLER PERSPEKTİFİNDEN VATANDAŞLIK YAKLAŞIMLARI

Dr. Hasan BOZKAYA

*Doktor, Milli Eğitim Bakanlığı, Hatay,
bozkayahasan75@gmail.com,
ORCID: 0000-0003-1272-0921.*

GİRİŞ

Yirmi birinci yüzyılda küreselleşme ve insan hareketliliğinin sınır tanımayan etkisiyle, vatandaşlık ile ilgili tartışmalarda farklı kavram ve tanımlamaların da gündeme gelmesine sebep olmuştur. Antik Yunan'da ortaya çıktığı bilinen ve dünyaya yayılan vatandaşlık, tarih boyunca sürekli değişime uğramış ve gelişmiş bir kavramdır (Heater, 2007). Antik Yunan'da ve Roma'da şehir devletlerine katılım hakkı olan soylu sınıf ile ilişkilendirilen bu kavram; özellikle Fransız İhtilali sonrasında vatandaşlık bağıyla ülkeye bağlı olan insanların hak ve sorumluluklarına dönüşmüştür (Heater, 2004). Vatandaşlığın devlet ile birey arasındaki hak ve sorumluluklar ekseninde düzenlenen ve hukuki bir kavram olarak ele alınmasında, İngiliz, Fransız, Amerikan ve elitlerinin demokratik devrimleri etkilidir (Kahraman, 2004). Bununla birlikte vatandaşlık kavramına Fransız ihtilalinden bugüne değin öncelikle bireysel ve politik sonradan da sosyal, ekonomik, kültürel ve çevre haklarının eklenmesi haklar eksenine dayanan vatandaşlık yaklaşımlarının gündeme gelmesine sebep olmuştur (Heater, 1998). Genel olarak, bir topluluğa siyasal olarak bağlılığı ifade eden vatandaşlık kavramı, insanların ortak yaşam alanındaki haklarını ve ortak yaşam ile ilgili görevlerinin farkında olmasıdır. Bu hak ve sorumluluklar toplumda yaşayan tüm insanları kapsadığından, vatandaşlık kavramı ulusallık, eşitlik, özgürlük ve evrensellik kavramları ile birlikte düşünülecektir (Hall & Held, 1995). Genel olarak vatandaşlığa dair yapılan tanımlara bakıldığında, birey ve devletin iki önemli taraf oldukları görülmektedir. Bireyin sosyal bir varlık olarak yaşamını bir yerde sürdürme ihtiyacıyla devletlerin kendilerine aidiyet duyan insanlar yardımıyla sistemlerini devam ettirme istekleri bu

iki tarafın bir araya gelmesine sebep olmaktadır. Ancak, devletlerin kendi sistemlerini devam ettirebilecek bireylerin yetişmesi ise iyi bir vatandaşlık eğitimi ile sağlanabilir. Dünyadaki gelir adaletsizliği ve eşitsizlik, küreselleşmenin etkisi ile artan göç, siyasal ve sosyal katılımın azalması, islamofobi ve ırkçı hareketlerdeki artışlar vatandaşlık ve vatandaşlık yaklaşımlarına olan ilgiyi arttırmıştır. Bundan dolayı konun ele alınması önemlidir.

VATANDAŞLIK

“Vatandaş siyasi bir topluluğun üyesi olan bireydir (Sarıbay, 1992).” Antik Yunan uygarlığındaki city (kent/şehir) sözcüğündeki citizen kelimesinin karşılığıdır (Dahl, 1993). Vatandaş veya İngilizce karşılığı olan citizen ile Fransızcadaki citoyen, cite’ den veya cite’de ikamet eden ve buradaki bazı haklarından yararlanan insanlar anlaşılmaktadır (Kadıoğlu, 2008). Vatandaş yasal olarak devlet işlerine müdahale etme hakkı olan kişidir (Bal, 2015). Günümüz vatandaşlık anlayışlarına göre ise bilgiye, beceriye, değerlere, olumlu tutuma ve katılımcılık özelliklerine sahip aktif bireylere vatandaş denilmektedir. Vatandaş tanımından hareketle vatandaşlık ise, “birey olmanın gereğini vatan duygusuyla yoğurabilmenin becerisidir (Hacısalıhoğlu, 2009). Aidiyet duygusunun vatanseverlik ile ilişkilendirildiği bir kavramdır. Bu yüzden, bir millete ait olma duygusu olarak ifade edilebilir.

