

## EDİTÖRLER

*Prof. Dr. Figen AKÇA*

*Prof. Dr. İsmail ÇELİK*

# EĞİTİM BİLİMLERİ

Alanında Araştırmalar ve Değerlendirmeler

ARALIK  
2024

**İmtiyaz Sahibi** / Yaşar Hız  
**Yayına Hazırlayan** / Gece Kitaplığı  
**Birinci Basım** / Aralık 2024 - Ankara  
**ISBN** / 978-625-425-533-5

**© copyright**

2024, Bu kitabın tüm yayın hakları Gece Kitaplığı'na aittir.  
Kaynak gösterilmeden alıntı yapılamaz, izin almadan hiçbir  
yolla çoğaltılamaz.

**Gece Kitaplığı**

Kızılay Mah. Fevzi Çakmak 1. Sokak  
Ümit Apt No: 22/A Çankaya/ANKARA  
0312 384 80 40  
[www.gecekitapligi.com](http://www.gecekitapligi.com) / [gecekitapligi@gmail.com](mailto:gecekitapligi@gmail.com)

**Baskı & Cilt**

Bizim Büro  
**Sertifika No:** 42488

**EĞİTİM BİLİMLERİ  
ALANINDA ARAŞTIRMALAR VE  
DEĞERLENDİRMELER**

**EDİTÖRLER**

Prof. Dr. Figen AKÇA

Prof. Dr. İsmail ÇELİK

**gece**  
kitaplığı



# İÇİNDEKİLER

## BÖLÜM 1

### TÜRKİYE’DE 1968-2018 DÖNEMİNDEKİ SOSYAL BİLGİLER DERS KİTAPLARININ ANAYASAL VATANDAŞLIK ANLAYIŞINA GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ

*Mazlum MENGÜÇ, Doğan DUMAN* ..... 7

## BÖLÜM 2

### GRUP TERAPİSİNDE İHMAL EDİLMİŞ ALAN: SPİRİTÜEL GRUP TERAPİSİ VE İŞLEVSELLİĞİ

*Tunahan ERPAY* ..... 33

## BÖLÜM 3

### 2. SINIF HAYAT BİLGİSİ DERS KİTABININ KÖK DEĞERLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

*Ümit YILDIZ, İlhami BULUT* ..... 47

## BÖLÜM 4

### ÜLKEMİZDE MATEMATİK EĞİTİMİNDE DERS İMECESİ MODELİNİN KULLANILMASINA YÖNELİK ÖNERİLER: FIRSATLAR, YAPILMASI GEREKENLER

*Avni YILDIZ* ..... 81

## **BÖLÜM 5**

### **KİMYA ÖĞRETİMİNDE YENİ BİR EĞİLİM: MİKRO ÖLÇEKLI DENEYLERİN KULLANIMI**

*Hatice GÜNGÖR SEYHAN* ..... 95

## **BÖLÜM 6**

### **EĞİTİM FAKÜLTESİ ÖĞRENCİLERİNİN SOSYAL MEDYA KULLANIM ALIŞKANLIKLARI: BAĞIMLILIK DÜZEYLERİ ÜZERİNE BİR İNCELEME**

*Recep ÖZ, Mehmet YAZICI* ..... 113

## **BÖLÜM 7**

### **ÜRETKEN YAPAY ZEKA**

*Bülent DÖŞ* ..... 143

## **BÖLÜM 8**

### **İLKOKUL ÖĞRETMENLERİNİN BİRİNCİ SINIF ÖĞRETMENLİĞİNE DAİR METAFORİK ALGILARI**

*Leyla COŞKUN, Zeliha Nurdan BAYSAL* ..... 159



# BÖLÜM 1

## TÜRKİYE'DE 1968-2018 DÖNEMİNDEKİ SOSYAL BİLGİLER DERS KİTAPLARININ ANAYASAL VATANDAŞLIK ANLAYIŞINA GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ<sup>1</sup>

*Mazlum MENGÜÇ<sup>2</sup>, Doğan DUMAN<sup>3</sup>*

1 Bu araştırma Mazlum Mengüç'ün Prof. Dr. Doğan Duman'ın danışmanlığında DEÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde 2021 yılında hazırladığı "1968-2018 Döneminde Anayasal Vatandaşlık Anlayışının Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarına Yansımaları" başlıklı tezden alınmıştır.

2 Bilim Uzmanı, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Doktora Öğrencisi, ORCID NO: 0000-0001-9009-5688

3 Prof. Dr., DEÜ Buca Eğitim Fakültesi Türkçe ve Sosyal Bilgiler Eğitimi Bölümü, ORCID NO: 0000-0002-4662-9942

## Giriş

Gelişen teknoloji ve kitle iletişim araçlarındaki hızlı büyüme, insanoğlunun, dünyanın diğer ucundaki siyasi ve sosyal olaylardan çok hızlı bir şekilde haberdar olmasına olanak sağlamasıyla eski yöntemler miadını doldurmuş ve yeni bir temsil sürecini zorunlu kılmıştır. Bu bağlamda “anayasal vatandaşlık” kavramı da diğer vatandaşlık temsillerinden hem nitelik hem de içerik olarak daha belirgin bir biçimde öne çıkmıştır. Günümüz demokratik ülkelerine baktığımızda, vatandaşlık temsillerinin anayasal vatandaşlık anlayışı ile paralellik göstermesi de bu açıdan anlamlıdır.

Temel olarak “vatandaşlık” kavramı için mutabık olunan, spesifik bir tanımda birlik olmadığını belirtmek gerekir. Kavramın doğası itibariyle de böyle fikri bir birliktelik pek olanaklı değildir. Fakat milletleşme, uluslaşma süreçlerine paralel olarak ortaya çıktığı düşünülen vatandaşlık kavramının tarihi modern çağlara tekabül etmektedir. Bu bağlamda kavram, ilkel bir temsil olan yurttaşlık gibi çok eski bir tarihe sahip değildir. Tanımına dönecek olursak, ülkemizde farklı yorumlamalarla çeşitli zamanlarda çeşitli tanımlamalar yapılmaya çalışılmıştır. Devletin tek taraflı, egemenlik hakkını kullanarak, koşullarını ve hükümlerini saptadığı bir hukukî statüyü gerçekleştiren fert ile arasında kurulan bir hukukî bağ (Doğan, 2013) olarak tanımlayan bir görüşün yanı sıra, “vatandaşlık, günümüzde bir siyasal topluluğa ait olmaktan kaynaklanan hak ve görevler bütününe ifade eden bir kavramdır” (Polat, 2010: 5-7) şeklinde bir başka tanıma rastlanmaktadır. Bunlara ek olarak “vatandaşlık, hukuk öznesinin özel bir görünüş biçimidir.” (Korkut, 2014: 5); “Vatandaşlık, bireyi devlete bağlayan siyasî ve hukukî bir bağdır. Bu bağ, bireyin devlete olan aidiyetini gösterir. Bu aidiyette kendini gösteren vatandaşlık, devlet karşısındaki hak ve özgürlükler ile ona karşı olan ödev ve sorumluluk ilişkisini ifade eder.” (Erdem, 2012: 50) gibi birçok farklı tanıma görmek de mümkündür. Araştırmanın konusu olan 1968-2018 döneminde Türkiye’de okutulan sosyal bilgiler ders kitaplarına bakıldığında ise bu farklı tanımlamaların belli ölçülerde yer aldığı görülmektedir. Literatüre bakıldığında ise vatandaşlık kavramının genellikle ulusal kimlik, milliyet ve haklar olmak üzere üç eksenle ifade edilmeye çalışıldığı görülmektedir. Özellikle Fransız Devrimi ile vatandaşlık kavramı teorik bir zemine oturmaya başlamış, takip eden yıllarda sayısız yeni temsile ön ayak olmuştur. Sivil Vatandaşlık, Siyasal Vatandaşlık, Küresel Vatandaşlık, Liberal Vatandaşlık, Avrupa vatandaşlığı gibi çeşitli sistem ve temsillerden de anlaşılacağı üzere kavram, son iki yüzyıl içerisinde toplumsal bir boyut kazanmıştır. Bu yeni temsiller, ülkeler ve devletler tarafından toplumu dönüştürmek için birer domino olarak kullanılmış, çağın koşullarına paralel olarak toplumsal mutabakat, toplumsal entegrasyon gibi hayati alanlarda düzenleme ihtiyacından doğmuştur. “Anayasal vatandaşlık” kavramı da son iki yüzyıl içerisindeki bu diğer



temsiller gibi sosyal, siyasal ve toplumsal alanlarda yaşanan sıkıntıları aşmak adına yeni bir formül olarak ortaya atılmıştır.

### 1- Anayasal Vatandaşlık Kavramının Ortaya Çıkışı

Kavram ilk olarak 1970 yılında, Almanya’da bir siyaset bilimci olan Dolf Strenberger tarafından ortaya atılmıştır. Kavramın Almanya’da ortaya çıkışı ise bir rastlantı değildir ve Naziler tarafından gerçekleştirilen Yahudi soykırımının izlerini silmek, toplumsal bir bütünlük yaratmak ihtiyacından kaynaklanmıştır. Strenberger’e göre mevcut vatandaşlık tabiri, ulusal bağlılığı kuvvetlendirecek ve birlikteliği sürdürecektir bir yeterlilikte değildir. Bunun yolu ancak yeni ve kapsayıcı, her yurttaş tarafından sahiplenip ait hissedeceği bir anayasal düzen ile mümkündür (Ayrıntılı bilgi için bkz. Kaya ve Tarhanlı: 2005).

1990’lara gelindiğinde ise kavramın bu kez Jürgen Habermas tarafından Avrupa Birliği’ne giden yolda, yeni Avrupa yurttaşlığını tanımlamak için kullanıldığı görülmektedir. Habermas, ilk kez 1992’de Paris International’de yayımlanan ve Birleşik Avrupa ideali doğrultusunda yurttaşlık sorununa da değindiği “Citizenship and National Identity: Some Reflection on the Future of Europe” (Yurttaşlık ve Kimlik: Avrupa’nın Geleceği Üzerine Bazı Düşünceler) başlıklı makalesinde cemaatçi yaklaşımın önde gelen temsilcilerinden Charles Taylor’a yönelttiği eleştiriler kapsamında kullanmıştır (Polat, 2010: 249). Habermas bu makalede Amerika Birleşik Devletleri ve İsviçre örneklerinden hareketle Taylor’un cemaatçi bir toplum tipine ve her toplumun kendi kökenine dayanarak kolektif bir bilinç oluşturması savına karşı çıkmaktadır. Habermas’a göre hiçbir siyasi olgu, yurttaşların aynı dili, aynı dini ve aynı etnik kökeni paylaştığı bir sisteme dayanmak zorunda değildir. Vermiş olduğu ABD ve İsviçre örneğindeki gibi pekâlâ, farklı etnik grup ve çok kültürlü bir yapıyla eşgüdümlü bir anayasal düzen mümkün kılınabilmektedir.

Kavrama dair ilk ciddi tartışmalar yine 1980 yılında Federal Almanya’da yaşanmıştır. Peshing Nükleer füzelerinin yerleştirilmek istendiği Federal Almanya’da yükselen muhalif sesler ile milli temalı vurgular, süreci, dönemin başbakanına Nazizm’in Alman gençleri arasında kök salamayacağı açıklamalarını yaptırdığı çok daha başka boyutlara taşımıştır. Habermas’a göre ise bu örnekte de olduğu gibi, Nazizm’i tarihin bir döneminde oldu-bitti ile ele almak olanaksızdır. Ona göre bunun tarihsel bir arka planı vardı ve bu antidemokratik eğilimlerin bir sonucu idi. Habermas, etnik temellere dayalı ulus anlayışını reddedebilmek için farklı gelenekler arasında bir ayıklama yapmak gerektiğini ve kabul edilebilir tek ulusal özdeşleşme biçiminin anayasal yurtseverlik olduğunu söylemiştir (Polat, 2010: 250). Habermas’ın, bu yaklaşımı ile her anlamda etnik ve kültürel tekçiliğin dışlandığı demokratik bir yapı modeli önerdiği görülmektedir.

Hem Almanya hem Avrupa Birliği hem de tüm dünya ülkeleri açısından kavram aynı şeye işaret etmektedir: toplumsal ve siyasal anlamda yaşanan kırılmaları ortak ve kapsayıcı bir demokratik yapı ile giderebilmek. Bu yüzden Habermas, hem Almanya hem de Avrupa Birliği'nin geçmişlerinde yaşadıkları savaş izlerini silmenin reçetesi ve toplumsal ayrıksılık halini gidererek ortak bir istikbalde birleştirme idealini “Anayasal Vatandaşlık” olarak teorize etmiştir. Ona göre, kültürel ve cemaatçi yaklaşımlar AB’yi ancak milliyetçi bir çizgiye vardiyecektir. Oysa bu çizgi demokrasi ilkeleri ile bağdaşmadığı gibi aynı zamanda farklı kültürel ve etnik kimliğe sahip olan AB’de toplumsal ayrışmayı daha da derinleştirecektir. Bu ayrışmanın önünü almak adına farklılıklara saygı duyulan bir AB inşa etmek gerekmektedir. Bu da geçmişe saplanan, geleneklerinden beslenen bir AB ile değil, ancak rasyonel, eşitlikçi ve geleceğe seslenen bir AB ile mümkündür. Bu bağlamda Habermas’ın vatandaşlık önerisi, farklılıkları tanıyan ve onların her türlü gelişim hakkını güvence altına alan demokratik ve yenilikçi bir öneridir. AB özelinde sistematize ettiği formüle göre bireyler, yaşadıkları ülkedeki gibi benzeri bir vatandaşlığı birlik kapsamında da sürdürebileceklerdi. Bireyler, kendi ülkelerindeki kültürel ve diğer haklarını zedelemeyecek, onlarla çatışmayacak şekilde yeni ve üst bir kimlikle bu birliğe bağlı olacaklardı. Nitekim Habermas bu düşüncesini, tek tiplik üzerine kurulan ulusal kimlik anlayışı yerine “öteki” olanın da temsil edilebildiği kurumların işlerliğiyle desteklemiştir (Ayrıntılı bilgi için bkz. Habermas, 2002).

Habermas, önceki çok kültürlülük (küresel vatandaşlık vb.) esasına dayanan teorilerin sorunları çözmede yeteri kadar işlevsel olmadığı fikrinden hareketle Anayasal Vatandaşlık teorisini ileri sürmektedir. Ona göre, her geçen gün etnik ve azınlık problemleri derinleşmektedir. Bazı etnik kimlik ve grupların folklorik bir şekilde ele alınması, korunan değerler başlığı altında değerlendirilmesi gibi suni, işe yaramaz ve Romantik yaklaşımların karşısında durmaktadır. Bunun yerine çok kültürlü bir toplum, eşit haklarla birlikte yaşayan, her yurttaşın kültürel bir miras dünyasında büyüme ve ötekileştirilmeye uğramadan yaşadığı bir model üzerine inşa edilmelidir. Habermas’ın inancına göre, demokrasi ilkelerinden hareketle oluşturulan dayanışma bağları anayasal bir düzenden üretildiği takdirde ayrıştırıcı ve ötekileştirici unsurlar işlevsiz hale gelecektir. Böylesi bir modelde birey pasif vatandaş profiline kurtulup aktif bir role bürünecektir. Devamla bu model oluşturulabildiği takdirde, rasyonel bir iklimin gölgesinde bireyler arasında fikir teatisi yapılacak ve akabinde topluma aidiyet hissi ve toplumsal bağlar gittikçe kuvvetlenecektir. Bu sayede din, dil, millet gibi modern çağ öncesi söylemler ile ulus-devlet anlayışından kaynaklanan toplumsal ve etnik çatışmaların önü alınmış olacaktır. Anayasal Vatandaşlık, kimliklerin birer ayrıcalık ya da ayrımcılık aracı olarak kullanılması-

na müsaade etmez. Bu anlayış, vatandaşlığa, toplumun çoğulcu yapısını ortadan kaldırmanın ve onu homojenleştirmenin bir aracı olarak bakmaz. Aksine, farklılıkları korumanın hukukî kalkanı olarak bakar. Kamu otoritesinin kimliklerden herhangi birinden yana bir tutum içinde olmasına, diğer kimlikleri bastırmasına veya asimile etmesine geçit vermez. Kamu gücü karşısında bütün kimlikleri eşitler. Bu özelliğiyle Anayasal Vatandaşlık, bireylerin devlete olan aidiyet duygularını pekiştirir (Erdem, 2012: 52).

Habermas, ulus-devlet ve Anayasal Vatandaşlık kavramını çoğu zaman birlikte dile getirdiği için, kimi teorisyenlerce ulus-devleti aşmak isteyen bir yaklaşım sergilediği iddia edilmektedir. Ulus devlete dair görüşleri aslında açıktır Habermas'ın. Ona göre ulus-devlet, vaktiyle modern çağa ilk entegrasyon sürecinin başat ve başarılı bir aracı olmuştur. Fakat içinde bulunduğumuz çağ çok grift meselelere sahne olduğu için ulus-devlet mekanizmaları bu problemlere çözüm üretme noktasında ciddi sıkıntılar yaşamaktadır (Habermas, 2002: 15-16).

Aşınan ulus-devlet fikrine bir alternatif olarak dünya ülkelerine sunulan Anayasal Vatandaşlık, modernleşme ile iyice açılan birey-devlet makasına bir çözüm üretme ihtiyacından hareket etmektedir. Ulus-devletlerin var olma biçimleri düşünülecek olursa, günümüz toplumsal hayatını düzenleyecek kapasitede olmadığı ve çok kültürlü toplumlarda aksayan bir tablo çizdiği görülmektedir. Çünkü ulus-devlet anlayışının yüzyıl öncenin koşullarıyla oluşturmak istediği toplumsal düzen, kimlik etrafında yaptığı tanımlar modern yaklaşımların gerisinde kalmakta ve eşitlik, çoğulculuk gibi kapsayıcı tutumlardan uzak kalmaktadır. Bu aksayan yönlere cevap verme iddiasında olan Anayasal Vatandaşlığın ise, üst kimlik veya kültür temsilinden azade farklılıkları yok etmeden onların toplumsal uyum ve huzurunu tesis etme iddiasında olduğu görülmektedir. Bu bağlamda “Anayasal Vatandaşlık, farklılıkları eş düzeyde ve barış içinde birlikte yaşatma çabasına dayanan, demokratik toplumlarda siyasi kimliği yeniden tanımlama girişiminin ifadesidir. Bu noktada Anayasal Vatandaşlık eşit vatandaşlık fikrini hâkim kılma anlayışını yansıtmaktadır.” (Ozulu ve Kösecik, 2016: 517). Toplumsal hayatın düzenlenmesinde yasaların rolü, modern ve hukuk ilkelerine dayanan ülkelerde gün geçtikçe daha aktif hale gelmektedir. Yasaların birleştirici ve geliştirici olmasının yolu günümüz ihtiyaçlarına karşılık veren bir şekilde oluşturulmasından geçmektedir. Kavram tam olarak bu demokratik ülküler doğrultusunda yeni ve modern bir temsil önererek, toplumsal bütünleştirmeyi tek tip bir vatandaş yaratma modelinde değil, farklılıkların birbirine saygı duyduğu, insan haklarının ışığında oluşturulmuş metinlerde aramak gerekliliğine dayanmaktadır.

Habermas, Anayasal Vatandaşlık fikrini ortaya atarken ulus-devletlerin küreselleşen dünya ile içinden çıkılmaz ve epey sıkıntılı bir sürece girdiğini iddia etmektedir. Devamla ulus-devlet anlayışının ilk dönemlerde, siyasi

alandan meşru bir zemin sıkıntısını gidermede aktif rol oynayarak başarılı olduğundan bahseden Habermas, beraberinde getirdiği riskleri de ıskalamamak gerektiğini vurgulamıştır. Bu risklerin en başında da milliyetçilik anlayışı gelmektedir. Nitekim Habermas'a göre ulus-devlet anlayışının oluşmasıyla egemenliğin şekli ve anlamı da değişmiştir. Bununla birlikte Ulus-devlet anlayışında çoğunlukla bir arada hissedilen milliyetçilik ve cumhuriyetçiliğin çelişkilerine vurgu yapmaktadır. "Ulusun iki yüzü vardır: Doğal olmayan devlet vatandaşlığı ulusu, demokratik meşruluğun kaynağını oluştururken, halkçı ulus anlayışı, sosyal entegrasyon için çaba harcar. Devlet vatandaşları kendi çabalarıyla özgürlükçü ve eşitlikçi siyasî ortaklığı yapılandırırken, halkdaşlar (aynı halkın mensupları), ortak dil ve tarihin belirlediği bir toplulukta barınırlar. İşte ulus-devlet kavramı bu ikilemi, eşitlikçi hukuk toplumunun evrenselciliği ile tarihsel ortak yazgılara sahip bir toplumun bölgeciliği (Partikularizmus) ikilemini taşır." (Habermas, 2002: 23)

Ulus-devlet kavramının tasavvur edildiği şekil ve anlam önemlidir. Ortaya çıktığı ilk dönemler, zayıflayan birliktelik bağları ve toplumsal dayanışmayı güçlendirmede büyük bir başarı elde eden ulus-devlet anlayışı, siyasî kamuoyu ve irade oluşturma noktasında kullanım alanına/ kullanacak kişiye göre de büyük riskler taşımaktadır. "İlk çıkış noktası olarak ilerici karakter taşıyan ulus-devlet modeli sonradan bir karşı-devrim aşamasıyla tahakküm altına alınmıştır. Bu noktada milliyetçilik bir kurtarıcı olarak kullanılmıştır." (Kızıllı, 2007). İlk dönemlerde ulus-devlet modeli, temeline aldığı ulusçuluk ve milliyetçilik fikirlerini bir kurtarıcı olarak görse de modernleşme ve demokratikleşme gibi süreçlerin dahilyle bu kavramların içerden bir erozyonuna maruz kalmıştır. Milliyetçilik fikri kendinden önceki dönemin kurtarıcısı fakat modern dönemin gerici ve yıpratıcı bir argümanı olarak kalmıştır. Habermas ise temel risk olarak gördüğü milliyetçiliği iki şekilde ele almaktadır. Bunlardan ilki, uluslararası boyutta ve sınırlar özelindedir. "Milliyetçilik, sınırlar sorununu kendi tarzında çözer. Ulus bilincinin gelişmesi, her ne kadar insanoğlunun bir eseri olsa da bu sanal büyüklük, pozitif hukukun ve anayasal devlet yapısının yapay düzenine karşı, kendiliğinden anlaşılır düzgün bir yapı olarak ortaya çıkar. Bu nedenle "organik" ulus kavramına geri dönmek, siyasî toplumun tarihsel olarak çizilmiş az çok rastlantısal sınırlarındaki bu olumsuzluğu yok edebilir; sınırları taklitçi bir tözcülük havasıyla bezeyebilir ve "köken" yönüyle meşrulaştırabilir." (Habermas, 2002: 23). Milliyetçiliğin bu yönlü riskine dikkat çeken Habermas, ikincil olarak ise toplumsal olarak net bir şekilde hissedilen ve manipüle edilmeye çok açık olan duygulara seslendiği yönüdür. "Bu diğer neden, herkesçe aşikârdır. Özellikle millî söylencelerdeki yapaylık, bir yandan bilimsel saflaştırma, diğer yandan propagandacı yaklaşım, milliyetçiliğin, siyasî elit gruplarca suiistimalini baştan elverişli kılmaktadır. İç anlaşmazlıkların başarılı dış politikayla dengelenmesi, hü-

kümetlerin her zaman başvurdukları sosyal-psikolojik bir yöntemdi.” (Habermas, 2002: 25).

Günümüzün çoğulcu ve demokratik toplumları, kültürel olarak homojen bir yapı öneren ulus-devlet anlayışından uzakta bir yere evrilmektedir. Ortaya çıkan yeni tablo gösteriyor ki, ırkçı ideolojiler haricinde, demokrasi ve modern hukuk ilkeleri gereği hiçbir ideolojinin ve sistemin ön göremeyeceği etnik temizlik dışında sayısız ve kimliği artan etnik grupların, kültürel çeşitliliğin, dünya görüşlerinin, siyasi temayüllerin önünü almak olanaksızdır. Bu bağlamda demokratik eksende alınan ciddi bir sorumluluk ile demokratikleşme sürecinin altını doldurulması ve birbirinden git tikçe kopan toplum dinamikleri için gerekli anayasal düzenlemelerinin yapılması bir aciliyet ihtiva etmektedir. İşte Anayasal Vatandaşlığın çokkültürlülük, çoğulculuk, eşitlik ve demokrasi ilkeleri etrafında toplumu birleştirerek kapsayıcı bir anayasal ve toplumsal düzen oluşturma talebi bu bağlamda kıymet kazanmaktadır. “Anayasal Vatandaşlık bir arada yaşamının bir formülü olarak yalnızca geleceğe dönük bir müzakere ortamını hedeflememektedir. Geçmişle yüzleşme geçmişin temizlenmesiyle olacaktır. Anayasal Vatandaşlıkla ulus, aynı kaderi paylaşma gibi mitsel unsurlara dayanmayıp, azınlıkları dışlamayan, düşmansız bir vatandaşlık anlayışı geliştirilmek istenmektedir.” (Peker, 2017: 4). Bir anlamda geçmiş ve şimdi arasında bir köprü işlevi gören Anayasal Vatandaşlık, tarihten kalma toplumsal problem kalıntılarını da düşünecek şekilde etraflı ve kalıcı bir çözüm üretme iddiasındadır.

Kavram, hem yapıcı ve çağdaş bir temsil olması hem de Türkiye gibi çokkültürlü toplumlar için bir çözüm önerisi sunması itibariyle önemlidir. “... bireyi tarihsel olarak sorun yarattığı düşünülen aidiyet bağlarından soyutlayıp salt birey olarak devlete bağlamaktadır. Temel amaç, bireyi “sorunlu” bağlarından kurtarmaktır.” (Topuzkanamış, 2013: 145). Küreselleşme ile demokratikleşmeye duyulan ihtiyaç gün geçtikçe artarken bireylerin beklentileri de eski ezberlerle ya da eski kurumlarla giderilemeyecek seviyelere ulaşmıştır. 1993 yılında Kavramı Türkiye ile tanıştıran Prof. Dr. Nur Vergin, işlevsizleşen siyasi partilerin yeni bir çıkış bulmalarının aciliyetinden bahsederken Türkiye için yeni bir kimlik ihtiyacına işaret etmekteydi. İşte bu ihtiyaca cevap olarak Anayasal Vatandaşlık kavramını ileri süren Vergin, Türkiye’nin yaşadığı toplumsal tikanıklıklara alternatif bir çözüm olarak bu kavramın benimsenebileceğini öngörüyordu (Vergin, 1994: 70-74.) İlk olarak siyasal alanda bir yeni kavramın vücut bulması ve yaygınlık kazanması, hâlihazırda var olan kavramların sorun çözüme yeteneklerinin aşınmasıyla doğrudan bağlantılıdır. Eğer acilen çözülmesi gereken bir sorun orta yerde duruyorsa ve mevcut kavram ve enstrümanlar söz konusu sorunu çözmeye muktedir değilse, arayışlara girilir, eskisinden farklı araçlarla olaylara yaklaşılar ve sorunu çözmeye aday yeni kavramlar oluşturulur.

lur (Coşkun, 2009: 81-83). Coşkun'un da belirttiği üzere her yeni temsil veya çözüm arayışı aslında eskinin işlevsizliğine dair bir zaruriyetten ileri gelmektedir. Mevcut yasalar ve kurumlar, ihtiyaçlara cevap olabilmek adına ortak iyi amacıyla ya iyileştirmelere ya da değişime tabi tutulur. Gerçekten de mevcut uygulamalar sorunların çözümünde etkili olmadığında devletler ve yöneticiler, sorumlulukları gereği tüm toplumu kapsayan bir formül üretmek zorundadırlar. Üstelik mikro seviyedeki farklılıkların bile görünür hale geldiği bu yeniçağda bu zorunluluk daha kaçınılmaz bir hale gelmiştir. İçinde bulunduğumuz çağ gösteriyor ki eski tarihsel söylemler, etnik ve sınıfsal vurgular, Türkiye gibi çokkültürlü toplumlarda problemleri derinleştirmek dışında başka bir işleve karşılık gelmemektedir. Bu bağlamda demokratik ve kapsayıcı bir dil, aynı zamanda buna payanda olacak hukuki bir zemin çokkültürlü toplumları bu tarihsel sıkışmadan kurtaracak bir reçete olarak okunmalıdır.

Anayasal Vatandaşlık, vatandaşlığı tanımlarken herhangi bir etnik ve dinsel kimliğe gönderme yapmadan ya da herhangi bir sınıfı/zümreyi/topluluğu öne çıkarmadan eşitlik ve adalet ekseninden hareket eder. Farklı kimliklere demokratik yarışmacı siyasetin zeminini hazırlar. Şiddeti dışlayarak, farklı kimliklerin demokratik zeminde kendilerini ifade etmelerine ve siyaset yapmalarına fırsat tanır. Bireylerin kimliğe dayalı hak ve özgürlüklerinin anayasal güvence altına alındığı bir toplumsal ortamda, farklı kimlikler arasındaki sorunların demokratik bir zeminde müzakere etmelerine imkân sağlar. Böylece, farklılıkların barışçıl birlikteliğinin toplumsal vasatı sağlanmış olur (Erdem, 2012: 53). Toplumsal mozaikçi bir eksi olarak yahut siyaseten zorlayan bir güç durumu olarak değil, farklı renklerin eşit temsil edilebileceği demokratik bir düzen olarak tahayyül eden yaklaşım, anayasal güvence esasına dayanır. Bu anayasal sistem de toplumdaki bütün gruplara eşit ve objektif bir mesafede durur. Böylece her grup, bu güven ortamı içerisinde bir yandan aidiyet hissedip diğer yandan varlıklarını koruyarak geliştirme imkânı bulabilirler. Yaklaşım, herhangi bir ayrıcalığı veya ayrıcalık sağlayacak herhangi bir titri temelden reddettiği için gruplar arası oluşabilecek olası bir hiyerarşinin de önünü almış olacaktır. Bu anlamda yaklaşım, çokkültürlü toplumlarda homojen bir vatandaşlık temsilinin yarattığı tahribatı silmede önemli bir rol oynamaktadır. Türkiye gibi çokkültürlü toplumlarda vatandaşlık temsilleri irki ve milliyetçi yaklaşımlarla ifade edilemeyecek kadar hayatidir. Bugün toplumun çeşitli kesimlerini dışarıda bırakan ve “kapsayıcı” olmaktan ziyade “dışlayıcı” olma özelliğiyle öne çıkan mevcut vatandaşlık anlayışı, toplumsal istikrarının temin edilmesinin önündeki en büyük engellerden biridir. Dolayısıyla toplumu oluşturan fertlerin barış içinde bir aradalığını hedefleyen bir anayasal metin -her şeyden önce- bu vatandaşlık anlayışında bir değişikliğe gitmek durumundadır (Coşkun, 2009: 85-87).

Türkiye açısından düşündüğümüzde yaklaşım, son yıllarda tartışma konusu olmasının yanı sıra mevcut ulus-devlet anlayışını sürdürme ya da geleneklere bağlı kalma noktasında olan taraflarca şüpheye yaklaşılmaktadır. Oysa kavram, teorik olarak öne sürdüğü savlarla ayan beyandır. Demokratikleşme ve toplumsal birliğin ehemmiyetine ısrarla dikkat çekiyor olmakla beraber açmış olduğu yeni demokratik alanlarla birlikte kıymetli bir yerde durmaktadır. Etnik ve kimlik vurgusu yapmayan, toplumun her kesimini kapsayan, eşitlikçi bir anayasa önermekle birlikte tüm bunları müzakereci demokrasi yoluyla gerçekleştirme talebi de ayrıca önemlidir. Kavramı Türkiye ile tanıştıran Vergin, Anayasal Vatandaşlık kavramının Türkiye için iki önemli sacayağına dikkat çekmektedir. Bunlardan ilki, yurttaşlık tanımının her türlü etnik, dinsel ve kültürel imadan arındırılmasıdır (Polat, 2010: 248). Nitekim Anayasal Vatandaşlıkta, vatandaşlık düsturu herhangi bir etnik veya dinsel kimliğe atıfla tanımlanamaz ve bunun doğal bir sonucu olarak toplumdaki farklı gruplar alt-üst / iyi-kötü gibi bir sınıflamaya tabi tutulamaz. Daha önce de belirttiğimiz gibi Anayasal Vatandaşlıkta anayasa, her kesime eşit mesafede durmaktadır. İkinci ayağı ise, kamu kurumlarını bu farklılıkları görünmez veya asimile etmeye dönük açık veya örtük politikalarından menetmesidir. Nihayetinde bu yaklaşım, çokkültürlü toplumlarda tek tip bir insan profili değil, heterojen ve birbirine saygılı bir toplum inşa etmeyi hedeflediğinden böylesi ilkel ve yararsız girişimlerin de önünü alma gayretindedir.

Tarihsel olarak baktığımızda, yurttaşlık/vatandaşlık terimleri binyıllardır insanlığın konusu olmuştur. Antik Yunandan başlayarak çeşitli bağlam ve tanımlamalarla günümüze dek ulaşmıştır. Toplum ve devlet kurumunu oluşturan nadir parçalardan biri olması nedeniyle bin yıllardır düşünür ve siyasetçilerin gündemini oluşturan kavram, içinde yaşadığımız çağda mikro ölçekteki değişikliklerden bile çok ciddi bir şekilde etkilenmektedir. Özellikle Türkiye gibi farklı kültürleri bir arada barındıran toplum yapısına sahip olan ülkelerin bu hassas teraziyi korumak için daha fazla efor harcamaları gerekmektedir. Türkiye Cumhuriyeti vatandaşlık anlayışına bakıldığında diğer bütün ulus-devletler gibi milliyetçilik felsefesi üzerine bina edildiği görülmektedir. Her ne kadar bu yaklaşım etnik bir milliyetçilik olmayıp batılı bir milliyetçilik esasına dayansa da toplumsal mutabakat adına yasalar oluşturulurken toplumun kesimlerini dışlayan değil kapsayan bir dil ile oluşturulması daha rasyonel olacaktır. Nitekim kimi taraflarca savunulduğu gibi Türkiye Cumhuriyeti anayasasındaki söylemler, teorik olarak bir ırka bir zümreye değil bütün vatandaşlara bir “Türklük” ortak paydası atfetse de uygulamada çeşitli zamanlarda ve yönetimlerde bu durumun suiistimal edilme riski de mevcuttur. Bu suiistimal risklerinin başında kuşkusuz ki Alevi-Sünni, Türk-Kürt tartışmaları gelmektedir. Hem bu gibi tartışmaların önünü almak hem de değişen dünya koşullarıyla birlikte

iyice belirginleşen mikro farklılıkları korkutan bir handikap değil tam aksine çeşitliliği besleyen, çokkültürlü toplum yapısını destekleyen bir ortama kavuşturmak için çağdaş yaklaşımları gözden geçirmek kaçınılmaz bir ihtiyaç haline gelmiştir.

Anayasal Vatandaşlık anlayışının Türkiye açısından uygulanırılığı konusu, mevcut vatandaşlık anlayışının topyekûn kaldırılması ve yerine yeni bir anlayışın yerleştirilmesi şeklinde asla yorumlanmamalıdır. Tam da bu tarz radikal değişikliklerden duyulan korku ile beraber düşünüldüğünde kavramın Türkiye gerçekliğiyle olan uyumu daha iyi kavranacaktır. Anayasal Vatandaşlık anlayışı her şeyden önce ulus devlet geleneğine bağlı olmakla birlikte insan unsuru açısından da çeşitliliğe sahip ülkeler açısından geliştirilebilecek bir modeldir. Türkiye'nin her iki nokta açısından da Anayasal Vatandaşlık için iyi bir çalışma sahası olması gözden kaçırılmamalıdır. Bu olumlu yanlara ek olarak Türkiye'de vatandaşlık anlayışının ulusal vatandaşlıkla eş olması ve "Türklük" olarak tabir edilen kavramın tarihi çıkış noktası itibariyle etnik bir grubu değil, bir ulusu kapsayan bir terim olması Türkiye açısından Anayasal Vatandaşlık kavramının kabulünü kolaylaştırabilecek etkenlerdendir (Polat, 2010: 359).

## **2- Yöntem**

Bu bölümde araştırmanın modeli, araştırmanın çalışma grubu, veri toplama ve araçları ile ilgili konulara yer verilecektir.

### **Araştırmanın Modeli**

Bu çalışmada nitel paradigmaya dayalı betimsel bir yaklaşım ve nitel araştırma desenlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Bu kapsamda ilgili çalışma süresince 1968-2018 yılları arasındaki sosyal bilgiler ders kitaplarında Anayasal Vatandaşlığın yansımaları irdelenmiş ve süreç içerisindeki değişimler tanımlanmaya çalışılmıştır.

### **Çalışma grubu**

Bu araştırmanın çalışma grubunu 1968'den 2018'e kadar olan Sosyal Bilgiler ders kitapları oluşturmaktadır. Bu eksende vatandaşlık eğitiminin sosyal bilgiler dersinin bir parçası olması nedeniyle farklı tarihlerde okutulan 10 adet Sosyal Bilgiler ders kitabı incelenmiştir. Bu çalışma kapsamında söz konusu ders kitaplarının ilgili üniteleri incelenip, Anayasal Vatandaşlık ile ilgili içerik barındıran ünitelerin analizi yapılmıştır. Anayasal Vatandaşlık ile ilgili içerik barındırmayan üniteler incelemenin dışında bırakılmıştır.

### **Veri Toplama Süreci ve Araçları**

Araştırmada belgesel tarama yoluyla veri toplanmıştır. Bu kapsamda 1968-2018 sürecindeki Sosyal bilgiler ders kitaplarından 10 örneklem in-



celenmiştir. Bu anlamda araştırmanın temel veri toplama aracı doküman incelemesi kapsamında Sosyal Bilgiler ders kitaplarıdır. Veri toplama sürecinde Dokuz Eylül Üniversitesi Merkez Kütüphanesi ve İzmir Milli Kütüphane'den yararlanılmıştır.

### **Verilerin Analizi**

Bu araştırmada belirlenen ders kitapları betimsel analize tabi tutulmuştur. Bilindiği üzere betimsel analiz, elde edilen verilerin daha önceden belirlenen temalara göre özetlendiği ve yorumlandığı bir yaklaşımdır (Yıldırım ve Şimşek, 2006: 224). Çalışma grubunda yer alan ders kitaplarının dönemlerine göre Anayasal Vatandaşlık bağlamında incelenmesinde, Türk vatandaşlığının tanımı, demokrasi, hak ve özgürlükler ölçütleri olarak kullanılmıştır.

### **Bulgular**

Bu dönem içerisinde farklı tarihlerde okutulan 10 adet Sosyal Bilgiler ders kitabı incelenmiştir. Benzer bulgularla karşılaşılması sebebiyle bu kitaplar ortak bir grup içerisinde ve tek bir başlık altında ele alınarak değerlendirmeye tabi tutulmuştur.

### **3- Anayasal Vatandaşlık Kavramının 1968-2018 Yılları Arası Ders Kitaplarına Yansıması**

Türkiye Cumhuriyeti gibi ulus-devlet merkezli ülkelerde vatandaşlık konusu hep hayati bir öneme sahip olmuştur. Ulus-devlet anlayışı gereği ülkeler, politikalarını ve siyasi yaklaşımlarını oluştururken manevi değerlerin baskın olduğu belli başlı ilkelere yaslanmaları sıkça karşılaşılan durumların başında gelmektedir. Öyle ki vatandaşlık bağı, bir ülkede devlet ve toplum ilişkisinin merkezini oluşturan önemli yapı taşlarından biri olduğu da düşünülünce bu durum ulus-devlet anlayışına sahip ülkelerde daha baskın bir biçimde hissedilmektedir. Özellikle 2. Dünya Savaşı ile dünya genelinde artan milliyetçilik anlayışı birçok ülkenin politikası üzerinde ciddi etkilerde bulunmuş, onların siyasi eğilimlerine yön verecek kadar güçlü hale gelmiştir. Ulus-devlet anlayışı ile hareket eden ülkelerde bu etki anayasalarına dek sirayet ederek hemen hemen her alanda etkin bir rol oynamıştır. Tüm bunların ışığında ulus-devlet merkezli bir anlayışa dayanan Türkiye'nin vatandaşlık yaklaşımlarına bakıldığında da bu etki görülebilmektedir. Bu çerçevede sosyal bilgiler ders kitapları incelendiğinde ekseriyetle milliyetçilik temelinde birlik ve beraberlik vurgusunun yoğun olduğu tanımlamaların ağırlıkta olduğu ortaya çıkmaktadır.

Bu kapsamda ilk olarak Millî Eğitim Bakanlığı (MEB)'nin 1969 tarihli Sosyal Bilgiler 4. sınıf ders kitabına bakıldığında bir vatandaşlık tanımı yerine direkt olarak Türklük üst kimliği üzerinden bir tanım ve özelliklerinin yer aldığı bir taksonomi yapıldığı görülmektedir. Cesurluk, Konuk-

severlik, Doğruluk, Hoşgörülük gibi başlıkların altında sıralanan Türklük öğeleri, tamamen milli duygular ve milli tarih oluşturmak ekseninde verilmiş istenmiştir. “Türklerin en önemli özelliklerinden biri de doğruluktur. Her zaman doğru söyler, emaneti en iyi şekilde korur, kimseyi aldatmak istemez. Yalancının mumu yatsıya dek yanar. Tanrı doğrunun yardımcısıdır. Yalancının evi yanmış kimse inanmamış. Sözleri Türklerin doğruluğa verdiği önemi belirtir” (Demirtaş ve Demirtaş, 1969: 149) gibi hemen hemen her başlıkta deyimlerden, atasözlerinden, geleneksel söyleyişlerden yararlanılarak kültürel ve tarihsel bağlamda birlik tesisi amaç edinmiştir.

Yine 1969 tarihli MEB Sosyal Bilgiler 4. sınıf ders kitabında yer alan “Türkleri Birbirine Bağlayan Bağlar” temel başlığında ise 6 (Tarih bağı, Yurt bağı, Kültür bağı, Ekonomi bağı, Ülkü bağı ve Türk bayrağı) alt başlıkta maddi ve manevi birliğe dikkat çekilmiş, ortak bir tarih ve Türklük etrafında toplumun tüm kesimleri birleştirilmek istenmiştir. “Türklerin çok zengin ve güzel bir dili var. Sanat anlayışımız da çok yüce ve öteki uluslardan farklıdır. Oturup kalkmamız, giyinişimiz, konuşmamız, inançlarımız, konuk ağırlamamız, askerliğimiz, ev döşememiz, düğünlerimiz, türkülerimiz tüm öteki uluslardan farklıdır. İşte tüm bunlar Türk kültürünü meydana getirir. İşte Türk kültürü ile de birbirimize bağlanmış durumdayız.” (Demirtaş ve Demirtaş, 1969: 151). Diğer bütün başlıklarda olduğu gibi Türklük üst kimliğinden hareketle, toplumun tamamının Türk olduğu ön kabulüyle metinlerin oluşturulduğu anlaşılmaktadır. Bu durum dönemin paradigması ve koşullarından bağımsız Anayasal Vatandaşlık kapsamında değerlendirildiğinde toplumun, kavramın temel unsurlarından olan çok kültürlülük ve eşit temsil yerine tek bir kimlik etrafında tanımlandığı görülmektedir. Her ne kadar Türk tanımı o dönem için ırki bir anlamda kullanılsa da farklı etnik kökenden üyeleriyle heterojen ve kozmopolit bir toplum yapısına sahip olan Türkiye’nin, Anayasal Vatandaşlık ilkeleri gereği eşit temsil, farklılıkların kültürel zenginliği, kapsayıcı ve bütünlendirici bir dil ve tanımdan henüz uzak olduğu anlaşılmaktadır.

1973 tarihli MEB’in Ortaokul Sosyal Bilgiler 3. sınıf ders kitabına bakıldığında ise vatandaşlık tanımı konusunda karşımıza temelde “Millet” ve “Yurttaş” tabirleri çıkmaktadır. “Millet ve Türk Milliyetçiliği” başlığı altında ele alınan konu, önceki yıllardan farklı olarak “Millet” kavramı çevresinde ve görece daha ılımlı bir şekilde ele alınmıştır. “Millet, belli bir toprak parçası üzerinde yaşayan, duygu, düşünce ve kültür özellikleriyle öbür toplumlardan ayrılan ve birlikte yaşamalarına karşı bir tehlike belirlediği vakit tepki gösterebilen insan topluluğudur.” (Erdem ve diğerleri, 1973: 31). Burada ilk göze çarpan nokta, vatandaşlık yerine millet kavramının tercih edilmiş olmasıdır. Önceki müfredatta Türk üst kimliğine yapılan vurgunun yerini millet kavramına bıraktığı anlaşılmaktadır. Yapılan millet tanımında toplum, ortak değerler etrafında benzer tepkiler veren homojen

bir yapıya karşılık gelmektedir. Bu da yine Anayasal Vatandaşlık ekseninde değerlendirildiğinde kültürel farklılıkların yok sayıldığı, tek tip bir toplum tasavvuru ile hareket edildiği anlamına gelmektedir.

“Milli duyguyla dolu olan kişi, milletini sever, vatanını her şeyin üstünde tutar, yurdunun kalkınmasına, vatandaşlarının mutluluğuna gönül verir... Büyük Atatürk’e göre “Ne mutlu Türküm diyene” dedirten duygu, milli duygudur (Erdem ve diğerleri, 1973: 32). Bu pasajda da olduğu gibi belli başlı bölümlerde yine Türk üst kimliğine vurgu yapıldığı görülmektedir. Yanı sıra ulus-devlet anlayışının temel öğelerinden olan milliyetçilik duygularının had safhada işlendiği, kader ve kültür birlikteliğine yoğun bir vurgu yapıldığı anlaşılmaktadır. Daha önceki yıllarda Türklüğü oluşturan unsurlar yerini bu dönemdeki ders kitaplarında milleti oluşturan unsurlar olarak almış, onlar da yine yurt birliği, ülkü birliği, kültür birliği, ekonomi birliği gibi alt başlıklar etrafında işlenmiştir.

1974 tarihli MEB’in Ortaokul Sosyal Bilgiler 3. sınıf ders kitabında vatandaşlık tanımı tam olarak şöyle yapılmaktadır: “Babası Türk olan veya bir Türk’ün evlat edindiği kimse, Türk vatandaşı olur. Türkiye’de doğan çocuklar da belli koşullarla Türk vatandaşı sayılır. Bir Türk ile evlenen yabancı bir kadın, dilerse, Türk vatandaşı olabilir. Bunlardan başka, 18 yaşında girmiş, Türkiye’de beş yıl yaşamış ve buraya yerleşme isteğinde, iyi huylu olan, tehlikeli bir hastalığı bulunmayan, Türkçe konuşabilen, geçimini sağlayabilecek kimseler, isterlerse, Bakanlar Kurulu kararıyla Türk vatandaşı olabilirler. Bu ve benzeri yollardan Türk vatandaşlığını kazananlar, yasalarla belirlenen hak ve özgürlüklerden yararlanırlar.” (Akşit ve Sanır, 1974: 12).

Tanıma bakıldığında, tipik bir ulus-devlet refleksinin ve milliyetçilik öğelerinin ağırlıkta olduğu net bir şekilde fark edilmektedir. “Babası Türk” tabiri ile erkek egemen bir anlayışın hâkim olduğunun yanı sıra vatandaşlığa kabul şartlarının da çerçevesinin çizildiği görülmektedir. Üst bir kimlik olarak “Türk” kimliğinin seçimi ve sadece buna vurgu yapılmasıyla toplumsal kesimlerin ve etnik grupların hepsinin Türk olarak addedildiği anlaşılmaktadır. Bu yaklaşımda ise Anayasal Vatandaşlık kavramının merkezinde olan çok kültürlülük ve farklı grupların temsiline dönük anayasal güvence ve benzeri yaklaşımları içeren herhangi bir ifadenin olmadığı açıktır.

MEB’in 1975 tarihli Ortaokul Sosyal Bilgiler 3. sınıf ders kitabında vatandaşlık kavramı, siyasal hak ve hürriyetler başlığı altında yine Türklük üst kimliği referansı ile ele alınmıştır. “Kişileri, bir devlete bağlayan bağa, vatandaşlık denir. Türk devletine vatandaşlık bağı ile bağlı olan herkes Türk’tür. Türk babanın ya da Türk annenin çocuğu Türk’tür. Yabancı babadan ve Türk anneden doğan çocuğun vatandaşlık durumu kanunla düzen-

lenir. Hiçbir Türk, vatandaşlıkla bağdaşmayan bir eylemde bulunmadıkça vatandaşlıktan çıkarılamaz. Ama bazı özel nedenlerden ötürü, bir kimse hükümetin izniyle Türk vatandaşlığından çıkarılabilir.” (Erdem ve diğerleri, 1975: 24). Bu müfredattaki vatandaşlık tanımının, önceki beş yıllık periyotta yapılan Türklük tanımından küçük dokunuşlarla ayrıldığını görmekteyiz. Daha önceleri “babası Türk” olan şartı yerini “Türk babanın ya da Türk annenin” şartına bırakmıştır. Bu ders kitabında da yine, Anayasal Vatandaşlık anlayışının asgari ilkeleri veya izleri görülmemektedir.