İnsanları, bir devlete bağlayan siyasal ve yasal bir kavram olan vatandaşlık insanların bir devlete tabiiyetini, aidiyetini veya uyruğunu göstermektedir. Devlet ile insan arasındaki vatandaşlık bağının nasıl bir içerik ve nitelikte olduğu, insanlarla sahip oldukları vatandaşlık anlayışı ile ilgili de fikir vermektedir. Otoriter yönetimlerin etkin olduğu toplumlarda insanlar hakları ve özgürlükleri olan değil, yönetimlere karşı görevleri ve sorumlulukları olan insanlar olarak görülmektedir. Demokratik toplumlarda ise haklar ve özgürlükler vatandaşlığın merkezinde yer alır. Demokratik toplumlarda insanların hem devlete karşı sorumlulukları hem de devlet karşısında hakları ve özgürlükleri vardır. Ayrıca insanların sahip olduğu bu hak ve özgürlükler, insanlara devletin dokunamadığı özerk alanlar da oluşturmaktadır. Bu anlayışa göre asıl olan insanların mutluluğudur. Dolayısıyla vatandaşlık yasal olarak insanlar ile devlet arasında kurulan bağ ifadesinin çok ötesinde bir mana taşımaktadır (Erdem, 2014).

Günümüzde yapılan vatandaşlık tartışmaları iki hususu öne çıkarmaktadır. Bunlardan ilki, vatandaşlık bir defa için verilen, sınırlarının kesin olarak çizildiği ve tanımlandığı bir kavram değil, aksine dünyadaki gelişmelere bağlı olarak, tanımını ve sınırlarını değiştirebilen bir kavramdır. İkinci ise, vatandaşlığın tek bir kimlik olmadığı, insanların sahip oldukları kimliklerden sadece biri olduğudur. Bunula birlikte vatandaşlık, bir kimlik biçimi olarak bazen baskın iken bazen de diğer kimlikler ile beraber uyum içinde ya da diğer kimliklerin etkisi altında kalmıştır (Heater 2007).

VATANDAŞLIK YAKLAŞIMLARI

Vatandaşlık, antik çağlardaki mana ve kapsamından farklı boyutlara taşınmış ve Fransız İhtilalinden sonra modern siyasetteki temsil, katılım, özdenetim ve özyönetim kavramlarıyla harmanlanmıştır (Touraine, 2000). Fransız İhtilali sonrasında vatandaşlık, siyasal zemini oluşturan bu kavramlar ile grift bir şekilde gelişmiş ve yeni manalar kazanmıştır. Vatandaşlık kavramı üzerinde iki farklı görüşün günümüze dek geçen sürede etkin olduğu görülmektedir. İlk görüşe göre, vatandaşlık bir sorumluluk, görev ve gururla kabullenilen bir yüküdür. İkincisine göre ise vatandaşlık hak, statü, yetki veya aktif olarak kullanılmayan haklar manzumesidir. İlkinde vatandaşlık hayatın içini, ikincisinde ise hayatın dış çerçevesini oluşturmaktadır (Bendix, 1964). İletişim, ulaşım, bilginin artması ve yaygınlaşması, göçlerin artması, sermayedeki küreselleşme ile insani evrensel değerlerin öne çıkması; vatandaşlığı bazı kişi ya da kesimlere verilen bir imtiyaz olmaktan çıkarmıştır (Dağ, 2012). Geleneksel anlayışta ülkeye bağlılık ile özdeşleştirilen vatandaşlık, demokrasideki ilerleme ve gelişmelerin hızlanması sonucu, farklı yönleriyle tartışılır ve sorgulanır hâle gelmiştir (Kadıoğlu, 2012). Vatandaşlık bir statü ve resmi kimlikten ibaret olmayan, aynı zamanda özgürlükler, haklar ve sorumluluklar etrafında toplanmış, yeniden yapılanmaya ve değişime açık olan toplumsal bir kimliktir (Keyman, 2008).

Yeni vatandaşlık yaklaşımı için yapılan öneriler, modern vatandaşlık kapsamına girmeyen bir alanda eleştiri yapabilmek ve vatandaşlık ile ilgili yapılan tanımları da kapsayacak şekilde yeniden tanımlanmasını ifade etmektedir. Yirmi birinci yüzyıldaki birleşmiş bir Avrupa hayali, vatandaşlık kimliğine ilişkin ulus-ötesi vatandaşlık olabilir mi? sorusunu gündeme taşımıştır. Bir taraftan yeni göç hareketleri, çatışmalar, savaşlar, etnik azınlıklar, yeni kimlik anlayış ve politikaları etrafında bir tanımlama yapılırken, diğer taraftan ise devlete aidiyet di-

şında vatandaşlığın küresel, bölgesel, yerel ve sosyal grup, aidiyetleri içermesi gerektiğini isteyen talepler ortaya çıkmıştır (Marshall, 2000). Böylece vatandaşlık tanımlarında “etkin vatandaşlık”, “demokratik vatandaşlık”, “feminist vatandaşlık”, “çokkültürlü vatandaşlık”, “ekolojik vatandaşlık”, “aktif vatandaşlık”, “anayasal vatandaşlık” “küresel vatandaşlık” gibi tanımlamaların yapıldığı ve bununla ilgili tartışmaların da arttığı görülmektedir. Günümüzde tartışılan vatandaşlık yaklaşımlarından bazıları aşağıda açıklanmıştır.

Aktif Vatandaşlık Yaklaşımı

Aktif vatandaşlık, insanların devlete ve yaşadıkları topluma karşı bazı rol ve sorumlulukları olduğu fikrinden doğmuştur. Demokratik bir devlette insanların haklarını içeren sivil vatandaşlık kültürüne dayanmaktadır (Andrews & Lewis, 2001). İnsanları yaşam kalitelerini arttırmak için yaşadıkları topluma dair sorunları tanımlama ve bu sorunları çözmede aktif şekilde görev alabilmelerini sağlayan olanakları oluşturmak (Sarıpek, 2006) veya toplumu doğrudan anlama, birlikte yaşayabilme, insanların birbirlerinin mutluluk ve gelişmesini düşünen bir topluluk anlayışı üzerine kuruludur (Couloubaritsis, 2007).

Aktif vatandaşlık, geleneksel vatandaşlık yaklaşımında insanlara kazandırılmak istenilen uysallık ve iyilik gibi niteliklerden çok; sorgulayabilen, katılan ve değişim yapabilmek için inisiyatif alabilen insanlar yetiştirmeyi hedeflemektedir (Ross, 2008). Hoskins ve Mascherini (2009) göre aktif vatandaşlık, demokrasi ve insan haklarıyla uyumlu, sivil toplum, siyasi ve toplumsal hayata katılmayı ifade eden, karşılıklı saygı temelinde ve şiddet içermeyen bir yaklaşımdır. Dolayısıyla, aktif vatandaşlıkta demokratik hayat önemsenirken, demokratik hayatın tam olarak yaşanabilmesi için vatandaşlık değerleri ve toplumsal yaşamın tüm boyutlarına katılım için gerekenlerin yapılması amaçlanmaktadır. Bu yönüyle aktif vatandaşlık sıklıkla katılımcı ve demokratik vatandaşlık kavramlarının yerine kullanılabilir. Bu vatandaşlık anlayışına göre aktif vatandaş, demokratik hayatı benimsemiş, demokratik değer, beceri ve bilgiye sahip, toplumsal ve siyasi hayata katılarak etkin rol üstlenen ve karşılaştığı sorunların çözümünde de inisiyatif alan ve eyleme geçen insan olarak tanımlanmaktadır.

Aktif vatandaşlık anlayışı, toplumda yaşayan tüm insanları katılımcılık bakımından yönlendirmekte, önceleri devletin yerine getirdiği hizmetler ile toplumsal ihtiyaçların artık vatandaşlar tarafından karşılanması ve toplumsal hayatın devamlılığının sağlanmasına katkıda bulunması temeline dayanmaktadır.

Bu yüzden aktif vatandaşlık anlayışında yardımlaşma, iş birliği, dayanışma, iyi komşuluk ilişkileri ile iletişim önemlidir. Sonuç olarak siyasal yönetimler; sosyal devlet olarak vatandaşına karşı yapması gereken görevlerinin bir bölümünü aktif vatandaşlık anlayışı gereği vatandaşına devretmekte ve böylelikle kendi sorumluluklarını azaltarak hem devletin hem de toplumsal hayatın devamlılığını güvence altına almaktadırlar.