MEB’in 1979 tarihli Ortaokul Sosyal Bilgiler 3. sınıf ders kitabında “Kişinin Ödevleri” kısmında, “Kimler Vatandaş?” başlığı altında vatandaşlık tanımlanmıştır. Bu tanıma göre: “Babası Türk olan veya bir Türk’ün evlat edindiği kimse, Türk vatandaşı olur. Türkiye’de doğan çocuklar da belli koşullarda Türk vatandaşı sayılır. Bir Türk erkekle evlenen yabancı kadın, dilerse Türk vatandaşı olabilir. Bunlardan başka, 18 yaşında girmiş ve Türkiye’de beş yıl yaşamış olup buraya yerleşmek isteyen, iyi huylu, tehlikeli bir hastalığı bulunmayan Türkçe konuşabilen, geçimini sağlayabilecek kimseler Bakanlar Kurulu kararıyla Türk vatandaşı olabilirler. Bu benzeri yollardan Türk vatandaşlığı kazananlar, yasalarla belirlenen hak ve özgürlüklerden yararlanabilirler” (Sanır ve diğerleri, 1979: 18). Değişen müfredat ve siyasi iktidarlarla birlikte, çok cüzi biçimlerde de olsa vatandaşlık tanımlarının da değiştiğini görmekteyiz. Fakat ne var ki bu değişim sürekli iyi veya olumlu anlamda olmamıştır. Özellikle 1975-80 arası dönemlerde olduğu gibi milliyetçi partilerin siyasi iktidarında, milliyetçilik öğelerinin ağır şekilde hissedildiği bilinmektedir. Bu sebeple daha önceleri görece ılımlı sayılabilecek “millet” çatısındaki tanımın yerini yeniden “Türklük” özelinde bir tanıma bırakması, siyasi atmosfer ve iktidardan bağımsız düşünülemez. Buradaki tanıma baktığımızda önceki yıllarla benzer bir anlayışı taşıdığını görmekteyiz. Yine Türklük referansıya bir vatandaşlık tanımı inşa edilmiş, vatandaş olma koşulları asgari olarak Türk olmaya dayandırılmıştır. Türkiye’de yaşayan farklı etnik gruplar, azınlıklar ve toplumun diğer bütün kesimleri Türk üst kimliği ile tanımlanmaya devam edilmiş, bu çerçevede milliyetçi tanım sürdürülmüştür. Bu nedenle Habermas’ın öne sürdüğü gibi farklılıkları tanıyan, onların kendi gelişimi için anayasal bir güvence sağlayacak bir vatandaşlık tanımının izleri henüz görülememektedir. Oysa demokrasinin kapsayıcı sınırlarını olabildiğince genişletmek bir ülkenin toplumsal varlığının sağlıklı bir şekilde sürdürebilmesi için hayatidir. Nitekim demokrasi kavramı yapısı itibarıyla dışlayıcı değil, bütünleştirici ve kapsayıcıdır. Milliyetçilik, doğal olarak sınırlarını keskin bir şekilde çizdiği “biz” ilkesinden ilerlemektedir. Bu ilke de kozmopolit ve çok kültürlü toplumlarda kaçınılmaz şekilde bir “öteki” yaratma riskini taşımaktadır.

MEB’in 1982 tarihli Ortaokul Sosyal Bilgiler 3. sınıf ders kitabında yine önceki müfredatın devamı olacak şekilde bir vatandaşlık tasavvuru

görülmektedir. “Babası Türk olan veya bir Türk’ün evlat edindiği kimse, Türk vatandaşı olur. Türkiye’de doğan çocuklar da belli koşullarla Türk vatandaşı sayılır. Bir Türk ile evlenen yabancı bir kadın, dilerse, Türk vatandaşı olabilir. Bunlardan başka, 18 yaşında girmiş, Türkiye’de beş yıl yaşamış ve buraya yerleşme isteğinde, iyi huylu olan, tehlikeli bir hastalığı bulunmayan, Türkçe konuşabilen, Geçimini sağlayabilecek kimseler, isterlerse, Bakanlar Kurulu kararıyla Türk vatandaşı olabilirler. Bu ve benzeri yollardan Türk vatandaşlığını kazananlar, yasalarla belirlenen hak ve özgürlüklerden yararlanırlar” (Sanır ve diğerleri, 1982: 12). 1979 tarihli ders kitabı ile birebir aynı tanımın yapılmış olmasından en azından eğitim ve müfredat olarak vatandaşlık anlayışında herhangi bir değişime gidilmediği anlaşılmaktadır. Nitekim 1982 anayasasında da 1961 anayasasında olduğu gibi vatandaşlık tanımı aynen tekrar edilmiştir. Anlaşılaçağı üzere 1960’lı yıllardan itibaren yaşanan bütün toplumsal ve siyasal gerilimlere rağmen vatandaşlık anlayışındaki tasarruf yeterli görülmüş, bu konuda herhangi bir düzenleme yapılmamıştır.

MEB’in 1984 tarihli Ortaokul Sosyal Bilgiler 3. sınıf ders kitabının “Kişinin Hakları ve Özgürlükleri” ana başlığı altında öncelikle bir ödev olarak vatandaş olmanın gereklilikleri düzenlenmiş, sonrasında “Siyasal Haklar ve Ödevler” alt başlığında ise vatandaşlık tanımlanmıştır. Bu tanıma göre: “Türk devletine vatandaşlık bağı ile bağlı olan herkes Türk’tür. Türk babanın ve ananın çocuğu Türk’tür. Yabancı babadan ve Türk aneden olan çocuğun vatandaşlığı yasa ile düzenlenir. Hiçbir Türk, vatan bağlılıkla bağdaşmayan bir eylemde bulunmadıkça vatandaşlıktan çıkarılamaz.” (Sanır ve diğerleri, 1984: 21). Önceki yıl ve müfredatlardan farklı olarak tanım bu dönem kısa ve öz tutulmuştur. Vatandaş olma ve vatandaşlığa kabul koşulları önceki dönemlerde teferruatı ile verilmişken bu dönemde daha keskin, kısa ve net ifadeler ile verilmiştir. Burada, vatandaş olmanın başat koşulunun, Türk olmak ya da Türk bir anne veya babadan doğma olarak belirlendiğini görmekteyiz. Daha önce de belirttiğimiz üzere Anayasal Vatandaşlıkta vatandaşlık, herhangi bir etnik kimlik, sınıf veya zümreye atıfla tanımlanmaz ve bu çoğulcu yaklaşımın sonunda da toplumsal yaşamda herhangi bir kimlik bir ötekine baskın gelecek bir şekilde ayrıcalıklarla donatılmaz. Bu yönüyle Anayasal Vatandaşlık, çoğulculuk merkezinden hareket eder ve toplumdaki tüm farklı grupların eşit temsilini ve onların anayasal güvencesini tesis etmeyi önceler. Bu kitapta ise vatandaşlığın, tüm bu Anayasal Vatandaşlık araçlarının yani çoğulcu bir temsiliyet başta olmak üzere, eşit temsil hakkı, farklılıklara saygı, ayrıcalıksız bir toplum düzeninden ziyade üst ve tek bir kimlik ile temsil edildiğini görmekteyiz. İyice küreselleşen ve bu küreselleşmeye entegre olmak için demokratikleşmenin her kıtada trend olmaya başladığı bu yeni dünya düzeninde, en azından vatandaşlık ölçütünde çok kültürlülüğü esas

alan demokratik bir yaklaşımın ders kitaplarına henüz yansımadağı anlaşılmaktadır.

MEB'in 1987 tarihli *Vatandaşlık Bilgisi III* ders kitabına geçmeden önce ders kitabının isminde yaşanan bu değişikliğe ve tarihsel serüvenine bir paragraf açmamız gerekmektedir. Tarihsel olarak Sosyal Bilgiler dersi, içeriğine ek olarak ismi ve sunma biçimleri de dönem dönem değişiklik göstermektedir. İlk olarak 1923 ve 1969 yılları arasında bağımsız bir ders olarak okutulmaya başlanan vatandaşlık dersleri, 1969 ile 1985 yılları arasında Sosyal Bilgiler dersi içerisinde multidisipliner bir şekilde sunulmuştur. 1985-2005 yılları arasında Milli Tarih, Milli Coğrafya ve Vatandaşlık gibi bağımsız adlar altında okutulurken, 2005 yılından itibaren ders tekrar Sosyal Bilgiler dersi kapsamına alınmıştır (Millî Eğitim Bakanlığı, 2005). Özellikle 1987 yılında Avrupa Birliği'ne başvuru süreci ile bir eğitim reformu sürecine giren Türkiye için, yeni bir vatandaşlık temsili üzerine tartışmaların iyice görünür olduğı bir dönem başlamıştır. Bu reform süreci kendini ağırlıklı ve ilk olarak 1995 yılından itibaren, Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi adını alarak göstermiştir. 2005 yılına gelindiğinde ise, program reformu ile Vatandaşlık dersi Sosyal Bilgiler dersinin içeriğine ve ara bir disiplin olarak eklenmiştir. 2010 yılında yeniden Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi adını alan ders, hemen 2 yıl sonrasında, 2012 tarihinde, 4+4+4 yeni eğitim reformu ile kaldırılmıştır. 2018 yılında yayımlanan yeni eğitim programlarında Vatandaşlık dersi, Sosyal Bilgiler dersinin içerisinde yeniden verilmeye başlanmıştır. Açıklanan yeni programda yedi öğrenme alanından temelde Etkin Vatandaşlık ve Küresel Bağlantılar adlı iki öğrenme alanında vatandaşlık eğitime ve kazanımlarına ağırlık verilmiştir (Millî Eğitim Bakanlığı, 2018). Günümüzde halen 2018 Eğitim Programı kapsamında alınan kararlar doğrultusunda vatandaşlık eğitimi yapılmaktadır.

MEB'in 1987 tarihli *Vatandaşlık Bilgisi III* ders kitabında ise yine spesifik bir vatandaşlık tanımı yerine 1969-1974 arası dönemine benzer şekilde "Türklük ve Özellikleri" şeklinde bir ele alış görülmektedir. Yine "Türk Milletinin Özellikleri" başlığı altında milli duyguların güdümünde bir çeşit milli birlik tesis edilmek istenmiştir: "Türk milleti dünya milletleri içinde tarihin en eski milletlerindedir. Tarihin ilk çağlarında Orta Asya'da başlayan varlığı, asırlar boyu devam edip bugüne ulaşmıştır... Türk milleti yüksek bir ahlak anlayışına sahiptir. Türk milleti verdiği söze sadık insanlardan oluşur. Çevresine, ailesine ve akrabalarına bağlıdır. Kendisine emanet edilen insanlara kötü gözle bakmaz. Namus ve ifetine düşkündür. Vatanını ve milletini sever ve onun uğruna korkmadan her türlü fedakârlığı gösterir: gerektiğinde canını bile verir. Misafirperverdir. Evine gelen misafire fedakârca ikramda bulunur. Türk milleti medenidir, barışçıdır. Zorda kalmadıkça savaşa başvurmaz. Düşmanlarına dahi zulmetmez" (Çakıroğlu

ve diğerleri, 1987: 88-89). Metin herhangi bir tanım yapmasa da toplumun “Türk Milleti” ve “Türklük” üst kimliği ile tabir edildiği anlaşılmaktadır. Vatandaşlık anlayışının önceki yıllarla aynı izlekte ve değişmeden ele alındığını görülmektedir. Toplum yine Türklük çatısı altında tek bir sınıf, zümre veya grup olarak düşünülmemekte, ulus- devlet geleneğine tabi olarak herhangi bir kültürel veya toplumsal farklılığa dikkat çekilmediği anlaşılmaktadır.

1992 tarihli Vatandaşlık Bilgisi III. sınıf ders kitabında ise artık 1987 yılında başlayan Avrupa Birliği’ne üye olma süreci ile küçük de olsa değişikliklere gidildiği görülmektedir. Kitapta önce devlet türleri sıralanmış, sonrasında ise devleti oluşturan unsurlar kategorize edilmiştir. Vatandaşlık tanımı yapmak yerine “Ülke(vatan)” ve “Millet” gibi alt başlıklarla konu detaylandırılmıştır. Ülke alt başlığı altında ülke olma koşulları sıralanırken bu kez millet kavramı ekseninde ilerlendiği görülmektedir. “Milletin bir arada yaşaması ancak ülke üzerinde gerçekleşebilir... Yıllardan beri aynı topraklar üzerinde bir arada yaşayan insanlar, artık o yerleri vatan kabul ederler... O yerler üzerinde yaşamakla, acı tatlı olaylarla birbirlerine bağlanırlar.” (Çakıroğlu ve diğerleri, 1992: 73). Bu metinde öncekilerden farklı olarak Türklük üst kimliğine atıfta bulunmadan direkt olarak toplumsal birlikten bahsedilmektedir. Bu yönüyle ilk kez ırki bir söylem üretmeden kapsayıcı bir yaklaşım sergilendiği söylenebilir. Fakat devamında ise milleti oluşturan unsurlar sıralanırken dil, din ve ırk birliğinden bahsederek yine ulus-devlet merkezli bir anlayışın sürdüğü açık bir şekilde görülmektedir. Bu sebeple kitap, Anayasal Vatandaşlık kapsamında değerlendirildiğinde yoğun çelişkiler içermektedir. Çünkü bir yandan ırk, dil ve din birliğine dikkat çekerken öte yandan bunların tek başında yeterli olmadığını söyleyen ifadeler yer vermektedir. Özellikle ırk unsuruna dikkat çekip tek başına yeterli olmadığı söylendikten sonra tarihi ve psikolojik unsurlar alt başlığında şu ifadeler kullanılmıştır. “Toplumları millet olma olayına yönelten faktörlerin başında tarihi ve psikolojik sebepler gelmektedir. Uzun yıllardan beri bir arada yaşama, insanları birleştirir: geleceğe yönelik kader birliğine yöneltir. Bu sebeple geçmişte birlikte yaşayanlar, gelecek için de beraber yaşama amacına yönelmektedirler. Uzun yıllar boyunca bir arada yaşayan insanlar, yaşadıkları acı ve sevinçli olaylarla birbirine yaklaşırlar.” (Çakıroğlu ve diğerleri, 1992: 73). Metin, alıntıladığı haliyle okunduğu takdirde bir ırk ve zümre vurgusu yapmaması yönüyle ilkel de olsa bir demokratiklik örneği olarak değerlendirilebilir. Fakat metni tüm yönleriyle, okunduğu zaman çelişkiler barındırdığı net bir şekilde görülmektedir. Zira milli bir bilinç ve ortak bir tarih yaratma adına “Tarihi bir beraberlik, yaşam tarzında bir birlik ve beraberlik sağlar. Aynı şekilde yaşama, aynı şeylerden zevk alma, sanatta, anlayışta ve düşüncede beraberlik ortaya çıkar. Böylece uzun yıllar bir arada yaşayan insanlar, vazgeçemeyecek-

leri birtakım müşterek değerler yaratırlar.” (Çakıroğlu ve diğerleri, 1992: 73) şeklinde oluşturulan pasaj, belki ulus-devlet bağlamında istendik bir duruma tekabül etmektedir. Ancak metne Anayasal Vatandaşlık perspektifiyle bakıldığı zaman, kültürde birlik, sanatta birlik, yaşamda birlik gibi vurgular Anayasal Vatandaşlık kuramı çerçevesinde çok kültürlü toplumlarda baştan ayağı problemliler olarak addedilen durumların başında gelmektedir. Toplumdaki farklı kültürlerin, kültürleri doğrultusunda yaşamının toplumsal istikbal için önemli olduğunu ileri süren Anayasal Vatandaşlık, metnin aksine farklılıkların korkulacak ya da sindirilecek unsurlar değil tamamen desteklenmesi ve anayasal güvence altına alınarak tüm farklı grupların aidiyet duygularını geliştirilmesi anlayışına dayanmaktadır. Avrupa Birliği başvuru sürecinin etkisini de gözetererek metnin barındırdığı tüm çelişiklere rağmen önceki yıllardaki anlayıştan yavaş adımlarla uzaklaşıldığı fark edilmektedir.

1998 yılına gelindiğinde ise daha önce belirtildiği üzere yaşanan isim değişikliklerinden biriyle tekrar karşılaşmaktayız. 1985-2005 yılları arasında bağımsız ve münferit adlarla okutulan ders, 1998 yılında “*Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi*” adını almıştır. 1990’lardan itibaren başlayan değişim ile siyasi atmosferin toplumsal hayata ve Avrupa Birliği ile uyum çerçevesinde kat edilen yolun etkisi mevcut kitapta açıkça hissedilmektedir. “Millet” ana başlığı altında “Milleti Meydana Getiren Unsurlar” alt başlığı açılarak milleti oluşturan 4 unsur olarak ırk, din, dil ve vatan kavramları açıklanarak ifade edilmiştir. “İrk Birliği” alt başlığında daha önceki yıllarda yapılan açıklamalardan ayrılan ve görece ılımlı sayılabilecek ifadeler barındıran açıklamalarla birlikte bölümün sonunda Anayasa referans gösterilip kısaca vatandaşlık tanımı yapılarak bölüm kapatılmıştır: “İrk, aynı soydan gelmeyi ifade eder. Aynı ırktan olan insanlar, yapısal olarak birbirlerine benzerler. Fakat aynı ırktan olan toplumlar başka din, dil ve geleneklere sahip olabilirler. Millet oluşmasında ırkın önemli bir rolü vardır. Bugün yeryüzünde saf ırk kalmamıştır. Aynı ırktan olan toplumlardan biri geri kalırken, diğeri ileri gidebilir. Aynı millet içinde farklı ırklar olduğu gibi, aynı ırktan olduğu halde birbirine düşman milletler de vardır. Anayasamıza göre: Türkiye vatandaşı olan herkes Türktür.” (Gezer, 1998: 53). Kitapta millet, ırkı kapsayan bir kavram olarak verilmiş, ırk tanımı yapılarak yeryüzünde saf bir ırk kalmadığının altı çizilmiş, ırkın de yine de milleti oluşturan temel unsurların başında geldiği ifade edilmiştir. Bununla birlikte kitapta, “millet” kavramının Anayasal Vatandaşlıktaki “çokulusluluk” veya “çok kültürlülük” kavramına örtülü olarak benzer bir şekilde kullanıldığı anlaşılmaktadır. Daha önceki müfredatlarda yer alan keskin ibarelerden, tek tip bir millet, ülke veya toplum tasvirinden vazgeçildiği “Aynı millet içinde farklı ırklar olduğu gibi...” cümlesinden ortaya çıkmaktadır. En azından metinsellik noktasında daha önceki kitaplarda böy-



le bir ifadeye yer verilmediği bilinmektedir. Söz konusu kitapta Anayasal Vatandaşlık anlayışı doğrultusunda net ifadelere yer verilmese bile, 1995 yılında yürürlüğe giren Avrupa Birliği-Türkiye Gümrük Birliği antlaşmasının da etkisiyle yeni bir vatandaşlık anlayışı arayışı içerisinde olduğunun izlerini görmek mümkündür.

2002 tarihli Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi 8. sınıf ders kitabında “Vatandaşlık Kavramı” başlığı altında ele alınan konu direkt olarak “Vatandaş” kavramının kendisi üzerinden ilerlemektedir. 2000’lerin başında yaşanan siyasi iktidar değişimi ve ortaya çıkan ılımlı hava ile, 1990’ların sonundaki gibi benzer bir arayış döneminin sürdüğü gözlemlenmektedir: “Vatandaş, aynı yurt toprakları üzerinde yaşayan ve bir devlete vatandaşlık bağı ile bağlı olan kişidir. Vatandaşlık bireyin doğumuyla kazanılır. Buna göre birey, doğumundan itibaren anne ve babasının bağlı olduğu devletin vatandaşı sayılır. Ülkemizde vatandaşlık, yasaların gösterdiği koşullarda kazanılır veya kaybedilir. Vatandaşlık hakkındaki kurallar, Türk vatandaşlığı Kanunu’nda ve anayasada gösterilmiştir. Anayasa’mızın 66. maddesine göre: “Türkiye Cumhuriyeti’ne vatandaşlık bağı ile bağlı olan herkes Türk’tür. Türk babanın veya Türk ananın çocuğu Türk’tür. Hiçbir Türk, vatana bağlılıkla bağdaşmayan bir eylemde bulunmadıkça vatandaşlıktan çıkarılamaz.” Her devlet, vatandaşlarına görev ve sorumluluk yükler. Vatandaşlar, üstlendikleri görev ve sorumlulukları yerine getirmek zorundadırlar.” (Öztürk, 2002: 12-13). Metin, tam olarak ulus-devlet olma ile modern dünyaya uyum sağlama arasında bir sıkışmaya karşılık gelmektedir. Söz konusu kitap bir yandan ulus-devlet olmanın gerekliliklerini sürdürürken bir yandan da girilen yeni sürecin nüvelerini barındırmaktadır. Metnin ilk bölümünde vatandaş tanımı yapılırken sonraki bölümde yine tüm vatandaşların Türklük çatısı altında birleştirildiği görülmektedir. Vatandaşlık temsilindeki arayışın sancıları bu dönemde de sürdüğü, vatandaşlık kavramının iki şekilde dizayn edilmesinden anlaşılmaktadır. “Türklük” vurgusunun yerini bu dönem ağırlıklı olarak “Vatandaşlık” vurgusu almış olsa da yine üst kimlik olarak Türklük etrafında bir temsilin devam ettiği görülmektedir.

2005 tarihli MEB Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi 8. sınıf ders kitabına baktığımızda, vatandaşlık kavramı tam olarak şöyle ifade edilmektedir: “Vatandaş, aynı ülkede yaşayan ve devlete vatandaşlık bağı ile bağlı olan kişi demektir. Vatandaşlar, ülkenin yasalarına karşı görev ve sorumluluklar üstlenirken çeşitli haklar da kazanırlar. Örneğin; siyasal hakların kullanımını vatandaşlıkla başlar. Siyasal haklar, o ülkenin yalnızca kendi vatandaşlarına verdiği haklardır. Herkes yasalar önünde özgür ve eşittir. Türkiye Cumhuriyeti Devleti, vatandaşına yasa açısından ayırım yapmadan eşit hizmet vermeye yükümlüdür. Haklar, vatandaşlıkla başlar. Vatandaşlık: kişiyi devlete bağlayan siyasal ve hukuksal bağıdır. Anayasamız vatan-

daş olmanın sınırlarını çizmiştir. Türk Devletine vatandaşlık bağı ile bağlı olan herkes Türk'tür. Türk babanın veya Türk ananın çocuğu Türk'tür. Vatandaşlık, kanunun gösterdiği şartlarla kazanılır ve ancak kanunda belirtilen hallerde kaybedilir. Hiçbir Türk, vatana bağlılıkla bağdaşmayan bir eylemde bulunmadıkça vatandaşlıktan çıkarılamaz" (Yıldız ve diğerleri, 2005: 15). Yapılan tanımда vatandaşlığın siyasi haklar içerdiği vurgusu ilk kez karşımıza çıkmaktadır. Siyasi hakların kullanımı ise vatandaş olma zorunluluğuna bağlanmıştır. Herkesin yasalar önünde özgür ve eşit olması demokrasi ilkelerine uygun bir ifade olsa da söz konusu ders kitabı çoğulcu etnik, dinsel ve kültürel dokuya vurgu yapmadığından; vatandaşı tanımlarken toplumdaki farklılık ve çeşitliliklere dair bir beyan içermediğinden Anayasal Vatandaşlık ilkelerinden uzak bir temsil olarak kalmıştır.

MEB'in 2015 tarihli Ortaokul 6. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabı, araştırma konusu ile ilgili 6. Ünite'de "Demokrasi Serüveni" başlığı altında bir dizi açıklama yer almaktadır. "Devletler ve Yönetim Biçimleri" alt başlığında, insan haklarının en fazla gözetildiği yönetim biçiminin ne olduğu tartışılarak demokrasi ile yönetim tarzının uygunluğu ve artıları üzerinde durulmuştur. Devamında "Demokrasinin Temel İlkeleri" başlığı atılmış ve bu ilkeler Milli Egemenlik, Özgürlük, Eşitlik, Çoğulculuk, Katılımcılık ve İnsan Haklarına Saygı olmak üzere sıralanmıştır. Özgürlük başlığında; "İnsanın doğuştan sahip olduğu temel haklardan biridir. Özgürlük, bireyin başkalarına zarar vermeden her şeyi yapabilmesidir" (Komisyon, 2015: 153) ifadesiyle özgürlüğün tanımı yapılmış ve sınırları belirlenmişken, "Çoğulculuk" başlığında; "Herhangi bir konuda seçim yapabilmek için birden çok seçeneğin olması gerekmektedir. Demokratik toplumlarda, farklı görüşlerin farklı siyasi partiler ile temsil edilmesine çoğulculuk denir. Günümüzde tüm demokratik ülkelerde çok partili siyasi düzen benimsenmiştir." ifadesi kullanılmıştır (Komisyon, 2005: 153). Burada tanımlanan çoğulculuk ilkesine bakıldığında Anayasal Vatandaşlık doğrultusunda çok açık bir şekilde "farklı görüş" vurgusu dikkat çekmektedir. Anayasal Vatandaşlık kuramının da merkezi bir yaklaşımı olan çoğulculuk ilkesi demokratik ilkeler ekseninde ele alınmış olarak karşımıza çıkmaktadır. Yine Anayasal Vatandaşlığın da temel öğeleri arasında yer alan "İnsan Haklarına Saygı" ve "Eşitlik" kavramlarından ilki olan "İnsan Haklarına Saygı" bölümü ise şu şekilde ifade edilmiştir: "Demokratik yönetimler, insan haklarına dayanır. Bu nedenle temel hak ve özgürlükler anayasa ile güvence altına alınmıştır." Açıklamaya bakıldığında insan haklarının eksik bir anlatımı görülmektedir. Zira günümüz anlamıyla insan hakları sadece temel hak ve özgürlükler çerçevesi ile sınırlandırılmamaktadır. Özellikle John Locke'tan beri modern bir devinim kazanan insan hakları, tabi, doğal, devredilemez ve evrensel haklar şeklinde çok boyutlu olarak tasnif edilmektedir. Bu haklar mutlak ve genel olarak iki kategoride belirlen-

miştir. Bunlardan sivil ve politik haklar, hayat ve fiziksel bütünlüğü; işkence, kölelik ve keyfi alikoymaya karşı özgürlüğü; vicdan, din ve ifade özgürlüğünü, yönetime katılma ve oy haklarını vb. içerir. Diğer kategori ise ekonomik ve sosyal hakları kapsar. Bunlar temel olarak refah devletiyle ilişkilendirilir: Çalışma hakkı, tıbbi bakım, barınma, eğitim ve yeterli yaşam standardı edinme haklarıdır (Torun, 2007: 419). Kitapta eşitlik ilkesi, “Tüm insanlar, yasalar önünde eşittir. Yasalar, toplum içindeki, konumu, ekonomik gücü, dini inancı, cinsiyeti, ya da ırkı ne olursa olsun herkese eşit şekilde uygulanır” (Komisyon, 2015: 153) şeklinde ifade edilmiştir.

1968-2015 yılları arasındaki ders kitaplarında “vatandaş”ın ağırlıklı olarak ya üst kimlik etrafında ya da tek bir kültürel ve toplumsal tasvirde birleştirilmek istendiği fark edilmektedir. Fakat 2015 tarihli MEB kitabında belki de ilk kez “Anayasal Vatandaşlık” kavramının özet bir tanımı “Eşitlik” başlığı altında verilmektedir. Anayasal Vatandaşlık kavramında yer alan “toplumsal tüm kesimlere eşit mesafe, ırk, din, sınıf gözetilmeksizin tüm kesimleri kapsama gerekliliğine dayanan anlayış” bu başlık altında açık bir şekilde ifade edilmektedir. Bu anlamda Anayasal Vatandaşlık kavramının içeriğini oluşturan unsurlar, ilk kez bu kadar geniş ölçüde bir ders kitabında kendine yer bulmuştur.

MEB’in 2018 tarihli kitabı olan Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabı, 2017’de taslağı hazırlanıp 2018’de hayata geçirilen ve halen yürürlükte olan 8 yıllık yeni öğretim programı doğrultusunda hazırlanmıştır. Kitapta “Etkin Vatandaşlık” ve “Küresel Bağlantılar” başlıklı öğrenme alanlarında vatandaşlık ve demokrasi konusu etraflıca ele alınmış olarak karşımıza çıkmaktadır. Artık 21.yy. modern dünyanın gereklilikleri doğrultusunda daha eşitlikçi ve kapsayıcı yaklaşımlar beraberinde yoğun bir “Hukuk Devleti” vurgusuyla işlenmiş bu izlekte demokratik tutum ve davranışlar edinilmesi amaçlanmıştır. Kitapta, “Etkin Vatandaşlık” başlığında demokrasinin temel ilkeleri Özgürlük, Milli Egemenlik, Katılım, Eşitlik ve Çoğulculuk olmak üzere beş alt başlıkta ele alınmıştır. Şunu ifade etmeliyiz ki şu ana kadarki en eşitlikçi ve en kapsayıcı yaklaşım yeni öğretim programına göre düzenlenen 2018 tarihli ders kitabında kendine yer bulmuştur. Zira Eşitlik, Özgürlük, Çoğulculuk ve Katılım gibi Anayasal Vatandaşlığın da temel unsurları olan öğeler ayrıntılı olarak ve demokrasinin evrensel ilkeleri ile uyum içerisinde işlenmeye gayret edilmiştir. “Eşitlik” ilkesi; “Demokratik yönetimlerde bireyler arasında eşitlik prensibi vardır. Tüm vatandaşlar kanun önünde eşittir. Bu durum hukuk devleti olmanın bir gereğidir. Devletin sunduğu hizmetlerden de vatandaşlar eşit şekilde yararlanır. Bizim demokrasimizde de eşitlik prensibi vardır.” (Gültekin ve diğerleri, 2018: 195) şeklinde açıklanmış ve Anayasal Vatandaşlık anlayışının da kurucu unsurlarından olan bu ilke açık ve düzgün bir ifade ile belirtilerek, tüm yurttaşlar ve bireyler arasında

herhangi bir ayrıma, baskın ve ayrıcalıklı bir sınıfa göndermede bulunmadan konu edilmiştir. “Özgürlük” ilkesi de “Demokrasi yönetimlerinde bireyler düşüncelerinde ve davranışlarında özgürdür. Herhangi bir kısıtlamaya veya zorlamaya bağlı olmaksızın düşüncelerini açıklayabilirler ve istedikleri davranışları yapabilirler. Ancak özgürlüklerimiz başkalarının hak ve özgürlüklerine zarar vermemelidir. Kanunlara aykırı olmamalıdır.” (Gültekin ve diğerleri, 2018: 195) biçiminde açıklanmıştır. Açıklamada günümüz demokratik toplumlarındaki özgürlük anlayışına yer verildiği görülmektedir. Yer verilen ifadede, düşünce özgürlüğü başta olmak üzere bireyler arası saygı temelinde bir özgürlük anlayışına vurgu yapılarak Anayasal Vatandaşlık anlayışında olduğu gibi farklılıkların bir arada özgürce yaşaması ve kendini ifade etmesi için yaratılması gereken sosyal ve hukuksal alana gönderme sayılabilecek bir yaklaşımın öncelendiği söylenebilir. Bir diğer başlık olan “Çoğulculuk” bölümünde ise akla ilk gelen anlamıyla değil özel bir biçimde ve siyasi bir çoğulculuktan bahsedildiği görülmektedir. “Demokratik devletlerde aynı fikirlere sahip olan insanlar bir araya gelerek siyasi partiler kurarlar. Birden çok siyasi parti sayesinde farklı siyasi düşünceler kendilerini ifade etme imkânı bulabilir. Farklı seçenekler içerisinde istediği siyasi partiye oy veren insanlar çoğulcu bir demokrasi ortamını yaşatırlar.” (Gültekin ve diğerleri, 2018: 195) şeklinde tanımlanabilecek olan çoğulculuk ilkesinden hareketle, söz konusu kitapta farklı fikirdeki insanların farklı siyasi partilerle temsil edilebileceklerine vurgu yapılmıştır. Bununla birlikte kitapta sadece siyasal çoğulculuğa yer verilmesi, toplumsal ve kültürel çoğulculuğa değinilmemesi dikkatten kaçmamaktadır. Oysa çoğulculuk denince bütünsel olarak etnik, dinsel, mezhepsel farklılıkların saygıyla karşılandığı ve bu farklılıklara sahip bireylerin kendilerini özgürce ifade edebilecekleri bir toplumsal, siyasal ve hukuksal düzen akla gelmektedir. Ne var ki burada çoğulculuk anlayışı sadece siyasi bir yönelim olarak ele alınmıştır. Bu haliyle Anayasal Vatandaşlıktaki çoğulculuk yaklaşımının uzağında kalmıştır.

### **Sonuç**

Vatandaşlık anlayışındaki büyük kırılmaların son yüz yıl içerisinde gerçekleşmesi, dünya genelinde bu süreçteki önemli değişimlere paralel olarak yaşanmıştır. Özellikle iki büyük paylaşım savaşı başta olmak üzere, Avrupa’daki soğuk savaş döneminin izleri ve sonrasında yaşanan büyük göç dalgaları, birçok ülkede etnik ve kültürel çeşitliliği de beraberinde getirmiştir. Bu çeşitliliği barındıran kimi ülkeler hızlıca bir aidiyet duygusu oluşturmak için yeni vatandaşlık temsilleri arayışına girmişlerdir. Evrensel ölçekte artan bilinç, hem bireyin artık eski usullerle bir ödev etiği ve yükümlülük olarak değil insani ve eşit haklarla donatılmış bir vatandaş olma talebini, hem de toplumdaki farklı grupların kendi kültür ve yaşam biçimini yaşamak istemesinin önünü açmıştır. Bununla birlikte insan haklarına

verilen önem gün geçtikçe artmış, bunun etrafından birleşen evrensel ölçekte kurumlar hayata geçirilmiştir.

Osmanlı Devleti'nin son yıllarında ve erken Cumhuriyet döneminde yaşanan modernleşme hareketleri süreç içerisinde Türkiye'de demokrasi-nin yaşama geçirilmesine bir zemin hazırlamıştır Bununla birlikte Türkiye'deki demokratikleşme hareketlerinin aslında Avrupa Birliği yelik süreci ile gerçek bir zemine kavuştuğunu söylemek olanaklıdır. 1968-2018 yılları arasında Türkiye'nin demokratikleşme noktasında epey yol kat ettiği açıktır. Özellikle 2000'lerin başından bu yana bu gelişimin çeşitli yönlerden ivme kazandığı ifade edilebilir. Bu ivmenin inişli çıkışlı olması kuşkusuz ki siyasi iktidarların tercih etmiş olduğu yaklaşımlarla yakından ilişkilidir. Ne var ki tek başına siyasi iktidarlar bu problemlerin çözümünde yeterli olamamaktadır. Zira mevcut anayasanın keskin hatları ve sert yapısı herkes için bağlayıcı olup hareket alanını sınırlandırmakta, yanı sıra yapılmış olduğu dönemle günümüz dünyasına seslenmekte yetersiz kalmaktadır. Günümüz demokratik ülkelerindeki anayasalar, çoğunlukla insan hakları ekseninde ve toplumsal uzlaşma yoluyla oluşturulmaktadır. Toplumun ortak paydası gözetilerek inşa edilen metinler, bir arada sorunsuz yaşamanın teminatı niteliğindedir.

Siyasi hayattaki değişimler hem toplumun bireylerini hem de toplumu ilgilendiren kurumları derinden etkilemektedir. 1968 yılından bir projektör koyarak bakmaya çalıştığımızda, 2000 yıllarına dek çoğunlukla askeri vesayet ve milliyetçilik yaklaşımlarının gölgesinde bir Türkiye portresi ortaya çıkmıştır. Bu durum toplumu ilgilendiren her alanda olduğu gibi eğitim alanında da ciddi bir şekilde etkisini hissettirmiştir. Cumhuriyetin ilk yıllarında yapılan vatandaşlık tanımındaki "Türklük" vurgusu bir etnisi-te gözetilerek yapılmasa da zamanla içi milliyetçilik öğeleriyle dolmuş, ayrıcalıklı bir statü olarak algılanır hale gelmiştir. Darbeler sonrası askeri yöneticilerin gözetiminde oluşturulan anayasalar, insan hakları veya temel hak ve özgürlüklerden devletin bekasını önceleyen bir metin oluşturma gayretinden hareket ettikleri için bu milliyetçilik hali derinleşerek devam etmiştir. Ne var ki 1990'ların sonuna kadar bu havanın gölgesinde olan ders kitapları, 2000'lerin başlarından itibaren demokratikleşme hareketleriyle birlikte çoğulculuk, eşitlik ve özgürlük gibi demokrasi ilkelerini sıklıkla vurgular hale gelmişlerdir. En modern ve aynı zamanda en güncel yaklaşımı gördüğümüz ders kitabı olan 2018 tarihli ders kitabı, "Anayasal Vatandaşlık" ekseninde değerlendirdiğimizde ilkelerinin tamamını olmasa bile bir kısmını yansıtmaktadır.

Anayasalar toplumsal hayatı düzenleyen bağlayıcılığı kesin ve temel metinler olduğu için eğitim dahil her alan bunun etkisini yoğun bir şekilde hissetmektedir. Ders kitapları da, dönemin anayasası başta olmakta üzere iktidar yaklaşımları, siyasi hava gibi çeşitli sebeplerin güdümünde oluş-

turulmaktadır. Bu sebeple demokratikleşme hareketinin ilk halkası toplumun temel taşlarından biri olan anayasalar olmalıdır. Yapılacak yeni bir demokratik anayasa veya vatandaşlık tanımı, bireyi topluma hazırlayan ilk alanlardan biri olan sosyal bilgiler ders kitaplarındaki vatandaşlık anlayışını da doğrudan etkileyecektir. Böylelikle günümüz koşullarına uygun, çok kültürlülük ekseninde, demokratik ve tüm kesimlerin dahil edildiği bir vatandaşlık tanımıyla ilk kez Sosyal Bilgiler dersinde karşılaşılabilecek olan birey, toplumsal farklılıklara saygılı bir referans ile daha sağlıklı ve daha demokratik bir toplumsal entegrasyon süreci yaşayacaktır.

**KAYNAKÇA**

- Akşit N. ve Sanır F. (1974). *Sosyal Bilgiler 3*. İstanbul: Milli Eğitim Yayınları Ders Kitapları A.Ş.
- Coşkun, V. (2009). *Anayasal Vatandaşlık, Toplumsal Barışın İnşası Sivil Bir Anayasa Arayışı*. İstanbul: Heinrich Böll Stiftung Derneği.
- Çakıroğlu O., Dal, K. ve Özyağan, İ. A. (1992). *Vatandaşlık Bilgileri 3*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Demirtaş M. ve Demirtaş H. (1969). *Sosyal Bilgiler 4*. Ankara: Kardeş Matbaası.
- Doğan, V. (2013). “*Anayasal Vatandaşlık Kavramı Üzerine*”. <http://milliyetcidun-sunce.org/anayasal-vatandaslik-kavrami-uzerine/>, Son erişim: 29.03.2015.
- Erdem, H. F. (2012). “*Anayasal Vatandaşlık ve Anayasa*”. *Liberal Düşünce*, 17(66), 49-56.
- Erdem, S., Parmaksızoğlu, İ. ve Konuk, İ. (1973). *Sosyal Bilgiler Orta 3*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Erdem, S., Parmaksızoğlu, İ. ve Konuk, İ. (1975). *Sosyal Bilgiler Orta 3*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Gezer, K. (1998). *Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi*, İstanbul: Özer Yayınları.
- Gültekin, G., Akpınar, M., Nohutcu, M., Özerdoğan, P. ve Aygün, S. (2018). *Ortaokul ve Imam Hatipler Ortaokulu Sosyal Bilgiler 7. Sınıf Ders Kitabı*. İstanbul: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Habermas, J. (2002). “*Öteki olmak, Öteki'yle Yaşamak*”. (Çev. Aka, İ.), İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Kaya A. ve Tarhanlı T. (2005). “*Türkiye’de Azınlıklar ve Anayasal Yurttaşlık, Türkiye’de Çoğunluk ve Azınlık Azınlık Politikaları: AB Sürecinde Yurttaşlık Tartışmaları*”. (Ed.: Kaya A., Tarhanlı T.), İstanbul: Tesev Yayınları.
- Kızıllı, Ç. (2007). “*Ulus-Devlet ve Milliyetçilik*”. *Birikim Dergisi*, <https://birikim-dergisi.com/guncel/165/ulus-devlet-ve-milliyetcilik>.
- Korkut, L. (2014). “*Siyasi Kimlik Olarak Vatandaşlık: Türkiye’de ve Dünya Devletlerinde Anayasal Vatandaşlık Tanımları*”. *İstanbul Medipol Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*, 1(2), 5-42.
- MEB Komisyon (2005). *İlköğretim 1–5. Sınıflar Programları Tanıtım El Kitabı*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- MEB Komisyon (2015). *İlköğretim Sosyal Bilgiler Ders Kitabı 6*. İstanbul: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- MEB Komisyon (2018). *Sosyal Bilgiler Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 4, 5, 6, ve 7. Sınıflar)*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.

- MEB Komisyon (2018). *Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabı*. İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Ozulu, S. ve Kösecik, M. (2016). “Anayasal Vatandaşlık ve Türkiye’de Yeni Anayasa Yapım Sürecinde Siyasi Partilerin Vatandaşlık Söylemleri”, *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 21(2), 513-537.
- Öztürk, Y. (2002). *İlköğretim Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi*. İstanbul: Altın Kitaplar.
- Peker, Ç. (2007). *Anayasal Vatandaşlık ve Çokkültürlülük Üzerine Eleştiri*. <https://www.kirmizilar.com/tr/index.php/genclerden/2307-anayasal-vatandaslik-ve-cok-kulturluluk-uzerine-elestiri>.
- Polat, E. (2010). *Anayasal Vatandaşlık*, Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Kamu Hukuku Anabilim Dalı.
- Sanır, F., Asal T. ve Akşit, N. (1979). *Sosyal Bilgiler 3*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Sanır, F., Asal T. ve Akşit, N. (1982). *Sosyal Bilgiler 3*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Sanır, F., Asal T. ve Akşit, N. (1983). *Sosyal Bilgiler 3*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Sanır, F., Asal T. ve Akşit, N. (1984). *Sosyal Bilgiler 3*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Topuzkanamış, E. Ş., (2013). “Anayasal Vatandaşlık Kavramının Anlamı, Amaçları ve Bu Kavram Işığında Geçmişle Yüzleşme Politikaları”. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*, 14(1), 133-168.
- Torun, Y. (2007), “İnsan Hakları”. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16, 416-424.
- Vergin, N. (1994). “Yeni Siyaset ve Siyasi Partiler”. *Türkiye Günlüğü*, 27, 70-74.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.



”

## BÖLÜM 2

### GRUP TERAPİSİNDE İHMAL EDİLMİŞ ALAN: SPİRİTÜEL GRUP TERAPİSİ VE İŞLEVSELLİĞİ

*Tunahan ERPAY<sup>1</sup>*

<sup>1</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Kilis 7 Aralık Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0003-2662-464X

## Giriş

İnsanlığın var oluşundan bu yana bireyler yaşamlarına anlam katma ve bunu devam ettirme çabası içerisinde olmuşlardır. Anlam bulma süreci bireysel bir yolculuk olarak görülmektedir. Spiritüellik ise anlam arama ve sağlıklı kalabilme yolunda birçok kültürde kendisini farklı şekillerde gösteren bir olgudur. Eski zamanlardan beri içsel bir motivasyon kaynağı olan spiritüellikten ruh sağlığının korunması ve iyileştirilmesi için yararlanılmıştır. Tarihi çok eskiye dayanan ve asırlardır insanların tedavi aracı olarak kullandığı bu kavramın ruh sağlığı alanında modern bir tarzda ve sistematik ele alınması ise görece yeni bir durumdur (Gilbert, 2018).

Alanyazın incelendiğinde son dönemde spiritüelliğin (maneviyatın) fiziksel sağlık ve akıl sağlığı ile ilişkisini vurgulayan ve öneren birçok tıbbi, psikiyatrik, psikolojik dergi göze çarpmaktadır (Viftrup vd., 2013). Spiritüel müdahalelerin farklı tedavi türlerinde kullanımı ve terapi alanına dahil edilmesi özellikle 1980 ve 90'larda başlamış, 2000'li yıllarla birlikte artış göstermiştir. Ayrıca benzer yıllarda birçok ana teorik yaklaşım (psikanalitik yaklaşım, Adlerien yaklaşım, davranışçı yaklaşım, birey merkezli yaklaşım, bilişsel yaklaşım, varoluşçu yaklaşım gibi) spiritüel konuların ve müdahalelerin tedavide kullanılmasına yaklaşımlarında yer vermiştir (Smith vd., 2007). Buna rağmen alanyazında, az sayıda araştırma ve makale spiritüellik ve din konularının grup terapisi süreçlerine etkili bir şekilde entegre edilmesi ile ilgilidir (Cornish vd., 2013). Bireysel terapi yaklaşımında spiritüellik konusundan daha sıklıkla yararlanılırken, grupla terapi süreçlerinde spiritüel konuların ele alınması çoğunlukla ihmal edilmektedir (Coholic, 2005; Nancy & Kehoe, 1999). Bu durumun olası birçok sebebine alanyazında değinilmiştir. Grupla terapide spiritüelliğin kullanımı konusunda çok yetersiz seviyede eğitim sunulması, dini konuları grup ortamında konuşmanın bazen grupta gergin bir ortam oluşturması ve sosyal normlar grup sürecine spiritüelliği dahil etme konusunda olası engellerdir. Birçok grup lideri dini ve spiritüel konuları grupta konuşmaya tamamen karşıdır. Ancak terapide bu konuları ele almaktan kaçınmak, liderin üyelere yardımcı olabileceği birçok fırsatı da kaçırabildiği anlamına gelir. Hatta bazı danışanlar kendi benliklerini oluşturan önemli bir parçanın grupta ele alınmamasından dolayı grup sürecini erken sonlandırabilirler. Grup üyeleri kendi inanç ve spiritüel yapısını ele almak ve çözümlmek için istek gösterebilirler, terapistin bu durumu görmezden gelmesi üyelerin gruba aidiyetini ve güvenini düşürebilir (Cornish vd., 2013). Grup sürecine bu müdahalelerin dahil edilmesiyle, bireylerin inanç sistemlerini onarmalarında ve hayatlarına yeniden bir anlam kazandırmalarında onlara yardımcı olmaktadır. Birçok farklı rahatsızlık yaşayan grup üyelerinin (depresyon, kaygı, ölümcül hastalık, stres, yeme bozuklukları gibi) spiritüel grup terapisinden olumlu yönde faydalandıkları bulunmuştur. Kişinin değişen veya ele alınması gereken inançlarının ve spiritüel yönünün

yeniden yapılandırılması psikolojik bozuklukların da azalmasında etkilidir (Eisazadeh & Nia, 2021; Smith vd., 2007).

Bu çalışmanın ilerleyen bölümlerinde grup terapisinde ele alınan spiritelliik konusunun din konusuyla ayırımına değinilmiş, spiritüel grup terapisinin tarihçesi, ilkeleri, amaçları ve müdahale teknikleri, müdahale teknikleri kullanmaktan kaçınma sebepleri ele alınarak spiritüel grup terapi sürecinin daha net bir şekilde anlaşılması amaçlanmıştır. Bu şekilde Türkiye’deki çalışmalarda ihmal edilmiş bu alanın daha sağlam şekilde anlaşılması da hedeflenmektedir. Son olarak spiritüel grup terapisini konusundaki ülkemizdeki durum betimlenmiş ve ortaya çıkan genel sonuçlara-tartışmalara yer verilmiştir.

## **Kuramsal ereve**

### **Spiritüel ve Dini Kavramları**

Spiritüel ve dini kavramlarının birçok farklı şekilde kullanımı bu kavramların karıştırılmasına ya da yanlış anlaşılmasına sebep olabilmektedir (Cornish vd., 2013). Bu iki kavramın açık bir şekilde tanımlanması ve yapılarının ortaya konulması deneysel ve klinik araştırmalar için öncelikle önemlidir. Belirsiz ve i içe geçmiş tanımlar danışma süreçlerinde neyin çalışıldığının anlaşılmasını güçleştirmektedir (Viftrup vd., 2013). Alanyazında spiritüelliğin tanımlanmasına bakıldığında, Allport ve Ross (1967) spiritelliik kavramını ilk geliştiren kişiler olarak kavramı, bireyin içsel ve dışsal inanışlarının tümünü kapsayan yapı olarak tanımlamışlardır. Onlara göre buradaki içsel inanış kişinin bireyler olarak sahip olduğu değerleri, inançları ve Yaratıcı ile kurduğu kişisel inanç bağını ifade etmektedir. Dışsal inanış ise bir inancın toplum tarafından ortak bir anlayışla benimsenen ve uygulanan tarafıdır. Bir başka tanımında spiritelliik kavramı kutsal olanı kendi bireyselinde araştırmak iken, dini kavramı kutsal olanı araştırmada bir topluluğun fikir birliğinde (inanç, ritüel ve uygulama alanlarında) olması durumunu ifade etmektedir (Hill vd., 2000). Kelly’e (1995) göre ise spiritelliik evrendeki Yaratıcı veya diğer bir güce dair aşkın deneyimleri ve tecrübeleri ifade ederken, dini kavramı spiritüel inançlar üzerine inşa edilmiş organize inanç, değer ve uygulama sistemlerini belirtmektedir. Bir kişi aynı anda hem spiritüel ve hem dini yapıda olabilir ya da öncelikli olarak spiritüel ya da öncelikli olarak dini bir yapıyı kendinde taşıyabilir.

O’Rourke’a göre (1996) ise bazı bilim insanları grupla terapide ‘spiritüel meseleleri’ dini inançlardan farklı, daha çok varoluşsal problemler ve inançlar olarak ele almaktadır. Spiritüel kriz ise bu inançların travmatik bir olay veya durumdan sonra yerle bir olması ve kişinin anlam sisteminin yıkılmasıdır. Alanyazında ise, kişinin anlamlandırma sisteminin yeniden oluşturulması için spiritüel müdahalelerin yanında dini müdahalelerin de etkili olduğunu göstermektedir (O’Rourke, 1996).

Zinnbauer, Pargament ve Scott (1999) ise bu iki kavrama farklı bir açıdan yaklaşmıştır. Onlara göre bu iki kavramın tanımlanması iki farklı bakış açısına göre değişmektedir. Geleneksel bakış açısına göre din kavramı spiritüellik kavramından daha geniş bir yapıdır ve spiritüellik açık bir şekilde dinden farklılaşmaz, daha çok dinle iç içe ve entegredir. Geleneksel yaklaşımda din kavramı hem olumlu hem olumsuz bir yapı olarak ele alınmaktadır. Modern bakış açısında ise din daha dar ve spiritüelliğin bir boyutu olarak tanımlanmaktadır. Modern bakış açısına göre din dışsal, organize ve kötüdür, spiritüellik ise kişisel, göreceli ve iyidir. Bu bakış açısına rağmen, alanyazında iki kavram da tutarlı olarak akıl sağlığı ve yaşam kalitesi ile pozitif ilişkili bulunmaktadır (Fallot & Heckman, 2005; Viftrup vd., 2013; Zamanian vd., 2016).

Pargament (2011) ise, spiritüel ve dini kavramlarının ayrıştırılmasına bazı eleştiriler getirmiştir. Ona göre bu ayrım akademik yazılarda sıklıkla yapılsa da bireyler bu iki kavramın deneyimlenmesinde belirgin farklılıklar hissetmemektedirler. Ayrıca dini kavramının akademik alanda olumsuz görülmesi de gerçek dünyada bireyler spiritüelliğin diniden daha olumlu olduğunu belirgin bir şekilde yaşamamaktadır. Ayrıca Pargament spiritüel hislerin dini hislerden ayrı gibi yaşanıyor olmasının da bir yanlışı olduğunu, spiritüel hislerin daha çok dini uygulamalar ve inanışlar içinde yaşandığını belirtmiştir. Pargament'in diğer bir eleştirisi de spiritüelliğin romantikleştirilerek, sadece olumlu ve insan doğası için iyi olanla ilişkisinin kurulmasıdır. Oysa ona göre spiritüellik de bazı noktalarda birey için işlevselken bazı noktalarda işlevsiz bir hal alabilir.