Anayasal Vatandaşlık Yaklaşımı

Vatandaşlık, farklılıkları olan insanlardan meydana gelen toplumun devamlılığı için bu farklılıkların bir arada yaşamasını sağlamaktır. Kültürel ve sosyal kimliklerin, kendi kendilerini ifade edebilme fırsat ve güvencesi ancak anayasal bir vatandaşlık ile sağlanabilir. Toplumdaki çoğulcu yapı ile farklılıkların birlikte yaşama ihtimalini artıran anayasal vatandaşlık; aynı zamanda çokkültürlü yaşamın da teminatı olarak görülebilir (Keyman, 2008). Anayasal vatandaşlık, siyasal bağlılığın ulusal bir kültür ya da dünya insanlığının değil, liberal-demokratik bir anayasadaki normlara, değerlere ve prosedürlerine dayanır (Erdoğan, 1999). Anayasal vatandaşlık çoğulcu bir yaşamı temele alan, demokratik hayatı hukuken güvenceye alan ve farklılıkları da hem bir arada hem de adalet ortamında yaşatmayı hedefler.

Çok/Çifte Vatandaşlık Yaklaşımı

Bir insana iki ayrı devletin vatandaşlık vermesi durumudur. Kişi iki ayrı ülkenin kanununa tabi olmakla birlikte, bu süreçte kanunların farklı olmasından kaynaklanan bir vatandaşlık çatışması da yaşayabilmektedir. Ancak çok ya da çifte vatandaşlık, ülkeler arası ilişkilere de zarar veren ve genellikle kişileri olumsuz olarak etkileyen bir olgudur. Örneğin, iki farklı ülkenin vatandaşı olan insanlar, bu ülkeler arasında bir uzlaşmazlık veya savaş durumu ortaya çıktığında; kişi bir ülke için görevlerini ve sorumluluklarını yerine getirdiğinde, diğer ülke için kabahatli durumuna düşebilir (Göğer, 1995).

Çokkültürlü Vatandaşlık Yaklaşımı

Çokkültürlü vatandaşlık yaklaşımı, insanlar arasındaki farklılıkları bir arada yaşatmayı ve tutabilmeyi hedefleyen bir yaklaşımdır. Bu anlayışta ülkeler, va-

tandaşlarının birbirlerinin anlayış ve kültürlerine saygılı ve duyarlı olmasını istemektedir. Bununla birlikte bu anlayışta ülkeler çokkültürlü hayatı destekleyerek hem insanlar arasındaki birlikteliği sağlayarak hem de tüm farklılıkları bir zenginlik olmasını sağlayarak bu durumun gelecekları için katkıda bulunmasını beklemektedirler. Çokkültürlülük insanların, kendi kültür ve değerlerini bilmelerinin yanı sıra, sivil kültüre ve topluma katılmaları için gerekli bilgileri ve becerileri kazanmalarını da kapsayarak ulusal, kültürel ve evrensel değerlerin tamamına ulaşmış olurlar (Banks, 2011). Bunun için insanların kendi kültürlerine duyarlılıkları kadar, eşitlik ve sosyal adalet içerikli bir eğitim verilmesi de önemlidir.

Demokratik Vatandaşlık Yaklaşımı

Demokratik vatandaşlık yaklaşımında, kişiler siyasi yönetim ve erkin keyfiyete dayalı uygulamalarına karşı yasal bir korumaya sahiptir. Hukuk kişi ile siyasal yönetim arasında koruyucu bir kalkan olmanın yanında, kişilerin hukuk ile ilgili demokratik tutu ve davranış kazanmış olmaları da önemlidir. Çünkü, bu yaklaşımda hakların ve sorumlulukların dengesini ölçülü kurabilen insanlara ihtiyaç vardır. Bu da yurttaşlara iyi bir demokrasi eğitiminin verilmesiyle sağlanabilir. Bu eğitimin sonunda kişilerin demokratik hayatı benimsemiş, bilinçli ve aktif insanlar olmaları beklenir. (Kaymakcan & Meydan, 2010) Bu yaklaşım, demokratik teori ve söylemlerin sentez ve bileşimidir. Demokrasi için sayılan ilke, özellik ve nitelikler demokratik vatandaşlık için de sayılabilir. Yani, demokratik bir toplumda, karar verme süreçleri kadar siyasal ve sosyal katılım, siyasi, medeni, sosyal haklar, kuvvetler ayrılığı, siyasi partiler, özgür basın önemlidir. Aynı şekilde bu kavram ve olguların tamamı demokratik vatandaşlık yaklaşımında da önemlidir.

Dijital Vatandaşlık Yaklaşımı

Dijital vatandaşlık, gelişim şekliyle diğer vatandaşlık yaklaşımlarından oldukça farklı bir yaklaşımdır. Dijital vatandaşlık, insanların bilgiye ve internete erişim yollarını yasal, etik, güvenli ve sorumlu bir şekilde kullanabilmeleridir (Ribble & Bailey, 2007). Dijital vatandaşlık, insanların topluma online (çevrimiçi) veya sanal ortama katılma becerisidir. Dijital vatandaş ise interneti sürekli olarak etkili ve düzenli bir şekilde kullanan kişidir (Mossberger, Tolbert & McNeal, 2008). Bu vatandaşlığın sınırları; sanal erişim, sanal ticaret, sanal iletişim, sanal okurya-

zarlık, sanal etik, sanal hukuk, sanal hak ve sorumluluklar, sanal sağlık ve sanal güvenlidir (Ribble & Bailey, 2007).

Ekolojik/Çevresel Vatandaşlık Yaklaşımı

Çevresel adalete dayanan hak mantığını benimseyen, devletin yanında kişisel manadaki sorumlulukların yurttaşlık kimliği ile birleştiren ekolojik/çevresel vatandaşlık yaklaşımını ortaya çıkmıştır. Çevresel/ekolojik kaygılarla oluşan bu yaklaşım “çevresel vatandaşlık”, “ekolojik vatandaşlık”, “yeşil vatandaşlık” ve “sürdürülebilir vatandaşlık” gibi kavramlar ile ifade edilmektedir (Bell, 2005). Çevre politikaları ve insan hakları hukukunun etkileşimi ekolojik/çevresel vatandaşlık yaklaşımını geliştirmektedir. Ekolojik/çevresel vatandaşlık yaklaşımı çevrenin korunabilmesi için yeni politikalar geliştiren bir araçtır (Güldoğan, 2007).

Horton (2006)’a göre ekolojik/çevresel vatandaşlık, ekolojik/çevresel vatandaşlık vasıtasıyla, sürdürülebilir gelişmenin sağlanması için gerekli olan uygulama ve değerlerin öğretimi ile ekolojik/çevresel vatandaşlık ile “çevresel sorumluluk” ve “çevresel hak” kavramlarını özdeşleştirmesidir. Dolayısıyla ekolojik/çevresel yaklaşımda, vatandaşlık kavramı herkes tarafından kabul edilen çevre haklarının dengesiz dağılımının dile getirmesi ve eleştirmesini amaçlanmaktadır. Fakat bazı bireylerin çevresel/ekolojik hakları hükümet ve kurumlarca ihlal edildiği için herkes eşit çevresel koşullara sahip olamamaktadır. Bu yüzden ekolojik/çevresel vatandaşlıkta amaç, sosyal adaletin sağlanması ve bu adaletin sağlanması için yapılanların ifade edilmesidir. Ayrıca çevreye duyarlı, söylenenlerin sebeplerini sorgulayan, insanların yanlış veya doğru dediklerine hemen inanmayan, ülke sınırlarının da ötesine geçerek dünya çapında çevrenin korunabilmesine yönelik sorumluluk alan ve harekete geçen insanların yetişmesi de ekolojik/çevresel vatandaşlığın en önemli amaçlarındandır.

Etkin Vatandaşlık Yaklaşımı

Demokratik toplumlarda etkin vatandaşlık, gönüllülüğten çok insanların sosyal ve siyasal hayata etkin olarak katılımını gerektiren bir yaklaşımdır (De Weerd, Gemmeke, Rigter & Van Rij, 2005). Siyasal hayata katılım açısından şu örnekler verilebilir; siyasal partilere, seçime, siyasal alandaki barışçıl eylemlere, halk tartışmalarına katılım ve seçimlerde oy kullanma gibi örnekler verilebilir. Sosyal hayata katılım için ise; toplumsal problemlerin çözülmesinde etkin rol

ve sorumluluklar alma, gönüllü kuruluşlarda etkin olarak bulunma ve harekete geçme şeklindedir. Katılımcılık, hak ve sorumluluk çerçevesinde etkin vatandaş; hakkını kullanan, Otoplumda bulunan her bir insanın sosyal ve siyasal hayata katılımı gerektiğini savunan, belirli rol ve sorumluluklarının olduğunu farkında olan kişidir.