Sonuç olarak bakıldığında, genel olarak araştırmacılar spiritüel kavramını kişisel ve daha kapsamlı ele alırken, dini kavramını spiritüelliğin altında organize olmuş ve birçok kişi tarafından ortak inançla desteklenen bir yapı olarak görmektedir. Bununla birlikte, bu bakış açısını eleştiren ve yanlı gören çalışmalar da alanyazında dikkati çekmektedir.

### **Spiritüel Grup Terapisinin Tarihçesi**

Spiritüel konuların ve müdahalelerin psikolojiye dahil edilmesi dini konularda yardım alanı olan pastoral danışmanlığın yetersiz kalması ile meydana gelmiştir. Pastoral (Ruhani) danışmanlık bireylere Hristiyanlık dini kapsamında danışmanlık yaptığı halde, gelen danışanların birçoğunun herhangi bir dine kendisini tam olarak yakın hissetmediği görülmüştür. Bu sebeple birçok danışan bu alandan yeterince yararlanamamıştır. Bunun sonucunda da sadece dini değil spiritüel konular da psikolojiye ve danışma süreçlerine dahil olmuştur (Quackenbos, vd., 1985). Sonrasında ise, 2000'li yıllarla birlikte spiritüel grup müdahalelerinin kullanımı dramatik bir artış göstermiştir (Smith vd., 2007). Spiritüel konuların grup terapilerinde ilk ele alınmaları ise daha çok travma ve yas durumları ile başlamıştır (örn.

Elliott, 1994; Green vd., 1988; Smith vd., 1995). Sonrasında kanser gibi ölümcül hastalıklara sahip olan kişilerle çalışmalarda spiritüel grup terapisinden ve müdahalelerinden sıklıkla yararlanılmıştır (örn. Breitbart, 2002; Cole & Pargament, 1999, Zamanian vd., 2016). Bu dönemde bireylerin temel yaşam varsayımlarının, Tanrı anlayışlarının, güvenli dünya inanışlarının ve yaşam anlamlarının sarsılması ve değişmesi spiritüel konuların ele alınmasına imkan tanımaktadır. Bir travma yaşamış bireyde kişisel olarak kutsal kavramını arama sürecinde bozulmalar meydana gelmektedir. Hatta bu kişiler en temel anlamlandırma ve inanç sistemlerini bile kaybedebilmektedir. Bu durumlarda spiritüel konuları grup terapisine dahil etmek, kişilerin bu süreci daha sağlıklı ve işlevsel bir şekilde atlatabilmelerine yardım etmektedir. Bireylerin travma ve yaşla başa çıkabilmeleri onların var olan inançlarının güçlendirilmesi ya da yeniden anlamlandırılması, spiritüel konulardaki farkındalıklarının artırılması ve kişisel kutsal inancının oluşturulması ve güçlendirilmesi ile mümkün olabilir (Drescher vd., 2004).

Sonuç olarak, alanyazına bakıldığında görülmektedir ki, bireylerin kutsal olanı arama ve ona inanma ile ilgili problem durumuna düştüklerinde, inanç sistemlerinin bozulması durumunda yeniden düzenleme aracı olarak spiritüel müdahaleler grupla ve bireyle terapi uygulamalarında kullanılmaktadır. Bu müdahalelerin ve yaklaşımın ilk başlangıcından bu yana günümüze kadar daha çok odak noktasının ve danışan kitlesinin bu doğrultuda olduğu görülmüştür.

### **Spiritüel Grup Terapisinin Temel İlkeleri ve Amaçları**

Spiritüel grup terapisine başlamadan önce ve süreçte uyulması beklenen bazı ilkeler vardır. Öncelikte spiritüel grup terapisine katılımda gönüllülük başlıca uyulması beklenen ilkedir. Her üye kendi isteği ile grup sürecini deneyimlemelidir. Grup süreci başlamadan önce her üyeden kesin olarak bilgilendirilmiş onam formu alınmalıdır ve bu formda onların spiritüel ve dini inançları da hesaba katılmalıdır. Bu formda karşılıklı saygı ilişkisine ve liderin spiritüel konulara hassas bir şekilde ve empatiyle yaklaşacağına yer verilmelidir. Ayrıca formda liderin spiritüel konulardaki yetkinliği de vurgulanmalıdır (Kehoe, 1999; Smith vd., 2007). Grup kurallarının somut ve belirgin bir şekilde ortaya konulması, bu kurallarda çeşitliliğe toleransın, diğerlerinin inancına ve bu inançlardaki değişime saygının vurgulanması son derece önemlidir (Nancy & Kehoe, 1999). Grup sürecinde ise farklı inanışlara saygı ve açık olabilme önemli ilkelerdir. Kendi inancını ben diliyle ifade etmek önemlidir. Farklı inançlara sahip ya da inanç karmaşası içinde olan bireylere kendini ifade fırsatı tanımak ve bir inancın doğru ve üstün olarak adlandırılmasının önüne geçmek terapötik atmosferin sağlanması ve sonrasında üyelerin gruptan yararlanması için değerlidir (Kehoe, 1999).

Spiritüel grup terapisi bireylerde farklı yönlerden değişimi ve gelişimi amaçlamaktadır ve alanyazında farklı işlevlerine değinilmiştir. Öncelikle grup terapisi ortamı danışanların spiritüel yönlerini ve derinliklerini keşfetmelerinde ve inanç sistemlerini oluşturmalarında onlara çok değerli fırsatlar sunmaktadır (Genia, 1990). Spiritüel konuların bireysel ve grup terapilerinde ele alımı danışanın çeşitliliğinin ve çok kültürlü bakış açısının önemli bir parçası olarak görülmektedir (Richards & Bergin, 2000). Grup üyeleri açık ya da daha gizli şekilde spiritüel konuları ele almaya isteklerini ve ihtiyaçlarını belli ederler, terapistin bunu görmezden gelmesi bazı üyelerin amaçlarına yeterince ulaşamamasına sebep olmaktadır (Britt vd., 2023). Spiritüel grup terapisinin önemli bir amacı bireylerin kişiler kutsalı arama çabalarında onlara yardımcı olabilmek, farkındalık kazandırabilmektir (Smith vd., 2007). Yapılan çalışmalar özellikle travma durumunda ele alınan spiritüel grup terapinin amacının travmanın olumsuz etkilerini azaltmak olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte spiritüellik ile kişinin yaşam kalitesini arttırmak da hedeflenmektedir. Spiritüellik konusunun ele alımı bireyin travma sonrasındaki olumlu gelişimini desteklemektedir (Drescher vd., 2004). Ayrıca spiritüel müdahalelerin ciddi hastalık yaşayan bireylerde iyi oluşu, öz yeterliği ve öz saygıyı arttırdığı ortaya konulmuştur (Darvishi vd., 2020) Spiritüel müdahalelerin önemli bir amacı da kişinin duygusal olarak iyileşmesine ve işlevsel duyguları hissedebilmesinde onlara yardımcı olmaktır (Sermabeikian, 1994). Ayrıca spiritüel ve dini konular bireylerin zor yaşam dönemlerinde yeniden hayat anlamı ve amacı kazanmalarında onlara yardımcı olabilecek kaynaklar sunmaktadır (Emmons, 2005). Genia'ya (1990) göre ise, bir kişinin ilk yaşam döneminde ailesinin etkisinde yaşadığı spiritüel ve dini tecrübeler daha sonrasında onun yaşamında farklı çatışmalara yol açabilir. Spiritüel grup terapisi sayesinde bu ilk tecrübeler ele alınıp çözümlenerek, bireye daha olgun ve kendisine özgü bir spiritüellik kazandırılabilir. Spiritüel grup terapisi ileri yaşlı bireylerde ölüm kavramıyla başa çıkma ve hayatını daha anlamlı hissetme amaçlarıyla da kullanılabilir ve araştırmalar özellikle ölüm kaygısıyla başa çıkmada etkililiğini ortaya koymuştur (Aloustani ve Mamashli, 2020; Chen vd., 2023).

Spiritüel grup müdahaleleri sayesinde danışanlar öznel inanç biçimlerini psikolojik sağlıklarını daha işlevsele götüreceği şekilde kullanmayı öğrenmektedir (Smith vd., 2007). Spiritüel bakış açısı ve inançlar grupta kaçınılan ve patolojik olarak görülen bir durum yerine terapötik bir şekilde ele alınabilir (Nancy & Kehoe, 1999).

Sonuç olarak bakıldığında spiritüel grup terapisinin etkili bir şekilde uygulanması belirli kriterlerin hem süreç öncesinde hem de süreç içerisinde karşılanmasına bağlıdır. Burada özellikle vurgulanan nokta diğerlerinin inançlarına, düşüncelerine ve kutsalı arama davranışına saygı gösterebilme

ve toleranslı olabilmelidir. Bu danışmanın atmosferi ve üyelerin güvenliği için son derece önemlidir. Spiritüel grup terapisinin amaçlarına bakıldığında ise travma veya ağır yaşantılar durumunda inanç sistemini onarmanın ve düzenlemenin önemli ve yaygın bir amaç olduğu görülmektedir. Bununla birlikte bireylerin kutsal arama ve yaşama yolunda farkındalık kazanmalarını sağlamak ve bu arayışın daha somut ve bireysel olmasının üzerinde durulması da dikkat çeken diğer bir yaygın amaçtır.

### **Spiritüel Grup Terapisinde Kullanılan Müdahale Teknikleri**

Spiritüellik ve dini kavramlarının ele alındığı birçok çalışmanın bireysel psikolojik danışma üzerine yürütüldüğü görülmektedir. Bu çalışmalarda bile spiritüel ve dini müdahalelerin kullanımı bir düzeni içermemektedir. Genelde bir müdahale açık bir şekilde dini bir ritüelle ilişkili ise terapistler ondan kaçınmaktadır. Bir danışmanın spiritüel veya dini bir benliğe sahip olması ise, grup terapisinde bu müdahaleleri daha sıklıkla kullanmasıyla ilişkili bulunmuştur (Cornish vd., 2013; Frazier & Hansen, 2009). Ayrıca terapistlerin spiritüel ve dini müdahaleler konusunda eğitim almalarının ve spiritüel tartışmalara esnek yaklaşımlarının, grup terapisinde bu müdahaleleri kullanmalarını olumlu yönde etkilediği ortaya konulmuştur (Cornish vd., 2013; Drescher vd., 2004).

Yurt dışında yapılan çalışmalarda farklı spiritüel müdahale teknikleri kullanılmaktadır. Yapılan müdahalelerin odağında bireyin Tanrı ya da kutsal saydığı şey ile ilişkisi vardır. Bu ilişkide kişi için işlevsiz cezalandırılma, kin, utanç, pişmanlık ve suçluluk duyguları üzerinde durularak, ilişki yeniden çerçevelendirilir, barış, uzlaşma ve bağışlama konuları ele alınır. Böylece üyelerin spiritüel çözülmeyi yaşaması hedeflenmektedir. Üyeler yaşam anlamlarını, amaçlarını ve değerlerini yeniden gözden geçirmeye teşvik edilir. Sıklıkla kullanılan müdahaleler üyelerin öznel kutsal arama süreçlerinde onlara yardımcı olmak, spiritüel kavramını açıklamak ve bu kavram hakkında farkındalık kazandırmak, bağışlama duygusu için üyeleri cesaretlendirmek, üyelerin spiritüel geçmişlerini değerlendirmek, spiritüel keşiflerin kişi ve diğerleri için faydalarını keşfetmektir. Daha az kullanılan müdahaleler olarak spiritüel meditasyon, dini rahatlama ve sesli dua teknikleri dikkati çekmektedir. Ayrıca grup ortamında spiritüel yapının sadece olumlu yönleri değil, olumsuz ve kişiye zarar veren yönü de bir müdahale olarak ele alınıp tartışılmalıdır (Hook vd., 2010; Smith vd., 2007; Tarakeshwar vd., 2005).

Belirtildiği üzere, alanyazında spiritüel grup müdahalelerinin daha çok farkındalık kazandırma ve bireylerin yıkılmış ve işlevsiz hale gelmiş inançları ile ilişkili olduğu görülmüştür. Liderlerin daha marjinal spiritüel ve dini müdahaleleri-teknikleri kullanmaktan genelde uzak durması dikkati çeken bir diğer durumdur. Bir sonraki bölümde de bu uzak duruşun olası sebeplerine değinilmektedir.

## Terapistlerin Spiritüel Müdahalelerden Kaçınma Nedenleri

American Psychological Association (APA)'nın (1993) yayınladığı çok kültürlü terapi yönergesine göre terapistler terapi süreçlerine spiritüel konuları dahil etmeleri daha etkili bir terapi süreci yaratabilir. Fakat terapistler bazı sebeplerden dolayı bu müdahaleleri kullanmaktan kaçınmaktadır (Cornish vd., 2013). Grupla danışma veya grup terapisinde liderler spiritüel konuların açığa çıktığı durumlarda bile bunları genellikle ele almaktan kaçınmaktadırlar. Bunun bir sebebi olarak bu konularla ne yapacaklarını bilmemeleri dikkati çekmektedir (Nancy & Kehoe, 1999). Başka bir neden olarak birçok grup liderinin eğitiminde spiritüel müdahalelere değinilmemesi konusudur. İnsan psikolojisine dair birçok konu ve alan yetiştirme sürecinde verilen eğitime entegre edilmişken, spiritüel ve dini konularla bir psikolojik danışmanın nasıl çalışabileceği eğitim sürecinde yeteri kadar kendisine yer bulamamaktadır. Terapistlerin dini olmayan ortamlarda din ve spiritüellikle ilgili konuları ele almanın uygun olmadığını düşünmeleri de bu müdahaleleri ve yaklaşımı ele almaktan kaçınmalarının bir sebebi olabilir. Spiritüel konuların grupta ele alınmasının grubun işleyişini bozacağı ve bazı üyelerin bundan rahatsız olarak grubu bırakabileceği korkusu da liderleri bu müdahaleleri kullanmaktan alıkoymuyor olabilir. Ayrıca dini ve spiritüel konular terapist tarafından grup ortamında konuşabilecek nazik konuların dışında hassas bir alan olarak görülüyor olabilir. Grupta spiritüel konuların ele alınması liderde kaygılı duygular uyandırabilir. Terapistin spiritüel ve dini konularla ilgili kişisel deneyimleri de bu müdahalelerden kaçınmasının altında yatan sebep olabilir (Cornish vd., 2013).

Spiritüel müdahaleleri benimsemeye ve uygulamaya yönelik belirtilen engellere rağmen, çok kültürlülük konusunda eğitim almak bir terapistin bu müdahalelere daha esnek yaklaşmasını sağlayabilir. Bir terapistin çok kültürlülük ve spiritüellik konularında kendi engellerini fark etmeye, keşfetmeye ve üzerinde çalışmaya yönelik eğilimi de müdahalelerin etkili bir şekilde kullanımı konusunda yardımcı olabilir. Ayrıca terapistin spiritüel konuları konuşmaya yönelik esnekliğinin artırılması, bu müdahaleleri kullanmaya yönelik engellerini azaltabilir (Cornish vd., 2013).

Sonuç olarak bakıldığında spiritüel konularda terapistin yeterliliğinin sınırlı olması, terapistin kendi kişilik özellikleri ve düşünce sistemi gibi birçok faktör spiritüel konuların grupla terapide ele alınmasını engellemektedir. Devamında ise grup üyeleri özellikle kendi inanç sistemleriyle ilgili konularda yeterince anlaşılmamış ve ihmal edilmiş hissedebilir. Çok kültürlülük kapsamında uzmanlara grup ortamında spiritüel konuları, teknikleri ve müdahaleleri nasıl kullanabilecekleri daha açık ve anlaşılır şekilde öğretilir ve bu konular terapist veya danışman eğitimlerine ve süpervizyon süreçlerine eklenebilir.



## Türkiye’de Spiritüel Grup Terapisinde Güncel Durum

Türkiye alanyazında yapılan çalışmalar incelendiğinde, ‘spiritüel grup terapisi’ ve ‘manevi grup terapisi’ adları altında bilimsel çalışmalar son derece sınırlıdır. Bir çalışmada grup terapisine entegre edilmiş spiritüel tekniklerin danışanlarda olumlu dini baş etmeyi yükselttiği, olumsuz dini başa çıkmayı ise azalttığı bulunmuştur (Karagöz, 2020). Başka bir çalışmada spiritüel müdahaleler bilişsel davranışçı grup terapisine entegre edilerek ergenler üzerinde çalışılmıştır. Bu çalışma sonucunda müdahale uygulanan grupta olumlu dini baş etme ve öfke kontrol becerilerinin arttığı, öfke ve fonksiyonel olmayan dışsal duygu düzenleme düzeylerinin azaldığı bulgusuna ulaşılmıştır (Yılmaztürk, 2023). Ayrıca spiritüel müdahale yöntemleri ve danışanların spiritüelliği son dönemde gerçekleştirilmiş bazı çalışmalarda anlatı odaklı grup terapisine de entegre edilmiştir (Kürüm Yıldırım, 2023; Sevgi-Yalın, 2017).

Türkiye’deki bazı çalışmalarda manevi danışmanlık ve rehberlik hizmetleri adı altında manevi danışmanlık hizmeti sunulduğu belirtilmektedir (Ayten vd., 2016). Ama burada belirtilen hizmet bireysel psikolojik danışma kapsamında olup grupla danışmaya ilişkin bir bilgiye ulaşamamıştır. Ayrıca bir başka nokta, yurt dışı alanyazında spiritüel ve dini danışmanlığın vurguladığı nokta, bireylerin öznel dini arama biçimlerini destekleme ve farkına varmalarını sağlama iken, ülkemizde var olan çalışmalar (örn. Koç, 2016) manevi danışmanlık hizmetleri bireylerin organize şekilde ortak inancı benimsediği dini boyutu ön planda tutarken, spiritüel veya manevi boyut yeterince vurgulanmamaktadır. Bu doğrultuda ülkemizde de spiritüel veya manevi boyutun ön planda tutulduğu (çünkü spiritüellik dini boyutu kapsayan, farklı inançları ve kutsalı arayışı içeren bir bütündür) grupla danışma hizmetlerine ihtiyaç vardır.

### Sonuç ve Tartışma

Spiritüellik bireylerin iyi oluşu ve yaşam kalitesi ile ilişkili bulunan önemli bir kavramdır (Viftrup vd., 2013). Kavramın terapide ele alımı bireysel danışma kuramları ve uygulamaları ile başlasa da özellikle 1900’lü yılların sonunda ve 2000’li yılların başında grupla danışma ve terapide spiritüel konulara ve müdahalelere giderek daha fazla yer verilmeye başlanmıştır. Yurt dışında spiritüellik konusu American Counseling Association (ACA)’nın alt dalı olan Spiritüel, Etik ve Dini Değerler için Danışma Birliği altında ele alınmaktadır. Bu alt dalda danışmada spiritüel, dini ve etik konuların dikkate alınması gerektiği vurgulanmakta ve psikolojik danışmanların bu konularda yetkin olmasına dikkat çekilmektedir. Ülkemizde ise son dönemde manevi danışmanlık hizmetleri ortaya çıkmıştır. Yurt dışında belirtilen alanda psikolojik danışmanlar danışma süreçlerini yürütürken, Türkiye’de manevi danışmanlık hizmetini daha çok din gö-

revlileri veya ilahiyat fakülteleri öğretim görevlileri gerçekleştirmektedir. Psikolojik danışma ve rehberliğin çok önemli bir konusu olan spiritüellik ve dinin terapi süreçlerinde ele alınması yine bu alanda uzmanlaşmış bireyler tarafından sunulması daha işlevsel ve sağlıklı bir terapi süreci için etkili olabilir. Bu doğrultuda, psikolojik danışmanların yetiştirilme sürecinde spiritüellik, maneviyat ve din ile çalışma konusunda da onlara beceri ve nitelik kazandıracak eğitimlere daha fazla yer verilebilir.

Ülkemizde verilen manevi danışmanlık hizmetlerinin ifadesinde bu yaklaşımın modern psikolojik yaklaşımdan ayrı ve modern yaklaşımın eksikliğini dolduran tepki bir yaklaşım olduğu belirtilmektedir (örn. Koç, 2016). Oysa spiritüel ve dini müdahalelerin bireysel ve grup terapisi süreçlerine entegre edilmesi birçok ana psikolojik danışma yaklaşımı tarafından benimsenmiştir ve spiritüel-dini müdahalelerin ele alımı modern psikolojiye bir tepki olarak gerçekleşmemiş, onun alt bir hizmet alanı olmuştur. Bu bakımdan düşünüldüğünde, spiritüel (manevi) grup danışmanlığının ve bireysel danışmanın eğitim sürecinde ana psikolojik danışma yaklaşımlarından ayrıştırılmaması ve bunun yanında genel olarak psikolojik danışma alanından ayrı bir alan olarak görülmemesi gerekmektedir.

Spiritüel müdahalelerin kullanımı özellikle spiritüelliğe önem veren ve o yapıda olan üyeler için daha etkili sonuçlar vermektedir. Dini üyeler genelde kendisiyle benzer dini inanca ve görüşe sahip liderleri tercih etmektedir (Smith vd., 2007). Buradan yola çıkarak bundan sonra yapılacak çalışmalarla inanç bakımından uyumluluğun etkisi ve spiritüel konulara ilgi duymanın terapi sürecine etkisi ülkemizde de ortaya konulabilir.

Spiritüel müdahalelerin etkililiği alanyazında ortaya konulmasına rağmen, daha fazla ampirik bulguya ihtiyaç vardır. Hangi müdahalelerin ne tür spiritüel inançlara sahip danışanlarda daha işlevsel olduğu ortaya konulabilir (Smith vd., 2007). Çünkü spiritüellik kimi danışanların hayatlarında önemli bir roldeyken kimi için daha dar bir alanı kapsamaktadır ve spiritüel terapi yaklaşımına yönelik bireyin motivasyonu ve inancı da önemlidir. Ayrıca spiritüel ve dini tanımlarının ve terapötik ilişkiadaki faktörlerin daha net bir şekilde tanımlanması gereklidir ki bu sayede terapide ortaya çıkan etkililiğe direk olarak spiritüel ve dini faktörlerin ne derece etki ettiği ortaya konulabilir (Viftrup vd., 2013). Bununla birlikte spiritüel müdahalelerin hangi derecesinin daha işlevsel sonuçlar doğurduğu araştırılabilir. (Smith vd., 2007). Spiritüel müdahalelerin kullanımının etkililiğine dair birçok çalışma alanyazında yer alırken, spiritüel ve dini faktörlerin tam olarak neler olduğu ve spiritüel grup terapisi bakış açısının diğer terapi gruplarından ayrılan ve farklı yönleri yeteri kadar araştırılmamış ve ortaya konulmamıştır (Viftrup vd., 2013). Bu noktada belirtilen konularda yürütülecek araştırmalar spiritüel grup terapisi yaklaşımına daha somut ve işlevsel bir yönerge kazandırabilir.

**Kaynakça**

- Allport, G. W., & Ross, J. M. (1967). Personal religious orientation and prejudice. *Journal of Personality and Social Psychology*, 5(4), 432. <https://doi.org/10.1037/h0021212>
- Aloustani, S., & Mamashli, L. (2020). The effect of spiritual group therapy on death anxiety in the elderly. *Hayat*, 26(1), 46-57.
- American Psychological Association. (1993). Guidelines for providers of psychological services to ethnic, linguistic, and culturally diverse populations. *American Psychologist*, 48, 45-48.
- Ayten, A., Koç, M., & Tınaz, N. (Eds.) (2016). *Manevi Danışmanlık ve Rehberlik (Cilt-I ve Cilt-II)*. Dem Yayınları.
- Breitbart, W. (2002). Spirituality and meaning in supportive care: spirituality-and meaning-centered group psychotherapy interventions in advanced cancer. *Supportive Care in Cancer*, 10(4), 272-280. <https://doi.org/10.1007/s005200100289>
- Britt, K. C., Boateng, A. C. O., Zhao, H., Ezeokonkwo, F. C., Federwitz, C., & Epps, F. Spiritual needs of older adults living with dementia: An Integrative Review. *Healthcare*, 11(1319), 1-17. <https://doi.org/10.3390/healthcare11091319>
- Chen, Y. H., Lin, L. C., Hsiung, Y., & Wu, S. C. (2023). Effects of a biopsychosocial-spiritual group therapy on quality of life among institutionalized older adults with disabilities: A randomized controlled trial. *International Journal of Mental Health Nursing*, 32(5), 1335-1345. <https://doi.org/10.1111/inm.13172>
- Coholic, D. (2005). The helpfulness of spiritually influenced group work in developing self-awareness and self-esteem: a preliminary investigation. *The Scientific World Journal*, 5, 789-802. <https://doi.org/10.1100/tsw.2005.99>
- Cole, B., & Pargament, K. (1999). Re-creating your life: a spiritual/psychotherapeutic intervention for people diagnosed with cancer. *Psycho-Oncology: Journal of the Psychological, Social and Behavioral Dimensions of Cancer*, 8(5), 395-407. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1099-1611\(199909/10\)8:5<395::AID-PON408>3.0.CO;2-B](https://doi.org/10.1002/(SICI)1099-1611(199909/10)8:5<395::AID-PON408>3.0.CO;2-B)
- Cornish, M. A., Wade, N. G., & Knight, M. A. (2013). Understanding group therapists' use of spiritual and religious interventions in group therapy. *International Journal of Group Psychotherapy*, 63(4), 572-591. <https://doi.org/10.1521/ijgp.2013.63.4.572>
- Darvishi, A., Ottaghi, M., & Mami, S. (2020). The effectiveness of spiritual therapy on spiritual well-being, self-esteem and self-efficacy in patients on hemodialysis. *Journal of Religion and Health*, 59(1), 277-288. <https://doi.org/10.1007/s10943-018-00750-1>

- Drescher, K. D., Ramirez, G., Leoni, J. J., Romesser, J. M., Sornborger, J., & Foy, D. W. (2004). Spirituality and trauma: Development of a group therapy module. *Spirituality in Group Psychotherapy*, 28(4), 71-87.
- Eisazadeh, F., & Nia, M. S. (2021). The effectiveness of group spiritual therapy on depression, mental health and psychological capital in recovering from Covid-19 disease. *Journal of Quran and Medicine*, 5(4), 11-22.
- Elliott, D. M. (1994). The impact of Christian faith on the prevalence and sequelae of sexual abuse. *Journal of Interpersonal Violence*, 9(1), 95-108. <https://doi.org/10.1177/088626094009001006>
- Emmons, R. A. (2005). Striving for the sacred: Personal goals, life meaning, and religion. *Journal of Social Issues*, 61(4), 731-745. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.2005.00429.x>
- Fallot, R. D., & Heckman, J. P. (2005). Religious/spiritual coping among women trauma survivors with mental health and substance use disorders. *The Journal of Behavioral Health Services & Research*, 32(2), 215-226. <https://doi.org/10.1007/BF02287268>
- Frazier, R. E., & Hansen, N. D. (2009). Religious/spiritual psychotherapy behaviors: Do we do what we believe to be important? *Professional Psychology: Research and Practice*, 40(1), 81. <https://doi.org/10.1037/a0011671>
- Genia, V. (1990). Interreligious encounter group: A psychospiritual experience for faith development. *Counseling and Values*, 35(1), 39-51. <https://doi.org/10.1002/j.2161-007X.1990.tb00357.x>
- Gilbert, R. B. (2018). *Health care & spirituality: Listening, assessing, caring*. Routledge.
- Green, B. L., Lindy, J. D., & Grace, M. C. (1988). Long-term coping with combat stress. *Journal of Traumatic Stress*, 1(4), 399-412. <https://doi.org/10.1002/jts.2490010403>
- Hill, P. C., Pargament, K. I., Hood, R. W., Jr., McCullough, M. E., Swyers, J. P., Larson, D. B., & Zinnbauer, B. J. (2000). Conceptualizing religion and spirituality: Points of commonality, points of departure. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 30, 51-77. <https://doi.org/10.1111/1468-5914.00119>
- Hook, J. N., Worthington Jr, E. L., Davis, D. E., Jennings, D. J., Gartner, A. L., & Hook, J. P. (2010). Empirically supported religious and spiritual therapies. *Journal of Clinical Psychology*, 66(1), 46-72. <https://doi.org/10.1002/jclp.20626>
- Karagöz, S. (2020). Manevi içerikli grup rehberliğinin özel gereksinimli çocuk sahibi annelerin dini başa çıkma düzeylerine etkisinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 8(1), 298-317. <https://doi.org/10.33931/abuifd.699943>
- Kehoe, N. C. (1999). A therapy group on spiritual issues for patients with chronic mental illness. *Psychiatric Services*, 50(8), 1081-1083. <https://doi.org/10.1176/ps.50.8.1081>

org/10.1176/ps.50.8.1081

- Kelly, E. W. (1995). *Religion and spirituality in counseling and psychotherapy*. Alexandria, VA: American Counseling Association.
- Koç, M. (2016). Türkiye’deki manevi danışmanlık ve rehberlik çalışmaları bağlamında ‘I. Uluslararası Manevi Danışmanlık ve Rehberlik Kongresi’ (2016) üzerine bibliyometrik analizler. *Gaziosmanpaşa Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 4(2), 37-94.
- Kürüm Yıldırım, B. (2023). Spirituality-integrated narrative group therapy for adolescent internet addiction. *Spiritual Psychology and Counseling*, 8(2), 133-146. <http://doi.org/10.37898/spc.2023.8.2.185>
- Nancy, C., & Kehoe, R. S. C. J. (1999). A therapy group on spiritual issues for patients with chronic mental illness. *Psychiatric Services*, 50(8), 1081-1083. <https://doi.org/10.1176/ps.50.8.1081>
- O’Rourke, C. (1996). Listening for the sacred: Addressing spiritual issues in the group treatment of adults with mental illness. *Smith College Studies in Social Work*, 66(2), 177-196. <https://doi.org/10.1080/00377319609517453>
- Quackenbos, S., Privette, G., & Klentz, B. (1985). Psychotherapy: Sacred or secular? *Journal of Counseling & Development*, 63(5), 290-293. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.1985.tb00661.x>
- Pargament, K. I. (2011). *Spiritually integrated psychotherapy: Understanding and addressing the sacred*. Guilford Press.
- Richards, P. S., & Bergin, A. E. (Eds.). (2000). *Handbook of psychotherapy and religious diversity*. American Psychological Association.
- Sermabeikian, P. (1994). Our clients, ourselves: The spiritual perspective and social work practice. *Social Work*, 39(2), 178-183. <https://doi.org/10.1093/sw/39.2.178>
- Sevgi-Yalın, H. (2017). Manevi öyküsel terapi. H. Ekşi (Ed.), *Psikoterapi ve Psikolojik Danışmada Maneviyat* (pp. 189-208). Kaknüs.
- Smith, C. E., Reinert, D. F., Horne, M., Greer, J. M., & Wicks, R. (1995). Childhood abuse and spiritual development among women religious. *Journal of Religion and Health*, 34(2), 127-134. <https://doi.org/10.1007/BF02248768>
- Smith, T. B., Bartz, J. D., & Richards, P. S. (2007). Outcomes of religious and spiritual adaptations to psychotherapy: A meta-analytic review. *Psychotherapy Research*, 17(6), 643-655. <https://doi.org/10.1080/10503300701250347>
- Tarakeshwar, N., Pearce, M. J., & Sikkema, K. J. (2005). Development and implementation of a spiritual coping group intervention for adults living with HIV/AIDS: A pilot study. *Mental Health, Religion & Culture*, 8(3), 179-190. <https://doi.org/10.1080/13694670500138908>
- Viftrup, D. T., Hvidt, N. C., & Buus, N. (2013). Spiritually and religiously integrated group psychotherapy: A systematic literature review. *Evidence-Based Complementary and Alternative Medicine*, 2013, 1-12. <https://doi.org/10.1155/2013/101310>

org/10.1155/2013/274625

Yılmaztürk, M. (2023). Spiritual resources for anger management: Spirituality Integrated Cognitive Behavioral Group Therapy. *Spiritual Psychology and Counseling*, 8(2), 163-178. <https://doi.org/10.37898/spc.2023.8.2.182>

Zamanian, S., Bolhari, J., Naziri, G., Akrami, M., & Hosseini, S. (2016). Effectiveness of spiritual group therapy on quality of life and spiritual well-being among patients with breast cancer. *Iranian Journal of Medical Sciences*, 41(2), 140-144.

Zinnbauer, B. J., Pargament, K. I., & Scott, A. B. (1999). The emerging meanings of religiousness and spirituality: Problems and prospects. *Journal of Personality*, 67(6), 889-919. <https://doi.org/10.1111/1467-6494.00077>

”

## BÖLÜM 3

### 2. SINIF HAYAT BİLGİSİ DERS KİTABININ KÖK DEĞERLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

*Ümit YILDIZ<sup>1</sup>, İlhami BULUT<sup>2</sup>*

1 Öğrt. Diyarbakır, Lice, Lice İlkokulu, Dicle Üniversitesi Sınıf Eğitimi Bilim Dalı Yüksek Lisans Mezunu, ORCID: 0009-0009-1819-1902

2 Prof. Dr. Dicle Üniversitesi, Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı, ORCID: 0000-0002-1040-6405

## GİRİŞ

Hayat Bilgisi dersi ilkokul 1-3. sınıf öğrencilerinin yaşamı öğrenmeleri ve anlamalarına yardımcı olacak içerikler taşıyan bir derstir. Bu ders ile çocuklar; aile ilişkilerini, kültürel farkındalığı, çevre bilincini, sağlık ve güvenlik gibi sorumluluk içeren önemli konuları fark ederler. Hayat bilgisi dersi, değerler eğitiminin en etkili şekilde verildiği derslerden biridir. Nitekim 2017 yılında Milli Eğitim Bakanlığı'nın yeniden oluşturulan öğretim programında değerlerimizin kazanımlara uyarlanarak programa yerleşmesiyle hayat bilgisi, sosyal bilgiler ve Türkçe derslerinin öğretim programlarında yer alan kazanımlarla ilişkilendirilmiştir.

Değer kavramı “*bir şeyin önemini belirlemeye yarayan soyut ölçü, bir şeyin değdiği karşılık*” olarak açıklanır (TDK, 2024). Değer, bir şeyin tercih hakkına sahip olduğu görüş şeklinde ifade edilmektedir (Genç, 2020:4). Değerler, belirli bir durumu bir diğerine tercih etme eğilimi olarak da tanımlanabilir. Değerler, davranışları yönlendiren ve değerlendirmeye olanak tanıyan kavrayışlardır. Ayrıca değerler, bireylerin değer verdiği şeyleri tanımlayarak tercih edilen, istenilen ya da istenilmeyen durumları ifade eder (Ulusoy ve Arslan, 2019:5).

Tay ve Yıldırım (2009), değerler eğitiminin aile, okul ve çevre etkileşim içerisinde denetim altına alınabilen aile ve okulun birlikte çalışması sonucunda amacına güçlü bir şekilde ulaşır. Cihan'a (2014) göre değerler eğitimi ailede başlar. Ailede başlayan değerler eğitimi okulda devam eder. Çocuğun istendik yönde davranış değişikliklerine ulaşması beklenir. Değerleri, yeni nesillere aktarmak amacıyla önemli bir rol üstlenir. Şentürk (2021) göre değerler; topluma özgü, bilgi, inanç ve sosyo kültürel yerleşmiş tarihi birikimiyle oluşan ve toplumun alt yapısını oluşturan temel unsurdur.

Akbaş'a (2008) göre değer, bir toplumdaki bireylerin neyin önemli olduğunu, hangi şeylerin tercih edilmesi gerektiğini ve nasıl bir yaşam sürülmesi gerektiğini belirler. Baloğlu ve Balgamış'a (2005) göre değer, gelişimlerinin ilk dönemlerinde toplumun temel yapı taşı olan ailede kazanır.

Değerler, bireylerin sosyal varlıklar olarak toplumla uyum sağlamanın ve toplumun kültürel değerlerini benimsemesinde doğrudan ya da dolaylı olarak faydalı olmaktadır. Bireyler, toplumsal değerlere kendi uğraşları ile sahip olamazlar. Özellikle kişilik şekillenmesi ve ahlaki yargılarının temelleri erken yaşlarda olduğundan, ilk yılların değerler eğitimi açısından önemi daha da büyüktür (Tay ve Yıldırım, 2009). Aile, okul, akran grubu, sosyal medya ve çocuğun içinde yaşadığı sosyo-kültürel çevre değerlerin şekillenmesinde etkilidir.

Toplumsal değerler, ahlaki kararlar ve davranışların bireylere kazandırılmasında, ders kitaplarının önemi büyüktür. Nitekim Topses vd., (2001)



göre ise gelişim gösteren çocuk için aileden sonraki sosyal yaşamın ilk aşaması olan okulda, değerler eğitimi hayat bilgisi ders kitabında öğretilir. Bu araştırmada, 2. Sınıf Hayat Bilgisi ders kitabında yer alan kök değer ele alınarak incelenmiştir.

Hayat Bilgisi dersi, ilkökul düzeyindeki öğrencilere yaşamla bağlantı kurabilecekleri bilgi ve becerileri sunan bir derstir. Çocukların informal olarak evde ya da sosyalleşme sürecini yaşadığı alanlarda edindiği deneyimler vardır. Fakat bu sistematik olarak edindiği yaşam becerileri değildir. Olumlu yönde öğrendiklerinin yanı sıra olumsuz yönde öğrendikleri davranışlar da mevcuttur. Çocuğun okulla tanışmasıyla biçimsel deneyimler kazanması başlar. Yaşamın içinde bir birey olarak var olduğunun farkını bu dersle birlikte keşfeder. Hayat Bilgisi dersi, çocuğun evde, ailesiyle ve çevresinde edindiği bilgileri gözden geçirip tamamlamasını sağlar. Aynı zamanda, çocuğa yeni ve gerçek bilgiler kazandıran bir nitelik taşır. (Tay, 2017:3).

Topses, Güçlü, Yel, Korkmaz, Çakmak, Köksal, Albayrak (2001) göre hayat bilgisi ders kitapları, çocukların dünyayı tanınması için önemli bir başlangıç noktasıdır. Bu başlangıç noktası ile hayatın bir başka kapsamına farklı bir perspektif sunmaktır. Zayımoğlu Öztürk ve Coşkun'a (2015) göre Hayat bilgisi dersi olumlu tutum geliştirmenin öneminden, MEB (2018) kaynağında ise öğretim programlarında öğrencilere öğrenme sürecinde kazandırılacak değerler olarak belirtir.

Hayat Bilgisi, eğitim hayatına yeni adım atan çocuklara yaşam zorluklarıyla başa çıkmayı öğreten temel derstir. Hayat Bilgisi dersi, insanlara sosyal hayata uyum sağlamada önemli belirtileri veren etkili derslerden biridir (Özkan, 2017). Bu yönleriyle Hayat Bilgisi dersinin içeriği, çocukların yaşamla anlamlı bağ kurmalarında ilk adımı başlatır. Bu ders ile öğrenciler sosyal kuralları, gerçekleri ve değerleri de aynı zamanda bilimsel bir donanım ile değil sosyal değişimi birebir tecrübe ederek öğrenmektedirler (Güven ve Püsküllü, 2017). Bu dersin amacı; *“temel yaşam becerilerine sahip, kendinin farkında olan, bulunduğu toplumun değerlerini benimseyen, özümseyen, doğaya ve çevresine karşı hassas, araştırıp üretici olan, vatanını seven kişiler yetiştirmektir”* (MEB, 2018).

Hayat Bilgisi dersinin belirtilen noktaları, çocuğun psikolojik dünyasıyla da yakından ilişkilidir. İlkokul 1-3. sınıf düzeyindeki çocukların tek tek olayları yorumlamaları zor olmaktadır. Hayat Bilgisi dersinin öğretme amacı, ayrı ayrı bilgileri öğrencilerin zihnine işlemek değil, yaşama dair konuların bütünsel olarak öğrencilere kazandırılmasıdır (Tahiroğlu ve Özalp, 2021:189).

Alanyazında kök değerlere ilişkin çok sayıda araştırmaya (Bal, 2019; Bayırlı, 2018; Bölük, 2018; Çanak, 2019; Demir, 2018; Erbaş, 2020; Ese-

man, 2019; Gözel, 2018; Hatay Uçar, 2019; Ketenalp ve Bulut, 2022; Kurt, 2019; Özkan, 2017; Hatay Uçar ve Çetinkaya, 2021; Yılmaz ve Yazar Kaplan, 2023) rastlamak mümkündür. Özkan (2017) araştırmasında, Hayat Bilgisi ders kitabındaki metin ve görsellerde bulunan değerlerin bulunma durumlarını sırasıyla sevgi, hoşgörü, saygı, sorumluluk, çalışkanlık değerlerini tespit etmiştir. Bayırlı (2018) yapmış olduğu bir çalışmada, öğrencilerin aileleriyle olan sosyal etkileşimlerinin öğrenci özelinde sevgi değerini kazandıkları sonucuna ulaşmıştır. Bölük (2018) yapmış olduğu araştırma sonucunda, hayat bilgisi öğretim programında toplumsallık, hoşgörü, yenilikçi yaklaşım, kültürel değerleri muhafaza ve güçlendirme gibi daha genel değerlerin olduğu ortaya çıkmıştır. Gözel (2018) araştırmasında, öğretmenlerin tüm değerlerin önemli olduğu, istedik davranışların kazandırılmasında değerlerin önemli bir rol oynadığı ve değerleri kişilerin sosyal yaşamlarına uyarlamaları gerektiği konusunda görüş bildirdikleri belirlenmiştir. Hatay Uçar (2021) yapmış olduğu araştırma sonucunda, sırasıyla sorumluluk, dostluk, saygı, öz denetim kök değerlerinin hayat bilgisi ders kitaplarında en fazla yer verilen değerler olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca Çanak (2019) yapmış olduğu çalışmada, öğretmenlerin demokratik değerleri öğretirken en çok öğretmek istedikleri adalet, hoşgörü, doğruluk ve dürüstlük değerlerini öğretmek istediklerini belirtmiştir. Bal (2019) araştırmasında, Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programında yer alan on kök değer, eylem planları hazırlanarak kazandırılabilirliğini ve öğrenci davranışlarda olumlu yönde gelişmeler olduğunu ileri sürmektedir. Kurt (2019) ise araştırmasında, Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programında en fazla vurgu yapılan kök değerlerin yardımseverlik değeri olduğunu, bu değeri sırasıyla sevgi, dostluk, sorumluluk, dürüstlük, saygı, öz denetim, sabır, adalet ve vatanseverlik değerlerinin izlediğini belirtir. Esemem (2019) yapmış olduğu çalışmada, 1-3. sınıf Hayat Bilgi dersi kazanımlarının, 2018 Hayat Bilgisi Öğretim Programında belirtilen kök değerler açısından incelenmesini amaçlamıştır. Ayrıca Erbaş (2020) yapmış olduğu çalışmada, ilkökul 1. sınıf hayat bilgisi ders kitabında en fazla sorumluluk, öz denetim ve toplumsallık değerlerini, 2. sınıf hayat bilgisi ders kitabında sorumluluk, öz denetim ve yardımseverlik değerlerini, 3. sınıf hayat bilgisi ders kitabında ise sorumluluk, öz denetim ve tasarruf değerlerinin olduğunu tespit etmiştir.

İlkokula başlayan çocukların yaşamla ilişki kurlmaları Hayat Bilgisi dersiyle sağlanmaktadır. Diğer derslerdeki şekilde Hayat Bilgisi dersinde de değerler önemli bir yer tutmaktadır. Değerlerin verilmiş durumları metinler, metinlerde kullanılan görsellerle doğrudan verildiği kadar bu değerlerin dolaylı hissettirilmesi de olmaktadır. Değerlerin, yaşamın her alanında olduğu ve öneminin günden güne arttığı bilindiği günümüzde ders kitapları aracılığıyla verilmesi, bu araştırmanın önemini ortaya koymaktadır.

Alanyazında yer alan araştırmalar, hayat bilgisi ders kitaplarında yer

alan kök değerlerin doğrudan veya dolaylı aktarımında farklılıkların olduğunu göstermektedir. Dolayısıyla 2. sınıf hayat bilgisi ders kitabında yer alan kök değerlerin nasıl vurgulandığı doğrusu merak konusudur. Araştırma bu gereksinimi karşılamaya yöneliktir. Bu araştırmada, 2. sınıf hayat bilgisi ders kitabında yer alan kök değerler incelenmiştir.

Bu araştırma, 2. sınıf hayat bilgisi ders kitabında yer verilen kök değerleri belirlemeye yöneliktir. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki alt amaçlar şunlardır:

1- 2. sınıf hayat bilgisi ders kitabında; (i) adalet, (ii) dostluk, (iii) dürüstlük, (iv) özdenetim, (v) sabır, (vi) saygı, (vii) sevgi, (viii) sorumluluk, (ix) vatanseverlik, (x) yardımseverlik kök değerlerine ilişkin bulgular nelerdir?

2- 2. sınıf hayat bilgisi ders kitabında değerlerin ünitelere dağılımı nasıldır? Sorularına cevap aranacaktır.

## YÖNTEM

Bu bölümde, araştırma modeli, incelenen nesne ve verilerin analizi yer almaktadır.

### Araştırma Modeli

Bu araştırmada ilkökul 2. sınıf hayat bilgisi ders kitabındaki kök değerlerle ilgili metinler tespit edilirken doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Doküman analizi, araştırma yapılacak alanla ilgili kayıtlar, dokümanlar ve belgeleri bir araya getirirken; bazı kurallara göre sistematik olarak incelemeyi amaçlar (Soylu, 2019: 38).

Doküman inceleme yöntemi; (1) dokümanlara ulaşma, (2) özgünlüğü kontrol etme, (3) dokümanları anlama, (4) verileri analiz etme ve (5) veriyi işleme biçiminde adım adım kullanılır (Yıldırım ve Şimşek, 2018).

### İncelenen Nesne

Araştırma kapsamında 2023 baskılı SDR Dikey Yayınları (Erdoğan, 2023) 2. Sınıf Hayat Bilgisi Ders Kitabındaki kök değerler incelenmiştir. Buna göre, 2018 Hayat Bilgisi Öğretim Programında bulunan 10 kök değer (adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik, yardımseverlik) incelenmiştir. Ders kitabını incelerken kök değerlerin ünite ve konu başlıklarında bulunma durumlarını görseller, metinler, etkinlikler ve ölçme değerlendirme etkinlikleri bağlamında incelenmesi ve tespit edilmesi amaçlanmıştır.

### Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında 2. sınıf hayat bilgisi ders kitabındaki ünitelerin konu başlıkları ve konu içeriklerinden kök değerler tespit edilmiş ve in-

celenmiştir. Kök değer tespiti yapılırken kavramsal içerik analizi yöntemi uygulanmıştır. İçerik analizinin temel amacı, açıklanan verilerden yola çıkarak kavramlara ulaşmaktır. İlk bakışta fark edilemeyen kavramlar içerik analiziyle tespit edilir ve araştırmaya konulur. Bu sayede toplanan veriler önce kavramsallaştırılır daha sonra sistematik bir şekilde araştırmaya konulur (Yıldırım ve Şimşek, 2018).

Araştırmadaki kök değerlerin tespiti gerek ünite başlığından gerek konu içerisinde bulunan metinlerden alıntılar yapılmış, görsellerde bulunan kök değerler ders kitabından araştırmaya alınmış, etkinlik ve ölçme değerlendirme çalışmaları da yine kök değerlerin tespitinde kullanılmıştır. Kök değerlerin belirlenmesi sürecinde, eğer bir kök değer adı, ders kitabındaki konu başlığı olarak yer alıyorsa, bu değerler araştırma kapsamına alınmıştır. Kök değer adı, konu başlıklarında geçmiyorsa görsel okuma ve sunu yardımıyla çalışmaya alınmıştır. Tema içeriği incelenirken, konuyla ilgili bir sözcük, konuyu açıklayan bir görsel, öğrencilere yönelik bir etkinlik ya da ölçme-değerlendirme çalışmalarındaki herhangi bir kök değer belirlenmesi araştırmaya dahil edilmiştir.

Araştırmada 2. sınıf hayat bilgisi ders kitabında yer alan temalar ve temaların konu başlıkları bütün olarak ele alınmıştır. Kök değerler belirlenirken ünite içeriğine göre kök değer adı aynen kitapta yer alıyorsa araştırmaya dahil edilmiştir. Görsellerdeki kök değerler tespit edilirken de konu başlığına uygun kazanımın içerisine bakılarak hangi kök değer incelendiği tespit edilmiş ve kazanıma uygun kök değer araştırma kapsamına alınmıştır.

## **BULGULAR**

İlkokul 2. sınıf hayat bilgisi ders kitabında kök değerlere ilişkin görseller, metinler, ölçme değerlendirme çalışmaları ve etkinlikler incelenmiştir. Araştırmanın bulguları araştırmanın alt amaçları doğrultusunda sunulmuştur.

## Adalet Değerine İlişkin Bulgular

Adalet değerine ilişkin bulgular Şekil 1’de sunulmuştur.



Şekil 1. Adalet değerine ilişkin görsel (Kaynak: 2. Sınıf Hayat Bilgisi Ders Kitabı s. 25)

Şekil 1’de hemen hemen tüm öğrencilere söz hakkı verilmesi, onların fikirlerini ifade etmelerini ve karar süreçlerine katılmalarını sağlar. Görselde öğretmen, adil bir yaklaşım sergileyerek tüm öğrencilerin düşüncelerini dikkate almıştır. Adaleti sağlamaya çalışmıştır. Hak gözetme bağlamında kullanılan görsel, adalet kök değerine vurgu yapılarak kullanılmıştır. Adalet değerine ilişkin ölçme ve değerlendirme etkinlikleri Şekil 2’de yer almaktadır.

2 Sınıfınızda grup çalışması yapabileceğiniz bir etkinlik belirleyiniz. Gruplarınızı oluşturunuz. Aşağıda verilen davranışlardan grubunuza uygun olanları ✓ ile işaretleyiniz.

	Evet	Hayır
Grup arkadaşlarımızla çalışma konumuzu belirledik.		
Çalışma planı yaptık.		
Grup arkadaşlarımızla iş birliği yaptık.		
Çalışma sırasında birbirimize yardım ettik.		
Eşyalarımızı birbirimizle paylaştık.		
Grup arkadaşlarımızla birbirimize saygılı davrandık.		
Yaptığımız çalışmayı arkadaşlarımıza sunduk.		

! "Hayır" ifadesini işaretlediğiniz davranışlar için grup arkadaşlarınızla konuşarak kendinizi geliştirmelisiniz.

Şekil 2. Adalet değerine ilişkin ölçme ve değerlendirme etkinliği (Kaynak: 2. Sınıf Hayat Bilgisi Ders Kitabı s. 37)

Şekil 2’de adalet kök değeri ile ilgili ölçme ve değerlendirme etkinliğinde, kontrol listesinde yer alan soruların adil bir şekilde seçilmesi, adalet anlayışının ön plana çıkması açısından önem taşır.

### Dostluk Değerine İlişkin Bulgular

Dostluk değerine ilişkin bulgular Şekil 3’te sunulmuştur.



Şekil 3. Dostluk değerine ilişkin görsel (Kaynak: 2. Sınıf Hayat Bilgisi Ders Kitabı s. 34)

Şekil 3’teki görselde öğrencilerin birlikte işbirliği yaparak grup çalışmasına yer vermektedir. Öğrencilerin birlikte uyumlu çalışmaları sınıftaki dostluk değerini benimsediklerini göstermektedir. İncelenen 2. sınıf hayat bilgisi dersi kitabı s. 35’te yer alan dostluk değerine ilişkin örnek metin aşağıda sunulmuştur.

“Grup hâlinde çalışırken veya grup oyunları oynarken arkadaşlarımızla iş birliği içinde olmalıyız. Grup içinde görev paylaşımı yaparak yapılacak işleri paylaşmalıyız. Grup içindeki sorumluluklarımızı yerine getirmeliyiz. Sorumluluklarımızı yerine getirirken sabırlı olmalıyız. Arkadaşlarımızı rahatsız etmeden, nezaket kurallarına uygun olarak çalışmalıyız.”

Kitabın yukarıda belirtilen sayfadan alınan metne baktığımızda dostluğun temellerinin güven ve iş birliğinin olduğu vurgulanıyor. Öğrenciler üzerinden verilen örnek, güven duymanın ve birlikte çalışmanın dostluk için ne kadar önemli olduğunu gösteriyor. Dostluk kök değeri üzerine anlatılan bu metin de çocuklar birbirine güvenmeli ve bu güveni ortak hedefler

doğrultusunda geliştirmelidir. İncelenen 2. sınıf hayat bilgisi ders kitabı s. 36'da yer alan dostluk değerine ilişkin ölçme ve değerlendirme etkinlikleri Şekil 4'de sunulmuştur.

**Etkinlik Yapalım**

1) Aşağıdaki bulutlarda verilen ifadelerden grup çalışmalarında olması gerekenleri boyayınız. Boyadığınız bulutlardaki ifadeleri cümle içinde kullanarak noktalı yerlere yazınız.

adaletli olmak	dürüslük	güven
paylaşma	bencillik	sabır

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Şekil 4. Dostluk değerine ilişkin ölçme ve değerlendirme etkinliği.

Şekil 4'teki bulgular incelendiğinde, ölçme ve değerlendirme etkinlikleri üzerinden, dostluktan kaynaklanan duygulara odaklanıldığı belirtilmektedir. Dost olmanın gerektirdiği kriterleri bulutlardaki ifadelerle cümle içinde kullanmaları istenmiştir. Dolayısıyla dostluk değerine ilişkin anlam öğrenciler tarafından oluşturulmaya çalışılmıştır.

## Dürüstlük Değerine İlişkin Bulgular

Dürüstlük değerine ilişkin bulgular Şekil 5'te sunulmuştur.



Şekil 5. Dürüstlük değerine ilişkin görsel (Kaynak: 2. Sınıf Hayat Bilgisi Ders Kitabı s. 43)

Şekil 5'deki görselde karakterlerin dürüstlikle yaklaşımları gerektiği ifade edilmiştir. Arkadaşına zarar vermesinin nedenini samimi bir dille yere düşen arkadaşına ifade etmiştir. Öğrencilerin bu görsel sunuyu inceledikten sonra dürüstlük temel değerine dikkat çekilmek istendiği dolaylı olarak belirlenmiştir. Dürüstlük değerine ilişkin görsel Şekil 6'da sunulmuştur.





Şekil 6. Dürüslük değerine ilişkin görsel (Kaynak: 2. Sınıf Hayat Bilgisi Ders Kitabı s. 38)

Şekil 6'daki görselde öğrenciler kendilerini ifade ederken nezaket kurallarına dikkat ettiği görülmektedir. Öğrencilerin empati becerilerini geliŐtirerek dürüslük değerine ulaŐmalarının sağlanmaya çalıŐıldığını ifade etmektedir. Böylece empati becerisini geliŐtirip karşı tarafı daha iyi anlamıŐ olurlar.

Kitaptaki bu çalışmalar, yakın çevremizle olan sosyal iliŐklerimizimizin manevi yönüne de deęinmiŐtir. Dürüslük temel değeri, öğretmen tarafından açıklanmalı ve öğrencilerin bunu anlaması sağlanmalıdır. Dürüslük kavramının soyut olması, ilkokul öğrencilerinin bunu anlamasını güçleŐtirebilir. Bu nedenle, bu kök değer, öğrencilerin sosyal yaşamlarındaki deneyimlerinden hareketle ders kitabı aracılığıyla açıklanmalıdır.

## Öz Denetim Değerine İlişkin Bulgular

Öz denetim değerine ilişkin görsel Şekil 7’de görülmektedir.



Şekil 7. Özdenetim değerine ilişkin görsel (Kaynak: 2. Sınıf Hayat Bilgisi Ders Kitabı s. 83)

Şekil 7’deki görselde karakterin, gün içerisindeki aktivitelerini planlayarak öz denetimini sağladığı görülmektedir. Neyi yapıp yapmayacağını bilmek, kişinin öz denetiminin kendisinde olduğunu gösterir. İncelenen 2. sınıf hayat bilgisi dersi kitabı s. 84’te yer alan öz denetim değerine ilişkin örnek metin aşağıda sunulmuştur.

“Zamanımız değerlidir. Zamanı verimli kullanmak için işlerimizi önceden planlamamız ve bu plana uymamız gerekir. Planlı olmak, başarılı olmamızı sağlar. Günümüzü planlarken uykuya, beslenmeye, ders çalışmaya, oyuna ve dinlenmeye yeterince zaman ayırmalıyız. Cep telefonu, bilgisayar gibi araçlarla gereğinden fazla oynamak zaman kaybına neden olur.”

Öz denetim kök değeriyle ilgili metni incelediğimizde, çocukların yaşamlarını planlama ve buna göre şekillendirme hedeflediği görülmektedir. Yapacaklarını belirlerken önceliklerini sıralar; ders çalışma, oyun oynama gibi etkinliklere dengeli bir şekilde zaman ayırırlar. Planlı hareket etmeleri sayesinde başarıları da artar. Bu metin, çocukların oto kontrol yeteneğini geliştirmelerinin, sosyal yaşamlarını sağlıklı bir şekilde şekillendirmeleri için temel bir kavram olduğunu vurgulamaktadır. İncelenen 2. sınıf hayat bilgisi ders kitabı s. 85’te yer alan öz denetim değerine ilişkin etkinlik Şekil 8’de sunulmuştur.

Etkinlik Yapalım

Gün içerisinde yapılan etkinlikler aşağıda karışık olarak verilmiştir. Etkinlikleri ve bunları yaptığınız saatleri tabloya yazınız.

uyku

kahvaltı

uyanma

okula gidiş

dinlenme saati

öğle yemeği

ders çalışma

akşam yemeği

okuldan eve dönüş

Günlük Planım	Saat
1)	
2)	
3)	
4)	
5)	
6)	
7)	
8)	
9)	

Şekil 8. Öz denetim değerine ilişkin etkinlik

Şekil 8’deki bulgular incelendiğinde öz denetim kök değeriyle ilgili verilen etkinlikte, öğrencilerden gün içerisinde yapacakları faaliyetleri belirli saatlere göre planlamaları istenmiştir. Bu şekilde, öğrencilerin farkındalıkları artırılarak öz denetimlerinin bilincine varmaları ve sosyal yaşamlarını buna göre düzenlemeleri için temel oluşturulmaya çalışılmıştır.

## Sabır Değerine İlişkin Bulgular

İncelenen 2. sınıf hayat bilgisi ders kitabı s. 132’de yer alan sabır değerine ilişkin etkinlik Şekil 9’da sunulmuştur.



### Etkinlik Yapalım

1) Aşağıda verilen resimlerin hangisinde, güvenlik kurallarına uygun olarak yolculuk edilmektedir? Doğru resmi boyayınız.



Şekil 9. Sabır değerine ilişkin etkinlik

Şekil 9’daki etkinlikte bir görselde servise binip emniyet kemeri takan öğrencilerin oturup beklemeleri gösterilirken, farklı bir görselde ise emniyet kemeri takmayan ve ayakta duran bir karakter de yer almaktadır. Oturan öğrencilerin, servis aracının hareket etmesini sabırla bekledikleri görülmektedir. Bu nedenle, sağdaki görselde bir öğrencinin aceleci olmasını ve sabırlı olması gerektiği vurgulanmaktadır. Sabır kök değeri, öğrencilerin sosyal yaşamlarında sıkça karşılaştıkları alışkanlıklar üzerinden bu görselde somutlaştırılmaya çalışılmıştır. Sabır değerine ilişkin bulgular Şekil 10’da sunulmuştur.



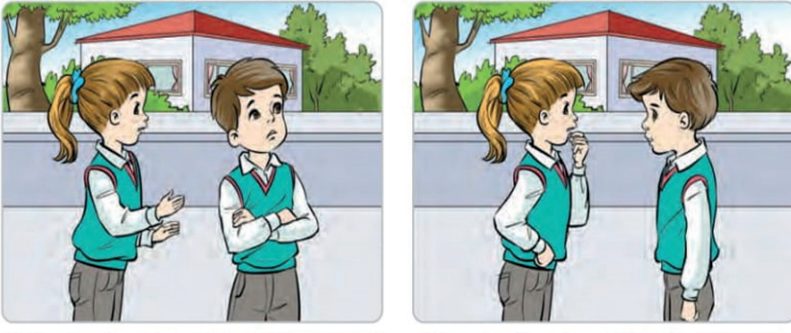
Şekil 10. Sabır değerine ilişkin görsel (Kaynak: 2. Sınıf Hayat Bilgisi Ders Kitabı s. 131)

Şekil 10'daki görselde insanların eşyalarının bir yere takılmadığından emin olmaları ve servise acele etmeden binmeleri gerektiği görülmektedir. Servis aracına saygılı bir şekilde binmeleri, toplu taşıma araçlarında ise sıraya girerek düzeni sağlamaları gerektiği vurgulanmaktadır. Bu görselde, çocuklara araçlara ön kapıdan binmeleri ve arka kapıyı kullanarak inmeleri gerektiği ifade edilmiştir. Çevresindeki bireylere karşı saygılı davranma vurgusu yapılarak sabır değeri görsel sunu olarak sunulmuştur. Çocuklara bu davranışları kazandırmak için sabırlı davranmaları gerektiği belirtilmiştir.

### Saygı Değerine İlişkin Bulgular

Saygı değerine ilişkin bulgular Şekil 11'de sunulmuştur.

Aşağıdaki resimleri inceleyiniz. Doğru ve yanlış davranışların neler olduğunu anlatınız.



Şekil 11. Saygı değerine ilişkin görsel (Kaynak: 2. Sınıf Hayat Bilgisi Ders Kitabı s. 41)

Şekil 11’deki görselde öğrencilerin hikaye sırasına göz attığımızda; soldaki görselde bir öğrenci konuşan arkadaşını dinlememekte, sağdaki görselde ise aynı kişi konuşan arkadaşını dikkatle ve saygılı bir şekilde dinlemektedir. Bu görselin saygı kök değeri bağlamındaki açıklaması, arkadaşlarımıza saygılı olmamız ve onları dinlememiz gerektiği üzerine kuruludur. Onları dinlemek, onlara saygı gösterdiğimizi ifade eder. Bu görsel, çocukların sosyal yaşamlarındaki ilişkilerinde saygı boyutunun daha görünür olmasına yardımcı olur. İncelenen 2. sınıf hayat bilgisi dersi kitabı s. 41’de yer alan saygı değerine ilişkin örnek metin aşağıda sunulmuştur.

*“İletişim kurarken birbirimize saygılı olmalıyız. Konuşan kişinin sözünü kesmemeliyiz. Konuşmacıyı dinlerken onunla göz teması kurmalıyız. Öğretmenimiz ders anlatırken sessizce onu dinlemeliyiz. Konuşan kişiyi dinlemezsek anlattıklarını anlayamayız. Sınıfta konuşmak istediğimizde öğretmenimizden söz alarak konuşmalıyız.”*

Kitaptaki bu metinde de saygı kök değeri metin içerisinde verilmiştir. Öğretmenin rehberliğinde, öğrenciler saygı değerini günlük yaşamlarındaki örneklerle ilişkilendirerek, bu değerın daha iyi kavranmasına yardımcı olurlar.

### Sevgi Değerine İlişkin Bulgular

Sevgi değerine ilişkin görsel Şekil 12’de sunulmuştur.



Şekil 12. Sevgi değerine ilişkin görsel (Kaynak: 2. Sınıf Hayat Bilgisi Ders Kitabı s. 63)

Şekil 12’deki görselde aile üyelerinin birbirlerine duyduğu sevgi bağının güçlenmesine yönelik bir vurgu yapıldığı görülmektedir. Akrabalar

bir araya geldikçe mutluluklar artar, acılar azalır. Dayanışma, birlik ve beraberliği güçlendirir. Birbirlerine anlayışla yaklaşırlar. Bu süreç içerisinde sevgi bağları da güçlenmiş olur. İncelenen 2. sınıf hayat bilgisi dersi kitabı s. 240’da yer alan sevgi değerine ilişkin örnek metin aşağıda sunulmuştur.

“ANNECİĞİM”

“Benim bir annem var,  
Sevgisi dünyalar kadar.  
Kalbimde saklı yeri,  
Her zaman sever beni,  
Sımsıcak kuağın,  
Girmeyince ararım.  
Baldan tatlı dili,  
Canından çok sever beni.”  
Mehmet Rebiü ULUÇAY

Yukarıdaki şiirde sevgi kök değeri bir şiir içinde verilmiştir. Bir çocuğun annesine duyduğu duygular, sevgi kök değeri bağlamında ele alınmıştır. Sevgi değeri, ailenin sevgi bağları çerçevesinde ele alınarak vurgulanmıştır. Sevgi değerine ilişkin görsel şekil 13’te sunulmuştur.



şekil 13. Sevgi değerine ilişkin görsel (Kaynak: 2. Sınıf Hayat Bilgisi Ders Kitabı s. 206)

Şekil 13'teki görsel ifadede hayvanlara duyulan sevgi resmedilmiştir. Parkta neşeye oynayan çocuklar gözlemlenmektedir. Hayvan sevgisi aracılığıyla sevgi değeri ele alınmıştır. Ayrıca, doğayı korumanın da bir gereklilik olduğunu ifade ettiği söylenebilir. Doğa sevgisini içeren bu görselde, doğa sevgisi değerine yer verildiği söylenebilir.

### Sorumluluk Değerine İlişkin Bulgular

Sorumluluk değerine ilişkin görsel Şekil 14'te sunulmuştur.



Şekil 14. Sorumluluk değerine ilişkin görsel (Kaynak: 2. Sınıf Hayat Bilgisi Ders Kitabı s. 72)

Şekil 14'teki görsele baktığımızda sorumluluk kök değeri, aile üyelerinin gerçekleştirdiği işlerle her bir ferdi üzerinden aktarılmıştır. Herkesin görev olarak sorumluluklarını yerine getirmesinin, grup içindeki düzeni sağladığını ifade etmektedir. İncelenen 2. sınıf hayat bilgisi dersi kitabı s. 72'de yer alan sorumluluk değerine ilişkin örnek metin aşağıda sunulmuştur.

*“Evimizdeki işlerin, bir kişi tarafından yapılması doğru olmaz. Bu nedenle ev işleri, aile bireyleri tarafından paylaşılarak yapılmalıdır. Çalışma masamızı düzenlemek ve odamızı temiz tutmak bizim sorumluluğumuzdur. Hepimiz, sorumluluklarımızı yerine getirerek aile bireylerimize yardımcı olmalıyız.”*

Yukarıdaki metinde sorumluluk kök değeri metin içerisinde doğrudan verilmiştir. Bu ifade de ev işlerinin tüm aile bireyleri tarafından sorumluluk bilinciyle planlanarak yapılmasından bahsedilmiş ve sorumluluk değeri



ri vurgulanmıştır. Öğrencilerden, bu kök değerini çeşitli örneklerle zenginleştirmeleri istenebilir. İncelenen 2. sınıf hayat bilgisi ders kitabı s. 73'te yer alan sorumluluk değerine ilişkin ölçme ve değerlendirme etkinlikleri Şekil 15'te sunulmuştur.

## 2) Evinizdeki sorumluluklarınız nelerdir? Yazınız.

.....

.....

.....

.....

Şekil 15. Sorumluluk değerine ilişkin ölçme ve değerlendirme etkinliği.

Şekil 15'teki görsel incelendiğinde, çocuklara sorumluluk değeriyle ilgili açık uçlu bir soru sorulmuştur. Ayrıca, öğrencilerin sorumluluk değeriyle ilgili yazma becerilerini de geliştirir. İncelenen 2. sınıf hayat bilgisi ders kitabı s. 73'te yer alan sorumluluk değerine ilişkin etkinlik Şekil 16'da sunulmuştur.



Şekil 16. Sorumluluk değerine ilişkin etkinlik

Şekil 16'daki etkinlikte çocuk odasındaki dağınık ve istenmeyen eşyaların düzenlenmesi istenmiştir. Aile bireylerinin, özellikle çocuğun ev işlerini paylaşarak yapmaları gerektiği ifade edilmektedir. Böylece bu görsel ifade de sorumluluk değerinin yer aldığı belirlenmiştir.

### Vatanseverlik Değerine İlişkin Bulgular

Vatanseverlik değerine ilişkin görsel Şekil 17'de sunulmuştur.



Şekil 17. Vatanseverlik değerine ilişkin görsel (Kaynak: 2. Sınıf Hayat Bilgisi Ders Kitabı s. 170)

Şekil 17'deki görsel Millî bir bayramdan alınmıştır. Bu görsel, vatanseverliğin önemini ve değerini ön plana çıkararak, bireylere vatanlarına duydukları sevgiyi ve bağlılığı aşılama amaçlamaktadır. Görselin içeriği, insanların kendi vatanlarını korumayı vurgularken, aynı zamanda vatanseverlik kök değerinin de anlaşılmasını sağlar. Ülkemizin bir bütün olduğunun farkında olma kapsamındaki bu görsel ifade vatanseverlik değeriyle yer verilmiştir. Ülkemizi güçlendirmek, geliştirmek ve korumak için bireylerin üzerine düşen görev ve sorumlulukları yerine getirmeyi hedefleyerek vatanseverlik değerine yer verildiği görülmüştür. İncelenen 2. sınıf hayat bilgisi dersi kitabı s. 167'de yer alan vatanseverlik değerine ilişkin örnek metin aşağıda sunulmuştur.

“Kurtuluş Savaşı'nda milletimiz birlik, beraberlik ve dayanışma içinde mücadele etti. Mustafa Kemal, Kurtuluş Savaşı'nın kazanılmasından sonra milletimizin ülke yönetimine katılmasına karar verdi. Bu kararın uygulanması için en uygun yönetim biçimi cumhuriyetti. Cumhuriyet yönetiminde egemenlik millete aittir. Millet belirlen süreler için seçtiği milletvekilleri ülke yönetiminde halkı temsil eder. Bu nedenle Mustafa Kemal ve arkadaşları, 29 Ekim'de cumhuriyeti ilan ettiler. Bizler de her yıl 29 Ekim gününü, Cumhuriyet Bayramı olarak coşkuyla kutlarız.”

Yukarıdaki metinde vatanseverlik kök değeri açıkça ifade edilmemiştir. Milli bayramlardaki coşku ve heyecan, çocuklara yansıtılarak vatanseverlik duygularının güçlenmesine imkan tanımıştır. Tarihimiz açısından önemli bir dönüm noktası olan millî bayramlar, çeşitli görsellerle çocuklara millî bilinç kazandırılmış ve ülkemize duyulan sevgi kazandırılmıştır. İncelenen 2. sınıf hayat bilgisi ders kitabı s. 162’de yer alan vatanseverlik değerine ilişkin ölçme ve değerlendirme etkinlikleri Şekil 18’de sunulmuştur.

1) Aşağıda verilen cümleleri kutulardaki ifadelerden uygun olanı ile tamamlayınız.

İstiklâl Marş’ımızı

bağımsızlık

saygı

tören

beyaz

kırmızı

- ◆ Bayrak, bir milletin ..... sembolüdür.
- ◆ Bayrağımız ..... zemin üzerinde ..... ay ve yıldızdan oluşur.
- ◆ Bayrak töreninde .....  
gür bir sesle söylemeliyiz.
- ◆ Bayrağımıza ve İstiklâl Marş’ımıza .....  
duymalıyız.

Şekil 18. Vatanseverlik değerine ilişkin ölçme ve değerlendirme etkinliği.

Şekil 18’deki bulgular incelendiğinde, ölçme değerlendirme etkinliklerinden oluşan Milli marşımız ve bayrak konusu ile ilgili bir çalışmaya yer verilmiştir. Milli marşlar ve bayraklar bağımsızlık sembolleridir. Türk Bayrağı’na ve İstiklal Marşı’na saygı gösterme ile ilgili olan bu etkinlikte, vatanseverlik değeri vurgulanmıştır. Ülkemizin bağımsızlık sembolleri olan Türk Bayrağı ve İstiklal Marşı ile ilgili etkinlik sayesinde, vatanseverlik değerinin çocuklara kazandırılması hedeflenmektedir. İncelenen 2. sınıf hayat bilgisi ders kitabı s. 173’te yer alan vatanseverlik değerine ilişkin ölçme ve değerlendirme etkinlikleri Şekil 19’da sunulmuştur.

2) Aşağıdaki millî gün ve bayramları kutlama sebepleri ile eşleştiriniz.

 TBMM'nin açılışı	Zafer Bayramı
 Yeni yönetim şeklinin ilanı	23 Nisan Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı
 Bağımsızlığımıza sahip çıktığımız gün	19 Mayıs Atatürk'ü Anma ve Gençlik ve Spor Bayramı
 Kurtuluş Savaşının kazanılması	Cumhuriyet Bayramı
	15 Temmuz Demokrasi ve Millî Birlik Günü

Şekil 19. Vatanseverlik değerine ilişkin ölçme ve değerlendirme etkinliği

Şekil 19'daki görsel incelendiğinde, Eşleştirme yöntemiyle yapılan ölçme ve değerlendirme çalışmasında, ülkemiz tarihi açısından önemli günler ve tarihlere yer verilmiştir. Çocuklar, bu çalışmayı kavrayarak eğitim-öğretim süreci boyunca vatansever bir birey olarak öğrenmeleri gereken önemli tarih ve günleri eşleştireceklerdir.

## Yardımseverlik Değerine İlişkin Bulgular

Yardımseverlik değerine ilişkin bulgular Şekil 20’de sunulmuştur.



Şekil 20. Yardımseverlik değerine ilişkin görsel (Kaynak: 2. Sınıf Hayat Bilgisi Ders Kitabı s. 79)

Şekil 20’deki görselde yardımseverlik kök değeri ders kitabında görsel sunu olarak verilmiştir. Çocukların aile bireylerine yardım etmesi, görsel bir sunu ve okuma becerisiyle birlikte aktarılmıştır. Çocukların yaşamlarında doğrudan karşılaşılabilecekleri görseller, yardımseverliğin sağladığı manevi duyguları pekiştirmiş ve bu yönde etkiler ortaya çıkmıştır. Çocuklar, bu görseller aracılığıyla başkalarına iyilik yapmanın keyfini deneyimleyecek ve bunun neticesinde davranışlarını içselleştirerek hayatlarına uyum sağlayacaklardır. İncelenen 2. sınıf hayat bilgisi dersi kitabı s. 81’de yer alan yardımseverlik değerine ilişkin örnek metin aşağıda sunulmuştur.

*“Çevremizde yardıma ihtiyacı olan kişiler olabilir. Bu kişilere elimizden geldiği kadar yardım etmeliyiz. Otobüste yaşlılar ve hamileler için ayrılan koltuklara oturmamalıyız. Arkadaşlarımıza karşı anlayışlı ve yardımsever olmalıyız. Hasta olan tanıdıklarımızı ailemizle ziyaret etmeliyiz.”*

Yardımseverlik kök değeriyle ilgili kitaptan alınan metin, özel ihtiyaçları olan bireyler üzerine odaklanarak oluşturulmuştur. Çocuk, bu tür örnek

olaylarla karşılaştığında, onlara yardımcı olacak ve bundan dolayı mutlu olacaktır. Yaşlılar ve hamile bireyler üzerinden, okuma becerisiyle birlikte yardımseverlik kök değerine vurgu yapıldığı görülmüştür. İnsanları örnek alarak, çevresindeki yardıma ihtiyaç duyan tüm canlılara yardım etmenin değerini anlayacaktır. İncelenen 2. sınıf hayat bilgisi ders kitabı s. 82’de yer alan yardımseverlik değerine ilişkin ölçme ve değerlendirme etkinlikleri Şekil 21’de sunulmuştur.

Aşağıdaki resimleri, verilen ifadelerden uygun olanı ile eşleştiriniz.



Geçmiş olsun teyzeciğim. İnşallah en kısa zamanda sağlığınıza kavuşursunuz.

Yolun karşısına geçmenize yardımcı olabilirim.

Ablacığim, odayı toplamana yardım edebilirim.

Anneciğim, sen evi süpürürken ben de eşyaların tozunu alabilirim.

Dedeciğim, sana gereken malzemeleri uzatabilirim.

Şekil 21. Yardımseverlik değerine ilişkin ölçme ve değerlendirme etkinliği

Şekil 21’de görsel incelendiğinde, ölçme ve değerlendirme çalışmasında çocuktan, eşleştirme yöntemiyle doğru davranışları bulup işaretlemesi istenmektedir. Yardımseverlik kök değerini anlayan her çocuk, hangi davranışların doğru olduğunu belirleyip işaretleyecektir. Çocuklar, bu etkinlikte yardım etmenin yarattığı olumlu duyguları değerlendirecektir. Çocuk, yardım etmenin herkes için ortak bir duygu yarattığının farkına varacaktır.

### Değerlerin Ünitelere Dağılımına İlişkin Bulgular

İlkokul 2. sınıf Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı’nda yer alan ve ünitelerde yer verilen değerlerin yer alma durumu incelendiğinde ders kitabının birinci ünitesindeki “Okulumuzda Hayat” temasında on kök değer

çinde dokuz değere yer verilmiş olup yalnızca vatanseverlik değerine yer verilmemiştir.

İlkokul 2. sınıf Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı'nda yer alan ve ünitelerde verilen değerlerin yer alma durumu incelendiğinde ikinci ünite olan "Evimizde Hayat" ünitesinde özdenetim, saygı, sevgi, sorumluluk, yardımseverlik gibi değerler rastlanmış olup bu değerlere ilişkin görseller, metinler, etkinlikler ve ölçme değerlendirme çalışmalarına yer verilmiştir.

İlkokul 2. sınıf Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı'nda yer alan ve ünitelerde verilen değerlerin yer alma durumu incelendiğinde üçüncü ünite olan "Sağlıklı Hayat" ünitesinde özdenetim, sorumluluk gibi değerlere yer verilmiştir. "Sağlıklı Hayat" ünitesinde kök değerlere nispeten daha az yer verildiği görülmüştür. "Sağlıklı Hayat" ünitesinde değerlere ilişkin metinler, görseller, etkinlikler ve ölçme değerlendirme çalışmalarında sağlıklı olmaya önem verildiği tespit edilmiştir. Ayrıca temizlik, sağlıklı beslenme, kurallara uymak ve oto kontrol gibi değerlerinin yer aldığı da görülmektedir.

İlkokul 2. sınıf Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı'nda yer alan ve ünitelerde verilen değerlerin yer alma durumu incelendiğinde dördüncü ünite olan "Güvenli Hayat" ünitesinde özdenetim, sorumluluk, yardımseverlik gibi değerlere yer verilmiştir.

İlkokul 2. sınıf Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı'nda yer alan ve ünitelerde verilen değerlerin yer alma durumu incelendiğinde beşinci ünite olan "Ülkemizde Hayat" ünitesinde dostluk, özdenetim, sorumluluk, sevgi, saygı, vatanseverlik ve yardımseverlik gibi değerler rastlanmış olup bu değerlere ilişkin görseller, etkinlikler, metinler ve ölçme değerlendirme çalışmalarına yer verilmiştir.

İlkokul 2. sınıf Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı'nda yer alan ve ünitelerde verilen değerlerin yer alma durumu incelendiğinde altıncı yani son ünite olan "Doğada Hayat" ünitesinde dostluk, özdenetim, saygı, sevgi, sorumluluk ve yardımseverlik gibi değerler rastlanmış olup bu değerlere ilişkin metinler, görseller, etkinlikler ve ölçme değerlendirme çalışmalarına yer verilmiştir.

## **TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER**

Araştırmanın bu bölümünde elde edilen verilerin çözümlenmesine dayalı olarak ortaya çıkan sonuçlar ile uygulamacı ve araştırmacılar için geliştirilen öneriler yer almaktadır.

### **Tartışma ve Sonuç**

Bu araştırma, 2018 Hayat Bilgisi Öğretim Programında yer alan kök değerlerin, 2. sınıf hayat bilgisi ders kitabındaki konu başlıklarında, içe-

riklerinde, metinlerde, görsellerde, etkinliklerde ve ölçme-değerlendirme çalışmalarında nasıl ve hangi şekillerde yer aldığını incelemeyi amaçlamıştır. Kök değerlerin kitapta yer alma durumu, her değerın anlamı göz önünde bulundurularak, öğrencilerin düzeyine uygun bir şekilde sunulduğu görülmüştür. Doğrudan kök değerın kullanıldığı konular, öğrencilerin kolayca anlayabileceği şekilde işlenmiş; soyut anlam taşıyan değerler ise sözlükteki tanımlarına bağlı kalmadan, öğrencilerin günlük yaşamlarında kullandıkları kelimelerle dolaylı olarak aktarılmıştır.

Bu araştırmada adalet kök değerine 2. sınıf hayat bilgisi ders kitabında bir görsel ve bir de ölçme ve değerlendirme etkinliği olmak üzere toplamda iki bulguya yer verildiği belirlenmiştir. Bu bulgudan hareketle, 2. sınıf hayat bilgisi ders kitabında adalet değerine yeterince yer verilmediği söylenebilir. Konuya ilişkin olarak Hatay Uçar ve Çetinkaya (2021) da yapmış oldukları araştırmada, hayat bilgisi ders kitabında adalet değerinin değerler arasında en az yer verilen değer olduğu belirlenmiştir. Yılmaz ve Yazar Kaptan (2023) da yapmış oldukları araştırmada, adalet değerinin programda sadece bir üniteye yer verildiğini bulmuşlardır. Dolayısıyla araştırmada ulaşılan bu sonuç, Hatay Uçar ve Çetinkaya (2021) ile Yılmaz ve Yazar Kaptan'ın (2023) yapmış oldukları araştırmada ulaştıkları bulguyu desteklediği söylenebilir.

Bu araştırmada dostluk kök değerine 2. sınıf hayat bilgisi ders kitabında bir görsel, bir metin bir de ölçme değerlendirme etkinliği olmak üzere toplamda üç bulguya yer verildiği belirlenmiştir. Bu bulgulardan hareketle, 2. sınıf hayat bilgisi ders kitabında dostluk değerine yeterince yer verildiği söylenebilir. Konuya ilişkin olarak Kurt'un (2019) yapmış olduğu araştırmada, hayat bilgisi ders kitabında dostluk değerinin değerler arasında yer verildiğini belirlemiştir. Dolayısıyla araştırmada ulaşılan sonuç, Kurt'un (2019) yapmış olduğu araştırmada ulaştığı bulguyu desteklediği söylenebilir.

Bu araştırmada dürüstlük kök değerine 2. sınıf hayat bilgisi ders kitabında bir görsel ve bir de ölçme ve değerlendirme etkinliği olmak üzere toplamda iki bulguya yer verildiği belirlenmiştir. Bu bulgudan hareketle, 2. sınıf hayat bilgisi ders kitabında dürüstlük değerine yeterince yer verilmediği söylenebilir. Konuya ilişkin olarak Özkan'ın (2017) yapmış olduğu araştırmada, hayat bilgisi ders kitabında dürüstlük değerinin değerler arasında en az yer verilen değer olduğu belirlenmiştir. Hatay Uçar ve Çetinkaya (2021) yapmış olduğu araştırmada dürüstlük değerinin görsellerde yer verilmediğini sadece sorular kısmında yer verildiğini bulmuştur. En fazla metinler aracılığıyla iletildiğini tespit etmiştir. Dolayısıyla araştırmada ulaşılan bu sonuç, Özkan (2017) ile Hatay Uçar'ın (2019) yapmış oldukları araştırmada ulaştıkları bulguyu desteklediği söylenebilir. İncelediğimiz ders kitabında da dürüstlük kavramı sadece 1 defa yer aldığı görülmektedir. Ders kitaplarında değerlerin çoğunlukla yer verilmesi öğrencinin o



değeri kazanmasını pozitif yönde etkiler. Dürüstlük değeri doğrudan değil dolaylı olarak öğrencilere kazandırma amacına ulaşmada eksik olduğu düşünülebilir.

Bu araştırmada öz denetim kök değerine 2. sınıf hayat bilgisi ders kitabında bir görsel, bir metin ve bir de etkinlik olmak üzere toplamda üç bulguya yer verildiği belirlenmiştir. Bu bulgulardan hareketle, 2. sınıf hayat bilgisi ders kitabında öz denetim değerine yeterince yer verildiği söylenebilir. Konuya ilişkin olarak Hatay Uçar'ın (2019) yaptığı araştırmada 1-3. sınıf hayat bilgisi ders kitaplarında en çok yer verilen kök değerlerden birinin özdenetim olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Gökce'nin (2021) yapmış olduğu araştırmada da 2. sınıf hayat bilgisi dersi öğretim programında yer alan ve ünitelerde öngörülen değerlerin yer alma durumu incelendiğinde en çok rastlanan değerlerden birinin öz denetim olduğu bulunmuştur. Dolayısıyla araştırmada ulaşılan bu sonuç, Hatay Uçar (2019) ile Gökce'nin (2021) yapmış oldukları araştırmada ulaştıkları bulguyu desteklediği söylenebilir.

Bu araştırmada sabır kök değerine 2. sınıf hayat bilgisi ders kitabında bir görsel ve bir de etkinlik olmak üzere toplamda iki bulguya yer verildiği belirlenmiştir. Bu bulgudan hareketle, 2. sınıf hayat bilgisi ders kitabında sabır değerine yeterince yer verilmediği söylenebilir. Konuya ilişkin olarak Erbaş ve Başkurt'un (2020) da yapmış oldukları araştırmada, hayat bilgisi ders kitabında sabır değerinin değerler arasında en az yer verilen değer olduğu belirlenmiştir. Sabır değerinin ders kitabı ile öğretim programıyla tam anlamıyla uyumlu olmadığını tespit etmiştir. Sabır değerinin 2. sınıf hayat bilgisi ders kitabında yeterince olmamasını bir eksiklik olarak açıklamaktadırlar. Öztürk ve Özkan'ın (2018) da yapmış oldukları araştırmada, sabır değerinin görsellerde, metinlerde ve ölçme değerlendirme etkinliklerinde geçmediğine veya çok az geçtiğine yönelik tespitlerde bulunmuşlar. Dolayısıyla araştırmada ulaşılan bu sonuç, Erbaş ve Başkurt (2020) ile Öztürk ve Özkan'ın (2018) yapmış oldukları araştırmada ulaştıkları bulguyu desteklediği söylenebilir.

Bu araştırmada saygı kök değerine 2. sınıf hayat bilgisi ders kitabında bir görsel ve bir de metin olmak üzere toplamda iki bulguya yer verildiği belirlenmiştir. Bu bulgudan hareketle, 2. sınıf hayat bilgisi ders kitabında saygı değerine yer verildiği söylenebilir. Konuya ilişkin olarak Gözel (2018) yapmış olduğu araştırmada, hayat bilgisi ders kitabında birinci ünitende en fazla yer verilen değer olduğu belirlenmiştir. Özkan'ın (2017) yapmış olduğu araştırmada, saygı değeri ile ilgili on dört metin ve yetmiş sekiz görsel elde edilmiştir. Özkan'ın (2017) bu değer, incelenen ders kitabında en çok yer alan üçüncü değer olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Dolayısıyla araştırmada ulaşılan bu sonuç, Gözel (2018) ile Özkan'ın (2017) yapmış oldukları araştırmada ulaştıkları bulguyu desteklediği söylenebilir.

Bu araştırmada sevgi kök değerine 2. sınıf hayat bilgisi ders kitabında iki görsel ve bir de metin olmak üzere toplamda üç bulguya yer verildiği belirlenmiştir. Bu bulgudan hareketle, 2. sınıf hayat bilgisi ders kitabında sevgi değerine yeterince yer verildiği söylenebilir. Konuya ilişkin olarak Öztürk ve Özkan'ın (2018) da yapmış oldukları araştırmada, hayat bilgisi ders kitabında sevgi değerinin değerler arasında en fazla yer verilen değer olduğu belirlenmiştir. Hayat Bilgisi dersi kitaplarındaki metin ve resimlerin değer eğitimi bakımından incelendiği ve en çok ele alınan değerin sevgi değeri olduğunu tespit etmiştir. Bayırlı'nın (2018) yapmış olduğu araştırmada, öğrencilerin aileleriyle olan sosyal etkileşimlerinin öğrenci özelinde sevgi değerini kazandıkları sonucuna ulaşmıştır. Dolayısıyla araştırmada ulaşılan bu sonuç, Öztürk ve Özkan (2018) ile Bayırlı'nın (2018) yapmış oldukları araştırmada ulaştıkları bulguyla örtüştüğü söylenebilir.

Bu araştırmada sorumluluk kök değerine 2. sınıf hayat bilgisi ders kitabında iki görsel, bir metin ve bir de ölçme ve değerlendirme etkinliği olmak üzere toplamda dört bulguya yer verildiği belirlenmiştir. Bu bulgudan hareketle, 2. sınıf hayat bilgisi ders kitabında sorumluluk değerine yeterince yer verildiği söylenebilir. Konuya ilişkin olarak Esemen'in (2019) de yapmış olduğu araştırmada, hayat bilgisi ders kitabında sorumluluk değerinin değerler arasında en fazla yer verilen değer olduğu belirlenmiştir. Yaptığı çalışmada öğretim programının kazanımlarını kök değerler açısından incelemiş, kazanımlarla en fazla ilişkili olan değerin sorumluluk olduğunu ifade etmiştir. Dolayısıyla araştırmada ulaşılan bu sonuç, Esemen'in (2019) yapmış olduğu araştırmada ulaşılan bulguyu desteklediği söylenebilir. Sorumluluk değeri, ilkokuldaki öğrencilerin sorumluluğunu yerine getirmesine ve ileriki dönemlerinde çevrelerine karşı daha hassas olmalarına yardımcı olacaktır.

Bu araştırmada vatanseverlik kök değerine 2. sınıf hayat bilgisi ders kitabında bir görsel, bir metin ve iki tane de ölçme ve değerlendirme etkinliği olmak üzere toplamda dört bulguya yer verildiği belirlenmiştir. Bu bulgudan hareketle, 2. sınıf hayat bilgisi ders kitabında vatanseverlik değerine yeterince yer verildiği söylenebilir. Konuya ilişkin olarak Türkmenoğlu, Akyol ve Çağımlar'ın (2021) da yapmış oldukları araştırmada, hayat bilgisi ders kitabında vatanseverlik değerinin değerler arasında fazla yer verilen değerlerden biri olduğu belirlenmiştir. Vatanseverlik değerlerinin çokça işlenmesindeki neden ise insanların üzerinde bulunduğu vatana ve ait olduğu kültüre duyarlı bir şekilde yaklaşmasını ve korumasını sağlamaktır. Dolayısıyla araştırmada ulaşılan bu sonuç, Türkmenoğlu, Akyol ve Çağımlar'ın (2021) yapmış oldukları araştırmada ulaştıkları bulguyu desteklediği söylenebilir.

Bu araştırmada yardımseverlik kök değerine 2. sınıf hayat bilgisi ders kitabında bir görsel, bir metin ve bir de ölçme ve değerlendirme etkinliği

olmak üzere toplamda üç bulguya yer verildiği belirlenmiştir. Bu bulgudan hareketle, 2. sınıf hayat bilgisi ders kitabında yardımseverlik değerine yeterince yer verildiği söylenebilir. Konuya ilişkin olarak zkan'ın (2017) yapmış olduğu araştırmada, hayat bilgisi ders kitabında yardımseverlik değerinin değerler arasında en çok vurgulanan altıncı değer olduğu belirlenmiştir. Dolayısıyla araştırmada ulaşılan bu sonuç, zkan'ın (2017) yapmış olduğu araştırmada ulaştığı bulguyu desteklediği söylenebilir.

İncelenen ders kitabında öğrencilere toplum tarafından benimsenen değerler (iyilik, doğruluk, güzellik gibi) doğrudan verilmiştir. Değerler ezber yöntemiyle verilmemiştir. Görseller ve metinler birbirleriyle uyumludur. Bilgi verici metinler n plandadır.

Ayrıca elde edilen bulgular sonucunda değerlerin ğrenci seviyesine uygun olduğu, kazanımların gerçekleştirilebilecek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Ders kitabında yer alan metinlerdeki değerlerin öğrencilerin günlük yaşamda kullanılabilecekleri türden olduğu görülmektedir (Keternalp ve Bulut, 2020:305).

Araştırma bulgularından elde edilen diğer bir sonuç ise değerler ders kitabında ünitelere dağılımı eşit olarak verilmemiştir. Değerler ünitelere göre farklılık göstermiştir. Değerler bazı ünitelerde yığılarak bazı ünitelerde ise hiç yer verilmediği tespit edilmiştir. Bu sebeple birkaç değer dışında genellikle değerlerin sürece yayılmadığını görebiliriz. Ders kitabının bu doğrultuda eksiklik gösterdiği söylenebilir.

Yapılan araştırmalara bakıldığında kök değerler bağlamındaki araştırmaların henüz çeşitlilik göstermediği, daha çok değerler ve değerler eğitimi üzerinde durulduğu görülmektedir. 2018 Hayat Bilgisi ğretim Programında revize edilen değerler ve kök değer vurgusu yeni bir bakış açısını vurguladığından kök değerler araştırmaları henüz yeni araştırma alanı oluşurmaktadır. Bu etkenler ilgili alanyazının da nicelik olarak daha az araştırmaların olduğunu göstermektedir.

İncelenen 2. sınıf Hayat Bilgisi ders kitabında görseller, metinler, etkinlikler ve lme değerlendirme çalışmaları kök değerlerle uyumlu olduğu; işlenen kök değerin çocukların sosyal yaşamlarında karşılaşabilecekleri durumlar ders kitabında yer verildiği tespit edilmiştir.

Kök değerlerin araştırmalara yansıma durumlarının, kazanımlarla ilişkilendirilmesi, ilkokul 1-3.sınıf hayat bilgisi ders kitabında yer verilen kök değerlerin sayıca çokluğu üzerine olan araştırmalar, ğretim yöntem ve tekniklerle değer ğretimi yaklaşımları ya da tek bir kök değer üzerine araştırmaların olduğu görülmüştür. Araştırmanın, diğer araştırmalarla olan benzerliği kök değerler üzerine olan ortak başlıktır. Ders kitabındaki konu başlıklarından hareketle kök değerlerin tespiti; metinlerde, görsellerde, et-

kinlik ve ölçme değerlendirme gibi öğrenci etkinlikleri bu araştırmanın farklılığını ortaya koymaktadır.

### **Öneriler**

Araştırma açısından değerler ve kök değerleri sınıfta öğrencilere anlatırken öğretmenlerin;

- Öğrencilerin, değerleri anlayabilecekleri basit ve açık bir dille ifade etmeleri gerektiği,
- Dürüstlük, adalet, saygı gibi öğrencilerin bireysel ve sosyal yönlerine katkı sağlayıcı nitelikteki değerlere de yer verilmeli,
- Öğrencilerin yaşadığı sosyal çevrenin özelliklerini içselleştirmesi gerektiği,
- Değerlere yönelik hazırlanan görseller, metinler, etkinlikler ve ölçme değerlendirme çalışmaları gözden geçirilmelidir ve nitelikleri artırılmalı,
- Sınıf içi etkinliklerde öğrencilerin daha aktif katılım sağlamaları için çeşitli öneriler sunulabilir.

**KAYNAKLAR**

- Akbaş, O. (2008). Değer eğitimi akımlarına genel bir bakış. *Değerler Eğitimi Dergisi*. 6(16), 9-27.
- Bal, Ö. (2019). Hayat bilgisi dersi değer eğitiminde örnek olay yöntemi: Bir eylem araştırması. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Baloğlu, M. ve Balgalmış, E. (2005). İlköğretim ve ortaöğretim yöneticilerinin öz değerlerinin betimlenmesi: Tokat ili örneği. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 3(10), 19-31.
- Bayırlı, H. (2018). Hayat bilgisi dersi bağlamında değerler eğitimi: aile birliğine önem verme. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Bölük, E. (2018). Çizgi filmlerde yer alan değerlerin ilköğretim hayat bilgisi öğretim programında yer alan değerler çerçevesinde incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Mustafa Kemal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.
- Cihan, N. (2014). Okullarda değerler eğitimi ve Türkiye'deki uygulamaya bir bakış. *Turkish Studies*. 9(2), 429-436.
- Çanak, S. (2019). Sınıf öğretmenlerinin hayat bilgisi dersinde öğrencilere demokratik değerlerin kazandırılmasına yönelik görüşleri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tokat.
- Demir, F. (2018). Değer öğretimi yaklaşımlarına göre hayat bilgisi dersinde değerler eğitimi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Erdoğan, A. (2023). *Hayat bilgisi 2. sınıf ders kitabı*. Ankara: SDR Dikey Yayıncılık.
- Erbaş, A. A. (2020). Hayat bilgisi dersi kapsamında değerler eğitimi üzerine bir araştırma: beklentiler, uygulamalar ve öneriler. Yayınlanmamış Doktora Tezi. İstanbul Üniversitesi, Cerrahpaşa Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Erbaş, A. A., ve Başkurt, İ. (2021). Hayat bilgisi öğretim programındaki değerlerin hayat bilgisi ders kitaplarına yansımaları durumu. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(3), 785-813.
- Esmen, A. (2019). Hayat bilgisi öğretim programı kazanımlarının kök değerler ile ilişkisinin değerlendirilmesi. *Maarif Mektepleri Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*. 4(1), 16-29.
- Genç, S. Z. (2020). Değerler: Temel Kavramlar. S. Z. Genç ve A. Beldağ (Ed.). *Karakter ve Değer Eğitimi Farklı Bakışlar Örnek Etkinlikler* içinde (s. 3-16). Ankara: Pegem Akademi.

- Gökce, D. E. (2021). Hayat bilgisi ders kitaplarının değer öğretimi yaklaşımları açısından incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kırıkkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.
- Gözel, Ü. (2018). Hayat bilgisi dersi öğretim programının değerler eğitimi açısından öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Güven, S., ve Püsküllü, M. A. (2017). Hayat bilgisi ders kitapları ile ilgili yapılan çalışmaların içerik analizi. *The Journal of International Lingual Social and Educational Sciences*, 3(2), 75-86.
- Hatay Uçar, F. (2019). İlkokul hayat bilgisi ve sosyal bilgiler ders kitaplarında değerler eğitimi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.
- Hatay Uçar, F. ve Çetinkaya, S. (2021). İlkokul hayat bilgisi ders kitaplarında değerler eğitimi. *Oltu Beşeri ve Sosyal Bilimler Fakültesi Dergisi*, 2(2), 275-291.
- Ketenalp, B. & Bulut, İ. (2022). İlkokul 1-4. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerdeki değerlere ilişkin öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi (Bingöl ili örneği). *Turkish Studies - Education*, 17(2), 291-311. <https://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.57394>.
- Kurt, Ö. (2019). 6-10 yaş çocuk öykü kitaplarının MEB 2018 hayat bilgisi öğretim programlarında bulunan değerler yönünden incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- MEB. (2018). *İlköğretim 1, 2 ve 3. sınıflar hayat bilgisi dersi öğretim programı ve kılavuzu*. Talim Terbiye Kurul Başkanlığı. Ankara.
- Özkan, Z. S. (2017). Hayat bilgisi ders kitaplarındaki metin ve görsellerin değerler açısından incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ordu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ordu.
- Öztürk, T., ve Özkan, Z. S. (2018). Hayat bilgisi ders kitaplarındaki metin ve görsellerin değerler açısından incelenmesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 6(1), 172-204.
- Soylu, N. (2019). İlkokul 1.sınıf Türkçe ders kitabı metinlerinin değerler eğitimi açısından incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Şentürk, Ş. (2021). Eğitim programlarında değerler. B. Özer (Ed.), *Karakter ve değerler eğitimi* içinde(2. baskı, s.139-156). Pegem Akademi.
- Tahiroğlu, M. ve Özalp, T. (2021). İlkokulda eğitim ve öğretim. H. Akyol ve A. Avşar Tuncay (Ed.). *İlkokulda Hayat Bilgisi Öğretimi* içinde (s. 1- 39). Ankara: Pegem Akademi.

- Tay, B. (2017). Etkinlik örnekleriyle hayat bilgisi öğretimi B. Tay (Ed.). *Hayat Bilgisi: Hayatın Bilgisi* içinde (s. 1- 39). Ankara: Pegem Akademi.
- Tay, B. ve Yıldırım, K. (2009). Sosyal bilgiler dersinde kazandırılması amaçlanan değerlere ilişkin veli görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 9(3), 1499-1532.
- Topses, G., Güçlü, N., Yel, S., Korkmaz, A., Çakmak, M., Köksal, H. ve Albayrak, F. (2001). Konu alanı ders kitabı inceleme kılavuzu hayat bilgisi 1-3. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Türkmenoğlu, M., Akyol, P. ve Çağım, Z. (2021). Türkçe ve hayat bilgisi ders kitaplarındaki metinlerin değerler açısından karşılaştırılması. *Ulusal Eğitim Dergisi (ULUDER)*, 20-33.
- Ulusoy, K. ve Arslan, A. (2019). Değerli bir kavram olarak “Değer ve değerler eğitimi”. Turan, R., Ulusoy, K. (Ed.). *Farklı Yönleriyle Değerler Eğitimi* içinde (s. 2- 14). Ankara: Pegem Akademi.
- Yarar Kaptan, S. (2020). Karakter ve değer eğitiminde yaklaşımlar, yöntemler ve teknikler. Genç, S, Z. ve Beldağ, A. (Ed.). *Karakter ve Değer Eğitimi Farklı Bakışlar Örnek Etkinlikler* içinde (s. 146-170). Ankara: Pegem Akademi.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, Z. B., ve Yarar Kaptan, S. (2023). Analyzing 2nd grade life studies objectives for root values and identifying 2nd graders' perceptions of rootvalues in life studies course with word association test (WAT). *Türk Akademik Yayınlar Dergisi (TAY Journal)*, 7(special issue), 181-215.
- Zayımoğlu Öztürk, F. ve Coşkun, M. (2015). Hayat Bilgisi Dersine yönelik bir tutum ölçeğinin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenirlik çalışması, *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3 (4), 239-251.