Toplumsal ve bireysel sorumluluğu kapsayan davranışların toplamı olan bu vatandaşlık anlayışında insan, kişisel gelişimiyle birlikte sosyal sorumluluklar da alarak toplumsal gelişmeye katkıda bulunur (Kallioniemi, Lalor, Misiejuk & Zaleskiene, 2009). Etkin vatandaş; değişime öncü olan, topluma katkıda bulunan, adaletsizlikle mücadele eden, sosyal adaletsizliğe karşı harekete geçen ve gelişmede farklılık oluşturan olarak örneklendirilebilir.

Küresel Vatandaşlık Yaklaşımı

Küresel vatandaşlık, isminden de anlaşılacağı gibi; küresel hayatı öne alan, ulus ve insanlığın birlikte uyumunu temele alan bir yaklaşımdır. Bu özelliği ile kozmopolit vatandaşlık veya dünya vatandaşlığı olarak da isimlendirilebilir. Küresel vatandaşlık, insanın kendi ülkesine veya toplumuna karşı sorumluluklarıyla birlikte küresel problemlerin çözümü için de sorumluluk üstlenmesi beklenir. Küresel vatandaşlık yaklaşımı ile insanların farklılıkları kabullenip saygı gösterme, daha iyi bir dünya için sorumluluklar alma, çevreye karşı duyarlı olma (Reysen, Larey & Katzarska Miller, 2012), ulus ötesi bir aidiyet duygusu geliştirme (Ersoy, 2013), hem yerel hem de küresel düzeyde karar verebilme (Schattle, 2008) ve bütün bunları bir görev farkındalığına dönüştürmeyi kapsar (Dower, 2008). Küresel vatandaş olabilmek için insanların yaşamlarını zenginleştiren ulusal kimliklerinden vazgeçmelerine gerek yoktur, bu yüzden insanların ulusal, küresel ve kültürel kimliklerini dengede tutabilmelidir (Banks, 2004).

Sosyal Vatandaşlık Yaklaşımı

Sosyal vatandaşlık, insanların refahına ilişkin hak ve sorumluluklarını dikkate alan bir kavramdır (Harris, 1999). Bu özelliğiyle insanların refah içerisinde yaşaması, ödevlerini yerine getirmesi karşılığında bu refahtan pay alması yaklaşımı, vatandaşlığa yeni boyut kazandırmıştır. Bu yaklaşımında, sosyal yaşama ve topluma katılımı devam ettirebilmenin teminat altına alınmaktadır. Buna göre; güvenlik hakkından, ekonomik refaha kadar, sosyal mirasın paylaşımından, mut-

lu yaşam sürdürmeye kadar bütün sosyal hakların devletin güvencesinde olması ve bu haklardan bütün vatandaşların eşit olarak yararlanabilmeyi kapsamaktadır. Sosyal vatandaşlık bir toplumdaki bireyler arası ilişkilere vurgu yapar, dayanışma ve sadakat ister. Sadakat ile birlikte sosyo-ekonomik yönden insanlar arası ilişkilere ve siyasal alanlara katılıma vurgu yapılır. Ekonomik ve sosyal haklar; ekonomik rahatlık ve refah, çalışma, sosyal güvenlik, güvenli çevre, asgari geçim indirimi, işsizlik ödeneği gibi hakları da içermektedir (Hebert & Sears, 2001).

Ulusal Vatandaşlık Yaklaşımı

Vatandaşlık, haklar, sorumluluklar, kimlik ve katılımcılık gibi unsurlardan oluşan ve aidiyet duygusuyla veya yasal bağlılıkla ifade edilen bir kavramdır. Ulusal bir ülke sınırları içerisinde doğan veya yaşayan kişilerin vatandaşlıkla ilgili eşit haklara sahip olmakla beraber, ülkenin devamlılığının sağlanması için yapmaları gereken ödev ve sorumlulukları da vardır.