## BÖLÜM 4

### ÜLKEMİZDE MATEMATİK EĞİTİMİNDE DERS İMECESİ MODELİNİN KULLANILMASINA YÖNELİK ÖNERİLER: FIRSATLAR, YAPILMASI GEREKENLER

*Avni YILDIZ<sup>1</sup>*

<sup>1</sup> Prof. Dr., Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi Ereğli Eğitim Fakültesi, Matematik Eğitimi ABD, Ereğli/Zonguldak/Türkiye. ORCID ID: 0000-0002-6428-188X e-mail: yildiz.avni@gmail.com

## GİRİŞ

Matematik eğitimi, bireylerin analitik düşünme, problem çözme ve yaratıcı beceriler kazanmasında önemli bir role sahiptir. Ancak bu alan, öğretim yöntemlerinin niteliğine bağlı olarak farklı sonuçlar doğurabilir. Matematik eğitiminin mevcut durumunu iyileştirmek, daha etkili ve öğrenci odaklı bir öğrenme ortamı oluşturmak için yenilikçi yaklaşımlara ihtiyaç duyulmaktadır. Bu bağlamda, “ders imecesi” (lesson study), öğretmenlerin iş birliği içinde çalışarak etkili öğretim stratejileri geliştirdiği bir yöntem olarak ön plana çıkmaktadır (Baki, 2012).

Ders imecesi modeli, yalnızca öğretmenlerin bireysel gelişimlerini desteklemekle kalmayıp, aynı zamanda eğitim sisteminde kalıcı iyileştirmeler yapılmasını da sağlamaktadır. Öğretmenlerin ortak planlama, uygulama ve değerlendirme süreçlerinde aktif rol alması, hem pedagojik bilgi birikimini artırmakta hem de öğrencilere yönelik daha etkili öğrenme materyalleri oluşturulmasını mümkün kılmaktadır. Bu yöntem, uluslararası bağlamda başarısını kanıtlamış olmasına rağmen, Türkiye’deki uygulamaları sınırlı kalmıştır. Mesleki gelişim modeli olarak birçok ülkede kullanılan bu modelin öneminden hareketle, ders imecesi modelinin ulusal ve uluslararası düzeyde durumu irdelenerek ülkemizde matematik eğitimi özelinde kullanımının yaygınlaştırılması için öneriler sunan bir çalışmaya rastlanamamıştır.

Bu çalışmada önerilen yöntemlerin geliştirilmesi, matematik eğitiminde kalitenin artırılması, mesleki gelişim fırsatlarının çeşitlendirilmesi, matematik başarısının artırılması ve dolayısıyla matematiğe yönelik olumsuz inanç ve tutumların azalarak özgüvenin artması gibi önemli hedeflere ulaşmada yardımcı olabilir.

Ders imecesine modeline yönelik matematik eğitimi özelinde öneriler, Türkiye’nin eğitim sistemi için kapsamlı ve sürdürülebilir bir iyileştirme planı sunmaktadır. Bu önerilerle ilgili iyileştirmelere gidilmesi ve daha fazla araştırma yapılması, yalnızca öğretmenlerin değil, tüm eğitim paydaşlarının süreçten fayda sağlamasını mümkün kılacaktır. Böylece, öğretim yöntemlerinin geliştirilmesi ve eğitim sisteminin genel başarısının artırılması yönünde somut adımlar atılabilir.

## DERS İMECESİ NEDİR?

Ders imecesi, ilk olarak Japonya’da geliştirilen ve öğretmenlerin birlikte ders planlama, uygulama ve değerlendirme yaparak öğretim kalitesini artırmayı hedeflediği bir mesleki gelişim modelidir (Fernandez ve Yoshida, 2004). Bu model, öğretme sürecinin incelenmesini (Fernandez, 2002), öğretim etkinliklerinin analiz edilmesini (Subadi, Khotimah ve Sutarni, 2013), öğretimin kalitesinin sorgulanmasını (Chassels ve Melville,

2009); müfredatın geliştirilmesini (Felux ve Snowdy, 2006) ve öğretmenlerin kendi uygulamalarından öğrendiklerini yansıtmalarına olanak sağlar (McGrane ve Lofthouse, 2010).

Japonya’da başlayan bu uygulama, zamanla Amerika Birleşik Devletleri, Avustralya ve Avrupa gibi farklı bölgelere yayılmıştır. Bu süreçte, her ülke kendi eğitim sistemine uygun adaptasyonlar gerçekleştirmiştir (Lewis, 2016). Japonya’da ders imecesi, öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarını gözlemlemek ve analiz etmek için bir araç olarak kullanılmıştır. Öğretmenler arasındaki iş birliğini güçlendirmesi ve öğrenci merkezli öğretim yaklaşımlarını desteklemesiyle dünya genelinde yaygınlaşmıştır (Huang ve Shimizu, 2016). Bu yöntem, sadece öğretmenlerin bireysel gelişimlerini desteklemekle kalmamış, aynı zamanda eğitim politikalarının şekillenmesine de katkıda bulunmuştur. Örneğin, 1980’lerde Japonya’daki eğitim reformlarının bir parçası olarak ders imecesi, matematik ve fen eğitimi gibi alanlarda yaygınlaşmıştır (Huang ve Shimizu, 2016).

Bu süreç şu adımlardan oluşur:

*Hedef Belirleme:* Öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun öğretim hedefleri tanımlanır.

*Planlama:* Bir grup öğretmen, belirlenen hedeflere ulaşmak için bir ders planı hazırlar.

*Uygulama ve Gözlem:* Hazırlanan plan bir öğretmen tarafından sınıfta uygulanır, diğer öğretmenler gözlem yapar.

*Değerlendirme:* Dersin uygulaması sonrası yapılan değerlendirme, öğretim stratejilerini iyileştirmek için kullanılır (Lewis, 2016).

Ders planı revize edildikten sonra isteğe bağlı olarak güncellenmiş ders planı farklı bir sınıfta başka bir grup üyesi tarafından uygulanır ve aşamalar yine tekrarlanarak ders imecesi süreci tamamlanır (Lewis, 2002). Sonuç olarak öğrencilerin öğrenme seviyeleri ve düşünme tarzlarına göre ders planının değiştirilmesi büyük önem taşır (Yoshida, 2005).

## **DERS İMECESİ MODELİNİN PEDAGOJİK TEMELLERİ VE SAĞLADIĞI YARARLAR**

Ders imecesi, iş birliğine dayalı öğrenme teorileri ve yapılandırmacı yaklaşım üzerine temellendirilmiştir. Vygotsky’nin “yakınsal gelişim alanı” teorisi, ders imecesi sürecinde öğretmenlerin birlikte çalışarak birbirlerinin bilgi ve becerilerini geliştirdiğini ifade etmektedir. Fakat unutulmamalıdır ki ders imecesi toplantılarında katılımcıların güçlü bir iletişim içinde olmaları, içerik-etkinlik araştırmalarına etkin katılım sağlamaları ve süreçte üstlenilen sorumlulukların yerine getirilmesi önemlidir (Saito, 2012). Watanabe (2002), ders imecesinin sadece bir mesleki gelişim faaliyeti değil,

aynı zamanda ortak bir mesleki kültür oluşturduğunu belirtmiştir.

Ders imecesi sürecine dışarıdan uzman kişiler, öğretmen ve öğretmen adaylarının çalışmalarını desteklemek için dahil olabilirler (Baki, 2012). Fernandez ve Yoshida, (2004) dışarıdan katılan uzmanların genellikle dersin gelişimine katkı sağlamak amacıyla yapılan tartışmalarda görüş ve geri bildirimde bulunmak için davet edildiğini ve nitekim dışarıdan gelen uzmanların, grupların yürüttüğü çalışmaların derinleşmesine katkı sağladığını (Kriewaldt, 2012) belirtmişlerdir.

Dewey'in deneysel öğrenme yaklaşımı, ders imecesinin öğretmenlerin gerçek sınıf ortamlarında deneyim kazanmasına olanak tanıdığını vurgular (Fujii, 2016). Aynı zamanda ders imecesi modeli sayesinde öğretmenlerin, öğrencilerinin öğrenme süreçlerine daha fazla odaklanmalarını sağladığı (Cajkler vd., 2014), öğretmenlerin öğretim bilgisi bağlamında geliştikleri (Bieda vd., 2013; Lawrence ve Chang, 2010) ve öğretmenlerin üzerinde çalıştıkları konu ile ilgili bilgilerinin ve bakış açılarının zenginleştiği (Bieda vd., 2013) belirlenmiştir. Ayrıca çeşitli bilgi türleri (örneğin; içerik bilgisi, müfredat bilgisi ve öğrenci bilgisi) ders çalışma sürecinde devamlı gündeme gelir ve birbirleriyle etkileşimde bulunur. Böylece öğretmenlerin bu bilgileri sınıf ortamına entegre edebilecekleri uygun bir ortam oluşturulmuş olur.

Ders imecesi sayesinde öğretmenlerin ortak bir dil geliştirdikleri ve birbirleriyle bu sayede öğretmenlik üzerine bilgi paylaştıkları (Stigler ve Hiebert, 1999), öğretmenlerin öğretim uygulamalarına olan inançlarının üç alanda (öğretim stratejilerinde yansıma, problem çözme etkinliklerine katılım ve iş birliği içinde çalışan öğrenciler) olumlu etkiler oluşturduğu (Mayer, 2005), öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerini geliştirdiği (Schipper vd., 2018) ve öğretmenlerin öz yeterliliklerini artırmaya katkı sağladığı (Ogegbo vd., 2019; Roberts, 2010; Sibbald, 2009; Yılmaz Doğan, 2018) belirlenmiştir.

Diğer taraftan ders imecesi, 21. yüzyıl becerilerinin kazandırılmasında etkili bir araçtır. Öğretmenlerin iş birliği yaparak ders planlaması ve uygulaması, öğrencilere problem çözme ve yaratıcı düşünme becerilerini kazandırmada önemli bir rol oynamaktadır.

## **TÜRKİYE BAĞLAMINDA DERS İMECESİ MODELİ**

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli çerçevesinde alan becerilerinin geliştirilmesi sürecinde, bütünleşik becerilerin tanımlanması ve sürecin bileşenleri gözden geçirilmiştir (Karabey ve Erdoğan, 2023). Matematik alan becerileri de bu kapsamda belirlenmiş ve matematiksel muhakeme, problem çözme, temsil etme, veri ile çalışma gibi beceriler çerçeveye dahil edilmiştir. Bu becerilerden özellikle problem çözme ve muhakeme ile ders

imecesi modelini birleştiren çalışmalara ulusal alan yazında sıklıkla karşışlaşmak mümkündür. Oysa ülkemizde yukarıda bahsedilen yeni öğretim modeli çerçevesinde matematik alan becerilerinin sınıflandırılarak yoğun bir şekilde öğretim programında da yer bulması, her bir beceri üzerinde ders imecesi modelinin çalışılması ve etkinliğinin raporlaştırılması için önemli bir fırsat olarak görünebilir.

Japonya ve Türkiye kültürel açıdan birbirine yakın olduğundan ders imecesi modeli Türk kültürüne uygun bir modeldir (Bilge ve Dede, 2020). Fakat Eraslan (2008), Japon ders imecesi modelinin başarısının öğretmenlerin ilgisi, bağlılığı ve kararlılığına dayandığını, bu unsurların eksik olduğu takdirde modelin Türkiye’de başarılı olma şansının düşük olduğunu belirtmiştir. Diğer taraftan Japonya ve Türkiye, müfredatın uygulanması bağlamında da benzerlik göstermektedir. Türkiye’de Milli Eğitim Bakanlığı, hangi kazanımların hangi sınıflarda kazandırılması gerektiğini ve hangi ders kitaplarının kullanılacağını belirler. Japonya’da da durum benzerdir. Bu benzerlik ders imecesi modelinin uygulanması durumunda, elde edilen değerlendirme raporlarının ülkemizde de Japonya’daki gibi tüm matematik öğretmenleriyle ortak bir platformda eş zamanlı değerlendirmeler ile paylaşılmasını mümkün kılabilir.

## **ÜLKEMİZDE MATEMATİK EĞİTİMİNDE DERS İMECESİ-NİN ETKİLİLİĞİ VE YAŞANILAN ZORLUKLAR**

Matematik eğitimi, soyut kavramların anlaşılması ve problem çözme becerilerinin geliştirilmesi açısından zorlu bir alan olarak kabul edilir. Ders imecesi, bu zorlukların üstesinden gelmek için etkili bir yöntem sunmaktadır. Nitekim Türkiye’de ders imecesi çalışmalarının genellikle öğretmenlerin mesleki gelişimini desteklemeye yönelik çalışmalar kapsamında gerçekleştirildiği (Aktuna ve Özdemir, 2020) ve matematik eğitimi alanında ders imecesi çalışmalarının daha yaygın şekilde yapıldığı (Fluminhan vd., 2021; Kanbolat vd., 2023; Kanellopoulou ve Darra, 2019) görülmektedir. Bu nedenle aşağıda verilen çalışmalar Bu çalışmalar ders imecesi modelinin matematik öğretmenlerinin mesleki gelişimine sağladığı katkıları ve süreçte yaşanan zorlukları ortaya koymaktadır.

Birçok çalışma ders imecesi modelinin öğretmenlerin matematik alan bilgisini geliştirdiğini (Akbaba-Dağ, 2014; Lewis, 2016; Richit ve Ponte, 2017; Verhoef ve Tall, 2011), öğretmenlerin öğrencilerinin mantık yürütme ve farkındalıkları arasındaki ilişkiyi inceleyerek, öğrencilerinin matematiksel davranışlarındaki engeller hakkında daha derin bir anlayış geliştirdiğini (Maher vd., 2014) öğretmenlerin matematik problemlerini araştırarak müfredata yerleştirme, problem çözme ve tartışma gibi etkinlikler gerçekleştirdiklerini (Haydar ve Zolkower, 2010), öğretmenlerin soru sorma ve matematiksel etkinliklerle ilgili tutumlarında olumlu değişiklikler olduğu-

nu (Lim, Chiew ve Chiew, 2010), öğretmenlerin problem çözme sürecinde öğrencilerinin üstbilişlerini harekete geçiren davranışlarının geliştiğini (Yıldız ve Güven, 2016) ve öğretimi destekleyici matematiksel bilgi ve inançları arttırarak öğretmenlerin gelişimine katkı sağladığını (Lewis vd., 2012) göstermektedir. Ayrıca araştırmalar, öğretmenlerin çoğunun öğrencilerin yaygın hatalarını ve yanlış anlamalarını tanıyabildiklerini ancak yeterli açıklama yapmada zorlandıklarını ortaya koymuştur (Gökkurt, 2014; Özkaya, 2015). Özkaya (2015), matematik öğretmenleriyle yaptığı araştırmada, hata temelli etkinlikler uygulandıktan sonra öğretmenlerin, öğrencilerinin hatalarının sebeplerine dair kendilerini sorumlu görmeye başladıklarını ifade etmiştir. Diğer taraftan Ong, Lim ve Gazali (2010) tarafından yapılan bir çalışmada, deneyimli matematik öğretmenlerinin başlangıçta işlemsel anlamaya yönelik sorular kullanırken, ders imecesi süreciyle öğrencilerinin düşünmelerini teşvik etmek için kavramsal anlamaya odaklanan sorular sormaya başladıkları belirtilmiştir.

Ders imecesi modeli, birçok avantaj sağlamasına rağmen uygulama sırasında bazı zorluklarla karşılaşmaktadır. Bu zorluklar arasında zaman kısıtlamaları, öğretmenlerin motivasyon eksikliği ve gerekli kaynakların yetersizliği bulunmaktadır. Bilge ve Dede (2020), bazı öğretmenlerin bu sürecin zaman alıcı olması ve kaynak eksiklikleri gibi zorluklarla karşılaştığını dile getirmiştir. Birel (2017) ders imecesinin matematik öğretmenlerinin öğretim materyallerini geliştirmelerine katkı sağladığını belirtmiş, ancak süreçte daha fazla destek mekanizmasına ihtiyaç duyduklarını vurgulanmıştır. Ayrıca araştırmacı yoğun müfredat ve ders programlarının, öğretmenlerin ders imecesi süreçlerine tam olarak katılmasını zorlaştırdığını belirtmiştir. Ayrıca Baki (2012), ders imecesi modelinin etkili bir şekilde yürütülmesi için gereken materyal ve rehberlik eksikliğinin sürecin verimliliğini azalttığını vurgulamıştır.

## **DERS İMECESİ ÇALIŞMALARININ GELECEĞİ**

Ders imecesi ile ilgili çalışmaların çoğu 1990'ların sonlarında uluslararası düzeyde yapılırken, Türkiye'de 2010'lara kadar akademik çalışmaların başlamadığı söylenebilir. Dünya genelinde ders imecesine yönelik çalışmalar, genellikle şu eğilimler etrafında şekillenmektedir:

*Öğretmenlerin Mesleki Gelişimi:* Ders imecesi, öğretmenlerin mesleki bilgi ve becerilerini artıran bir öğrenme süreci olarak değerlendirilmektedir (Huang, Kimmins ve Winters, 2020). Örneğin, Huang ve Kimmins (2020), Çin'de ders imecesinin öğretmen öğrenimi üzerindeki etkilerini detaylı bir şekilde analiz etmiştir.

*Öğrenci Merkezli Öğrenme Sayesinde Öğrencilerdeki Değişimler:* Bu model, öğrencilerin ihtiyaçlarını anlamaya ve onların öğrenme süreçlerine uygun öğretim stratejileri geliştirmeye olanak tanımaktadır (Lövström,

Malmqvist ve Olteanu, 2021). Ayrıca, Fujii (2016), ders imecesinin öğrenci merkezli öğretim stratejileri geliştirme üzerindeki etkisini vurgulamıştır.

*Kültürel Uyarlamalar:* Ders imecesinin farklı ülkelerdeki uygulamalarında, yerel eğitim kültürüne uyarlamalar önemli bir rol oynamaktadır. Örneğin, Msonde ve Msonde (2017), gelişmekte olan ülkelerde ders imecesinin uygulanmasında karşılaşılan engelleri incelemiştir.

Ders imecesi, eğitimde sürekli iyileştirme ve mesleki gelişim için güçlü bir model sunmaktadır. Gelecekte, bu yöntemin daha geniş bir ölçekte uygulanması, öğretmenlerin profesyonel gelişimini destekleyebilir ve öğrencilerin akademik başarılarını artırabilir. Aynı zamanda eğitim teknolojilerindeki gelişmeler ve yapay zekanın da sürece dahil olması ders imecesi süreçlerinin daha verimli bir şekilde uygulanmasına olanak tanıyacaktır.

## ÜLKEMİZE ÖZGÜ ÖNERİLER

Ders imecesi, Japonya’da öğretmenlerin birlikte ders planlama, uygulama ve değerlendirme yaparak öğretim kalitesini artırdığı, uluslararası düzeyde başarılı sonuçlar elde etmiş bir modeldir. Bu modelin ülkemizde matematik eğitimine entegrasyonu, mevcut sorunları aşmak ve öğretim yöntemlerini iyileştirmek için bir fırsat sunmaktadır. Aşağıdaki öneriler, bu modelin ülkemizde matematik eğitimine özgü şekilde uygulanmasını artırmak ve yaygınlaştırmak için yapılabilecek stratejik planların birer parçası olacak şekilde hazırlanmıştır.

### Pilot Uygulamalar

- **Matematik Konularına Özel Pilot Çalışmalar:** Öğrencilerin en çok zorlandığı matematik konularında pilot uygulamalar düzenlenmeli, ders imecesi sürecinin bu alanlardaki etkisi gözlemlenmelidir. Bu süreçte pilot uygulamalar hibrid (hem yüz yüze hem dijital ortamda) olarak tasarlanabilir. Bu sayede hem yerel hem de ülke genelinde öğretmenlerin deneyimlerini daha esnek bir şekilde paylaşmaları sağlanabilir.

### Matematik Öğretmenleri için Destek

- **Eğitim Programları:** Matematik öğretmenlerine, ders imecesi modelini öğretecek modüller ve uygulamalı eğitim programlarının yanı sıra “kapsayıcı öğrenme toplulukları” oluşturulabilir. Yani öğretmenlerin pedagojik becerilerini geliştirebilecek atölyeler de düzenlenebilir.

- **İşbirliği Kültürünün Artırılması:** Lewis (2016) ve Fernandez & Yoshida (2004), Japonya dışındaki ülkelerde ders imecesi modelinin uygulanabilirliğini artırmak için dikkat edilmesi gereken noktaları sıralamıştır. Özellikle, kültürel uyum ve yerel ihtiyaçların göz önünde bulundurulması gerektiği belirtilmiştir. Japonya ve Türkiye’nin yukarıda bir çalışmada da bahsedildiği üzere kültürel olarak birbirlerine yakın olduğu söylenebilir.

Bu nedenle Japonya'daki gibi öğretmenler arasındaki dayanışma ve iş birliği kültürünün güçlendirilmesi, bu yöntemin benimsenmesini kolaylaştırabilir.

- **Uzman Kişilerin Sürece Dahil Olması:** Yoshida (2012) Japonya'nın uzun ders imecesi uygulaması tarihinde birçok deneyimli ders imecesi uygulayıcılarının yetiştiğini, bunların ders imecesi topluluğuna katkılarının önemli olduğunu ve Japonya'da ders imecesinin kalitesini geliştirdiğini belirtmiştir. Ülkemizde de ders imecesine ilk başlarda deneyimli akademisyen ve öğretmenler dış uzman olarak katılabilir. Süreç ilerledikçe de ülkemizde de deneyimli ders imecesi uygulayıcıları yetiştirerek yeni gruplara yardımcı olabilecek ve bir topluluk gelişebilecektir.

- **Problem Çözme Odaklı Çalıştaylar:** Matematik öğretmenleri için öğrencilerin analitik düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik çalıştaylar düzenlenmelidir.

- **Rehber Materyallerin Geliştirilmesi:** Ders imecesi süreçlerinde kullanılan matematik ders planları sürekli güncellenerek rehber materyaller haline getirilmelidir.

- **Yerel Matematik Eğitim Merkezleri:** Bölgesel düzeyde matematik eğitiminde ders imecesi çalışmaları için öğretmenlere destek sağlayacak merkezler kurulmalıdır.

### **Zaman Yönetimi ve İş Yükü Dengesi**

- **Zümre Temelli İş Bölümü:** Zümre toplantılarında, ders imecesi süreçlerine özel iş bölümü yapılmalı ve sorumluluklar eşit dağıtılmalıdır.

- **Ders İmecesine Özel Zaman Ayırma:** Haftalık programlarda ders imecesi oturumları için özel zaman dilimleri tahsis edilmelidir.

### **Teknolojinin Etkin Kullanımı**

- **Dijital Ders İmecesi Araçları:** Matematik öğretmenlerinin ders planlarını, uygulama sonuçlarını ve değerlendirmelerini paylaşabilecekleri bir çevrim içi platform oluşturulmalıdır.

- **Yapay Zeka Destekli Platformlar:** Çevrimiçi platformların yanı sıra, "yapay zeka destekli platformlar" oluşturulabilir. Bu platformlar, öğretmenlerin ders planlarını analiz edebilmeli ve geliştirebilme potansiyellerini belirleyerek öğretmenlere anlık geri bildirimde bulunmalıdır.

### **Politika Belirleyerek Stratejik Destek**

- **Ulusal Matematik Eğitimi İmecesi Strateji Planı:** Milli Eğitim Bakanlığı, ders imecesi modelinin matematik eğitimine entegrasyonunu destekleyen bir strateji hazırlamalıdır.



- Teşvik ve Finansal Destek Mekanizmaları: Ders imecesi uygulamalarına aktif katılım gsteren oğretmenlere teşvikler verilmelidir. Teşvik sũrecinde topluluk temelli ödũller yani okul aile birliğinin veya okul ybnetiminin dũzenleyeceęi ödũl tbenleri de kullanılabilir.
- Ulusal Matematik Konferansları: Matematik oğretmenleri veya oğretmen adaylarının ders imecesi deneyimlerini paylaşmaları amacıyla ders imecesi temalı ulusal konferanslar dũzenlenmelidir.

### **Öğrenci Katılımının Sağlanması**

- Öğrenci Geri Bildirimlerinin Entegrasyonu: Öğrencilerin ders planları hakkında görũş bildirebileceği mekanizmalar oluşturulmalıdır.
- Takım alışması ile Matematik Etkinlikleri: Grup alışmaları, proje bazlı oğrenme etkinlikleri ve yarışmalar ile oğrencilerin katılımı artırılmalıdır.

### **Araştırma ve İzleme**

- Etkilerin Ölçülmesi: Ders imecesi modelinin matematik başarısına, kavram yanılığlarını gidermeye, matematik kavramlarını anlamaya ve 21. yũzyıl becerilerindeki gelişimlere etkilerini ölçmek için uzun süreli araştırmalar yapılmalıdır.
- Ulusal Veri Havuzu: Tũm ders imecesi uygulamalarından elde edilen veriler toplanarak ulusal bir veri tabanı oluşturulmalıdır.

## **SONUÇ**

Matematik eğitimi, oğrencilere yalnızca akademik beceriler kazandırmanın ötesinde, onların yaşam boyu kullanabilecekleri problem çözme ve eleştirel dũřünme becerilerini geliştirme fırsatı sunar. Bu bağlamda, oğretmenlerin ders imecesi gibi yenilikçi yöntemlerle desteklenmesi, eğitimde kaliteyi artırmak ve sürdürülebilir bir mesleki gelişim sağlamak açısından kritik bir öneme sahiptir.

Ders imecesi, oğretmenlerin mesleki gelişimini destekleyen bir yapı olarak, bireysel oğrenme sũrecinden kolektif oğrenme sũrecine geçiş yapmalarını sağlamaktadır. Bu sũrete oğretmenler, sınıf içi uygulamalarını gözden geçirme, meslektaşlarıyla iş birliği yapma ve oğrenci ihtiyaçlarına yönelik daha etkili stratejiler geliştirme fırsatı bulmaktadır. Özellikle matematik eğitimi gibi zorlayıcı bir alanda, oğretmenlerin iş birliği yaparak oğrenci merkezli yaklaşımlar geliştirmesi, oğrenme sũrelerini daha etkili hale getirebilir. Bu bağlamda, rehber materyallerin geliştirilmesi, pilot uygulamaların yürütülmesi ve oğretmenlerin sũrece aktif katılımını teşvik edecek politikaların oluşturulması büyük önem taşımaktadır.

Sonuç olarak, ders imecesi, matematik eğitiminde öğretmenlerin pedagojik becerilerini geliştirmek, mesleki dayanışmalarını güçlendirmek ve öğrenci başarısını artırmak için güçlü bir araç olarak karşımıza çıkmaktadır. Türkiye'deki eğitim sisteminde (okul öncesi, ilkokul, ortaokul, lise ve üniversite) bu yöntemin matematik eğitiminde daha etkili bir şekilde uygulanabilmesi için hem bireysel hem de kurumsal düzeyde yukarıda bahsedildiği gibi çeşitli düzenlemeler yapılması gerekmektedir. Öğretmenlerin bu süreçte aktif olarak katılması ve süreçteki deneyimlerini meslektaşlarıyla paylaşması, matematik eğitiminde kaliteyi artırmak için kritik bir rol oynayacaktır. Ayrıca gelecekte, ders imecesi yönteminin Türkiye'de daha geniş bir uygulama alanı bulması, matematik eğitiminde daha iyi sonuçların elde edilmesine ve öğretmenlerin mesleki tatmininin artırılmasına katkı sağlayacaktır.

**KAYNAKÇA**

- Aktuna, H., ve Özdemir, B. G. (2020). Türkiye’de ders imecesi çalışmalarındaki eğilimler: Bir içerik analizi alışması. *Turkish Studies*, 15(4), 2629-2649.
- Aldemir, R. (2017). Mikro retim ders imecesi yöntemiyle matematik retmeni adaylarının teknolojik pedagojik alan bilgilerinin gelişimlerinin incelenmesi: Geometrik cisimler rneği. [Doktora Tezi]. Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Akbaba-Dağ, S. (2014). Mikroretim ders imecesi modeli ile sınıf retmeni adaylarının kesir retim bilgilerinin geliştirilmesine yönelik bir uygulama. [Doktora Tezi]. Dumlupınar Üniversitesi, Kütahya.
- Baki, M. (2012). Sınıf retmeni adaylarının matematiği üretme bilgilerinin gelişimlerinin incelenmesi: Bir ders imecesi (lesson study) alışması. [Doktora Tezi]. Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Bieda, K., Cavanna, J., and Ji, X. (2013). Developing mathematical knowledge for teaching through mentor-guided lesson study. In A. C. Superfine & M. Martinez (Eds.), *Proceedings of the 25th Annual Meeting of the North American Chapter of the International Group for the Psychology of Mathematics Education* (pp. 589-596). University of Illinois at Chicago.
- Bilge, O., ve Dede, Y. (2020). Matematik retmenlerinin ders imecesine ilişkin görüşleri. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(1), 1-22.
- Birel, G. K. (2017). Matematik eğitimi araştırmaları bağlamında yeni bir yaklaşım: Ders imecesi. *Studies in Educational Research and Development*, 1(1), 60-82.
- Bozkurt, E., ve Yetkin-Özdemir, İ. E. (2016). Ders araştırması yürütmüş  matematik retmeninden yansımalar. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education (TURCOMAT)*, 7(1), 259-273.
- Çajkler, W., Wood, P., Norton, J., Pedder, D., and Xu, H. (2014). Teacher perspectives about lesson study in secondary school departments: A collaborative vehicle for professional learning and practice development. *Research Papers in Education*, 30(2), 192-213.
- Chassels, C., and Melville, W. (2009). Collaborative, reflective, and iterative Japanese lesson study in an initial teacher education program: Benefits and challenges. *Canadian Journal of Education*, 32(4), 734-763.
- Eraslan, A. (2008). Japanese lesson study: Can it work in Turkey? *Eğitim ve Bilim*, 33(149), 62-67.
- Felux, C. ve Snowdy, P. (2006). *The math coach field guide: Charting our course*. Sausalito, CA: Math Solutions Publications.
- Fernandez, C. (2002). Learning from Japanese approaches to professional development: The case of lesson study. *Journal of Teacher Education*, 53(5), 393-405.

- Fernandez, C., and Yoshida, M. (2004). *Lesson study: A Japanese approach to improving mathematics teaching and learning*. Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah.
- Fluminhan, C. S. L., Schlünzen, E. T. M., and Junior, K. S. (2021). Insights towards cultural aspects and related impacts of lesson study practices: A systematic review. *Educaç~ao Em Revista*, 40, 1-25.
- Fujii, T. (2016). Designing and adapting tasks in lesson planning: A critical process of lesson study. *ZDM Mathematics Education*, 48(4), 411-423.
- Gökkurt, B. (2014). Ortaokul matematik öğretmenlerinin geometrik cisimler konusuna ilişkin pedagojik alan bilgilerinin incelenmesi. [Doktora Tezi]. Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Haydar, H., and Zolkower, B. (2010). Making non-routine problem solving a mathematics classroom routine: A lesson study group for beginning secondary school teachers. *International Journal for Studies in Mathematics Education*, 2, 24-57.
- Huang, R., Kimmins, D., & Winters, J. (2019). A critical mechanism for improving teaching and promoting teacher learning during Chinese lesson study: An analysis of the dynamics between enactment and reflection. In R. Huang, A. Takahashi, & J. P. Ponte (Eds.), *Theory and Practice of Lesson Study in Mathematics. Advances in Mathematics Education*. (pp. 705-730). Springer.
- Huang, R., and Shimizu, Y. (2016). Improving teaching, developing teachers and teacher educators, and linking theory and practice through lesson study in mathematics: An international perspective. *ZDM Mathematics Education*, 48(4), 393-409.
- Kanbolat, O., Yıldırım, U., Pirimoğlu, B., Tat, E., ve Kalkan, İ. (2023). Ders imecesi araştırmaları bize ne söylüyor? *Ulusal Eğitim Akademisi Dergisi (UEAD)*, 7(2), 49-65.
- Kanellopoulou, E. M., and Darra, M. (2019). The implementation of the lesson study in basic teacher education: A research review. *Higher Education Studies*, 9(3), 65-78.
- Karabey, B., ve Erdoğan, A. (2023). K12 beceriler çerçevesi Türkiye bütüncül modeli matematik alan becerilerinin tanımlanması ve süreçlerinin modellenmesi. *Millî Eğitim*, 52(Özel Sayı), 971-996.
- Karabuğa, F. (2018). Ders araştırması modelinin Türkçe öğretmen adaylarının sınıf içi öğretim uygulamalarına etkisi. [Doktora tezi]. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Kriewaldt, J. (2012). Reorienting teaching standards: Learning from lesson study. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 40(1), 31-41.
- Lawrence, C. A., and Chong, W. H. (2010). Teacher collaborative learning through the lesson study: Identifying pathways for instructional success in a Singa-

- pore high school. *Asia Pacific Educational Review*, 11, 565-572.
- Lewis, C. (2002). *Lesson study: A handbook of teacher-led instructional change*. Philadelphia: Research for Better Schools.
- Lewis, C. (2016). How does lesson study improve mathematics instruction? *ZDM Mathematics Education*, 48(4), 571-580.
- Lewis, C., Perry, R., Friedkin, S., and Roth, J. (2012). Improving teaching does improve teachers: Evidence from lesson study. *Journal of Teacher Education*, 63(5), 368-375.
- Lim, C. S., Chiew, C. M., and Chiew, C. M. (2010). *Assessing for improvement of Teaching and learning through lesson study collaboration*. <http://www.crme.kku.ac.th/APEC/APEC%202010/Paper/LIM%20Chap%20Sam1.pdf> adresinden 24 Ekim 2024 tarihinde edinilmiştir.
- Lövström, A., Malmqvist, J., and Olteanu, C. (2019). Different student achievement profiles in a learning study about integers: Are the students included? *International Journal for Lesson and Learning Study*, 10(1), 17- 32.
- Maher, C. A., Marjory, J. A., and Palius, M. F. (2014). The relationship of teacher beliefs to success in identifying students' mathematical reasoning. In S. Oesterle, C. Nicol, P. Liljedahl, & D. Allan (Eds.), *Proceedings of the Joint Meeting of PME 38 and PMENA 36* (Vol. 6, p. 354). Canada, PME.
- McGrane, J., and Lofthouse, R. (2010). *Developing outstanding teaching and learning: Creating a culture of professional development to improve outcomes*. London: Optimus Education eBooks.
- Msonde, S. E., and Msonde, C. E. (2017). Implementing learning study in developing countries: Inhibiting factors. *International Journal of Learning and Development*, 7(1), 8-22.
- Ogegbo, A. A., Gaigher, E., and Salagaram, T. (2019). Benefits and challenges of lesson study: A case of teaching physical sciences in South Africa. *South African Journal of Education*, 39(1), 1-9.
- Ong, E. G., Lim, C. S., and Ghazali, M. (2010). Examining the changes in novice and experienced mathematics teachers' questioning techniques through the lesson study process. *Journal of Science and Mathematics Education in Southeast Asia*, 33(1), 86-109.
- Özkaya, M. (2015). Hata temelli aktivitelerin matematik öğretmenlerinin mesleki gelişimlerine etkisinin incelenmesi [Doktora Tezi]. Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Richit, A., and Ponte, J. P. (2017). Teachers' perspectives about lesson study. *Acta Scientiae*, 19(1), 20-30.
- Roberts, M. R. (2010). Lesson study: Professional development and its impact on science teacher self-efficacy. [Doctoral Dissertation]. Columbia University.
- Saito, E. (2012). Key issues of lesson study in Japan and the United States: A literature review. *Professional Development in Education*, 38(5), 777-789.

- Schipper, T., Goei, S. L., De Vries, S., and Van Veen, K. (2018). Developing teachers' self-efficacy and adaptive teaching behaviour through lesson study. *International Journal of Educational Research*, 88, 109-120.
- Sibbald, T. (2009). The relationship between lesson study and self-efficacy. *School Science and Mathematics*, 109(8), 450-460.
- Stigler, J. W., and Hiebert, J. (1999). *The teaching gap: Best ideas from the world's teachers for improving education in the classroom*. New York, NY: FreePress.
- Subadi, T., Khotimah, R. P., and Sutarni, S. (2013). A lesson study as a development model of professional teachers. *International Journal of Education*, 5(2), 102-114.
- Verhoef, N. C., and Tall, D. O. (2011). Lesson study: The effect on teacher's professional development. In B. Ubuz (Ed.), *Proceedings of the 35th Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education* (Vol. 4, pp. 297-304). PME.
- Watanabe, T. (2002). Learning from Japanese lesson study. *Educational Leadership*, 59(6), 36-39.
- Yılmaz Doğan, Z. (2018). Ders araştırma modelinin, öğretmenlerin profesyonel gelişimleri ve öz-yeterlik algıları ile öğrencilerin öz-düzenleme becerileri üzerindeki değişimin incelenmesi [Doktora Tezi]. Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Yıldız, A., ve Güven, B. (2016). Matematik öğretmenlerinin problem çözme ortamlarında öğrencilerinin üst bilişlerini harekete geçirmeye yönelik davranışları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 17(1), 575-598.
- Yoshida, M. (2005). An overview of lesson study. In P. Wang-Iverson & M. Yoshida (Eds.), *Building our understanding of lesson study* (pp. 3-14). Research for Better Schools.
- Yoshida, M. (2012). Mathematics lesson study in the United States. *International Journal for Lesson and Learning Studies*, 1(2), 140-152.

”

## BÖLÜM 5

### KİMYA ÖĞRETİMİNDE YENİ BİR EĞİLİM: MİKRO ÖLÇEKLİ DENEYLERİN KULLANIMI

*Hatice GÜNGÖR SEYHAN<sup>1</sup>*

<sup>1</sup> Prof. Dr., Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Fakültesi  
Kimya Eğitimi Anabilim Dalı, Sivas, Türkiye hgunsey@gmail.  
com, ORCID: 0000-0001-5116-7845

## Giriş

Kimya, maddenin yapısını, bileşimini, özelliklerini ve geçirdiği dönüşümleri inceleyen bir bilim dalıdır. Bu temel bilim dalı, hem bireyler hem de toplumlar için çok büyük bir öneme sahiptir (Ojukuku, 2010). Kimyanın tarih boyunca gösterdiği gelişim ve bu sürede elde ettiği başarılar, toplumların ekonomik, teknolojik ve sosyal yapıları üzerinde derin etkiler yaratmıştır. Kimya, tarih boyunca medeniyetlerin gelişiminde merkezi bir rol oynamıştır. Antik çağlardan beri maddenin dönüşümleri ve özellikleri üzerine yapılan çalışmalar, bugün bildiğimiz modern kimyanın temelini oluşturmuştur. Özellikle sanayi devrimi sırasında, kimya bilimi, ekonomik büyümenin ve teknolojik yeniliklerin motoru haline gelmiştir. Kimyanın katkıları arasında ilaç sanayi, tarım, enerji ve çevre bilimleri gibi sektörlerdeki devrim niteliğinde yenilikler yer almaktadır. Bu yenilikler, toplumların refah seviyesini artırmış ve ekonomik kalkınmayı hızlandırmıştır (Averill ve Eldredge, 2016). Kimya, bilim ve teknolojinin pek çok alanında kilit bir rol oynar. Biyokimya, moleküler biyoloji, malzeme bilimi gibi disiplinlerle iç içe geçmiş olan kimya, yaşam bilimlerinden malzeme mühendisliğine kadar geniş bir yelpazede bilgi üretimini ve teknolojik ilerlemeyi desteklemektedir (Averill ve Eldredge, 2016). Kimya sayesinde geliştirilen yeni malzemeler ve teknolojiler, günlük yaşamın yanı sıra endüstriyel süreçlerde de büyük kolaylıklar sağlamaktadır. Örneğin, polimer bilimindeki gelişmeler, plastiklerin ve kompozit malzemelerin üretimini mümkün kılarak, otomotiv ve inşaat sektörlerinde büyük yeniliklere yol açmıştır. Eğitimde kimya, öğrencilerin bilimsel düşünme ve problem çözme becerilerini geliştirmede hayati bir rol oynamaktadır. Pratik kimya deneyleri, öğrencilere bilimsel yöntemlerin uygulanmasını öğretir ve onların analitik düşünme yeteneklerini pekiştirir (Achimugu, 2012). Ancak, laboratuvar koşullarının yetersizliği ve kaynak eksiklikleri, pratik kimya eğitiminin etkinliğini sınırlayabilir (Onasanya ve Omosewo, 2011). Kimya, modern tıpta ve çevre bilimlerinde hayati öneme sahiptir. İlaçların geliştirilmesi, hastalıkların tedavisi ve önlenmesi için kimya bilimine dayanır. Kimyasal analizler, hastalıkların teşhisinde ve tedavi edilmesinde kritik rol oynar. Ayrıca, çevre kimyası, kirlilik kontrolü ve sürdürülebilir çevre yönetimi konularında çözümler sunar. Kimya, su arıtma, hava kalitesinin iyileştirilmesi ve atık yönetimi gibi çevresel sorunların çözümünde önemli katkılar sağlamaktadır (Burrows ve diğ., 2013).

Popüler düşüncede kimya, genellikle çeşitli renklerde sıvılar içeren büyük cam kaplarla dolu bir laboratuvar, beyaz önlüklü bir bilim insanı tarafından gerçekleştirilen çalışmaları çağrıştırmaktadır. Bu modern görüntü, sıklıkla delilik, sihir ve egzotizm unsurlarıyla tarihsel bir hava taşımaktadır. Kimyagerler bu stereotipe karşı çıksa da, her stereotip gibi bu da bir miktar gerçeklik barındırır (Bell, Bradley ve Steenberg, 2015). Kim-



ya m¼fredatı, aktif ¼ğrenenler yetiştirmeyi amaçlamaktadır. Bu amaçla, ¼ğrencilere uygulamalı etkinlikler ve deneyler aracılığıyla bilimsel araştırmalara katılma fırsatları verilmektedir. ¼ğretim-¼ğrenme s¼reci boyunca d¼řünme becerileri, d¼řünme stratejileri ve d¼řünceli ¼ğrenmeyi içeren sorgulama yaklaşımı vurgulanmalıdır. Bilim laboratuvarı, ¼ğrencilerin bilim s¼recini ¼ğrenmeleri gereken yer olarak her zaman kabul edilmiştir. İdeal olarak, her ¼ğrenci deneyleri baştan sona kadar y¼r¼tmekten tamamen sorumlu olmalıdır. Ancak, araştırmalar ¼ğretmenlerin uygulamalı etkinlikleri grup halinde yapmayı tercih ettiğini g¼stermektedir (Abdullah, Mohamed ve Ismail 2007; Sharifah & Lewin, 1993).

### **Kimya ¼ğretiminde Laboratuvarlar ve ¼nemi**

Bilim, sorulara yanıt bulmayı amaçlar; bu nedenle, her deney bir keşif unsuru taşır. Bu keşif s¼reci, tanımlanması gereken bilinmeyen maddeler, ticari iddiaların doğruluğunun test edilmesi ya da “Bu maddeleri karıştırdığımda ne olacak?” sorusuna yanıt aranması gibi farklı amaçlar içerebilir. Deneylerin güvenli ve çevresel olarak sorumlu bir şekilde gerçekteştirilmesi gerektiğinden, her deneye bu araştırma unsurunu entegre etmeye ¼zen g¼sterilmiřtir (Williamson ve Little, 1997).

Birçok birey, kimyayı anlamadıkları veya deney yaparken hata yapmaktan korktukları için bu dersten hoşlanmamaktadır. ¼oęu zaman deneyler, yalnızca g¼steri olarak sunulmakta veya anlatılmaktadır. Sınırlı zaman, kalabalık sınıflar ve yetersiz veya hiç olmayan ekipmanlar, yaparak ¼ğrenmenin gerçekteşmesini engellemektedir. Deneyler, yeni başlayanlar için yaparak-yaşayarak ¼ğrenmeyi teşvik edebilir ve hayal kırıklığına uğramış ¼ğrencilerin kimyaya yeniden ilgi duymalarını sağlayabilir. Mililitre/mikrolitre d¼zeyinde çalışma ve ampuller, pipetler, ilaç kabarcıkları, damlalık şişeleri ve şıringalar gibi tek kullanımlık malzemelerin kullanımı hızlı, güvenli ve ekonomiktir. Eğitim, gençleri yetişkinliğe hazırlamayı amaçlar ve bu nedenle deney yapmanın kimya eğitiminin ayrılmaz bir parçası olarak g¼r¼lmesi şaşırtıcı değildir. Bu durum, her toplumun Milli Eğitim Bakanlıkları tarafından yayımlanan ¼ğretim programlarında ve ¼ğretmenlerin g¼r¼řlerinde de yansıtılmaktadır (Bell, Bradley ve Steenberg, 2015).

Laboratuvar çalışması, etkili fen ¼ğretiminin temel ¼zelliklerinden biridir. ¼ğrencilere bilgi yapılandırma, mantıksal ve sorgulama becerileri ile psikomotor beceriler geliştirme konusunda eşsiz bir ¼ğrenme ortamı sunar. Ayrıca, laboratuvar çalışması, olumlu tutumların teşvik edilmesinde ve ¼ğrencilerin iş birliği ve iletişim becerilerini geliştirmelerinde büyük bir potansiyele sahiptir (Hofstein, 2004). Kimya eğitiminin ayrılmaz bir parçası olan laboratuvar uygulamaları, ¼ğrencilere deney yaparak ¼ğrenme fırsatları sunar. Eğitim perspektifinden bakıldığında, laboratuvar çalışması olmadan kimya, zihinsel g¼c¼ artırmayan bir dizi olgu bilgisi ve genel il-

keler topluluğu olarak görülmüştür (Abdullah, Mohamed ve Ismail 2007; Layton, 1990). Laboratuvarlardaki deneysel faaliyetler, kimya öğretimi ve öğreniminin önemli bileşenlerinden biridir. Ancak, malzeme ve enstrüman eksikliği ve laboratuvar ortamındaki riskler nedeniyle bu faaliyetlerin uygulanması sınırlı olabilir. Bu sınırlamalar, sadece reaktiflerin maliyeti değil, aynı zamanda öğrencilerin güvenliği ile de ilgilidir. Bu nedenle, mikro ölçekli basit deneylerin kullanılması, hem maliyetleri düşürerek hem de güvenliği artırarak lise seviyesinde kimya öğretimine önemli avantajlar sağlar (Botella ve Ibáñez, 2020).

Öğrencilerin bilimsel süreç becerilerini geliştirebilmeleri için uygulamalı deneyler ve bireysel laboratuvar deneyimleri gereklidir. Okullarda uygulamalı çalışmalarla ilgili karşılaşılan diğer sorunlar arasında donanım eksikliği bulunmaktadır. Sharifah ve Lewin'in (1993) yaptığı bir durum çalışması, genel olarak tüm okullarda grup başına 4-5 öğrenci için yeterli ekipmanın mevcut olduğunu göstermiştir. Öğretmenler genellikle bireysel çalışmalara oranla grup faaliyetlerini tercih etmektedir, çünkü bu, daha az hazırlık ve temizlik gerektirir ve öğrenciler arasında disiplin ve kontrolü sağlamak daha kolaydır (Sharifah & Lewin, 1993). Öğrencilerin geri bildirimlerine bakıldığında, çoğunun kimya laboratuvar çalışmalarına olumlu bir bakış açısına sahip olduğu görülmektedir. Öğrenciler, pratik çalışmaların eğlenceli, ilgi çekici olduğunu, daha fazla bilgi edinmelerine yardımcı olduğunu ve kimya kavramlarını daha iyi anlamalarını sağladığını belirtmişlerdir. Bu bulgular, Wilkinson ve Ward'un (1997) laboratuvar çalışmalarının teorik bilgileri daha iyi anlamalarına yardımcı olduğunu kabul eden öğretmenlerle aynı fikirde olan çoğu öğrenciyi bulduğu araştırma tarafından desteklenmektedir. Öğrenciler ayrıca, daha fazla kimya pratiği yapılmasını ve laboratuvardaki ekipman miktarının artırılmasını önermişlerdir. Olumsuz görüşler arasında grup çalışmalarında zorluklar yaşanması ve uzun süreli deneyleri tamamlayamamak gibi durumlar yer almaktadır (Abdullah, Mohamed ve Ismail 2007). Hofstein ve Mamlok-Naaman (2017), laboratuvar deneyimlerinin öğrencilerin bilimsel pratik becerilerini ve problem çözme yeteneklerini geliştirdiğini belirtmişlerdir. Hofstein ve diğ., (2019) ise, pratik çalışmaların olumlu tutumları teşvik edebileceğini ve öğrencilerin işbirliği ve iletişim becerilerini geliştirebileceğini gözlemlemiştir. Bradley (2017), laboratuvar etkinliklerinin aktif öğrenci katılımını içermesi gerektiğini vurgulamıştır. Taraban (2018), öğrencilerin uygulamalı etkinlikler ve işbirlikçi öğrenme gruplarına dâhil edilerek geleneksel laboratuvar tekniklerine kıyasla önemli ölçüde daha fazla içerik bilgisi ve süreç becerisi kazandığını bulmuştur. Ayrıca, Bradley (2017), az miktarda kimyasal ve minyatür laboratuvar malzemeleri kullanmanın deneylerin hassasiyetini ve doğruluğunu etkilemediğini ve öğretmenlerin bu malzemeleri yeni laboratuvar etkinlikleri tasarlamak için bir araç olarak

kullanabileceğini belirtmiştir (Urbano, De Jesus ve Dimla, 2022).

Laboratuvar deneylerinin ğrenci ilgisi açısından önemi büyüktür (Urbano, De Jesus ve Dimla, 2022). Çoğu ğrenci, deney yapmanın ilgilerini artırdığına ve pratik çalışmalar olmadan kimya öğreniminin ilginç olmadığını dşunmektedir. Bu bulgular, laboratuvar çalışmalarının öğrencilerin kimya çalışmalarına olan ilgisini artırmada ve kimya laboratuvarında öğrenmeye yönelik tutumlarını geliştirmede önemli bir araç olduğunu belirten çeşitli araştırmacılar tarafından da desteklenmiştir. Öğrencilerin etkinliklere katılım düzeyi, pratik çalışmalara olan ilgilerini artırmıştır (Hofstein & Lunetta, 2017; Okebukola, 1986; Thompson & Soyibo, 2018).

Öğrenciler, kimya deneylerinin karmaşık ve düzensiz olduğu konusunda hemfikir değillerdir. Tobin (1990), anlamlı öğrenmenin laboratuvar da mümkün olduğunu ve öğrencilere ekipman ve malzemeleri manipüle etme fırsatı verildiğinde, fenomenler ve ilgili bilimsel kavramlar hakkında bilgi oluşturabileceklerini ne sürmektedir. Bu, ğrencilerin deneysel düzenlemeleri kullanmalarına ve manipüle etmelerine izin vermenin önemini göstermektedir, böylece öğrenciler, yapılan etkinlikte test edilen kavramı keşfedebilirler. Laboratuvar çalışmalarının pratik yönlerine ilişkin olarak, öğrenciler daha fazla zamanın deneylere ayrılması gerektiğini dşunmektedir. Öğrencilerin deney yapmanın para ve zaman kaybı olmadığı konusunda hemfikir olduklarını ve deneyleri bireysel olarak yapmanın, deneyleri videoda veya televizyonda izlemekten daha iyi olduğunu düşündüklerini göstermektedir (Urbano, De Jesus ve Dimla, 2022). Öğrenciler, deney yapmayı, gösterimleri izlemeye tercih etmekte ve bireysel olarak yaparak daha fazla öğrenebileceklerini ve temel kavramları daha iyi anlayabileceklerini dşunmektedirler. Bradley (2019), pratik çalışmaların aktif ğrenci katılımını içermesi gerektiğini savunmaktadır. Öğrenciler, atanmış aktivitelerin performansından kişisel olarak sorumlu olduklarında ve katıldıklarında daha fazla ilgilenmektedir. Ayrıca, sonuçlardan sorumlu tutulduklarında daha fazla dikkat göstermektedirler. Grup yelerinin her birine belirli görevler atandığında, pratik çalışmaların konuyu öğrenmelerini geliştirmek için önemli olduğunu bilerek daha heyecanlı ve katılımcı olmaktadırlar. Öğrencilerin kavramları daha iyi anlamak için pratik çalışmalar yapmanın önemini fark etmeleri, dersle daha iyi katılım göstermelerine ve sınıf içi öğrenimlerini kolayca bağdaştırmalarına yardımcı olmaktadır. Öğrencilerin derslerle ilgili parçalanmış bilgiye sahip olmalarını önlemek ve pratik çalışmalara katılmalarını teşvik etmek, bilimsel bilinç için bir platform sunmaktadır. Kimya, günlük yaşamda gerçek uygulamasına maruz kalmadığı öğrenenler için soyut kalacaktır. Uygun laboratuvar ekipmanlarının kullanımı, öğrenenlerin belirli kavramlar ve ilkelerle bağlantı kurabilmesini sağlamaktadır (Urbano, De Jesus ve Dimla, 2022).

## Makrodan Mikroya Geçiş

Geleneksel genel kimya laboratuvarının mikro ölçeğe dönüştürülmesi iki nedenle özetlenebilir: güvenlik ve maliyet. Mikro ölçekli deneyler, eski ölçekle karşılaştırıldığında 1/100 ila 1/1000 oranında küçültüldüğünden, insanlar ve çevre için çok daha güvenlidir. Bu yöntem, öğrencilerin toksik, korozyif, yanıcı, patlayıcı ve kanserojen maddelere maruz kalma riskini neredeyse sıfıra indirir (Schwarz, 2004). Ayrıca, kimyasal atıkların büyük ölçüde azaltılmasıyla çevreye de fayda sağlar. Mikro ölçekli deneylere geçişin bir diğer önemli nedeni maliyettir. Bu deneylerde çok az miktarda kimyasal kullanıldığından, daha az kimyasal satın alınır ve daha az atık oluşur. Kimyasalların bertaraf edilmesi, onları satın almaktan en az beş kat daha maliyetlidir. Bu nedenle, mikro ölçekli deneylerde ağır metaller mümkün olduğunca kullanımdan çıkarılmıştır ve gerektiğinde öğrenci başına düşen miktar genellikle bir miligramdan azdır. Bu nedenlerle, mikro ölçekli deneyler, güvenliği artırırken maliyetleri önemli ölçüde azaltır ve bu da kimya eğitiminde önemli avantajlar sağlar (Williamson ve Little, 1997).

Teknolojinin toplum üzerindeki etkisi, radyoların, televizyonların ve telefonların ortaya çıkışından bu yana varlığını sürdürmektedir. Teknoloji, evlerden okullara, iş yerlerinden bakkal dükkânlarına kadar her yerde, geniş ve karmaşık boyutlarda yayılmıştır. Bu nedenle, eğitim kurumlarının yenilikçi teknolojiyi modern öğretime resmi ve bilinçli bir şekilde entegre etmeleri büyük önem taşımaktadır (Hanson, 2014). Daha kalabalık öğrenci topluluğu içeren sınıflar ve donanım konusunda kısıtlı kaynaklara sahip kurumların varlığı gibi dezavantajlı topluluklarda bu sorunları çözme konusunda teknoloji kullanımı daha önemli hale gelmektedir (Hanson ve diğ., 2011). Hanson ve Acquah (2014) tarafından, ortaokul öğrencilerinin bazı kimya kavramları konusundaki anlayışlarının değerlendirildiği bir çalışmada, geleneksel öğretim yaklaşımının öğretmenlerin kimya öğretme ve öğrencilerin kimya kavramlarını anlama biçimlerini olumsuz etkilediğini tespit etmiştir. Bu durum, kimya öğrencileri arasında pek çok yanlış anlama ve alternatif kavrayışa yol açmıştır. Ancak, işbirlikçi etkinlikler yoluyla mikro kimyanın tanıtımı ile öğrencilerin temel inorganik kimya ilkeleri üzerindeki kavramsal anlayışlarını geliştirmelerine olanak sağladıkları belirlenmiştir. Bu bulgular ışığında, etkileşimli olmayan sınıflar, pratik çalışmaların eksikliği, yetersiz ekipman ve malzeme gibi sorunları çözme konusunda yeni öğretim yöntemlerinin tanıtılması kaçınılmaz olmaktadır. Araştırmalar, teknolojinin etkili entegrasyonunun öğrencilerin öğrenmeye katılımını artırabileceğini göstermektedir (Brooks, 1997). Brooks (1997), Amerika Birleşik Devletleri'nde 21 öğrenci grubuna internet üzerinden mikro ölçekli deneyleri entegre etmeye çalışmıştır. Bir yüksek lisans dersinin parçası olarak, yedi modülden oluşan bir mikro kimya ekipmanı (MKE) laboratuvar bileşeni olarak öğretim sürecine dahil edilmiştir.

Bu modüller, katılımcılara küçük ölçekli deneyler yapma ve sonuçlarını sınıf arkadaşları ve öğretmenleriyle Moodle sohbet platformunda tartışma fırsatları sağlamıştır. Mikro kimya ekipmanları, geleneksel makro bilim ekipmanlarına etkili alternatifler sunmakta ve öğrenciler arasında bilimsel kavrayışı artırmada daha etkili bulunmaktadır (Brooks, 1997). Dolayısıyla, bilim öğretmenlerinin pedagojik bilim öğretimi, maliyet tasarrufu ve çevre konularını ele almak için yeterli mikro ölçekli etkinlik becerilerini kazanmaları gerekmektedir. Bu, maliyet ve zaman tasarrufu sağlamak amacıyla modern teknolojiyle birlikte yapılabilir; özellikle yetişkin öğrenenler ve öğrenim kurumlarına uzak mesafeler kat etmek zorunda olan insanlar için (Hanson, 2014). MKE'nin sağlanması, çevrimiçi öğrenenlerin evlerinde, yurtlarında ve sınıflarında e-aktiviteleri istedikleri zaman denemelerine ve teorileri ve kavramları gerçek anlamda anlamalarını geliştirmelerine olanak tanıyabilir. Sanal laboratuvarlarda çalışmak, standart laboratuvarların dışında bilimsel faaliyetler yapmanın başka bir olasılığıdır, ancak sağlam kavramlar oluşturma açısından gerçek faaliyetler kadar etkili değildir (Dermircioğlu, Ayas ve Dermircioğlu, 2005).

Mikro ölçekli kimya, çevre kirliliği sorunlarına artan endişelerin yanı sıra artan laboratuvar maliyetlerini aşmaya yardımcı olabilecek bir yaklaşımdır. Bu yöntem, minyatür laboratuvar malzemeleri kullanılarak ve kimyasalların miktarının önemli ölçüde azaltılmasıyla gerçekleştirilir (Abdullah, Mohamed ve Ismail 2007). Kimya eğitimi, özellikle laboratuvar deneyleri yoluyla çevre sorunlarına katkıda bulunabilir, çünkü derinlemesine bir anlayış, doğrudan deneyimler aracılığıyla elde edilebilir. Mikro ölçekli laboratuvarlar, çevre dostu olmaları ve öğrencilere kirliliği önleme bilinci kazandırmaları nedeniyle bu amaçlar için idealdir. Ayrıca, mikro ölçekli deneyler kısa sürede tamamlanabilir, bu da deneysel gözlemleri tartışma ve bunları çevre sorunlarıyla ilişkilendirme fırsatı sunar (Tallmadge ve diğ., 2019). Araştırmalar, öğrencilerin büyük çoğunluğunun mikro ölçekli kimya deneylerini eğlenceli ve kolay bulduğunu göstermektedir. Bu tür düzenlemeler, öğrencilerin yeni beceriler edinmesine, kavramları daha iyi anlamasına ve deney yapma ile kimya öğrenme ilgilerini artırmasına olanak sağlamaktadır (Bradley, 2019). Mikro ölçekli laboratuvar deneyleri, öğrencilerin bilime olan ilgisini artırarak kavramsal anlayışlarını geliştirmektedir (Urbano, De Jesus ve Dimla, 2022). Kimya deneylerinin müfredatın bir parçası olmasının önemli nedenleri ve bu deneylerden elde edilen etkileyici hedefler göz önüne alındığında, yaygın başarısızlık birçok kişiyi çözümler aramaya yönlendirmiştir (Bell, Bradley ve Steenberg, 2015).

Mikro ölçekli kimyanın uygulamalarının temel kaynağı, oldukça uzmanlaşmış bir profesyonel hizmet haline gelen mikro ölçekli nicel analizlere dayanmaktadır. Ancak, araştırma ve öğretim laboratuvarlarında bu tekniklerin benimsenmesi yavaş ilerlemiştir. Nokta testleri ve yarı mikro

nitel analizler, azınlıkta bir araştırmacı kitlesine sahip olmasına rağmen, hiçbir zaman geleneksel ölçekli çalışmaları geride bırakamamıştır. Mikro ölçekli organik kimya cam eşyalarının (önce araştırma, ardından öğretim için) kullanıma girmesiyle birlikte bir trendin geliştiği gözlemlenmiştir. 1980'lerden itibaren, müfredatın organik kimya pratik çalışmalarını gerektirdiği eğitim kurumlarının çoğuna yayılmıştır. İnorganik kimya da benzer bir şekilde bu trendi takip etmiştir (Bell, Bradley ve Steenberg, 2015). Arnáiz ve Pike (1999) mikro ölçeklendirme'nin bu yaygın kabulünün nedenlerini şu şekilde özetlemiştir: Temelde, bu durum kullanılan kimyasallar, cam eşyaların kırılması ve güvenlik ile çevresel gerekliliklerden kaynaklanan artan maliyetler tarafından yönlendirilmiştir. Geleneksel yöntemlerin savunucuları, ekipmanların çoğunun minyatürleştirilmiş versiyonları gibi görünmesi sayesinde mikro ölçeklendirmeyi kabul etmişlerdir. Daha düşük eğitim seviyelerinde, geleneksel ölçekli cam eşyalar bir süre varlığını sürdürmüş, ancak bu seviyelerde de yavaş yavaş mikro ölçekli ekipmanlar (çoğunlukla plastikler) kullanılmaya başlanmıştır. Bunun nedeni yine artan maliyetlerdir. Ek olarak, fen eğitimine erişimdeki büyük genişleme bu seviyelerde daha güçlü bir şekilde hissedilmiştir. Bu önemli gelişme, geleneksel yollarla hizmet verecek yeterli kaynakların (insan ve fiziksel) olmaması nedeniyle birçok ülkede tatmin edici bulunmamaktadır. Bu tatmin edici olmayan durum, mikro ölçekli kimya deneylerinin potansiyelini tanıyarak yavaş yavaş aşılmaktadır (Arnáiz, 2005; Duarte ve Ribeiro, 2017).

Mikro ölçekli deneylerin, öğrencilerin bilgi kazanımlarını artırma potansiyeli dikkate değerdir. Literatürde bu uygulamaların sonuçlarının ortaya çıkarılmasının hedeflendiği çalışmalarda, öğrencilerin çoğunluğunun “görmek çok daha zor” gibi ifadelerin varlığı dikkat çekicidir. Ancak, bu görüşler deneylerin başarısız olduğu anlamına gelmemelidir. Aksine, mikro ölçekli deneyler, öğrencilerin dikkatini daha fazla gerektirdiği için daha verimli olabilir. Maliyet karşılaştırmaları, mikro ölçekli deneylerin gerekli ekipmanlarının makro ölçekten altı kat daha ucuz ve kimyasallarının makro ölçeğin üçte biri kadar maliyetli olduğunu göstermektedir. Güvenlik, hız ve maliyet açısından mikro ölçekli deneyler, hangi öğrenme yöntemine göre kullanılırsa kullanılsın, tercih edilmelidir. Bu yaklaşım, kimya eğitiminin merkezinde yer almalı ve daha fazla deney yapılmasını teşvik etmelidir. Motivasyon, temel pratik beceriler ve daha iyi anlayış geliştirme gibi alt amaçların hedeflendiği bir çalışmada, hem mikro hem de makro ölçekli deneysel işlem süreçlerinin bu hedeflere ulaşılabilir olmayı kolaylaştırdığını göstermiştir (Bell, Bradley ve Steenberg, 2015).

### **Mikro-ölçekli Kimya Deneyleri**

Öğrenciler, aktif öğrenme laboratuvarları aracılığıyla kimya deneylerinde hem içerik bilgisi hem de süreç becerileri kazanabilirler (Hofstein, 2004). Mikro ölçekli laboratuvarlar, az miktarda kimyasal kullanarak öğ-

rencilere uygulamalı etkinlikler sunmak için alternatif bir yöntem sağlar. Bu laboratuvar tabanlı yaklaşım, öğrencilerin laboratuvar cihazlarını kullanma becerilerini geliştirmeyi, deney yapmaya teşvik etmeyi ve deneyleri dikkatli ve sabırlı bir şekilde yürütmelerini sağlamayı amaçlamaktadır (Urbano, De Jesus ve Dimla, 2022). Mikro ölçekli kimya, küçük miktarlarda kimyasallar kullanılarak ve genellikle basit ekipmanlarla yapılan kimya çalışmalarını ifade eder. Amerika Birleşik Devletleri'nde, özellikle ortaöğretim seviyesinde, "küçük ölçekli kimya" terimi daha yaygın olarak kullanılır. "Mikro ölçek" terimi ise genellikle özel cam eşyalarla yapılan organik kimya deneyleri için kullanılır (Skinner, 1998).

Mikro ölçekli deneylerin öğrenciler tarafından daha özenli bir şekilde yapıldığı ve bu tekniklerin laboratuvarlara dâhil edilmesinin ardından cam eşyaları kullanma becerilerinin geliştiği bildirilmiştir (Kelkar ve Dhavale, 2001). Lisans öğretim laboratuvarlarında mikro ölçekli kimya tekniklerinin uygulanması, kimya deneylerini gerçekleştirmek için gerekli kimyasal miktarını önemli ölçüde azaltır ve böylece çevre üzerindeki etkisini minimize eder. Amaç, mikro ölçekli düzenlemeler aracılığıyla daha güvenli ve sürdürülebilir pratik çalışmaların gerçekleştirilmesini sağlamaktır. Bu nedenle, kullanımı kolay, manipüle edilebilir ve yönetilebilir bir mikro ölçekli bilim ortamının kullanılması, kimya performansına yönelik kavramsal anlayışı ve tutum değişikliğini geliştirmek için potansiyel bir çözüm olabilir (du Toit, 2016). Mikro kimya, çığır açan bir yaklaşım ve etkili bir öğretim aracı olarak kabul edilmektedir. Bu yaklaşım, kimyasal miktarlarının önemli ölçüde azaltılması, minyatür laboratuvar malzemeleri ve güvenli, kolay manipülatif teknikler kullanılarak uygulanmaktadır. Ayrıca, öğrencilere uygulamalı etkinlikler ve kişisel deneyimler sunarak pratik çalışmalarla ilgili sorunları çözmek için alternatif bir yöntem olarak görülmektedir (Kelkar ve Dhavale, 2001). Mikro ölçekli kimya deneyleri, belirli konularda bilgi ve anlayışta önemli gelişmelere katkıda bulunabilir. Mikro ölçekli kimya (veya bilim) deneylerinin, çeşitli okul öğrencileriyle başarıyla kullanılarak motivasyon, pratik beceriler geliştirme ve konunun teorik yönlerini daha iyi anlama sağlama potansiyeline sahip olduğuna dair kanıtlar bulunmaktadır (Bell, Bradley ve Steenberg, 2015).

Mikro ölçekli uygulamalar, küçük araştırmalar şeklinde sunulan yapılandırıcı laboratuvar uygulamalarının gerçekleştirilmesini kolaylaştırır ve geleneksel laboratuvar yöntemlerinin yerini alabilir. Yapılandırıcı bir yaklaşımla tasarlanan bu uygulamalar, bilimsel yöntemin tüm veya bazı yönlerini ele almayı mümkün kılar. Bu metodoloji, öğrencilerin konuya olan ilgisini artırır ve onları bilimsel yönetime yaklaştırır. Bu süreçte, öğrencilerin gözlem yapma kapasiteleri, hipotez oluşturma yetenekleri, deneysel düzenekler tasarlama becerileri, sonuçları tartışma, sonuç çıkarma ve ampirik verileri teorik ilkelerle ilişkilendirme yetenekleri gelişir. Buna

karşılık, geleneksel uygulamalar genellikle bilimsel yöntemden yoksun, reçete tipi uygulamalardır. Her iki yöntem de alan, zaman ve malzeme olanaklarına göre değerlendirilebilir, çünkü yapılandırmacı metodoloji ile uygulama yapmanın birçok zorluğu vardır (Botella ve Ibáñez, 2020).

Son yıllarda mikro ölçekli kimya, düşük maliyetli, laboratuvar malzemelerinin kullanımında tehlike riski taşımayan ve sınıf içinde kolay uygulanabilir deneyimler geliştiren kimyanın önemli bir parçası haline gelmiştir (Schwarz, 2004; 2005, Wiskamp ve Schwarz, 2007). Bu durum, öğretmenlerin didaktik yenilikler yapmalarını ve öğrencilerin laboratuvar çalışmalarına katılarak yaratıcılıklarını geliştirmelerini desteklemektedir (Rodríguez, 2009) Düşük maliyetli malzemelerin kullanımı, yani ev yapımı malzemeler, geri dönüştürülmüş malzemeler ve uygun fiyatlarla satın alınabilen diğer malzemeler, laboratuvar ekipmanı eksikliğini hafifletebilir ve daha fazla sayıda deneysel çalışmanın gerçekleştirilmesini kolaylaştırabilir (González ve Urzúa, 2012; Esteban, 2017; Tomás ve García, 2017). Bilim öğretimi, bilişsel psikoloji ve epistemolojideki ilerlemelerle zenginleşmiş ve yapılandırmacı paradigma ortaya çıkmıştır (Bruner, 1977; Piaget, 2007; 1997; Ausubel, 1968; Gagne, 170]. Mikro ölçekli uygulamalar, küçük araştırmalar olarak sunulan yapılandırmacı laboratuvar uygulamalarının gerçekleştirilmesini kolaylaştırır ve geleneksel laboratuvar uygulamalarının yerini alabilir. Yapılandırmacı bir yaklaşımla uygulamaların tasarımı, bilimsel yöntemin tüm veya bazı yönleri üzerinde çalışmayı sağlar. Bu metodoloji, öğrencilerin konuya olan ilgisini artırır ve onları bilimsel yönetime yaklaştırır, böylece gözlem yapma kapasiteleri, hipotez oluşturma yetenekleri, deneysel düzenekler tasarlama becerileri, sonuçları tartışma, sonuç çıkarma ve ampirik verileri teorik ilkelerle ilişkilendirme kapasiteleri gelişir. Buna karşılık, geleneksel uygulamalar genellikle bilimsel yöntemden tamamen yoksun, reçete tipi uygulamalardır. Yapılandırmacı metodoloji ile uygulama yapmanın birçok zorluğu olduğundan, her iki yöntem de alan, zaman ve malzeme olanaklarına göre değerlendirilebilir (Botella ve Ibáñez, 2020).

Bu malzemeleri öğrencilere (ve genel olarak halka) bilimi sunmak için kullanmak yeni bir uygulama değildir; Gaston Tissandier'in ilk yayınlarında da yer almıştır. Bu yayında, "herkesin el altında bulabileceği fincanlar, şişeler ve diğer önemsiz nesnelere" kullanarak gerçekleştirilebilecek geniş bir fizik ve kimya deneyleri koleksiyonu sergilenmektedir. Bu deneyleri gerçekleştirmek için gerekli reaktiflerin bulunabilirliği, özellikle ev yapımı ecza dolabında (alkol, oksijenli su veya iyot) bulduğumuz maddelerle, bazı gıda ürünleri (sirke, yağ, kabartma tozu, tuz, şeker, kırmızı lahana, meyveler, vb.), ev temizlik ürünleri (konsantre sirke, kostik soda, çamaşır suyu, amonyak temizleyici, çamaşır suyu, vb.), hipermarketler ve hırdavatçılardan (piller, çelik yün, galvanizli vidalar, çakmak gazı, güb-



reler, mantar ilaçları, havuz suyu pH kontrol ürünleri, vb.) ve eczanelerden (30% oksijenli su, potasyum iyodür tabletleri, C vitamini tabletleri, vb.) elde edilebilecek ürünlerle sınırlı tutulduğunda, özellikle önemlidir (Tissandier, 1981; Schwedt, 2009; Haan, 1991; Corominas, 2017; Heredia Avalos, 2006). Covid-19 pandemisi nedeniyle birçok sınıfta yüzyüze öğretim askıya alınmış ve burum sonucunda da derslerin veya laboratuvar çalışmalarının okullardan evlere taşınmasına yol açmıştır. Mikro ölçekli kimya, bu zorlu duruma karşı koymada yardımcıdır çünkü bu uygulamaların çoğu evde gerçekleştirilebilir. Tasarlanan ve tanımlanan uygulamalar, öğrencilerin kolayca erişilebilen kaynakları kullanarak becerilerini geliştirmeleri amacıyla oluşturulmuştur. Önerilen deneyler, nitel veya nicel pratik aktiviteler olarak kullanılabilir; örneğin, kimyasal reaksiyonlar endotermik veya ekzotermik, ayrışma, oksidasyon-indirgenme, yanma ve nötralizasyon gibi reaksiyonlar olabilir (Botella ve Ibáñez, 2020).

### **Mikro-ölçekli Kimya Deneylerinin Avantaj ve Dezavantajları**

Öğrencilerin çoğu, mikro ölçekli kimya deneylerinin eğlenceli ve kullanımı kolay olduğunu belirtmektedir. Bu deneylerde kullanılan ekipmanların küçük, dayanıklı, güvenli ve taşınabilir olması, öğrencilerin ilgisini çekmektedir (Abdullah, Mohamed ve Ismail 2007). Mikro ölçekli deneyler sayesinde, öğrenciler yeni beceriler öğrenebilmekte, kavramları daha iyi anlayabilmekte ve deney yapma ile kimya öğrenme ilgilerini artırmaktadır. Ayrıca, her öğrencinin deney yapma fırsatı bulduğu için bu tür deneylere olumlu yaklaşmışlardır (Bradley, 2019). Geleneksel deneylerle karşılaştırıldığında, mikro ölçekli deneylerde gözlemler daha net ve hızlı bir şekilde yapılabilmektedir. Mikro ölçekli deneyler, ekipmanların kolayca temin edilebilmesi, deneylerin daha az tehlikeli olması ve geleneksel deneylere kıyasla daha kolay gerçekleştirilmesi nedeniyle okullar için uygundur. Bu yaklaşım, ayrıca, öğrencileri deneyleri dikkatli ve sabırlı bir şekilde yapmaya teşvik etmektedir. Kelkar ve Dhavale (2001), lisans öğrencilerinin bu yeni tekniği laboratuvarlarında benimsemelerinin ardından deneyleri daha özenli yaptıklarını ve ekipmanı kullanma becerilerinin belirgin şekilde arttığını bildirmiştir. Öğrenciler, kimya kavramlarını anlamalarına yardımcı olacağı için daha fazla mikro ölçekli deney yapılmasını önermektedir. Öte yandan, bazı öğrenciler mikro ölçekli deneylerin zor olduğunu ve küçük ekipmanların kolayca kaybolabileceğini düşünmektedir. Vermaak ve Bradley (2003), Afrikalı öğrencilerin çoğunluğunun bu yaklaşıma olumlu baktığını ve Malezyalı öğrencilerden benzer yanıtlar aldığını bildirmiştir. Bu bulgular, Mozambikli öğrenciler ve öğretmenlerden benzer yanıtlar alan Madeira (2005) tarafından da desteklenmiştir. Yoo, Yoon ve Hong (2006), Koreli lise öğrencilerinin mikro ölçekli kimya deneylerini bireysel veya grup halinde yapmak için uygun, ilginç ve yararlı bulduklarını saptamıştır. Mikro ölçekli deneylerin çeşitli avantajları bulunmaktadır

(Abdullah, Mohamed ve Ismail 2007):

- Kimyasalların küçük miktarlarda kullanılması ve basit ekipman kullanımı, malzeme maliyetlerini azaltır.
- Deney sonrasında kimyasalların atılması daha kolay hale gelir.
- Güvenlik riskleri genellikle azalır ve birçok deney hızlı bir şekilde yapılabilir.
- Sıklıkla, cam yerine plastik aparatlar kullanılabilir, böylece kırılmalar en aza indirilir.

Mikro ölçekli kimya, yalnızca geleneksel deneylerin küçük ölçekli versiyonlarıyla sınırlı değildir; deneyler sıklıkla yeni yollarla yapılabilir, örneğin damla damla sıvılarla çökelme reaksiyonları gerçekleştirilmesi gibi. Kimyasal reaksiyonlar, genellikle test tüpleri ve beherler gibi daha büyük hacimli kaplar yerine küçük çözelti hacimlerinde gerçekleştirilir, bu da normal ölçekte mümkün olmayan gözlemlerin yapılmasını sağlar. Bu tür deneyler, öğrencilere dikkatli gözlemin önemini öğretir ki bu, herhangi bir bilimsel çalışmada son derece önemli bir beceridir. Mikro ölçekli kimya, tehlikeleri en aza indirerek daha büyük ölçekte düşünülmesi çok tehlikeli olabilecek kimyasalları kullanma olasılığını artırır ve böylece öğrencilerin pratik kimya deneyimlerini genişletir. Genel olarak, mikro ölçekli kimya, atıkları en aza indirerek öğrencilerin kimyasalları sorumlu bir şekilde kullanmalarını teşvik eder; bu da günümüz çevre kaygıları ile uyumlu bir yaklaşımdır (Skinner, 1998). Mikro ölçekli deneyler, geleneksel deneylerin tamamen yerini almak için değil, onları tamamlamak amacıyla tasarlanmıştır. Bazı durumlarda, mikro ölçekli deneyler güvenlik nedenleriyle - örneğin bromla doymamışlık testlerinde, maliyet açısından - örneğin gümüş nitrat çözeltisi ile mikro ölçekli titrasyonlar kullanarak, ya da hız açısından - örneğin ester yapımı gibi, mevcut uygulamaların yerine geçebilir. Ayrıca, bu deneyler, öğrencilerin belirli noktalarda kursun yanında veya bir konunun sonunda hızlı ama yararlı bir tekrar egzersizi olarak gerçekleştirmelerine olanak tanıyarak mevcut yöntemleri tamamlayabilir (Skinner, 1998). Birçok deneyin yeni ve alışılmadık olması nedeniyle, birçok öğrenci (ve bazı öğretmenler) bazı tekniklere alışmak için zamana ihtiyaç duyabilir. Örneğin, plastik bir pipet kullanmak sabit bir el ve ampule doğru miktarda basınç uygulanmasını gerektirir. Ancak bir hata yapılırsa, damlalar hızla bir doku ile temizlenebilir ve çok az kimyasal israf edilmiş olur veya zaman kaybı yaşanır. Pratik yaptıkça öğrenciler, bu tekniklerin kullanımının kolay olduğunu fark edeceklerdir. Dikkatli gözlem ve yorumu en üst düzeye çıkarmak esastır. Bu nedenle, bu deneylerin pratik kısımları genellikle çok hızlı bir şekilde (sadece birkaç dakika içinde) tamamlanır; bu durum, tüm bir dersi kaplayabilecek geleneksel deneylerle tezat oluşturur. Ancak bu, deney tekniğinin önemsiz olduğu anlamına

gelmez. Deneyleri rneklemeniz ve uygun olduğu yerlerde yavaş yavaş derslerinize dâhil etmeniz teşvik edilir (Abdullah, Mohamed ve Ismail 2007, Botella ve Ibnez, 2020, Tobin, 1990).

Mikro lekli aktiviteler kısa süre içinde gerçekleştirilebilir ve öğrencilerin sıkılmadan sistematik bir deney süreci yaşamalarını sağlar. Bunun nedeni, reaksiyon veya ilerlemeyi görmek için gereken srenin daha az olması ve daha az miktarda kimyasal kullanıldığı için reaksiyonun ilerlemesi için harcanan srenin daha kısa olmasıdır. Öğrenciler deneylere başladıklarında aktif olarak çalışırlar, nk bu deneyler duyuvar tarafından oldukça gözlemlenebilir dramatik değişiklikler içermektedir (Ogino, 2008). Öğrencilerin kavramları anlama düzeylerinin ve deney yapma ilgilerinin arttığı gözlemlenmiştir. Bu durum, öğrencilerin deney yapmanın ilginç olduğunu keşfetmelerini sağlamıştır. Mikro lekli ğretim materyalleriyle gerçekleştirilen etkinlikler sırasında yapılan gözlemler net ve hızlı bir Şekilde yapılabilir; bu da uygun Şekilde kullanıldığında doğru sonuçlar elde edilmesini sağlar. Öğrencilerin laboratuvar dersleri sırasında ğretim ve öğrenim sürecine aktif olarak katıldıkları ve bu nedenle fizik veya kimya gibi zor derslerin anlaşılmasını kolaylaştırdıkları veya bu derslerin zor olduğu dşncesini ortadan kaldırdıkları bulunmuştur. (Awotua-Efebo, Williams ve Aderonmu, 2015). Tallmadge ve diğ., (2019), mikro ölçekli kimya deneylerinin uygulanmasının, niversite öncesi öğrencilere çevresel farkındalık kazandırma fırsatı sunduğunu belirtmişlerdir. Eğitim, ğrencilerin çevresel sorunları ele alma kapasitelerini geliştirmeyi teşvik etmek için kritik öneme sahiptir. Kimya eğitimi, laboratuvar faaliyetleri aracılığıyla çevresel sorunları ve problemleri ele almakta hayati bir rol oynayabilir. Mikro lekli laboratuvarların çevresel tehdit oluşturmadığı ve öğrencileri kirliliği nleme konusunda duyarlı hale getirdiği bulunmuştur. Öğrencilerin evreye zarar vermemeleri gerektiği ve atık üretimi ile bertaraf etme konularında duyarlı olmaları gerektiği konusunda farkındalık geliştirmeleri çok önemlidir. Bu çalışmaya katılan öğrenciler, laboratuvar çalışmaları ve mikro ölçekli kimya deneylerini olumlu değerlendirmişlerdir. Öğrenciler, kimya kavramlarını anlama düzeylerinde önemli kazançlar elde etmişlerdir (Urbano, De Jesus, ve Dimla, 2022).

**Kaynakça**

- Abdullah, M., Mohamed, N., & Ismail, Z. (2007). The effect of microscale chemistry experimentation on students' attitude and motivation towards chemistry practical work. *Journal of Science and Mathematics Education in Southeast Asia (JSMESEA)*, 30(2), 44-72. <https://eric.ed.gov/?id=EJ848961>.
- Achimugu, L. (2012). Strategies for effective conduct of practical chemistry Works in senior secondary schools in Nigeria. *Journal of the Science Teachers Association of Nigeria*, 47(1), 126-136.
- Arnáiz, F. J. (2005). Química en microescala en los laboratorios de Química Inorgánica y Organometálica, *Educación Química*, 16(4) 504-509. <http://dx.doi.org/10.22201/FQ.18708404E.2005.4.66087>.
- Arnáiz, F. J., & Pike, R. M. (1999) Microescala en los laboratorios de química. Una revolución imparables, *An. Quím.*, 95(3) 45-51.
- Ausubel, D. P. (1968). Educational psychology: A cognitive view, Holt, Rinehalt & Winston, New York.
- Averill, B. & Eldredge, P. (2016). *General chemistry: Principles, patterns, and applications 1.0*. Flat World Education, Flat World Educ.
- Awotua-Efebo, E.B, Williams, C., & Aderonmu, T. (2015). Towards an enhanced performance in physics practical's: The microscience kits experience. *International Journal of Education and Research*, 3(4), 29-40. [www.ijern.com](http://www.ijern.com).
- Bell, B., Bradley, J. D., & Steenberg, E. (2015). Chemistry education through microscale experiments. (In J. García-Martínez and E. Serrano-Torregrosa (Eds), *Chemistry Education: Best Practices, Opportunities and Trends*, First Edition, Wiley-VCH Verlag GmbH & Co. KGaA.539-561.
- Botella S. R., & Ibáñez, S. (2020). Microscale experiments in the increasingly fashionable laboratory in high schools. *Science Journal of Education*. 8(5), 128-132. <http://dx.doi.org/10.11648/j.sjedu.20200805.13>.
- Bradley, J. D. (2019). Small-scale chemistry. *Chemistry International*, 24(3), 8-10. <http://www.iupac.org/publications/ci/2002/24403/smallscalechemistry.html>.
- Brooks, D. W. (1997). Web-teaching: A guide to designing interactive teaching for the world wide web. New York, Plenum Press.
- Bruner, J. S. (1977). *The process of education*, Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Burrows, A., Holman, J., Parsons, A., Pilling, G., & Price, G. (2013). *Chemistry<sup>3</sup>: Introducing inorganic, organic and physical chemistry*. (2nd ed.) Oxford University Press.

- Corominas, J. (2017). Fiesta química: licores que no lo son, bebidas que no hay que beber y a lguna cosa. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 8, 454-459. [http://dx.doi.org/10.25267/Rev\\_Eureka\\_ensen\\_divulg\\_cienc.2011.v8.iextra.12](http://dx.doi.org/10.25267/Rev_Eureka_ensen_divulg_cienc.2011.v8.iextra.12)<http://reuredc.uca.es>.
- Demircioğlu, G., Ayas, A., & Demircioğlu, H. (2005). Conceptual change achieved through a new teaching program on acids and bases. *Chemistry Education Research and Practice* 6(1), 36-51. <https://doi.org/10.1039/B4RP90003K>.
- du Toit, M. H. (2016). *The value of small scale chemistry kits to support socio-economic transformation in South-African schools through onsite workshops*. In 24th IUPAC International Conference for Chemistry Education (p. 73). Kuching: KIMIA Institute.
- Duarte, R. C. C., Ribeiro, M., & Machado, A. (2017). Reaction scale and green chemistry: Microscale or macroscale, which is greener? *Journal of Chemical Education*, 94(9), 1255-1264. <http://dx.doi.org/10.1021/ACS.JCHEM.7B00056>.
- Esteban, S. (2017). El botiquín en casa: Una forma de aprender química, *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 1(3), 224-232. [http://dx.doi.org/10.25267/Rev\\_Eureka\\_ensen\\_divulg\\_cienc.2004.v1.i3.06](http://dx.doi.org/10.25267/Rev_Eureka_ensen_divulg_cienc.2004.v1.i3.06).
- Gagné, R. M. (1970). *The conditions of learning* (2nd ed.). Holt, Rinehart & Winston.
- González, A., & Urzúa, C., (2012). Experimentos químicos de bajo costo: Un aporte desde la microescala, *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias* 9(3), 401-409. <http://dx.doi.org/10498/148667>.
- Haan, J. (1991). *Ciencia en tus manos*, Encuentro Editorial, S. A., Almacen de los Libros Olvidados, Barakaldo, España.
- Hanson, R. M., Amedeker, K., Oppong, E., & Antwi, V. (2011). Using microchemistry activities to improve pre-service teachers' conceptions of some inorganic chemistry topics. *International Journal of Educational Administration*, 3(1), 19-40. <http://41.74.91.244:8080/handle/123456789/1928>.
- Hanson, R., & Asante. J. N. (2014). An exploration of experiences in using the hybrid Moodle approach in the delivery and learning situations at the University of Education, Winneba, Ghana. *Journal of Education and Practice*, 5(12), 18-23. [www.iiste.org](http://www.iiste.org).
- Hanson, R. (2014). The impact and challenges of integrating micro chemistry experiments into E-learning. *International Journal for Cross-Disciplinary Subjects in Education (IJCDSE), Special Issue*, 4(1), 1884-1892. <http://dx.doi.org/10.20533/IJCDSE.2042.6364.2014.0262>.
- Heredia Avalos S. (2006). Experiencias sorprendentes de química con indicadores de pH caseros, *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 3(1), 89-103. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=92030108>.

- Hofstein, A. (2004). The laboratory in chemistry education: Thirty years of experience with developments, implementation and research. *Chemistry Education Research and Practice*, 5(3), 247-264. <https://doi.org/10.1039/B4RP90027H>.
- Hofstein, A., & Mamlok-Naaman, R. (2007). The laboratory in science education: The state of the art. *Chemistry Education Research and Practice*, 8, 105-107. <https://doi.org/10.1039/B7RP90003A>.
- Hofstein, A., Dkeidek, A., Katchevitch, A., Levy Nahum, A., Kipnis, M., Navon, O., Shore, R., Taitelbaum, D., & Mamlok-Naaman, R. (2019). Research on and development of inquiry-type chemistry laboratories in Israel. *Israel Journal of Chemistry*, 59, 1–11. <http://dx.doi.org/10.1002/ijch.201800056>.
- Hofstein, A. (2017). The role of laboratory in science teaching and learning. In K. S. Taber & B. Akpan (Eds.), *Science Education*, 357–368, Sense Publishers.
- Kelkar, S. L., & Dhavale, D. D. (2001). Microscale experiments in chemistry-The need of the new millenium. Part 1. Never ways of teaching laboratory course with new apparatus, *Resonance*, 5(10), 6-12.
- Layton, D. (1990). Student laboratory practice and the history and philosophy of science. In E. Hegarty-Hazel (Ed.), *The student laboratory and the science curriculum*. London: Routledge.
- Obendrauf, V. (2005). Microscale experiments dealing with the history of making fire. In P. Schwarz (Head of the Section), Special section: Microscale Science, *Journal of Science Education*, 6(2), 109-110. <http://www.chinaxjy.com/downloads/2000-2005.html>.
- Ogino, K. (2019). Microscale chemistry and SDGS. *African Journal of Chemical Education—AJCE*, 9(3), 26-36. <https://www.ajol.info/index.php/ajce/article/view/191408/180577>.
- Ojokuku, G. O. (2010). *Understanding chemistry for schools and colleges* (Revised Edition), Zaria: Press on chemources.
- Okebukola, P. A. O. (1986). An investigation of some factors affecting students' attitudes toward laboratory chemistry. *Journal of Chemical Education*, 63(6), 531-532. <https://doi.org/10.1021/ed063p531>.
- Onasanya, S. A., & Omosewo, E. O. (2011). Effect of improvised and standard instructional materials on secondary school students' academic performance in physics in Ilorin, Nigeria. *Singapore Journal of Scientific Research*, 1(1), 68-76. <http://dx.doi.org/10.3923/sjsres.2011.68.76>.
- Piaget, J. (1997). *The principles of genetic epistemology*, Routledge.
- Piaget, J. (2007). *The child's conception of the world*, Rowman & Little field.
- Rodríguez, M. (2009). Química en cantidades ínfimas III. *Jornada Enseñanza de la Química Valencia*.
- Schwarz, P. (2004). Weighing and weights in microscale science experimentation.

- In P. Schwarz (Head of the Section), Special section: Microscale Science, *Journal of Science Education* 5(2), 112. <http://www.chinakxjy.com/downloads/2000-2005.html>.
- Schwedt, G. (2009). *Experimentos con productos de supermercado. Merceología química*, Editorial Acribia. AG Library, Malaga, Spain.
- Skinner, J. (Ed), (1998). *Microscale chemistry, experiments in miniature*. Cambridge, UK: RSC Publishing, Download selected sections for free at <https://edu.rsc.org/resources/collections/microscale-chemistry>.
- Sére, M. B. (2002). La enseñanza en el laboratorio. Qué podemos aprender en términos de conocimiento práctico y de actitudes hacia la ciencia? *Enseñanza de las ciencias: Revista de investigación y experiencias didácticas*, 20(3), 357-368. <https://raco.cat/index.php/Ensenanza/article/view/21824>.
- Sharifah Maimunah Syed Zin & Lewin, K. M. (1993). Insights into science education: Planning and policies in Malaysia. Paris: UNESCO. Retrieved December 11, 2024 from EPRD KPM.
- Tallmadge, W., Homan, M., Ruth, C., & Bilek, G. (2019). A local pollution prevention group collaborates with a high school intermediate unit bringing the benefits of microscale chemistry to high school chemistry labs in the Lake Erie watershed. *Chemical Health & Safety*, 11(4), 30-33. <https://doi.org/10.1016/j.chs.2004.03.011>.
- Thompson, J., & Soyibo, K. (2018). Effects of lecture, teacher demonstration, discussion and practical work on 10th graders' attitudes to chemistry and understanding of electrolysis. *Research in Science & Technological Education*, 20(1), 25-37. <https://doi.org/10.1080/02635140220130902>.
- Tissandier, G. (1981). *Recreaciones científicas. La física y la química sin aparatos ni laboratorio y solo por los juegos de la infancia*, Alta Fulla Publisher, Logroño, RIOJA, Spain.
- Tobin, K. G. (1990). Research on science laboratory activities; in pursuit of better questions and answer to improve learning. *School Science and Mathematics*, 90(5), 403-418. <https://doi.org/10.1111/j.1949-8594.1990.tb17229.x>.
- Tomás, A., & García, R. (2017). Determinación de la constante de Avogadro mediante un experimento de electrólisis realizado con productos de bajo coste, *An. Quím.* 113, 47-53.
- Urbano, R. D., De Jesus, H. M., & Dimla, P. M. (2022). Measuring students' learning and attitude as exposed to microscale laboratory experiments in inorganic chemistry. *International Journal of Education, Teaching, and Social Science*, 2(2), 41-51. <https://doi.org/10.47747/ijets.v2i2.673>.
- Vermaak, I., & Bradley, J. (2003). *New technologies for effective science education break the cost barrier*, Paper presented at the British Educational Research Association Conference, Heriot-Watt University, Edinburg, Scotland, 11-13 September 2003.

- Wilkinson, J., & Ward, M. (1997). A comparative study of students' and their teacher's perceptions of laboratory work in secondary schools. *Research in Science Education*, 27(4), 599-610. <https://doi.org/10.1007/BF02461483>.
- Williamson, K. L., & Little, J. G. (1997). *Microscale experiments for general chemistry*. Cengage Learning Publisher, Frederick, MD, U.S.A.
- Wiskamp, V., & Schwarz, P. (2007). Multilevel microscale titration, *Journal of Science Education*, 8(1) 55-57. <http://www.colciencias.gov.co/rec>.
- Yoo, M. H., Yoon, H., & Hong, H. G. (2006). The effect of small-scale chemistry (SSC) lab program on science-majored student's academic self-efficacy and science-related affective domain in high school chemistry I classes. *Journal of the Korean Chemical Society*, 51(5), 433-446. <https://doi.org/10.5012/JKCS.2007.51.5.433>.



”

## BÖLÜM 6

EĞİTİM FAKÜLTESİ  
ÖĞRENCİLERİNİN SOSYAL  
MEDYA KULLANIM  
ALİŞKANLIKLARI: BAĞIMLILIK  
DÜZEYLERİ ÜZERİNE BİR  
İNCELEME

*Recep ÖZ<sup>1</sup>, Mehmet YAZICI<sup>2</sup>*

1 Doç.Dr., Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Eğitim Fakültesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Bölümü, recepöz@erzincan.edu.tr, ORCID: 0000-0001-9974-0022

2 Doç.Dr., Beden Eğitimi ve Spor, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi Spor Yöneticiliği Bölümü, myazici@erzincan.edu.tr, ORCID: 0000-0002-3210-714X

## GİRİŞ

Günümüzde sosyal medya, bireylerin günlük yaşamlarının vazgeçilmez bir parçası haline gelmiştir. Sosyal medya, kullanıcıların etkileşimde bulunduğu, topluluk odaklı içeriklerin oluşturulduğu ve paylaşıldığı üçüncü taraf internet tabanlı platformlar olarak tanımlanabilir. Bu platformlarda yalnızca kullanıcılar tarafından üretilen ve üçüncü şahıslardan lisans alınmayan içerikler yer almaktadır (Asur, 2010). Twitter(X), Facebook, Instagram ve TikTok gibi sosyal ağ siteleri, kullanıcıların coğrafi mesafeler ve diğer engelleri aşarak çevrimiçi bir dünyada birbirleriyle bağlantı kurmalarını sağlayan önemli örneklerdir (Kaye, 2021; Boyd & Ellison, 2007). Son dönemde yapılan araştırmalar, COVID-19 pandemisi sırasında sosyal mesafe, tecrit ve karantina önlemleri gibi uygulamaların, sosyal ağ sitelerinin ergenler arasında giderek daha popüler hale gelmesine yol açtığını göstermektedir (Marengo ve ark., 2022). Bu bağlamda, sosyal medya, özellikle çocuklar ve ergenler için günlük yaşamın vazgeçilmez bir parçası haline gelmiştir (Alshamrani ve ark., 2021). Gençler, sosyal medya platformlarını insanların birbirine bağlanmasında bir sosyalleşme aracı olarak görmektedir. Bunun yanı sıra, sosyal medya yalnızca sosyal etkileşim ve eğlence amacıyla değil, aynı zamanda fikir paylaşımı, bilgi edinme, profesyonel ağlar kurma ve ortak projeler başlatma gibi amaçlarla da kullanılmaktadır (Malesev & Cherry, 2021).

Her geçen gün sosyal medya kullanımı, çarpıcı bir şekilde artmıştır. Smith ve Anderson (2018) yapmış oldukları çalışmalarında ABD’de nüfusun %68’inin Facebook’u, %73’ünün ise YouTube’u aktif bir şekilde kullandıklarını tespit etmişlerdir. Özellikle gençler ve üniversite öğrencileri arasında sosyal medya kullanımının yaygınlaşması, beraberinde farklı sorunları da getirmektedir. Sosyal medyanın aşırı kullanımı, uyku bozuklukları (Wolniczak ve ark., 2013; Koç ve Gülyağcı, 2013), sosyal ilişkilerde zayıflama (Müller ve ark., 2016; Fox ve Moreland, 2015), yaşam doyumu nun azalması (Hawi ve Samaha, 2016; Blachnio ve ark., 2016; Kabasakal, 2015; Kuss, Griffiths, Karila, & Billieux, 2014; Lepp, Barkley, & Karpinski, 2014; Samaha & Hawi, 2016), iş performansında düşüş (Xanidis ve Brignell, 2016; Kuss ve ark., 2014) ve depresyon, kaygı ve kıskançlık gibi duygusal sorunlarla bağlantılı bulunmuştur (Pantic, 2014; Elphinston ve Noller, 2011).

Literatürde sosyal medya bağımlılığı, bireylerin günlük işlevselliğini, akademik başarılarını ve sosyal ilişkilerini olumsuz yönde etkileyebilen bir bağımlılık türü olarak tanımlanmaktadır. Sosyal medya bağımlılığı (Facebook bağımlılığı, sosyal ağ bağımlılığı ve bağımlılık yaratan sosyal ağ kullanımı gibi farklı varyasyonlarıyla) en yaygın kullanılan terimdir ve davranışsal bağımlılık semptomlarının ortaya çıktığı uyumsuz bir psikolo-

jik bağımlılık olarak tanımlanmaktadır (Cao ve ark., 2020; Chen, 2019; Turel ve Serenko, 2012). Ancak, “bağımlılık” teriminin tarihsel olarak madde kullanımı bozuklukları ile ilişkilendirilmesi nedeniyle, bazı araştırmacılar “sosyal medya bağımlılığı” teriminin geleneksel psikiyatrik bozuklukların ciddiyetini azaltabileceğinden ve bu sorunu patolojik bir duruma indirgemek için henüz erken olabileceğinden endişe duymaktadır (Carbonell ve Panova, 2017). İnternet bağımlılığının bir alt türü olarak kabul edilen sosyal medya bağımlılığı, sosyal medya platformlarında daha fazla vakit geçiren bireylerin, hızlı bir şekilde bilgi edinme isteğiyle, sanal tolerans, sanal iletişim ve sanal problemlerle karşı karşıya kalmalarına yol açabilen bir durumdur. Bu süreç, bireylerin bu tür arayışlara yönelmesine neden olur ve bu davranışlar sosyal medya bağımlılığı olarak tanımlanır (şahin, 2018).

Gençler, teknolojilere hızla uyum sağladıkları için internet ve sosyal medyanın olumsuz etkilerden en fazla etkilenen grup olarak öne çıkmaktadır. Özellikle internet bağımlılığı, oyun oynama ve sosyal medya kullanımı gibi durumlar gençler arasında yaygınlaşmaktadır. Davies ve Cranston (2008) tarafından yapılan bir ankette, sosyal medyanın yüz yüze iletişim ve diğer çevrim dışı aktivitelerin yerini alacağı korkusunun gençler arasında oldukça yaygın olduğu belirtilmiştir. Aynı ankette, sosyal medya bağımlılığının yanı sıra siber zorbalık, kişisel bilgilerin paylaşılması ve çevrim içi taciz gibi sosyal ağların getirdiği risklerin de gençler arasında sıkça karşılaşılan sorunlar arasında yer aldığı vurgulanmıştır.

Lee, Cheung ve Thadani (2012) sosyal medyanın aşırı kullanımının gençlerin psikolojik, sosyal ve eğitimle ilgili sorunlar yaşamasına neden olabileceğini ifade etmiştir. Ayrıca, yetişkinlerde akıllı telefon kullanımının takıntı düzeyine ulaşmasının, giderek daha fazla ruh sağlığı sorunu oluşturduğuna dair ampirik bulgular da mevcuttur. İtalya’da yapılan bir araştırmada ise, katılımcıların çevrim içi ağlara bağlı olmadıklarında “bir şeyleri kaçırdıkları” korkusu yaşadıkları, aşırı sosyal medya kullanımının uyku sorunlarına yol açtığı ve genel yaşam kalitelerinin düştüğü tespit edilmiştir.