Vatandaşlık, bireyin belirli bir devlete bağlı olduğunu gösteren bir kavramdır; doğum ile kazanılır ve bir ülkenin insanlarını diğer insanlardan ayıran bir haktır (Nomer, 1989). Vatandaşlık kimliği bakımdan değerlendirildiğinde insan belirli bir devlete aittir, her ülkenin de vatandaşları bellidir. Vatandaşlık, “uluslar arası bir dosyalama sistemi, kişileri devletler arasında bölüştürmeye yarayan bir mekanizmadır” (Brubaker, 2009) . Bu ifade de görüleceği gibi bir aidiyeti veya tabiiyeti kapsayan vatandaşlık, ulusal bir ülke ile sınırlandırılarak ulusal/milli sınırlarla çerçevelendirilmektedir.

KAYNAKÇA

- Andrews, R. W. & Lewis, G. (2001). Citizenship education in Wales: community, culture and the curriculum cymreig. *Welsh Journal of Education*, 10 (1), 21-31.
- Bal, H. (2015). Siyaset teorisinde vatandaşlık modelleri: Herman R. Van Gunsteren'in sınıflandırması. *Turkish Studies*, 10 (14), 17-36.
- Banks, J. A. (2004). Teaching for social justice, diversity, and citizenship in a global world. *In The Educational Forum*, 68 (4), 296-305.
- Banks, J. A. (2011). Educating citizens in diverse societies. *Intercultural Education*, 22 (4), 243-251.
- Bell, D. R. (2005). Liberal environmental citizenship. *Environmental Politics*, 14 (2), 179-194.
- Bendix, R. (1964). *Nation-building and citizenship*, New York: John Wiley & Sons, Inc.
- Brubaker, R. (2009). *Fransa'da ve Almanya'da vatandaşlık ve ulus ruhu*. Ankara: Dost Kitapevi.
- Couloubaritsis, A. (2007). Active citizenship education and sustainable development as pedagogical aims in the Greek primary school curriculum. *EianYn°n &to Second South- European and Mediterranean conference on citizenship identity and culture: the challenge for education*. Erişim adresi: http://www.pi-schools.gr/lessons/koin_pol_agogi/a_thmia/articles/ALEX_COUL_CITIZEN_SU STAIN_FINAL.doc
- Dağ, N. (2012). Vatandaşlığın niteliksel dönüşümü ve vatandaşlık eğitimi üzerine bir betimleme çalışması. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13 (1), 105-118.
- Dahl, R.A. (1993). *Demokrasi ve eleştirileri*. Levent Köker (Çev.). Ankara: Yetkin Yayınevi.
- De Weerd, M., Gemmeke, M., Rigter, J. & Van Rij, C. (2005). Indicators for monitoring active citizenship and citizenship education. Amsterdam: Regioplan Beleidsonderzoek. Erişim adresi: http://edz.bib.uni-mannheim.de/daten/edz-b/gdbk/05/indicator_monitoring_active.pdf
- Dower, N. (2008). *Are we all global citizens are only some of us global citizens? The relevance of this question to education*. Abdi, A.A. ve Shultz, L. (Ed.). Educating for human rights and global citizenship. Albany: State University of New York Press.
- Erdem, B. (2014). *Türk vatandaşlık hukuku*. İstanbul: Beta Yayınevi.