Punyanunt-Carter ve arkadaşlarının (2017) gerçekleştirdiği bir araştırmada, ABD’deki 475 niversite ğrencisi üzerinde yapılan incelemede, Snapchat kullanıcılarının eğlence isteklerinin tatmini ile sosyal medya bağımlılığı arasında pozitif bir ilişki olduğu ortaya konmuştur. Benzer şekilde, Chen ve Kim’in (2013) alışmasında, aşırı sosyal medya kullanımının, eğlence ve kendini ifade etme amacıyla sosyal medyanın kullanımını artırdığı ve bu iki faktör arasında bir ilişki bulunduğu ifade edilmiştir.

Bu çalışmada, niversite ğrencilerinin çeşitli demografik özelliklerden cinsiyet, bölüm, sınıf, yaş, gelir durumu, günlük internet kullanım süresi, internete bağlanılan cihaz, sosyal medya hesap sayısı, en çok kul-

lanılan sosyal medya platformu ve kullanım amacı durumuna göre sosyal medya eğilimi ve buna etki eden faktörlerin saptanması amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır:

1. Eğitim Fakültesi öğrencilerinin sosyal medya kullanım sıklığı, bağımlılık belirtileri ve kullanım alışkanlıkları nasıldır?
2. Eğitim Fakültesi öğrencilerinin cinsiyetlerine göre sosyal medyayı kullanım amaçları ve eğilimleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
3. Eğitim Fakültesi öğrencilerinin bölümleri ve sınıf düzeylerine göre sosyal medya bağımlılığı ve kullanım motivasyonları farklılık göstermekte midir?
4. Eğitim Fakültesi öğrencilerinin yaş gruplarına göre sosyal medya kullanım süresi ve bağımlılık eğilimleri nasıl değişmektedir?
5. Eğitim Fakültesi öğrencilerinin gelir durumu algıları, sosyal medya kullanım alışkanlıkları ve bağımlılık düzeyleri arasında bir ilişki var mıdır?

## **MATERYAL VE METOT**

Bu araştırmada, nicel araştırma yöntemlerinden genel tarama modeli tercih edilmiştir. Bu model, geniş kapsamlı bir çalışma grubuna dayanarak, incelenen konuya ilişkin genel bir bakış açısı geliştirmeyi amaçlar. Genel tarama modeli, araştırmacıya bir olguya dair kapsamlı ve yüzeysel bir bilgi sağlarken, derinlemesine analiz yerine mevcut durumun genel hatlarıyla betimlenmesine odaklanır. Bu bağlamda, olaylar, bireyler, durumlar veya nesnelere, kendi doğal koşulları içinde değerlendirilmiş ve herhangi bir müdahalede bulunmaksızın mevcut durumları ortaya konulmaya çalışılmıştır. Araştırmada kullanılan bu yöntem, araştırmacının olayları olduğu gibi gözlemlemesini ve betimsel bir yaklaşımla analiz etmesini sağlamıştır (McMillan & Schumacher, 2010; Karasar, 2004). Çalışmanın temelini, Karasar'ın (2004) önerdiği yöntem ve ilkeler oluşturmuştur.

### **Kişisel Bilgi Formu**

Araştırmada veri toplamak için araştırmacılar tarafından geliştirilen bir kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Bu formda, katılımcıların cinsiyet, bölüm, sınıf, yaş, gelir durum algısı, internet kullanım süreleri, internete bağlanma yöntemlerine yönelik sorular yer almaktadır.

### **Sosyal Medya Bağımlılığı Ölçeği (SMBÖ)**

Sosyal medya bağımlılığını ölçmek amacıyla, Ünal'ın (2015) "*Sosyal Medya Bağımlılığı Üniversite Öğrencileri Üzerine Bir Araştırma*" başlıklı çalışmasında kullanılan Sosyal Medya Bağımlılığı Ölçeği temel alınmıştır. Bu ölçek, toplamda 41 maddeden oluşan bir Likert tipi değerlendirme

aracıdır. Ölçek, dört alt faktör altında yapılandırılmıştır: “meşguliyet” (12 madde), “duygu durum” (5 madde), “tekrarlama” (5 madde) ve “çatışma” (19 madde). Katılımcılar, ölçek maddelerini 1’den 5’e kadar derecelendirilmiş bir yanıt skalasında değerlendirmiştir: 1=Hiçbir zaman, 2=Nadiren, 3=Bazen, 4=Sık sık, 5=Her zaman.

Bu ölçek, sosyal medya bağımlılığına ilişkin farklı boyutları analiz etmek için kullanılmış ve elde edilen veriler, sosyal medya bağımlılığı hakkında derinlemesine bir anlayış sağlamıştır. Tablo 1’de, ölçeğin orijinaline uygun şekilde uyarlanan sürümüne ait iç tutarlılık katsayıları sunulmuştur.

Tablo 1. SMBÖ İç tutarlılık Katsayıları

SMBÖ	Madde Sayısı	Cronbach’s Alpha	
		Orijinal Ölçek	Mevcut Uygulama
Meşguliyet	12	.932	.937
Duygu Durum Düzenleme	5	.892	.905
Tekrarlama	5	.914	.905
Çatışma	19	.958	.967
Toplam	41	.967	.976

Tabloda yer alan iç tutarlılık katsayıları, ölçeğin genel olarak çok yüksek güvenilirlik gösterdiğini ve alt ölçeklerin her birinin güvenilir ölçümler sağladığını ortaya koymaktadır. Özellikle, Meşguliyet, Duygu Durum Düzenleme, Tekrarlama, ve Çatışma gibi alt ölçeklerde Cronbach’s Alpha değerleri oldukça yüksek olup, ölçüm aracının tutarlı sonuçlar verdiğini ve güvenilir olduğunu gösteriyor. Toplam ölçek de çok yüksek bir güvenilirlik değerine sahip. Bu sonuçlar, SMBÖ’nün sosyal medya bağımlılığını ölçen bir araç olarak güçlü bir güvenilirliğe sahip olduğunu ve genel anlamda güvenle kullanılabileceğini gösteriyor.

## BULGULAR VE TARTIŞMA

Bu bölümde, elde edilen bulgular mevcut literatürle karşılaştırılarak yorumlanmıştır. Katılımcıların demografik özelliklerine ait tanımlayıcı istatistikler ise Tablo 2’de sunulmuştur.

*Tablo 2. Katılımcıların özelliklerine ilişkin tanımlayıcı istatistikler*

Değişkenler	Değer	Frekans(%)
Cinsiyet	Kadın	194 (58.4)
	Erkek	138 (41.6)
Bölüm	Matematik	103(31)
	Fen Bilgisi	10(3.0)
	Sosyal Bilgiler	60(18.1)
	Türkçe	21(6.3)
	Rehberlik ve Psk. Dan.	85(25.6)
	Okul Öncesi	27(8.1)
	Diğer	26(7.8)
Sınıf	1. Sınıf	63(19.0)
	2. Sınıf	81(24.4)
	3. Sınıf	36(10.8)
	4. Sınıf	152(45.8)
Yaş	18-21 Yaş	170(51.2)
	22-25 Yaş	154(46.4)
	26 Yaş ve üstü	8(2.4)
Gelir Durumu	Çok iyi	8(2.4)
	İyi	63(19.0)
	Orta	206(62.0)
	Kötü	39(11.7)
	Çok kötü	16(4.8)
İnternete Bağlanma Süreleri	1 Saatten Az	8(2.4)
	1-3 Saat Arası	95(28.6)
	3-5 Saat Arası	127(38.3)
	5 Saatten Çok	102(30.7)
İnternete Bağlanılan Yer	Ev	120(36.1)
	Okul	74(22.3)
	Yurt	69(20.8)
	Diğer	69(20.8)

Tablo 2, katılımcıların çeşitli demografik özelliklerinin (Bölüm, Cinsiyet, Sınıf, Yaş, Gelir Durumu, İnternet Kullanım Süreleri ve İnternete Bağlanılan Yer) dağılımını ve bu kategorilere ait oranları göstermektedir. Katılımcılar arasında en yüksek temsil oranı, %31,0 (103 kişi) ile Matematik bölümüne, %25,6 (85 kişi) ile Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık bölümüne aittir. Buna karşın, Fen Bilgisi, Türkçe ve diğer bölümler daha düşük oranlarda temsil edilmiştir.

Kadın katılımcılar %58.4 (194 kişi) erkeklere %41.6 (138 kişi) göre daha fazla temsil edilmektedir. Bu, örneklemin kadınlar açısından daha yo-

ęun olduğunu gösteriyor.

4. sınıf öğrencileri %45,8 (152 kişi), örneklemenin en büyük kısmını oluşturuyor. Diğer sınıflar ise daha dengeli bir dağılıma sahip görülmektedir.

Katılımcılar arasında en yoğun yaş grubu %51,2 oranıyla (170 kişi) 18-25 yaş aralığında yer almıştır. Bunu %46,4 oranıyla (154 kişi) 22-25 yaş grubu takip etmektedir. 26 yaş ve üzeri katılımcıların oranı ise yalnızca %2,4 (8 kişi) ile oldukça düşük seviyede kalmıştır.

Gelir durum algısı incelendiğinde, katılımcıların çoğunluğunun kendilerini “Orta” gelir seviyesinde gördüğü (%62,0; 206 kişi) belirlenmiştir. Bunun yanında, “ok İyi” gelir seviyesi %2,4 (8 kişi), “İyi” %19,0 (63 kişi), “Kötü” %11,7 (39 kişi) ve “ok Kötü” %4,8 (16 kişi) oranlarında temsil edilmektedir.

İnternet kullanım süreleri incelendiğinde, katılımcıların çoğunun günde 3-5 saat arasında internet kullandığı görülmektedir. Günde 1 saatten az internet kullananların oranı oldukça düşük kalırken, diğer gruplar şu şekilde dağılım göstermektedir: 1-3 saat arası kullanım %28,6 (95 kişi) ve 5 saatten fazla kullanım %30,7 (102 kişi).

İnternet kullanımının en yaygın olduğu yer evdir, katılımcıların %36,1’inin (120 kişi) interneti evde kullandığı belirlenmiştir. Okulda internet kullanım oranı %22,3 (74 kişi), yurttaki kullanım oranı %20,8 (69 kişi) ve diğer alanlarda internet kullanım oranı ise %20,8 (69 kişi) olarak daha düşük seviyelerde kalmaktadır. Bu demografik veriler, çalışmanın farklı gruplardan gelen bireyleri kapsadığını ve farklı parametreler arasında dikkate değer farklar bulunduğunu göstermektedir.

*Tablo 3. Toplam Puan ve Alt Boyut Puanlarına Göre Sosyal Medya Bağımlılık Dağılımı Analizi*

<b>Değişken</b>	<b>Seviye</b>	<b>N</b>	<b>Toplam</b>	<b>(%)</b>
Meşguliyet	Bağımlılık yok	45	332	13.6
	Az Bağımlı	97	332	29.2
	Orta Bağımlı	99	332	29.8
	Yüksek Bağımlı	67	332	20.2
	Çok Yüksek Bağımlı	24	332	07.2
Duygu Durum Düzenleme	Bağımlılık yok	61	332	18.4
	Az Bağımlı	77	332	23.2
	Orta Bağımlı	87	332	26.2
	Yüksek Bağımlı	74	332	22.3
	Çok Yüksek Bağımlı	33	332	09.9
Tekrarlama	Bağımlılık yok	83	332	25.0
	Az Bağımlı	81	332	24.4
	Orta Bağımlı	90	332	27.1
	Yüksek Bağımlı	62	332	18.7
	Çok Yüksek Bağımlı	16	332	04.8
Çatışma	Bağımlılık yok	108	332	32.5
	Az Bağımlı	99	332	29.8
	Orta Bağımlı	69	332	20.8
	Yüksek Bağımlı	45	332	13.6
	Çok Yüksek Bağımlı	11	332	03.3
Toplam	Bağımlılık yok	72	332	21.7
	Az Bağımlı	101	332	30.4
	Orta Bağımlı	103	332	31.0
	Yüksek Bağımlı	47	332	14.2
	Çok Yüksek Bağımlı	9	332	02.7

Tablo 3, farklı bağımlılık düzeylerine göre çeşitli kategorilerin dağılımlarını ve her bir kategoriye ait oranları göstermektedir. Tabloyu değerlendirirken, her bir bağımlılık türüne ilişkin belirli kategorilerin oranlarının dikkatlice incelenmesi önemlidir. Meşguliyet alt boyutunda, katılımcıların büyük bir kısmı Az Bağımlı ve Orta Bağımlı seviyelerinde yer almaktadır. Çok yüksek bağımlılığa sahip olanların oranı ise oldukça düşüktür. Bağımlılık Yok düzeyindeki katılımcıların oranı da nispeten düşük seviyededir. Duygu Durum Düzenleme alt boyutunda, Orta Bağımlı ve Yüksek Bağımlı kategorilerinde benzer oranlar gözlemlenmektedir. Az Bağımlı kategorisindeki katılımcı sayısı ise biraz daha düşük bulunmuştur. Tekrarlama alt boyutunda, Orta Bağımlı olan katılımcılar en yüksek oranda temsil edilirken, Çok Yüksek Bağımlı kategorisindeki oran ise en düşük seviyededir.



Bağımlılık Yok kategorisi ise diğer gruplarla benzer oranlara sahiptir. Çatışma alt boyutunda, Bağımlılık Yok ve Az Bağımlı kategorilerinde daha yüksek oranlar görülürken, Çok Yüksek Bağımlı kategorisindeki oran en düşük seviyededir. Diğer kategoriler ise birbirine yakın oranlar sergilemektedir. Toplam puan açısından, Az Bağımlı ve Orta Bağımlı kategorileri en yüksek oranları oluştururken, Çok Yüksek Bağımlı kategorisi en düşük oranı sergilemektedir. Bağımlılık Yok kategorisindekiler de bazı kategorilerde yer almakta, ancak bu oranlar oldukça düşük kalmaktadır.

*Tablo 4. Katılımcıların Toplam Puan ve Alt Boyut puanlarına göre Sosyal Medya Bağımlılık Düzeyleri*

	<b>Meşguliyet</b>	<b>DDD</b>	<b>Tekrarlama</b>	<b>Çatışma</b>	<b>Toplam</b>
N	332	332	332	332	332
Ortalama ( $\bar{X}$ )	34.199	13.777	12.639	43.880	104.494
Ss	11.073	5.228	5.008	18.040	35.255
Minimum	12.000	5.000	5.000	19.000	41.000
Maximum	60.000	25.000	25.000	95.000	205.000

Tablo 4’te, katılımcıların toplam puan ve alt boyut puanlarına göre sosyal medya bağımlılık düzeyleri sunulmuştur. Katılımcıların ortalama toplam puanı ( $\bar{X}$ =104.494) “Az Bağımlı” düzeyindedir.

Ancak, katılımcıların bağımlılık düzeyleri alt faktörler açısından incelendiğinde; Meşguliyet değişkeni daha geniş bir dağılıma sahip olup, daha yüksek bir varyans göstermektedir. Buna karşın, Duygu Durum Düzenleme, Tekrarlama ve Çatışma değişkenleri daha dar bir dağılıma sahiptir. Çatışma değişkeni, diğer tüm ölçümlere kıyasla en yüksek varyansı (standart sapma: 18,040) göstermektedir, bu da katılımcılar arasında en belirgin farklılıkların bu ölçümde bulunduğunu ortaya koymaktadır.

Tablo 5. Katılımcıların cinsiyete göre Sosyal Medya Bağımlılık puanlarına ilişkin bağımsız grup t-testi sonuçları

SMBÖ	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	Ss	df	t	p
Meşguliyet	Kadın	194	34.64	11.183	330	.859	.391
	Erkek	138	33.58	10.927			
Duygu Durum Düzenleme	Kadın	194	13.83	5.311	330	.218	.828
	Erkek	138	13.70	5.128			
Tekrarlama	Kadın	194	12.42	5.066	330	-.953	.341
	Erkek	138	12.95	4.926			
Çatışma	Kadın	194	42.0	17.740	330	-2.265	.024*
	Erkek	138	46.52	18.192			
Toplam	Kadın	194	102.89	35.200	330	-.985	.325
	Erkek	138	106.75	35.337			

p&lt;0.05

Tablo 5’de yapılan analizler, Meşguliyet, DDD, Tekrarlama, Çatışma ve Toplam değişkenlerinin cinsiyete göre farklılıklarını ve genel dağılımlarını incelemiştir. Betimsel istatistikler, değişkenler arasında ortalama ve standart sapma bakımından belirgin farklılıklar olduğunu göstermektedir; özellikle Toplam değişkeninin en geniş dağılıma sahip olduğu dikkat çekmiştir. Alt faktörler açısından bakıldığında, kadınların meşguliyet puanı ortalaması 34,64, erkeklerin ise 33,58’dir. Bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmektedir (t=0.859, p=0.391). Yani, kadınlar ve erkekler arasında sosyal medya kullanımındaki meşguliyet düzeyine ilişkin anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Duygu Durum Düzenleme alt boyutunda, kadınların duygu durum düzenleme puanı ortalaması 13,83, erkeklerin ise 13,70’tir. Bu fark da anlamlı değildir (t=0.218, p=0.828). Yani, cinsiyete göre sosyal medya kullanımıyla ilgili duygu durum düzenleme düzeylerinde önemli bir fark gözlemlenmemektedir. Tekrarlama alt boyutunda, kadınların tekrarlama puanı ortalaması 12,42, erkeklerin ise 12,95’tir. Bu fark da istatistiksel olarak anlamlı değildir (t=-0.953, p=0.341). Erkeklerin sosyal medya kullanımındaki tekrarlama düzeyi, kadınlara göre biraz daha yüksek olsa da, bu fark anlamlı bir fark oluşturacak kadar büyük değildir. Çatışma alt boyutunda kadınların puanı ortalaması 42,0 iken, erkeklerin puanı 46,52’dir. Bu fark istatistiksel olarak anlamlıdır (t=-2.265, p=0.024\*). Kadınlar, sosyal medya kullanımında erkeklere kıyasla daha az çatışma yaşama eğilimindedir. Bu sonuç, cinsiyetler arasında sosyal medya kullanımına bağlı çatışma düzeyinde anlamlı bir fark bulunduğunu göstermektedir. Bu durumun algılanan çatışma düzeyindeki sosyo-kültürel farklılıklardan kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Toplam puan açısından, kadınların ortalama puanı 102,89 iken, erkeklerin ortalama puanı 106,75’tir. Ancak bu fark da istatistiksel olarak anlamlı değildir (t=-0.985, p=0.325). Yani, kadınlar ve erkekler arasındaki genel sosyal medya bağımlı-

lılık düzeyinde anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

Bununla birlikte, çatışma haricinde diğer değişkenlerde cinsiyetin etkisiz olması, bu değişkenlerin genel davranışlarla ilişkilendirilebileceğini göstermektedir.

*Tablo 6. Katılımcıların Bölümlerine göre Sosyal Medya Bağımlılık puanlarına ilişkin tek yönlü ANOVA testi sonuçları*

SMBÖ	Kaynak	Kareler Toplamı	Sd	Kare Ortalaması	F	p
Meşguliyet	Gruplar arası	1482.328	6	247.055	2.053	.058
	Grup içi	39102.551	325	120.316		
	Toplam	40584.880	331			
Duygu Durum Düzenleme	Gruplar arası	262.724	6	43.787	1.620	.141
	Grup içi	8784.782	325	27.030		
	Toplam	9047.506	331			
Tekrarlama	Gruplar arası	144.621	6	24.104	.960	.452
	Grup içi	8156.005	325	25.095		
	Toplam	8300.627	331			
Çatışma	Gruplar arası	2856.080	6	476.013	1.475	.186
	Grup içi	104869.101	325	322.674		
	Toplam	107725.181	331			
Toplam (SMBÖ)	Gruplar arası	11575.049	6	1929.175	1.568	.156
	Grup içi	399835.939	325	1230.264		
	Toplam	411410.988	331			

p>0.05

Tablo 6'ya göre Anova sonuçları, Meşguliyet, Ddd, Tekrarlama, çatışma ve toplam değişkenlerinde gruplar arasında anlamlı farklar olup olmadığını test etmiştir. Tüm değişkenler için  $p > 0.05$  olduğu için (Meşguliyet için  $p = 0.058$  en yakın değer), gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır. Meşguliyet değişkeni, diğer değişkenlere göre gruplar arasında daha yüksek bir farklılık eğilimi göstermiştir ( $F = 2.053$ ,  $p = 0.058$ ), ancak bu da anlamlılık sınırını aşamamıştır. Bu sonuçlar, değişkenlerin genel olarak homojen bir dağılım sergilediğini ve gruplar arasındaki farkların istatistiksel olarak anlamlı düzeyde olmadığını göstermektedir.

Tablo 7. Katılımcıların Sınıf Düzeylerine göre Sosyal Medya Bağımlılık puanlarına ilişkin tek yönlü ANOVA testi sonuçları

SMBÖ	Kaynak	Kareler Toplamı	Sd	Kare Ortalaması	F	p	Tukey
Meşguliyet	Gruplar arası	983.539	3	327.846	2.715	.045*	
	Grup içi	39601.340	328	120.736			
	Toplam	40584.880	331				
Duygu Durum	Gruplar arası	44.748	3	14.916	.543	.653	
	Grup içi	9002.758	328	27.447			
	Toplam	9047.506	331				
Tekrarlama	Gruplar arası	91.233	3	30.411	1.215	.304	
	Grup içi	8209.393	328	25.029			
	Toplam	8300.627	331				
Çatışma	Gruplar arası	741.064	3	247.021	.757	.519	
	Grup içi	106984.117	328	326.171			
	Toplam	107725.181	331				
Toplam (SMBÖ)	Gruplar arası	4580.431	3	1526.810	1.231	.298	
	Grup içi	406830.557	328	1240.337			
	Toplam	411410.988	331				

\*p<0.05

Tablo 7’de verilen Anova sonuçlarına göre “Sınıf Düzeyi” değişkeninin etkisi, sadece Meşguliyet değişkeninde istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ( $p = 0.045$ ,  $F = 2.715$ ). Bu, farklı sınıf düzeylerindeki bireylerin Meşguliyet düzeylerinde anlamlı farklılıklar olduğunu göstermektedir. Diğer değişkenler (Ddd, Tekrarlama, Çatışma ve Toplam) için anlamlı farklar bulunamamıştır ( $p > 0.05$ ). Özellikle Meşguliyet değişkeni, sınıf düzeyine bağlı olarak farklılık gösteren tek boyut olarak öne çıkmaktadır; bu durum, sınıf düzeyine göre algılanan meşguliyetin değişebileceğine işaret etmektedir. Ancak, diğer değişkenlerin sınıf düzeyinden etkilenmediği görülmektedir.

Tukey HSD testi, “Sınıf Düzeyi” değişkenine göre gruplar arasındaki farkları incelemiştir. Meşguliyet değişkeninde genel Anova analizinde anlamlı bir fark bulunmasına rağmen, Tukey HSD testine göre gruplar arasında çift yönlü anlamlı bir fark görülmemiştir ( $p > 0.05$ ). Benzer şekilde, Ddd, Tekrarlama, Çatışma ve Toplam değişkenlerinde de sınıf düzeyleri arasında anlamlı bir fark tespit edilmemiştir ( $p > 0.05$ ). Bu sonuçlar, Anova’daki sınıf düzeyinin genel etkisine rağmen, bu farklılıkların belirli sınıf düzeyleri arasında net bir şekilde ortaya çıkmadığını ve gruplar arasındaki farkların istatistiksel anlamlılık düzeyini aşmadığını göstermektedir. Özel-

likle, Meşguliyet değişkeninde 2. ve 3. sınıflar arasında fark eğilimi bulunmasına rağmen bu fark anlamlı düzeyde değildir ( $p = 0.072$ ). Dolayısıyla, “Sınıf Düzeyi” değişkeninin etkisi genel olarak sınırlı kalmıştır.

Tablo 8. Katılımcıların Yaş değişkenine göre Sosyal Medya Bağımlılık puanlarına ilişkin tek yönlü ANOVA testi sonuçları

SMBÖ	Kaynak	Kareler Toplamı	Sd	Kare Ortalaması	F	p
Meşguliyet	Gruplar arası	288.755	2	144.378	1.179	.309
	Grup içi	40296.124	329	122.481		
	Toplam	40584.880	331			
Duygu Durum Düzenleme	Gruplar arası	39.070	2	19.535	.713	.491
	Grup içi	9008.436	329	27.381		
	Toplam	9047.506	331			
Tekrarlama	Gruplar arası	25.543	2	12.771	.508	.602
	Grup içi	8275.084	329	25.152		
	Toplam	8300.627	331			
Çatışma	Gruplar arası	157.418	2	78.709	.241	.786
	Grup içi	107567.762	329	326.954		
	Toplam	107725.181	331			
Toplam (SMBÖ)	Gruplar arası	1211.209	2	605.604	.486	.616
	Grup içi	410199.779	329	1246.808		
	Toplam	411410.988	331			

$p > 0.05$

Tablo 8’de Yaş değişkenine göre yapılan Anova analizinin sonuçları, tüm incelenen değişkenler için gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmadığını göstermektedir. Meşguliyet, Ddd, Tekrarlama, Çatışma ve Toplam değişkenlerinde tüm gruplar arasında  $p > 0.05$  değeri bulunmuş, bu da yaş gruplarının bu değişkenler üzerindeki etkisinin istatistiksel olarak anlamlı olmadığı anlamına gelmektedir. Örneğin, Meşguliyet için  $p = 0.309$ , Ddd için  $p = 0.491$ , Çatışma için  $p = 0.786$  gibi sonuçlar, yaş gruplarının bu faktörlerle ilgili davranışlarda önemli bir fark yaratmadığını ortaya koymaktadır. Bu durumda, yaş değişkeninin bu davranışsal faktörler üzerinde belirgin bir etkisi olmadığı söylenebilir.

Tablo 9. Katılımcıların Gelir Durumuna göre Sosyal Medya Bağımlılık puanlarına ilişkin tek yönlü ANOVA testi sonuçları

SMBÖ	Kaynak	Kareler Toplamı	Sd	Kare Ortalaması	F	p	Tukey
Meşguliyet	Gruplar arası	476.319	4	119.080	.971	.424	
	Grup içi	40108.560	327	122.656			
	Toplam	40584.880	331				
Duygu Durum	Gruplar arası	215.903	4	53.976	1.999	.094	
	Grup içi	8831.603	327	27.008			
	Toplam	9047.506	331				
Tekrarlama	Gruplar arası	72.258	4	18.065	.718	.580	
	Grup içi	8228.368	327	25.163			
	Toplam	8300.627	331				
Çatışma	Gruplar arası	3957.215	4	989.304	3.118	.015*	Orta-Kötü, Orta-Çok Kötü
	Grup içi	103767.966	327	317.333			
	Toplam	107725.181	331				
Toplam (SMBÖ)	Gruplar arası	8567.397	4	2141.849	1.739	.141	
	Grup içi	402843.591	327	1231.938			
	Toplam	411410.988	331				

p&lt;0.05

Tablo 9’da Gelir düzeyine göre yapılan Anova sonuçları incelendiğinde, Meşguliyet, Ddd, Tekrarlama ve Toplam değişkenlerinde gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır ( $p > 0.05$ ). Bununla birlikte, Çatışma değişkeni açısından gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmuş olup ( $p = 0.015$ ), özellikle gelir grubu 5 ile diğer gruplar arasında (3 ve 4) anlamlı farklar gözlemlenmiştir. Tukey HSD testi sonuçlarına göre, Meşguliyet, Ddd ve Tekrarlama değişkenlerinde gelir grupları arasında anlamlı farklar bulunmazken, çatışma değişkeninde gelir grubu 5 ile diğer gruplar arasında belirgin farklar ortaya çıkmıştır. Genel olarak, gelir düzeyinin bazı psikolojik ve davranışsal faktörlerle ilişkisinde anlamlı farklar olduğu ancak diğer faktörlerde benzerlikler olduğu söylenebilir.

Tablo 10. Katılımcıların İnternete Bağlanma Sürelerine göre Sosyal Medya Bağımlılık puanlarına ilişkin tek yönlü ANOVA testi sonuçları

SMBÖ	Kaynak	Kareler Toplamı	Sd	Kare Ortalaması	F	p	Tukey
Meşguliyet	Gruplar arası	7258.579	3	2419.526	23.813	.000*	I-III, I-IV, II-III, II-IV
	Grup içi	33326.301	328	101.605			
	Toplam	40584.880	331				
Duygu Durum	Gruplar arası	887.832	3	295.944	11.896	.000*	I-IV, II-III, II-IV
	Grup içi	8159.674	328	24.877			
	Toplam	9047.506	331				
Tekrarlama	Gruplar arası	485.912	3	161.971	6.798	.000*	II-III, II-IV
	Grup içi	7814.715	328	23.825			
	Toplam	8300.627	331				
Çatışma	Gruplar arası	7635.659	3	2545.220	8.341	.000*	II-III, III-IV
	Grup içi	100089.521	328	305.151			
	Toplam	107725.181	331				
Toplam (SMBÖ)	Gruplar arası	49674.627	3	16558.209	15.014	.000*	I-IV, II-III, II-IV, III-IV
	Grup içi	361736.361	328	1102.855			
	Toplam	411410.988	331				

\*p&lt;0.01

Tablo 10'da İnternet kullanımı ile ilgili yapılan Anova sonuçları incelendiğinde, Meşguliyet, Ddd, Tekrarlama, Çatışma ve Toplam değişkenlerinde gruplar arasında anlamlı farklar bulunmuştur ( $p < 0.05$ ). Tukey HSD testi sonuçlarına göre, Meşguliyet değişkeninde, Grup I ile Grup III ve Grup IV arasında anlamlı farklar gözlemlenmiştir. Ddd değişkeninde de, Grup IV ile diğer gruplar arasında anlamlı farklar bulunmuş, özellikle Grup II ve Grup IV arasında dikkat çekici farklılıklar gözlenmiştir. Tekrarlama değişkeninde, Grup II ve Grup IV arasında anlamlı farklar vardır. Çatışma değişkeninde, Grup IV ile Grup III arasında anlamlı bir fark bulunmuşken, Toplam değişkeninde ise Grup IV ile Grup I, 2 ve 3 arasında belirgin farklar tespit edilmiştir. Bu bulgular, internet kullanımının farklı düzeylerdeki gruplar arasında farklı psikolojik ve davranışsal etkiler yarattığını göstermektedir.

Tablo 11. Katılımcıların İnternete Bağlanılan Yer Değişkenine göre Sosyal Medya Bağlılık puanlarına ilişkin tek yönlü ANOVA testi sonuçları

SMBÖ	Kaynak	Kareler Toplamı	Sd	Kare Ortalaması	F	p
Meşguliyet	Gruplar arası	63,060	3	21,020	,170	,917
	Grup içi	40521,819	328	123,542		
	Toplam	40584,880	331			
Duygu Durum Düzenleme	Gruplar arası	35,793	3	11,931	,434	,729
	Grup içi	9011,713	328	27,475		
	Toplam	9047,506	331			
Tekrarlama	Gruplar arası	13,270	3	4,423	,175	,913
	Grup içi	8287,356	328	25,266		
	Toplam	8300,627	331			
Çatışma	Gruplar arası	674,732	3	224,911	,689	,559
	Grup içi	107050,449	328	326,373		
	Toplam	107725,181	331			
Toplam (SMBÖ)	Gruplar arası	1336,169	3	445,390	,356	,785
	Grup içi	410074,819	328	1250,228		
	Toplam	411410,988	331			

p>0.05

Tablo 11’de İnternete bağlanılan yer ile ilgili yapılan Anova sonuçları, Meşguliyet, Ddd, Tekrarlama, Çatışma ve Toplam değişkenlerinde gruplar arasında anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir (p > 0.05). Bu sonuçlar, farklı internet bağlantı yerlerinin, katılımcıların Meşguliyet, devamsızlık, tekrar etme, çatışma ve toplam internet kullanımı düzeyleri üzerinde belirgin bir etkisi olmadığını göstermektedir. Özetle, internet kullanımındaki davranışlar bu yerleşim değişkeninden bağımsız olarak benzer şekilde gerçekleşmiş gibi görünmektedir.

## SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışmada, eğitim fakültesi öğrencilerinin sosyal medya kullanım eğilimleri ve bu eğilimlere etki eden faktörlerin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma kapsamında, katılımcıların demografik özellikleri detaylı bir şekilde ele alınmıştır. Cinsiyet, öğrenim gördükleri bölüm, sınıf düzeyleri, yaş grupları ve gelir durumu gibi temel değişkenler üzerinde durulmuş; bunların yanı sıra günlük internete bağlanma süreleri ve internete bağlanılan yer de değerlendirilmiştir.

Çalışma, sosyal medya kullanım alışkanlıklarının bireylerin demografik özellikleri ile nasıl ilişkilendirildiğini ortaya koymayı hedeflemekte ve bu doğrultuda, sosyal medya bağımlılığına etki eden faktörlerin belirlenmesi için kapsamlı bir analiz sunmaktadır. Böylelikle, öğrencilerin sosyal medya kullanım eğilimlerini etkileyen psikososyal ve teknolojik dinamik-



lerin anlaşılması, ilgili alandaki literatüre katkı sağlayacaktır.

Araştırmanın çalışma grubu, 2024-2025 eğitim-öğretim yılı Bahar döneminde Doğuda bir Devlet Üniversitesi, Eğitim Fakültesi'nde öğrenim görmekte olan Matematik, Fen Bilgisi, Sosyal Bilgiler, Türkçe, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık, Okul Öncesi bölümleri ile diğer bölüm (Bil. ve Öğr. Tek. Eğt., Güzel Sanatlar; Resim ve Müzik Öğretmenliği) öğrencilerinden oluşmaktadır. Çalışma grubunun belirlenmesinde gönüllülük esas alınmış olup, toplamda 332 kişilik bir örneklem grubu oluşturulmuştur. Katılımcıların demografik özellikleri cinsiyet dağılımı açısından değerlendirildiğinde, 194'ü kadın ve 138'i erkek olarak belirlenmiştir.

Bu örneklem, üniversite düzeyindeki öğrencilerin sosyal medya kullanım eğilimlerini anlamak için yeterli çeşitliliği sağlamayı hedeflemiştir. Katılımcıların araştırmaya gönüllü katılımı, etik ilkeler doğrultusunda elde edilen verilerin güvenilirliğini artırmış ve sonuçların genellenebilirliği açısından önemli bir temel oluşturmuştur.

Katılımcıların sosyal medya bağımlılığı düzeylerini belirlemek amacıyla yürütülen araştırmada, toplam puanlar ve bağımlılık ölçeğinin alt boyutları detaylı bir şekilde incelenmiştir. Elde edilen toplam puanlar ışığında, katılımcılar sosyal medya bağımlılığı düzeylerine göre farklı kategorilere ayrılmıştır. Verilere göre, katılımcıların %21.72'si (72 kişi) "Bağımlılık Yok" kategorisinde yer alırken, %30.4'ü (101 kişi) "Az Bağımlı", %31.0'ı (103 kişi) "Orta Bağımlı", %14.2'si (47 kişi) "Yüksek Bağımlı" ve %2.7'si (9 kişi) "Çok Yüksek Bağımlı" olarak sınıflandırılmıştır.

Bu bulgular, araştırma kapsamındaki öğrencilerin büyük bir kısmının sosyal medya bağımlılığı açısından düşük veya orta düzeyde bir bağımlılık gösterdiğini ortaya koymaktadır. Ancak %14.2'lik bir grubun yüksek bağımlılık düzeyinde yer alması ve %2.7'lik bir kesimin çok yüksek bağımlılık seviyesinde bulunması, sosyal medya kullanımının bazı bireyler üzerindeki yoğun etkisini vurgulamaktadır. Bu dağılım, sosyal medya bağımlılığı ile ilişkili risklerin, bireylerin günlük yaşamlarına ve akademik performanslarına olan etkilerini araştırmak için önemli bir zemin sunmaktadır.

Araştırma sonuçları, literatürde yer alan diğer çalışmalarla uyumlu bir tablo çizmektedir. Örneğin, Tutgun-Ünal ve Deniz (2016), üniversite öğrencileri arasında sosyal medya bağımlılığının özellikle duygu durum düzenleme, tekrarlama ve çatışma gibi alt boyutlarla ilişkili olduğunu ve bağımlılık düzeylerinin bireylerin günlük yaşam alışkanlıklarını etkileyebileceğini belirtmiştir. Ayrıca, Andreassen (2015) ve diğer araştırmacılar, sosyal medya bağımlılığının, özellikle genç yetişkinler arasında zaman yönetimi, sosyal ilişkiler ve akademik performans üzerinde olumsuz etkiler yaratabileceğini vurgulamaktadır.

Alt boyutlara ilişkin yapılan değerlendirmelerde, katılımcıların sosyal medya bağımlılığı düzeylerinde benzer bir dağılım gözlemlenmiştir. Bu bulgular, sosyal medya bağımlılığı üzerine yapılan diğer çalışmalarda elde edilen sonuçlarla tutarlılık göstermektedir. Literatürde, sosyal medya kullanımının bireylerde bağımlılık düzeylerini farklı şekillerde etkileyebildiği ve bu bağımlılık düzeylerinin özellikle bireysel özellikler, kullanım amaçları ve çevresel faktörlere bağlı olarak değişkenlik gösterdiği belirtilmiştir (Andreassen vd., 2012, 2013; Phanasathit, Manwong, Hanprathet, Khumsri ve Yingyeun, 2015; Pontes, Andreassen ve Griffiths, 2016; Wang, Ho, Chan ve Tse, 2015).

Örneğin, Andreassen ve arkadaşlarının (2012, 2013) çalışmalarında, sosyal medya bağımlılığının özellikle genç yetişkinler arasında daha sık rastlanıldığı ve bu bireylerin genellikle “Meşguliyet” ve “Duygu Durum Düzenleme” gibi alt boyutlarda daha yüksek puanlara sahip olduğu vurgulanmıştır. Benzer şekilde, Phanasathit ve arkadaşlarının (2015) araştırması, bağımlılık düzeylerinin sosyal medya platformlarının kullanım sıklığı ve türü ile ilişkili olduğunu göstermiştir. Wang ve arkadaşları (2015) ise sosyal medya bağımlılığının psikolojik iyilik hali üzerindeki olumsuz etkilerine dikkat çekmiş ve bu durumun bireylerin genel yaşam kalitesini düşürdüğünü ifade etmiştir.

Sonuçlar, katılımcıların sosyal medya kullanımına ilişkin farklı bağımlılık düzeylerini açıklamakta ve bu düzeylerin bireysel farklılıklarla ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır. Ayrıca, sosyal medya bağımlılığı düzeylerinin, bireylerin akademik, sosyal ve psikolojik süreçleri üzerindeki etkilerini anlamak için daha derinlemesine araştırmalar yapılması gerektiğini işaret etmektedir.

Katılımcıların cinsiyete göre Sosyal Medya Bağımlılığı (SMBÖ) puan ortalamalarına bakıldığında, özellikle *Çatışma* alt boyutunda kadınların puan ortalaması 42,0 iken, erkeklerin puan ortalaması 46,52 olarak tespit edilmiştir. Bu fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuş ( $t = -2.265$ ,  $p = 0.024^*$ ) ve erkeklerin bu alt boyutta daha yüksek bir bağımlılık seviyesine sahip olduğu görülmüştür. Ancak genel sosyal medya bağımlılığı puanlarında cinsiyete göre anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Literatürde, bu bulguları destekleyen veya farklılık gösteren çalışmalara rastlanmaktadır. Örneğin, Yılmazsoy ve Kahraman’ın (2017) üniversite öğrencileri üzerindeki Facebook bağımlılığına ilişkin çalışmalarında, cinsiyet açısından anlamlı bir fark bulunmamıştır. Benzer şekilde, Alkan ve Doğan’ın (2018) sosyal medya bağımlılığı ile cinsiyet arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmasında da anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Aktan (2018), Baz (2018), Gül ve Diken (2018), ile Sağar’ın (2018) üniversite öğrencileri üzerinde gerçekleştirdikleri araştırmalarda da sosyal medya

bağımlılığı düzeyleri açısından kadın ve erkek katılımcılar arasında anlamlı bir fark bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgular, sosyal medya kullanımının her iki cinsiyet arasında benzer bir şekilde yaygınlaştığını ve bağımlılık seviyelerinde belirgin bir farklılık olmadığını ortaya koymaktadır. Ancak bazı çalışmalar, kadınların sosyal etkileşim unsurlarını içeren sosyal medya faaliyetlerinde bağımlılık riski açısından daha savunmasız olabileceğini vurgulamaktadır (Andreassen et al., 2012; Kuss et al., 2014; Van Deursen et al., 2015). Erkeklerin ise daha bireysel aktivitelerde, örneğin video oyunlarında, sorunlu kullanım eğilimi gösterdikleri belirtilmektedir (Andreassen et al., 2013; Griffiths et al., 2014).

Öte yandan, sosyal medya kullanımının kadınlar arasında daha yaygın olduğu sonucuna varan araştırmalar da mevcuttur (Çam ve Isbulan, 2012; Ryan et al., 2014; Derdikman-Eiron et al., 2012). Ancak bu durum, kadınların daha güçlü çevrimiçi etkileşim alışkanlıklarına sahip olabileceğini ve bu nedenle sosyal medya bağımlılığına daha yatkın olabileceklerini öne süren Ang'ın (2017) bulgularıyla uyum göstermektedir.

Bu nedenle, sosyal medya bağımlılığı ile cinsiyet arasındaki ilişkinin daha ayrıntılı bir şekilde değerlendirilmesi gerekmektedir. Gelecekteki çalışmalar, özellikle *Çatışma* gibi spesifik alt boyutlarda erkeklerin neden daha yüksek bağımlılık düzeyine sahip olduğunu anlamaya yönelik detaylı analizler yapmalıdır. Aynı zamanda, sosyal medya kullanım motivasyonlarının cinsiyete göre nasıl farklılaştığını ve bu farklılıkların bağımlılık üzerindeki etkilerini incelemek de önemlidir.

Eğitim Fakültesi bölümleri arasındaki sosyal medya bağımlılığı düzeylerini belirlemek amacıyla yapılan ANOVA testi sonuçları, gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmadığını göstermektedir. Meşguliyet, Duygu Durum Düzenleme (DDD), Tekrarlama, Çatışma ve toplam bağımlılık puanları açısından yapılan analizlerde tüm değişkenler için  $p > 0.05$  bulunmuş, Meşguliyet değişkeni ise  $p = 0.058$  ile anlamlılık sınırına en yakın değeri elde etmiştir. Bununla birlikte, bu fark da istatistiksel olarak anlamlı kabul edilmemiştir. Meşguliyet alt boyutundaki yüksek farklılık eğilimi, sosyal medya bağımlılığının belirli bölümlerde daha belirgin olabileceği izlenimini verse de, genel olarak tüm gruplar için homojen bir dağılım söz konusu olmuştur.

Bu bulgular, sosyal medya bağımlılığının eğitim fakültesi bölümleri arasında önemli bir fark yaratmadığını ortaya koymaktadır. Bu sonuçlar, daha önce yapılmış bazı çalışmalarda da benzer şekilde rapor edilmiştir. Örneğin, Yılmazsoy ve Kahraman (2017) üniversite öğrencileri arasında sosyal medya bağımlılığına yönelik yapılan araştırmalarında, bölümler arasındaki bağımlılık düzeylerinde anlamlı farklılıklar bulamamışlardır. Benzer şekilde, Alkan ve Doğan (2018) de kendi çalışmalarında, cinsiyet

ve bölüm gibi demografik faktörlerin sosyal medya bağımlılığı üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığını belirtmişlerdir.

Bununla birlikte, Meşguliyet değişkenindeki daha yüksek farklılık eğilimi, bazı grupların diğerlerine göre sosyal medyaya daha fazla zaman ayırması ve bu platformlara daha yoğun bir şekilde katılım göstermesinin bir göstergesi olabilir. Sosyal medya kullanımının öğrencilerin ders içeriği ve günlük yaşamları üzerinde farklı etkiler yaratması mümkündür (Tess, 2013; Şahin, 2018). Ancak, bu tür farklılıkların istatistiksel olarak anlamlı düzeyde olmaması, sosyal medya bağımlılığının eğitim fakültesi öğrencileri arasında genel bir eğilim olarak benzer olduğunu düşündürmektedir.

Sonuç olarak, bu çalışma, Eğitim Fakültesi bölümleri arasında sosyal medya bağımlılığı düzeylerinin büyük ölçüde homojen olduğunu göstermektedir. Gelecek araştırmalarda, sosyal medya kullanımının öğrenci davranışları, akademik başarı ve psikolojik durumlar gibi faktörlerle olan ilişkisi daha ayrıntılı bir şekilde incelenebilir. Ayrıca, sosyal medya bağımlılığını etkileyebilecek kişisel ve çevresel faktörlerin de göz önünde bulundurulması, daha kapsamlı sonuçlara ulaşılmasına katkı sağlayacaktır (Andreassen, 2015; Kuss et al., 2014).

Bu çalışmada, “Sınıf Düzeyi” değişkeninin sosyal medya bağımlılığının farklı alt boyutlarına etkisi incelenmiş ve ANOVA sonuçlarına göre yalnızca Meşguliyet alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur ( $p = 0.045$ ,  $F = 2.715$ ). Bu bulgu, sınıf düzeylerinin öğrencilerin sosyal medya kullanımındaki meşguliyet düzeylerini etkileyebileceğini göstermektedir. Ancak, diğer değişkenler (Duygu Durum Düzenleme, Tekrarlama, Çatışma ve Toplam puan) açısından herhangi bir anlamlı fark bulunmamıştır ( $p > 0.05$ ).

Meşguliyet değişkeninin sınıf düzeyine göre farklılık göstermesi, öğrencilerin akademik yıl ilerledikçe sosyal medya kullanımında daha fazla zaman harcayabileceği veya daha fazla etkileşime girebileceği düşüncesiyle uyumludur. Bu, literatürdeki bazı çalışmalarla benzerlik göstermektedir. Örneğin, Ryan ve Xenos (2011), öğrencilerin akademik yıl ilerledikçe sosyal medya kullanım sürelerinin arttığını ve bunun ders dışı sosyal etkileşimleri etkileyebileceğini belirtmişlerdir. Bununla birlikte, öğrencilerin sosyal medya platformlarında geçirdikleri zaman, derslerin yoğunluğu, sosyal etkileşim ihtiyaçları ve diğer kişisel faktörlere bağlı olarak değişebilir (Tess, 2013).

Tukey HSD testi sonuçları, Meşguliyet alt boyutunda sınıf düzeyleri arasında çift yönlü anlamlı farklar bulunmamıştır. Ayrıca, Duygu Durum Düzenleme, Tekrarlama, Çatışma ve Toplam değişkenlerinde de anlamlı farklar gözlemlenmemiştir. Bu, sınıf düzeyinin sosyal medya bağımlılığının diğer boyutları üzerinde belirgin bir etkisi olmadığını göstermektedir.

Bu bulgu, önceki çalışmalarla paralellik göstermektedir; örneğin, Alkan ve Doğan (2018), üniversite öğrencilerinin sosyal medya bağımlılığını inceledikleri çalışmalarında, öğrencilerin akademik yıllarının sosyal medya kullanımlarına etkisinin sınırlı olduğunu belirtmişlerdir.

Meşguliyet değişkeninde, 2. ve 3. sınıflar arasında anlamlı bir fark eğilimi bulunsa da, bu fark istatistiksel olarak anlamlı düzeyde olmamıştır ( $p = 0.072$ ). Bu durum, sınıf düzeyinin etkisinin güçlü olmadığı ve daha derinlemesine analizler gerektirdiği anlamına gelebilir. Gelecekteki çalışmalar, farklı sınıf düzeylerinde sosyal medya kullanımına dair daha spesifik ve kapsamlı bir analiz yaparak, sosyal medya bağımlılığının eğitim düzeyine ve sınıf düzeyine bağlı olarak nasıl şekillendiğini daha iyi anlayabilir.

Bu araştırma, Sınıf Düzeyi değişkeninin sosyal medya bağımlılığı üzerindeki etkisinin sınırlı olduğunu göstermektedir. Sınıf düzeyine göre sosyal medya kullanımındaki farklılıklar, özellikle Meşguliyet alt boyutunda ortaya çıksa da, genel anlamda sosyal medya bağımlılığının sınıf düzeyinden bağımsız olarak benzer bir seyir izlediği sonucuna ulaşılabılır. Bu bulgular, sosyal medya kullanımının daha fazla psikolojik ve sosyo-kültürel faktörlere dayalı bir olgu olduğunu ve eğitim düzeyinin bu kullanımı şekillendirmedeki rolünün sınırlı olabileceğini düşündürmektedir (Kuss et al., 2014; Griffiths, 2013).

Katılımcıların yaşa göre sosyal medya bağımlılığı puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu sonuç, Koçer (2012) ve Kaplan (2019) gibi önceki çalışmalarla paralellik göstermektedir. Koçer (2012) “Erciyes Üniversitesi Öğrencilerinin İnternet ve Sosyal Medya Kullanım Alışkanlıkları” adlı çalışmasında, öğrencilerin yaşlarının sosyal medya bağımlılığına herhangi bir etkisi olmadığını tespit etmiştir. Kaplan (2019) ise benzer şekilde, sosyal medya bağımlılığı düzeylerinin yaşla ilişkili olmadığını belirtmiştir. Bu bulgular, yaşın sosyal medya bağımlılığı üzerinde doğrudan bir etkisi olmadığını ve sosyal medya kullanım alışkanlıklarının, bireylerin yaşından bağımsız olarak benzer şekillerde gelişebileceğini göstermektedir.

Ancak, literatürde yaş faktörünün sosyal medya bağımlılığında önemli bir etken olabileceği yönünde farklı sonuçlar da bulunmaktadır. Örneğin, Lemmens ve Valkenburg (2009), Valkenburg ve Peter (2011), Young, Yue ve Ying (2011) ve Ümmet vd. (2019) gibi çalışmalarda, yaşın sosyal medya bağımlılığı ile doğrudan ilişkili olduğu belirtilmiştir. Bu araştırmalar, yaş grubuna göre sosyal medya kullanım alışkanlıklarının farklılaştığını ve bu farkların bağımlılık düzeyleri üzerinde etkili olabileceğini öne sürmektedir.

Bu çalışmanın bulguları, yaşın Meşguliyet, Duygu Durum Düzenleme, Tekrarlama ve Çatışma gibi belirli davranışsal özelliklerle doğrudan ilişkili olmadığını göstermektedir. Yaşın sosyal medya bağımlılığını açıklamak için tek başına yeterli bir faktör olmadığı sonucuna ulaşılabilir. Bu durum, sosyal medya bağımlılığının çok boyutlu bir olgu olduğunu ve tek bir demografik faktörün, özellikle de yaşın, bu bağımlılığın gelişimindeki etkilerini tam olarak açıklamak için yeterli olmadığını düşündürmektedir.