- Erdoğan, M. (1999). *Anayasal demokrasi*. (3. Baskı). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Ersoy, F. A. (2013). *Vatandaşlık*. İ. Acun, B. Tarman, E. Dinç. (Ed.). İnternet destekli etkin insan hakları demokrasi ve vatandaşlık eğitimi. (s. 71-90). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Göğçer, E. (1995). Çifte Vatandaşlık. *Ankara Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*, 44 (1-4), 127-181.
- Güldoğan, E. (2007, 18-21 Nisan). *Çevrenin korunması için vatandaşın güçlendirilmesi: Aarhus Sözleşmesi, Avrupa Birliği uygulamaları ve Türkiye*. Ulusal Çevre Sempozyumu, Mersin Üniversitesi, Mersin.
- Hacısalihioğlu, Y. (2009). *Algı çağında yurttaşlık kimliği ve yurttaşlık bilinci*. Zeynep Atayman (Yay.Yön.). Çağdaşlık ve yurttaşlık bilinci (s.34-38). İstanbul: Cumhuriyet Kitapları.
- Hall, S. & Held, D. (1995). *Yurttaşlar ve yurttaşlık*. Stuart Hall ve Martin Jacques (Der.). Yeni zamanlar, 1990'larda politikanın değişen çehresi, İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Harris, J. (1999). State social work and social citizenship in Britain: from clientelism to consumerism. *British Journal of Social Work*, 29, 915-937.
- Heater, D. (1998). *The elements of citizenship*. London: Citizenship Foundation.
- Heater, D. (2004). *A history of education for citizenship*. London: Routledge.
- Heater, D. (2007). *Yurttaşlığın kısa tarihçesi*. M. Delikara Üst (Çev.). Ankara: İmge Kitabevi.
- Hebert, Y. & Sears, A. (2001). *Citizenship education*. Canadian Education Association. Erişim adresi:
<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.474.5446&rep=rep1&type=pdf>
- Horton, D. (2006). *Demonstrating environmental citizenship: The dominant social paradigm and local environmentalism*. A. Dobson & D. Bell (Ed.). Environmental Citizenship (s.127-150). Cambridge, MA: The MIT Press.
- Hoskins, B. L. & Mascherini, M. (2009). Measuring active citizenship through the development of a composite indicator. *Social Indicators Research*, 90 (3), 459-488.
- Kadioğlu, A. (2008). *Vatandaşlığın dönüşümü: üyelikten haklara*. İstanbul: Metis Yayınları.
- Kadioğlu, A. (2012). *Vatandaşlık: kavramın farklı anlamları*. A. Kadioğlu (Ed.). Vatandaşlığın dönüşümü: üyelikten haklara (s. 21-30). İstanbul: Metis Yayınları.
- Kahraman, S.G. (2004). *Radikal demokrasi ve vatandaşlık liberal ve komüniteryan yak-*

- laşımlarla bir karşılaştırma*. Yayımlanmış yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kallioniemi, A., Lalor, J., Misiejuk, D., & Zaleskiene, I. (2009). *Developing the curriculum with NGOs*. (Cice Guidelines; Nr.8). London: Cice Central Coordination Unit. Erişim adresi: <https://researchportal.helsinki.fi/sv/publications/developing-the-curriculum-with-ngos>
- Kaymakcan, R. & Meydan, H. (2010). Demokratik vatandaşlık ve din öğretimi yeni yaklaşımlar ve Türkiye’de DKAB dersleri bağlamında bir değerlendirme. *İnönü Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 1 (1), 29-53.
- Keyman, E. F. (2008). *Türkiye’de çokkültürlü anayasal vatandaşlık ve demokratikleşme*. A. Kadioğlu (Ed.). Vatandaşlığın dönüşümü: üyelikten haklara (s.223-265). İstanbul: Metis Yayınları.
- Marshall, B. (2000). *Yurttaşlık ve toplumsal sınıflar. Yurttaşlık, azınlıklar ve çokkültürlülük* (s.135-171). Ayhan Kaya (Çev.). Ankara: Gündoğan Yayınları.
- Mossberger, K., Tolbert, C. J. & McNeal, R. S. (2008). *Digital citizenship: The internet, society and participation*. Cambridge: Massachusetts Institute of Technology MIT Press.
- Nomer, E. (1989). *Vatandaşlık hukuku*. İstanbul: Fil Kitapevi.
- Reysen, S., Larey, L.W. & Katzarska-Miller, I. (2012). College course curriculum and global citizenship. *International Journal of Development Educational Global Learning*, 4, 27-39.
- Ribble, M. & Bailey, G. (2007). Digital citizenship in schools. *Washington DC: The International Society for Technology in Education (ISTE)*. Ross, A. (2008). Organizing a curriculum for active citizenship education. J. Arthur, I. Davies ve C. Hahn (Ed.). *The sage handbook of education for citizenship and democracy* (s. 492-505). London: Sage.
- Sarıbay, A. Y. (1992). *Siyasal sosyoloji: bir çözümleme çerçevesi*. Ankara: Gündoğan Yayınları.
- Sarıpek, D.B. (2006). Sosyal vatandaşlık ve günümüzde yaşadığı dönüşüm: aktif vatandaşlık (sosyal politika açısından bir değerlendirme). *Çalışma ve Toplum*, 2, 67-95.
- Schattle, H. (2008). *The practices of global citizenship*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield.
- Touraine, A. (2000). *Modernliğin eleştirisi*. Hülya Tufan (Çev.). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