Bununla birlikte, yaşın sosyal medya kullanımında belirleyici bir faktör olmadığını savunmak, sosyal medya bağımlılığı konusundaki diğer etkenleri göz ardı etmek anlamına gelmemelidir. Sosyal medya bağımlılığı, bireylerin kişisel, psikolojik ve sosyo-kültürel özellikleriyle de şekillenmektedir (Andreassen et al., 2013; Kuss et al., 2014). Bu nedenle, sosyal medya bağımlılığını anlamak için daha geniş bir bakış açısına sahip olmak ve yalnızca yaş değil, aynı zamanda bireylerin yaşadığı çevresel faktörler, kişilik özellikleri ve sosyal etkileşim düzeyleri gibi diğer unsurları da dikkate almak önemlidir.

Bu çalışmanın bulguları, yaşın sosyal medya bağımlılığı üzerinde doğrudan etkili olmadığına işaret etmektedir. Ancak, gelecekteki araştırmaların sosyal medya bağımlılığını etkileyen diğer psikolojik ve sosyo-kültürel faktörleri daha ayrıntılı bir şekilde incelemesi, bu alandaki literatürü daha kapsamlı bir şekilde geliştirebilir.

Gelir durumu ile sosyal medya bağımlılığı arasındaki ilişki incelenmiş ve elde edilen sonuçlar, sosyal medya kullanımının gelir düzeyine göre değişen bazı psikolojik ve davranışsal faktörlerle ilişkisinin varlığını göstermektedir. Yapılan Anova analizi sonucunda, Meşguliyet, Duygu Durum Düzenleme (DDD), Tekrarlama ve Toplam değişkenlerinde gelir grupları arasında anlamlı bir fark bulunmazken, yalnızca Çatışma değişkeninde anlamlı farklar gözlemlenmiştir. Çatışma değişkeni açısından yapılan Tukey HSD testi, gelir grubu “Orta” ile diğer gruplar arasında belirgin farklar ortaya koymuştur ( $p = 0.015$ ). Bu bulgu, gelir düzeyinin bireylerin sosyal medya kullanım alışkanlıkları ve davranışsal sonuçları üzerinde önemli bir etkiye sahip olabileceğini göstermektedir.

Gelir düzeyinin sosyal medya bağımlılığı üzerindeki etkisi, literatürde karmaşık bir ilişkiyi işaret etmektedir. Düşük gelir düzeyine sahip bireyler, sosyal medyada daha fazla zenginlik göstergesiyle karşılaşarak gelir durumu algısını değiştirebilirken, yüksek gelir düzeyine sahip bireyler, sosyal medyada gördükleri lüks yaşam tarzlarından etkilenerek tüketim hırsı geliştirebilirler. Bu bağlamda, gelir durumu ve sosyal medya kullanımı arasında karşılıklı bir etkileşim olduğu söylenebilir. Çelik (2017) yaptığı çalışmada, üniversite öğrencilerinin sosyal medya bağımlılığının ailelerinin gelir düzeyine bağlı olmadığını belirtirken, Sağar (2019) ve Schou et

al. (2016) gibi araştırmalar, gelir düzeyinin sosyal medya bağımlılığı üzerinde etkili olabileceğine dair bulgular sunmaktadır. Sağar (2019) düşük gelir düzeyine sahip bireylerin sosyal medya bağımlılığının daha yüksek olduğunu belirtmiştir.

Bu bulgular, gelir düzeyinin bazı psikolojik ve davranışsal faktörlerle ilişkili olduğunu, ancak diğer faktörlerde benzerlikler bulunduğunu göstermektedir. Gelir düzeyinin sosyal medya bağımlılığı üzerindeki etkileri daha karmaşık bir yapıya sahip olabilir, çünkü sosyal medya kullanımının sadece ekonomik durumla değil, bireylerin kişisel tercihlerinin, değerlerinin ve toplumsal etkilerin birleşimiyle şekillendiği düşünülmektedir (Andreassen et al., 2012). Bu nedenle, gelir durumu gibi bir faktörün sosyal medya bağımlılığına olan etkisinin daha derinlemesine araştırılması, farklı sosyoekonomik gruplar arasında benzerlikler ve farklılıklar keşfedilmesi açısından faydalı olabilir.

İnternet kullanım süresi ile sosyal medya bağımlılığı arasındaki ilişki incelenmiş ve elde edilen bulgular, internet kullanım süresinin sosyal medya bağımlılığını etkileyebileceğini ortaya koymuştur. Anlamli farklılıkların tespit edildiği Anova sonuçlarına göre, Meşguliyet, Duygu Durum Düzenleme (DDD), Tekrarlama, Çatışma ve Toplam değişkenlerinde internet kullanım süresine bağlı olarak belirgin farklılıklar gözlemlenmiştir ( $p < 0.05$ ). Özellikle daha uzun internet kullanım sürelerine sahip bireylerin, genellikle daha yüksek sosyal medya bağımlılığı puanlarına sahip oldukları tespit edilmiştir. Bu bulgu, sosyal medya ve internet kullanımının aşırı seviyelere ulaşmasının bağımlılık riskini artırabileceğini düşündürmektedir.

Tukey HSD testi sonuçları, daha uzun internet kullanım sürelerine sahip grupların, Meşguliyet, Duygu Durum Düzenleme ve Tekrarlama gibi sosyal medya bağımlılığının çeşitli alt boyutlarında daha yüksek bağımlılık puanlarına sahip olduğunu göstermektedir. Bu bulgular, internet ve sosyal medyanın aşırı kullanımının bireylerin psikolojik ve davranışsal durumlarını derinden etkileyebileceğini ortaya koymaktadır. Özellikle, Meşguliyet alt boyutunda daha uzun internet kullanım sürelerine sahip olan bireylerin sosyal medyaya daha fazla meylettikleri ve sosyal medya ile daha fazla zaman geçirdikleri gözlemlenmiştir. Bu durum, sosyal medya kullanımının bireylerin sosyal etkileşim biçimlerini ve duygusal durumlarını nasıl şekillendirebileceğini gösteren önemli bir bulgu olarak değerlendirilebilir (Kuss et al., 2017).

Bu bulgular, literatürdeki diğer çalışmalarla da örtüşmektedir. Örneğin, Yeşilyurt ve Solpuk Turhan (2020) ile Ayas (2012) gibi araştırmalar, internet kullanım süresinin sosyal medya bağımlılığını etkileyen önemli bir faktör olduğunu ortaya koymuştur. Benzer şekilde, Çağlayan ve Arslantaş

(2023), sosyal medya kullanım sürelerinin arttıkça sosyal medya bağımlılığı puanlarının yükseldiğini tespit etmişlerdir. Bu bulgular, sosyal medya ve internet kullanım sürelerinin uzunluğu ile bağımlılık arasındaki ilişkiyi desteklemektedir (Schulze, Scholer & Skiera, 2014; Al-Menayes, 2015).

Çalışmamızın bulguları, sosyal medya bağımlılığının yalnızca bireylerin kullanım sürelerine bağlı olarak gelişmediğini, aynı zamanda internetin bireylerin duygusal durumlarını düzenleme ve sosyal etkileşim biçimlerini şekillendirme gibi psikolojik boyutlarda da etkili olduğunu göstermektedir. Bu nedenle, sosyal medya bağımlılığıyla mücadelede, yalnızca kullanım sürelerinin izlenmesi değil, aynı zamanda bireylerin sosyal medya kullanım amaçlarının ve duygusal etkileşimlerinin de dikkate alınması gerektiği vurgulanabilir. Ayrıca, aşırı sosyal medya kullanımının olumsuz etkilerini azaltmak için müdahale ve destek programlarının geliştirilmesi gerektiği anlaşılmaktadır.

İnternet ve sosyal medya kullanımının aşırı olması, bireylerin sosyal medya bağımlılığına eğilimlerini artıran önemli bir risk faktörü olarak değerlendirilmektedir. Bu bağlamda, sosyal medya bağımlılığını önlemek için bireylerin internet ve sosyal medya kullanımını dengeli bir şekilde yönetmeleri gerektiği söylenebilir. Gelecek araştırmalar, sosyal medya kullanımının psikolojik etkilerini daha derinlemesine inceleyerek, bu bağımlılıkla başa çıkma stratejilerinin etkinliğini araştırmalıdır.

Bu çalışmada, internete bağlanılan yerin sosyal medya bağımlılığı üzerindeki etkisi incelenmiştir. Anlamlı bir fark bulunmayan Anova sonuçları, katılımcıların internete bağlandıkları yerin (örneğin ev, okul, yurt gibi farklı alanlar) sosyal medya bağımlılığını önemli ölçüde etkilemediğini göstermektedir ( $p > 0.05$ ). Bu bulgu, katılımcıların internet bağlantı yerinin sosyal medya bağımlılığına olan etkisinin minimal olduğunu ve internetin kullanım süresi ya da alışkanlıklarının, bağlanılan yerden bağımsız olarak daha belirleyici bir faktör olduğunu düşündürmektedir. Sumandal (2022) ve Arslan ve Çakır (2021) tarafından yapılan önceki çalışmalarda da benzer sonuçlar elde edilmiştir, yani internetin bağlanıldığı yerin sosyal medya bağımlılığı üzerinde belirgin bir etkisi olmadığı vurgulanmıştır.

Ancak, Kant (2020) çalışmasında, kırsal bölgelerde yaşayan bireylerin sosyal medya bağımlılığının, şehir merkezinde yaşayan bireylere göre daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Bu bulgu, bağlanılan yerin türünün sosyal medya bağımlılığını etkileyebileceğini, özellikle sosyal ve kültürel faktörlerin bu bağımlılığı artırabileceğini ortaya koymaktadır. Kırsal bölgelerde internete bağlanan bireylerin, şehir merkezlerindeki bireylere göre sosyal medya bağımlılığının daha yüksek olmasının bir nedeni, kırsal alanlarda sosyal etkileşimlerin daha sınırlı olması ve bireylerin sosyal medyaya daha fazla yönelmesidir. Bu farklılık, bireylerin yaşadıkları çevreye bağlı



olarak sosyal medya kullanım alışkanlıklarının farklılık gösterebileceğini düşündürmektedir.

Bununla birlikte, La Ferle, Edwards ve Lee (2000) tarafından yapılan araştırmaya göre, evde internet erişimi olmayan bireylerin internet kullanım alışkanlıkları daha dar kapsamlıdır ve okulda internete bağlanıldığında yalnızca akademik amaçlarla kullanım eğilimindedirler. Bu durum, internetin kullanıldığı yerin sosyal medya bağımlılığı üzerindeki etkilerini daha fazla kısıtlayan bir faktör olabilir. Özellikle eğitim ortamında internetin yalnızca akademik amaçlarla kullanılması, sosyal medya bağımlılığının önüne geçebilir ve bu da sosyal medya bağımlılığı üzerinde internet erişim yerinin daha az belirleyici olmasına yol açabilir.

Özetle, internetin bağlanıldığı yerin sosyal medya bağımlılığı üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olmaması, internet kullanımının daha çok bireylerin sosyal medya etkileşimleri ve kullanım süreleriyle ilişkili olduğunu göstermektedir. Ancak, kırsal ve şehir merkezindeki farklılıklar, çevresel faktörlerin bu bağımlılığı nasıl şekillendirebileceği konusunda daha fazla araştırma yapılması gerektiğini ortaya koymaktadır. Bu bağlamda, sosyal medya bağımlılığının etkenlerini belirlerken yalnızca internetin bağlanıldığı yerin değil, aynı zamanda bireylerin yaşadıkları çevre, sosyoekonomik durumları ve kişisel alışkanlıklarının da dikkate alınması gerektiği söylenebilir.

**KAYNAKÇA**

- Aktan, E. (2018). Üniversite Öğrencilerinin Sosyal Medya Bağımlılık Düzeylerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Erciyes İletişim Dergisi*, 5(4), 405-421.
- Alkan, H. ve Doğan, B. (2018). A research of the relationship between high school students' social media usage and their well-being. *International Journal of Educational Research Review*, 3(4), 97-102.
- Al-Menayes, J. J. (2015). Social media use, engagement and addiction as predictors of academic performance. *International Journal of Psychological Studies*, 7(4), 86-94.
- Alshamrani, S., Abusnaina, A., Abuhamad, M., Nyang, D., & Mohaisen, D. (2021, April). Hate, obscenity, and insults: Measuring the exposure of children to inappropriate comments in YouTube. In *Companion proceedings of the Web Conference 2021* (pp. 508-515). <https://doi.org/10.1145/3442442.3452324>
- Andreassen, C. S. , Griffiths, M. D. , Gjertsen, S. R. , Krossbakken, E. , Kvam, S. , & Pallesen, S. (2013). The relationships between behavioral addictions and the five-factor model of personality. *Journal of Behavioral Addictions*, 2(2), 90–99. <https://doi.org/10.1556/JBA.2.2013.003>
- Andreassen, C. S. , Torsheim, T. , Brunborg, G. S. , & Pallesen, S. (2012). Development of a Facebook Addiction Scale. *Psychological Reports*, 110, 501–517. <https://doi.org/10.2466/02.09.18.PR0.110.2.501-517>
- Andreassen, C.S. (2015), “Online social network site addiction: a comprehensive review”, *Current Addiction Reports*, 2 (2), 175-184, <https://doi.org/10.1007/s40429-015-0056-9>.
- Ang, C. S. (2017). Internet habit strength and online communication: Exploring gender differences. *Computers in Human Behavior*, 66, 1-6. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.09.028>
- Arslan, S. A. Y., & Çakır, D. (2021). Health Services Vocational School Students' Opinions About Smartphone Usage and The Relationship Between Internet Addiction. *International Journal of Computational and Experimental Science and Engineering*, 7(3), 137-142.
- Asur, S. (2010). Predicting the future with social media. *arXiv preprint arXiv:1003.5699*. <https://doi.org/10.48550/arXiv.1003.5699>
- Ayas, T. (2012). Lise Öğrencilerinin İnternet ve Bilgisayar Oyun Bağımlılık Düzeylerinin Utangaçlıkla İlişkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(2), 527–636.
- Baz, F. Ç. (2018). Sosyal Medya Bağımlılığı: Üniversite Öğrencileri Üzerine Çalışma. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi-International Journal of Society Researches*. 9(16), 275-295.
- Boyd, D. M., & Ellison, N. B. (2007). Social network sites: Definition, history,

- and scholarship. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 13(1), 210-230. <https://doi.org/10.1111/j.1083-6101.2007.00393.x>
- Chen, H.T. & Kim, Y. (2013). Problematic use of social network sites: the interactive relationship between gratifications sought and privacy concerns. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 16, 806–812.
- Çağlayan, M. T., & Arslantaş, H. (2023). Üniversite Öğrencilerinde Sosyal Medya Bağımlılığını Etkileyen Faktörler ve Sosyal Medya Bağımlılığının Depresyon ve Gelişmeleri Kaçırma Korkusu ile İlişkisi. *Bağımlılık Dergisi*, 24(3), 334-348.
- Çam, E., & Isbulan, O. (2012). A new addiction for teacher candidates: Social networks. *Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET*, 11(3), 14-19.
- Çelik, M. (2017). Üniversite Öğrencilerinin Sosyal Medya Bağımlılık Düzeylerinin İncelenmesi: Kültür Üniversitesi Öğrencileri Üzerinde Bir Araştırma. *1st International Conference On New Trends in Communication* içinde (s.1-10), Nobel.
- Davies, T. & Cranston, P. (2008). *Youth work and social networking: Interim report*. Leicester: National Youth Agency.
- Derdikman-Eiron, R., Indredavik, M. S., Bakken, I. J., Bratberg, G. H., Hjemdal, O., & Colton, M. (2012). Gender differences in psychosocial functioning of adolescents with symptoms of anxiety and depression: longitudinal findings from the Nord-Trøndelag Health Study. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 47(11), 1855-1863. <https://doi.org/10.1007/s00127-012-0492-y>
- Griffiths, M. D. (2013). Social Networking Addiction: Emerging Themes and Issues. *Journal of Addiction Research & Therapy*, 4, e118. <https://doi.org/10.4172/2155-6105.1000e118>
- Griffiths, M. D., Kuss, D. J., & Demetrovics, Z. (2014). Social Networking Addiction: An Overview of Preliminary Findings. *Behavioral Addictions: Criteria, Evidence, and Treatment*, 119 – 141.
- Gül, Ş., Diken, E. H. (2018). Fen Bilgisi Öğretmeni Adaylarının Sosyal Medya Bağımlılıklarının İncelenmesi. *Kafkas Üniversitesi, e – Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 41-50.
- Hawi, N. S., & Samaha, M. (2016). To excel or not to excel: Strong evidence on the adverse effect of smartphone addiction on academic performance. *Computers & Education*, 98, 81–89.
- Kabasakal, Z. (2015). Life satisfaction and family functions as-predictors of problematic Internet use in university students. *Computers in Human Behavior*, 53, 294-304.
- Kant, R. (2020). Social media: Attraction or addiction. *Asia Pacific Journal of Education, Arts and Sciences*, 7(01), 01-08.

- Karasar, N. (2004). *Bilimsel Araştırma Yöntemi* (15. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kaye, L. K. (2021). Exploring the “socialness” of social media. *Computers in Human Behavior Reports*, 3, 100083. <https://doi.org/10.1016/j.chbr.2021.100083>
- Koc, M., & Gulyagci, S. (2013). Facebook addiction among Turkish college students: The role of psychological health, demographic, and usage characteristics. *Cyberpsychology, behavior, and social networking*, 16(4), 279-284.
- Kuss D.J., Griffiths M.D., Karila L., & Billieux J. (2014). Internet addiction: A systematic review of epidemiological research for the last decade. *Current Pharmaceutical Design*, 20 (25), 4026-4052. <https://doi.org/10.2174/13816128113199990617>
- Kuss, D., D Griffiths, M., Karila, L., & Billieux, J. (2014). Internet addiction: A systematic review of epidemiological research for the last decade. *Current pharmaceutical design*, 20(25), 4026-4052.
- La Ferle, C., Edwards, S. M., & Lee, W. N. (2000). Teens’ use of traditional media and the Internet. *Journal of Advertising Research*, 40(3), 55-65.
- Lee, Z. W., Cheung, C. M., & Thadani, D. R. (2012). An investigation into the problematic use of Facebook. *Proceedings of the 45th Hawaii International Conference on System Sciences*, Maui, HI, USA, 1768–1776.
- Lemmens J. S., Valkenburg P. M., Peter, J. (2009). Development and validation of a game addiction *Scale for adolescents*. *Media Psychology*, 12,77-95.
- Lepp, A., Barkley, J. E., & Karpinski, A. C. (2014). The relationship between cell phone use, academic performance, anxiety, and satisfaction with life in college students. *Computers in human behavior*, 31, 343-350.
- Malesev, S., & Cherry, M. (2021). Digital and social media marketing: Growing market share for construction SMEs. *Construction Economics and Building*, 21(1), 65-82. <https://doi.org/10.5130/ajceb.v21i1.7274>
- Marengo, D., Fabris, M. A., Longobardi, C., & Settanni, M. (2022). Smartphone and social media use contributed to individual tendencies towards social media addiction in Italian adolescents during the COVID-19 pandemic. *Addictive Behaviors*, 126, 107204. <https://doi.org/10.1016/j.add-beh.2021.107204>
- Phanasathit, M. , Manwong, M. , Hanprathet, N. , Khumsri, J. , & Yingyeun, R. (2015). Validation of the Thai version of Bergen Facebook Addiction Scale (Thai-BFAS). *Journal of the Medical Association of Thailand*, 98, 108–117.
- Portuguese validation of the Bergen Facebook Addiction Scale: An empirical study. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 14, 1062–1073. <https://doi.org/10.1007/s11469-016-9694>
- Punyanunt-Carter, N. M., De La Cruz, J. J., & Wrench, J. S. (2017). Investiga-

- ting the relationships among college students' satisfaction, addiction, needs, communication apprehension, motives, and uses & gratifications with Snapchat. *Computers in Human Behavior*, 75, 870-875.
- Ryan, T., & Xenos, S. (2011). Who uses Facebook? An investigation into the relationship between the Big Five, shyness, narcissism, loneliness, and Facebook usage. *Computers in Human Behavior*, 27(5), 1658–1664. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2011.02.004>
- Ryan, T., Chester, A., Reece, J., & Xenos, S. (2014). The uses and abuses of Facebook: A review of Facebook addiction. *Journal of behavioral addictions*, 3(3), 133-148. <https://doi.org/10.1556/JBA.3.2014.016>
- Sağar, M. E.(2019).Yetişkin Bireylerde Sosyal Medya Bağımlılığının İrdelenmesi. *Sağlık Bilimlerinde Eğitim Dergisi*, 2(1), 29-42.
- Sağar, M.E.(2018). *Gençlerde Güncel Sorunlardan Biri Olan Sosyal Medya Bağımlılığının İncelenmesi: Afyon İli Örneği*. Alanya Uluslararası Yerel Yönetimler Sempozyumu. 01- 03.11.2018. Alanya, Türkiye.
- Samaha, M., & Hawi, N. S. (2016). Relationships among smartphone addiction, stress, academic performance,and satisfaction with life. *Computers in Human Behavior*, 57, 321–325. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.12.045>
- Schou Andreassen, C., Billieux, J., Griffiths, M.D., Kuss, D.J., Demetrovics, Z., Mazzoni, E., Pallesen, S. (2016). The relationship between addictive use of social media, narcissism, and self-esteem: Findings from a large national survey. *Psychol Addict Behav.*, 30(2), 252-62. <https://doi.org/10.1037/adb0000160>
- Schulze, C., Scholer, L., & Skiera, B. (2014). Not all fun and games: Viral marketing for utilitarian products. *Journal of Marketing*, 78(1), 1-19. <https://doi.org/10.1509/jm.11.0528>
- Sumandal, A. (2022). Factors Affecting the Module Completion of Grade 12 Students: Basis for Intervention Program and Policy Development. *International Journal of Multidisciplinary: Applied Business and Education Research*, 3(4), 613-626.
- Şahin, C. (2018). Social Media Addiction Scale - Student Form: The Reliability And Validity Study. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 17(1), 169-182.
- Tess, P. A. (2013). The role of social media in higher education classes (real and virtual) – A literature review. *Computers in Human Behavior*, 29(5), A60-A68.
- Tutgun-Ünal, A. ve Deniz, L. (2016). Üniversite öğrencilerinin sosyal medya bağımlılığının incelenmesi, *Route Educational and Social Science Journal*, 3(2), 155-181.
- Ümmet, D., Battal, Ö., Kaya, A. & Alkan, H.(2019). *Farklı Yaş Gruplarındaki Bireylerde Sosyal Medya Bağımlılığı: Çeşitli Değişkenlere Göre Bir İncelen-*

- me. 21. Uluslararası Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi, Antalya, Türkiye.
- Valkenburg P. M. ve Peter J. (2011). Online communication among adolescents: an integrated model of its attraction, opportunities, and risks. *J Adolesc Health, 48*.121-127.
- Van Deursen, A. J.A.M., Bolle, C. L., Hegner, S. M., & Kommers, P. A.M. (2015). Modeling habitual and addictive smartphone behavior: The role of smartphone usage types, emotional intelligence, social stress, self-regulation, age, and gender. *Computers in Human Behavior, 45*, 411-420. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2014.12.039>
- Wang, C. W. , Ho, R. T. , Chan, C. L. , & Tse, S. (2015). Exploring personality characteristics of Chinese adolescents with internet-related addictive behaviors: Trait differences for gaming addiction and social networking addiction. *Addictive Behaviors, 42*, 32–35. <https://doi.org/10.1016/j.add-beh.2014.10.039>
- Wolniczak, I., Cáceres-DelAguila, J. A., Palma-Ardiles, G., Arroyo, K. J., Solís-Visscher, R., Paredes-Yauri, S., ... & Bernabe-Ortiz, A. (2013). Association between Facebook dependence and poor sleep quality: a study in a sample of undergraduate students in Peru. *PloS one, 8*(3), e59087.
- Yeşilyurt, F., & Solpuk Turhan, N. (2020). Prediction of the Time Spent on Instagram by Social Media Addiction and Life Satisfaction. *Cypriot Journal of Educational Sciences, 15*(2), 208-219. . <https://doi.org/10.18844/cjes.v15i2.4592>
- Yılmazsoy, B. ve Kahraman, M. (2017). Uzaktan eğitim öğrencilerinin internet bağımlılık düzeylerinin incelenmesi. *AUAAd, 3*(4), 9-29.
- Young KS, Yue XD, Ying L. Prevalence Estimates and Etiologic Models of Internet Addiction. In Young KS, de Abreu CN (Editors.) *Internet Addiction: A Handbook and Guide to Evaluation and Treatment*. Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons, Inc, 2011; 19-31.

”

# BÖLÜM 7

## ÜRETKEN YAPAY ZEKA

*Bülent DÖŞ<sup>1</sup>*

<sup>1</sup> Doç.Dr. Gaziantep Üniversitesi, Nizip Eğitim Fakültesi,  
<https://orcid.org/0000-0002-8000-9595>

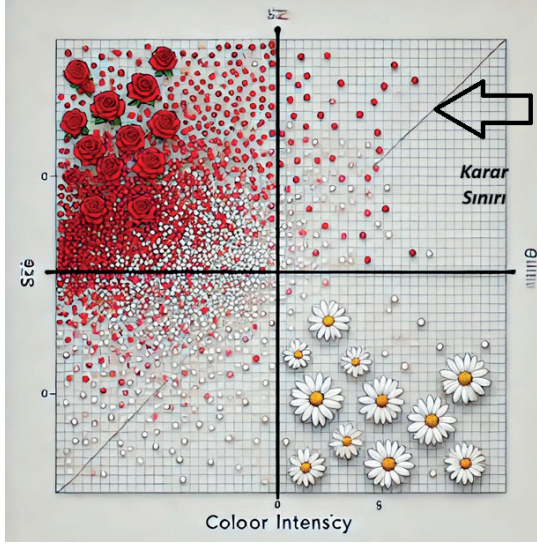
## GİRİŞ

Yapay zeka (YZ) insan beyninin makinalar yardımıyla simüle edilmesidir şeklinde tanımlanabilir. Yapay zekanın kökleri 20.yy ortalarına kadar gider. Yapay zeka terimi ilk olarak 1955 yılında John McCarthy tarafından kullanılmıştır. Yapay zekanın tarihsel gelişimine bakıldığında 1932 yılında Georges Artsrouni “Mekanik Beyin” adını verdiği bir makine icat etmiştir. Artsrouni, bu makineyi bir tür “otomatik sözlük” olarak tasarladı. Makine, bir dildeki kelimeleri diğer bir dile çevirebilen bir sistem olarak çalışıyordu. Artsrouni’nin cihazı, döner bir tambura benziyordu ve kelimeleri bir dilden diğerine eşleştiren bir mekanizma içeriyordu. Tambur üzerinde kaynak dildeki kelimeler ve hedef dildeki karşılıkları bulunuyordu. Kullanıcı, çevirisini yapmak istediği kelimeyi seçtiğinde, tambur döner ve o kelimenin hedef dildeki karşılığını gösterirdi. Astrouninin makinesi makine öğrenmenin temeli olarak kabul edilmektedir (Lawton, 2024). 1966 yılında MIT profesörü Joseph Weizenbaum yapay zeka ve doğal dil işleme alanında çığır açan bir program olan ELIZAYı geliştirdi. ELIZA, insanlarla doğal dilde sohbet edebilen, basit bir “sohbet botu” idi. Bu program, özellikle psikoterapi oturumlarını taklit eden “DOCTOR” modülüyle tanındı. ELIZA, yapay zekanın insanlarla etkileşime geçebilecek şekilde programlanabileceğini gösteren ilk sistemlerden biriydi. O dönemki sınırlı teknolojiye rağmen, doğal dil işleme alanında önemli bir adım olarak kabul edildi (Natale, 2019). 1970 yılında Terry Winograd tarafından geliştirilen SHRDLU bir yapay zeka programıdır. SHRDLU, doğal dil işleme, bilgi temsili ve yapay zekanın diğer temel alanlarında önemli bir kilometre taşıdır. Bu program, belirli bir “mikro dünya” bağlamında insanlarla metin tabanlı iletişim kurabiliyordu. SHRDLU, dil anlama, bilgi temsili ve mantık yürütme alanlarında büyük ilerlemelere öncülük etmiştir. Bugün kullanılan doğal dil işleme sistemlerinin (ChatGPT gibi) temellerine katkı sağlamıştır (Tellman, 2023). 1980 yılında Michael Toy, Glenn Wichman ve Ken Arnold tarafından geliştirilen ROGUE adlı oyun prosedüre göre içerik üreten bir oyundu. dinamik olarak oyuncuya göre yeni oyun levelleri üretiyordu (Lee, 2020). Bilgisayar bilimcisi ve Felsefeci Judea Pearl 1985 yılında Bayesian Network kavramını geliştirmiştir. Bu ağlar, belirsizlik altındaki durumları modellemek için güçlü bir araç sunar ve bugün yapay zeka, istatistik, tıp, ekonomi ve diğer birçok alanda kullanılmaktadır (Pearl, 2022). Yann LeCun, Yoshua Bengio ve Leon Bottou gibi yapay zeka öncüleri Convolutional Neural Networks (CNN), özellikle görüntü işleme ve bilgisayarlı görme (computer vision) alanında büyük devrim yaratan bir yapay sinir ağı sistemidir. Bu mimari modern yapay zekanın en güçlü araçlarından biridir. Özellikle görüntü işleme ve bilgisayarlı görme gibi alanlarda kullanılmak üzere geliştirilmiş olup, yalnızca teknolojik uygulamalarda değil, yapay zekanın gelişiminde de kritik bir rol oynamaktadır (Setiawan, Sigit ve Rokhana, 2022). 2006 yılında yapay zeka ve bilgisa-



yarlı görme alanında önde gelen bir bilim insanı olan Fei-Fei Li ImageNet veri tabanını oluşturmuştur. ImageNet, derin öğrenme devrimini başlatan önemli bir projedir ve bilgisayarlı görme alanındaki en büyük ilerlemelerden bazılarını temel oluşturmuştur (Yang, 2022). 2014 yılında yapay zekanın en etkili araştırmacılarından biri olan Ian Goodfellow Generative Adversarial Networks (GANs) modelini geliştirmiştir. 2014 yılında çıkan GAN'ler, yapay öğrenmede bir devrim yaratarak yeni veri üretimi, sanat ve bilimsel araştırma gibi alanlarda çığır açmıştır (Goodfellow vd., 2020). 2022 yılında OpenAI ChatGPT adlı yapay zeka programını çıkarmıştır. İki ay gibi kısa bir zamanda ChatGPT 100 milyon kullanıcıya ulaşmıştır. 2024 aralık ayında 1.6 milyar kullanıcı ChatGPT yi kullanmış olup haftada 100 milyon yeni kullanıcı kullanmaktadır (Mortensen, 2024). Günümüzde yapay zeka son yılların en yaygın ve dikkat çeken teknolojisi olarak yer almaktadır (Minh vd., 2022). Yapay zeka modelleri varolan birçok veriyi öğrenebilir. İki tür temel yapay zeka yaklaşımı vardır. Bunlar Ayırtedici YZ ve Üretken YZ. (Shin, 2024). Ayırtedici yapay zeka farklı veri sınıflarını birbirinden ayırt etmeyi öğrenen bir yaklaşımdır. Model, bir yeni veri noktasının hangi karar sınırına düştüğünü belirleyerek bu noktanın sınıfını tahmin eder. Örneğin bir fabrikada boyut ve şekli standart olan bir ürün üretiliyor. Yapay zekaya boyut ve şekil öğretildiği taktirde, şekli bozuk ve boyutları farklı olan ürünleri ayrı bir tarafa, düzgün olanları başka bir tarafa sınıflayabilir. Burada öncelikle boyutu ve şekli bozuk olanların etiketlenmesi ve yapay zekaya öğretilmesi gerekmektedir. Ya da gerçek yaşamda kullanılan diğer bir örnek ise e-postalarımıza gelen spam mailleri ile spam olmayanların ayırt edilmesidir. Burada da e-posta servisleri yapay zekadan faydalanmaktadır. Ayırtedici yapay zeka modelleri genelde sınıflandırma yapmak için uygundur (Sarker, 2021).

Ayırtedici yapay zekanın amacı farklı sınıflar ve sonuçlar arasında ayırım yapmaktır. Örneğin e-postamıza gelen postaların spam ya da normal bir ileti olup olmadığını belirlemek. Sisteme birçok spam ve normal e-posta örneği verilir. Yapay zeka, bu e-postalardaki özellikleri öğrenir (örneğin, “para kazan”, “bedava” gibi kelimelerin spam e-postalarda daha sık geçtiğini fark eder). Yeni bir e-posta geldiğinde, bu özelliklere bakarak e-postanın spam mi yoksa normal mi olduğunu tahmin eder. Ayırtedici yapay zeka burada, spam ve normal e-postalar arasındaki karar sınırını öğrenmiştir. Gelen her yeni e-postayı bu sınır doğrultusunda doğru sınıfa yerleştirmeye çalışır. Karar sınırı belirli özelliklere göre sınıflandırma yapabilmek için yapay zeka tarafından oluşturulan hayali bir çizgidir. Örneğin güller ve papatyalar, farklı özelliklere (renk ve boyut) sahiptir. Bu özellikler, bir grafikte noktalar olarak yerleştirilir. Güller kırmızı ve büyük oldukları için bir köşede toplanır. Papatyalar beyaz ve küçük oldukları için başka bir köşede toplanır.



Resim 1. Ayırteci yapay zekada karar sınırı (Bu resim yapay zeka ile oluşturulmuştur.)

Resim 1 de görüldüğü gibi kırmızı noktalar gülleri, beyaz noktalar ise papatyaları temsil etmektedir. Ortadaki çizgi güller ile papatyaları ayıran hayali karar sınırıdır. Bu çizginin bir tarafında olanlar güller, diğer tarafında olanlar ise papatyalar olarak sınıflandırılır. Burada örneğin gelen verinin yarıçapı 5cm den büyükse ve kırmızı ise gül bölümüne gönder şeklinde bir mantık üretilmiştir.

Ayırteci yapay zeka sınıflama dışında regresyon analizi ile sürekli olarak tahminler yapar. Örnek vermek gerekirse bir emlak şirketini düşünelim. Şirket evlerin fiyatlarını yapay zeka ile belirlemek istiyor. Bu amaçla bazı verileri sisteme girmesi gerekmektedir.

Örneğin evin büyüklüğü, kaç odası olduğu, evin bulunduğu mahalle ya da semt, evin yaşı vb.. Şirket, geçmişte satılmış evlerin bilgilerini ve bu evlerin gerçek satış fiyatlarını toplar. Örneğin:

100 m<sup>2</sup>, 3 oda, şehir merkezi, 10 yaşında, bahçeli → 1.500.000 TL

80 m<sup>2</sup>, 2 oda, şehir kenarı, 5 yaşında, bahçesiz → 900.000 TL

120 m<sup>2</sup>, 4 oda, şehir merkezi, 15 yaşında, bahçeli → 2.000.000 TL

Bu veriler, yapay zekaya “Bu özelliklerde bir evin fiyatı şu kadardır” şeklinde öğretilir. Yapay zeka, bu verileri kullanarak, evin fiyatını etkileyen faktörler arasında bir ilişki kurar. Yeni bir evin özellikleri verildiğinde (örneğin: 110 m<sup>2</sup>, 3 oda, şehir merkezi, 8 yaşında, bahçeli), yapay zeka bu

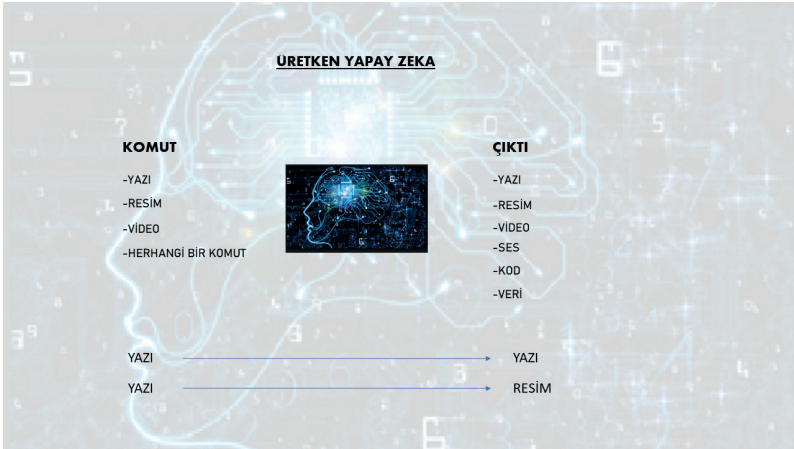
özelliğlere dayanarak bir fiyat tahmini yapar, diyelim ki 1.700.000 TL. Yapay zeka önceki verilere göre bir denklem oluşturur ve yeni verileri tahmin etmek için bu denklemi kullanır. Örneğin aşağıdaki denklem üretilebilir:

$$Fiyat = (Büyüklük \times 10000) + (OdaSayısı \times 50000) + (Yaş \times -2000) + Lokasyon Etkisi$$

Yukarıdakilerin dışında yapay zeka aşağıdaki durumlarda da kullanılabilir.

- ✚ Araç değerleme (ikinci el araçların tahmini fiyatı)
- ✚ Hava durumu tahmini (örneğin, yarınki sıcaklık)
- ✚ İşe alım süreçlerinde maaş tahmini
- ✚ Tıbbi verilerden kanser riskinin tahmini

Üretken yapay zeka eğitildiği konularda yeni içerikler oluşturur. Üretken yapay zeka genellikle bir komutla başlar. Bu komut bir resim, bir yazı, bir video ya da işleyebileceği bir girdi olabilir. Model çıktı olarak metin, resim, ses, video, kod ve veri gibi yeni içerikler üretir.



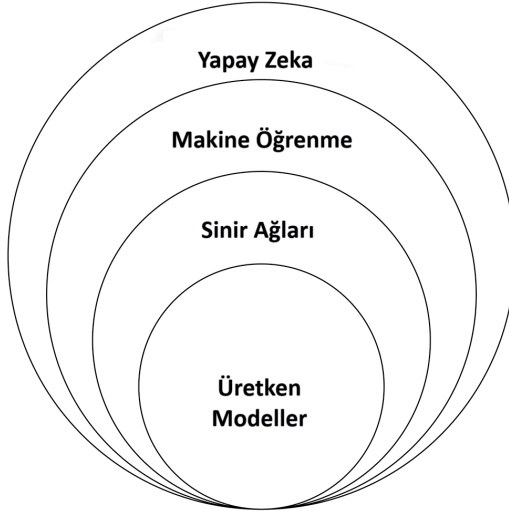
Resim 2. Üretken yapay zeka

Resim 2’de görüldüğü gibi üretken yapay zeka yazı, resim, video ya da kendisinin işleyebileceği herhangi bir komutu alarak, yazı, resim, video, ses, kod ya da veri şeklinde bir çıktı verebilmektedir (Barreto vd., 2023). Üretken yapay zeka kendisine verilen komuta göre sıfırdan yeni özgün bir ürün üretebilmektedir. Üretken yapay zeka, çok büyük miktarda veri (metin, görsel, ses, video vb.) üzerinde eğitilir. Örneğin: ChatGPT gibi bir model, internet üzerindeki milyarlarca cümleyi öğrenir. Mesela bir kullanıcı

cı yapay zekaya bir köpek resmi çizmesini istediği zaman yapay zeka daha önce köpek resimlerinden öğrendiği özellikleri (Dört bacak, yüz yapısı, kuyruğu vb.) birleştirerek yeni bir köpek resmi oluşturur. Resim birebir öğretildiği verilere dayanmaz ama öğrendiği genel özellikleri yansıtır. Üretken yapay zeka insanların analitik düşünme ve karar verme becerilerini geliştirmesinin yanında yaratıcılığı da artırmaktadır.

### Yapay zeka çalışma prensibi

Yapay zekanın çalışma prensibini anlayabilmek için sinir ağları ve derin öğrenme kavramlarını anlamak gerekmektedir. Üretken YZ modelleri, eğitildiği verilere benzer yeni veriler üreten bir tür makine öğrenme modelidir. Bu modeller üretken olarak adlandırılır çünkü yeni bir şey yaratırlar; örneğin, resimler, metin, video ve ses.



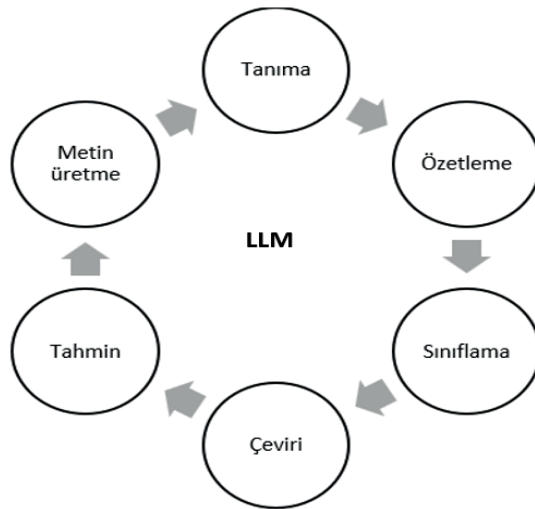
Resim 3. Üretken modeller ve yapay zeka modelleri ilişkisi (Shin, 2024).

**Yapay Zeka Sinir Ağı:** Sinir ağı, bilgisayarlara verileri insan beyninden esinlenerek işlemeyi öğreten bir yapay zeka (AI) yöntemidir. Bu da insan beynine benzeyen katmanlı bir yapıda birbirine bağlı düğümleri veya sinirleri kullanan, derin öğrenme adı verilen bir tür makine öğrenimi (ML) sürecidir (Aws.amazon, ?) (Yapay zeka sinir ağı insan beynindeki nöronların çalışma prensibine göre çalışmaktadır. Bir yapay zeka sinir hücresi 5 bölümden oluşmaktadır. Bunlar girdiler, ağırlıklar, toplama fonksiyonu, aktivasyon fonksiyonu ve çıktılar şeklindedir. Girdiler nöronlara gelen verilerdir. Bu girdilerden gelen veriler biyolojik sinir hücrelerinde olduğu gibi toplanmak üzere nöron çekirdeğine gönderilir. Yapay sinir hücresine gelen bilgiler girdiler üzerinden çekirdeğe ulaşmadan önce geldikleri bağ-

lantıların ağırlığıyla çarpılarak çekirdeğe iletilir. Bu sayede girdilerin üretilen çıktı üzerindeki etkisi ayarlanabilmektedir. Toplama fonksiyonu bir yapay sinir hücresine ağırlıklarla çarpılarak gelen girdileri toplayarak o hücrenin net girdisini hesaplayan bir fonksiyondur. Önceki katmandaki tüm girdilerin ağırlıklı toplamını alan ve daha sonra bir çıkış değeri (tipik olarak doğrusal olmayan) üreten ve bir sonraki katmana geçiren bir fonksiyondur. Aktivasyon fonksiyonundan çıkan değer hücrenin çıktı değeri olmaktadır. Her hücrenin birden fazla girdisi olmasına rağmen bir tek çıktısı olmaktadır. Bu çıktı istenilen sayıda hücreye bağlanabilir (VBO, 2024)

**Büyük Dil Modelleri (Large Language Models):** Büyük dil modeli (LLM), çeşitli doğal dil işleme (NLP) görevlerini gerçekleştirebilen derin öğrenme algoritmasıdır. Büyük dil modelleri çok büyük veri setleri ile eğitilirler. Bu veri setlerini İnternette alırlar. Petabyte seviyesinde veriler işlenir. 1 Petabayt= 1024 terabayttır. 1 terabayt ise 1000 gigabayttır.

Bu model veri tanıma, özetleme, sınıflama, çeviri, tahmin ve metin üretme de kullanılır (Resim 3). Bu modeller birçok farklı dildeki veriyi işleyebilir, konuları ayırt edebilirler. Bu kadar verinin işlenebilmesini gelişmiş çiplerin icat edilmesiyle sağlanabilmiştir. Chatgpt OpenAI tarafından geliştirilmiş büyük dil modeli tabanlı bir yapay zeka uygulamasıdır. “Büyük dil modeli,” çok büyük miktarda metin verisi üzerinde eğitilmiş, insan dilini anlama ve üretme yeteneği kazandırılmış bir yapay zekâ sistemini ifade eder. Bu yapay zeka ile sayfalarca uzunluğundaki bir metin özetlenebilir ve böylece insanlara zaman kazandırır. Yeni veriler üreterek insanların yaratıcılığı artırılabilir.



Resim 4. Büyük Dil Modeli

Büyük dil modelleri insanlara çok fazla kolaylıklar sunarken bunun yanında da birçok peşin hüküm, güvenlik ve hallüsinasyon gibi olumsuz durumları da sunabilmektedirler. Hallüsinasyon derken bu modellerin ürettiği veriler ya da bilgileri olgusal gerçeklikten uzak ya da mantıksal akıl yürütmeden uzak olabilmektedirler. Bunlardan kaçınmak için yapay zeka üreten şirketler Prompt Engineering yapmaktadırlar. Prompt engineering, büyük dil modelleri (Large Language Models, LLM) gibi yapay zekâ sistemleriyle etkili bir şekilde çalışabilmek için giriş (prompt) metinlerini tasarlama sanatıdır. Bu terim, yapay zekâdan en doğru, tutarlı ve istenen çıktıları elde etmek için giriş talimatlarının nasıl yazılması gerektiğini ifade eder. Prompt yani yapay zekaya yapması istenen komutun verilmesidir. İyi ve kötü komutlara örnek olarak aşağıdaki örnekler verilebilir.

### **Kötü tasarlanmış bir prompt:**

*“Eğitim hakkında bir yazı yaz”* Çok genel ve belirsiz olan bu komutta hangi seviyede eğitimin verileceği ya da hangi tür bilgiye ihtiyaç duyulduğu belirtilmemiştir. Bu prompt yani komutu daha iyi hale getirmek için hedef kitle, içerik türü, uzunluk ve ton gibi detaylar eklenebilir ve şöyle bir prompt elde edilebilir.

### **İyi tasarlanmış bir prompt:**

*“Bir öğretmenin perspektifinden, eğitimde teknolojinin rolü ve önemi hakkında 300 kelimelik bir makale yaz. Özellikle, yapay zekâ tabanlı araçların öğretim sürecine olan etkilerini ele al ve hem avantajlarını hem de potansiyel zorluklarını tartış. Dil sade ve anlaşılır olsun, lise öğretmenleri hedef alınsın.”*

Burada konu daraltılmış ve daha spesifik hale getirilmiştir. Hedef kitle belirtilmiştir. Uzunluk sınırı verilmiştir. Ele alınacak alt konular (yapay zeka, teknoloji, avantajlar ve zorluklar) verilmiştir. Yazım tonu ve dil seviyesi açıklanmıştır.

## **BÜYÜK DİL MODELLERİ VE ÜRETKEN YAPAY ZEKA ARASINDAKİ FARKLAR**

Büyük dil modelleri, insan benzeri metinler üretmek ve anlamak için tasarlanmış, çok büyük veri setleri üzerinde eğitilmiş yapay zeka modelleridir. Özellikle metin tabanlı görevlerde uzmanlaşmışlardır. Örnekler: GPT-4, BERT, LLaMA.

Üretken yapay zekâ, metin, resim, müzik, video gibi farklı içerik türlerini oluşturabilen daha geniş bir yapay zeka kategorisidir. Büyük dil modelleri bu kategorinin bir alt kümesidir, ancak üretken yapay zeka metin dışındaki içerik türlerini de kapsar. Örnekler: DALL·E (görsel), Jukebox (müzik), Runway Gen-2 (video).

Büyük dil modelleri, üretken yapay zekâ teknolojilerinin **bir alt kümesidir**. LLM'ler yalnızca metin üretimine odaklanırken, üretken yapay zekâ, metin dahil olmak üzere birçok farklı türde içerik üretebilen daha genel bir yaklaşımdır.

## ÜRETKEN YAPAY ZEKA MODELLERİ

Üretken yapay zeka modelleri metin üretme, görsel üretme, ses ve müzik üretme, video üretme ve üç boyutlu model üretmede kullanılır.

### Metin üretme

Metin üretimi, üretken yapay zekâ alanının en bilinen uygulamalarından biridir. Doğal dil işleme (NLP) tekniklerine dayalı olarak, metin üretimi dil öğrenimi, içerik oluşturma ve iletişim gibi alanlarda kullanılır.

Metin üretiminde ChatGPT en yaygın bilinen ve kullanılan modellerden biri olsa da, Claude, GPT-4, PaLM, Mistral, LLaMA, Ernie gibi farklı model alternatifleri de mevcuttur.

**Claude:** Eski OpenAI çalışanları tarafından kurulan yapay zeka şirketi Anthropic tarafından geliştirilen bir dil modelidir. İlk kez Mart 2023 de piyasaya sürülmüştür. Mart 2024 te Claude 3 çıkmıştır. İlk önceleri Türkçe desteği olmayan Claude 2024 'ün ilk çeyreğinden itibaren Türkçe olarak da hizmet vermeye başlamıştır. Claude, piyasadaki GPT modelleri içerisinde ChatGPT'nin ardından en yetenekli modeller arasında gösterilmektedir (Akbaş, 2024).

**GPT 4:** GPT-4 (Generative Pre-trained Transformer 4), OpenAI tarafından oluşturulan çok modlu büyük bir dil modelidir. GPT serisinin dördüncüsüdür. 14 Mart 2023'te yayınlanmıştır. GPT-4, önceki sürümü olan GPT-3'ün evrimsel bir adımıdır ve daha gelişmiş özelliklere sahiptir. Bu model, "transformer" mimarisi üzerine inşa edilmiştir ve çok büyük veri setleri üzerinde eğitilmiştir.

**PaLM:** PaLM (Pathways Language Model), Google AI tarafından geliştirilen 540 milyar parametrelili dönüştürücü tabanlı büyük bir dil modelidir. Google, en yeni yapay zeka dil modeli PaLM 2'yi 2023 ilk çeyreğinde duyurmuştur. PaLM 2, doğrudan OpenAI'nin ChatGPT'sine güç veren GPT-4 modeline rakip olarak yapılandırılmıştır.

**Mistral:** Fransa merkezli yapay zeka araştırma şirketi. Şirket, Nisan 2023 tarihinde Meta ve Google'da önceki görevlerinden ayrılan araştırmacılar Artur Mensch, Timothée Lacroix ve Guillaume Lample tarafından kurulmuştur. Mistral açık kaynak kodlu olduğu için herkesin kullanımına açıktır. Mistral daha az parametre kullanarak daha fazla verim almayı amaçlamaktadır.

**LlaMA:** LlaMA (Large Language Model Meta AI), Meta (eski adıyla Facebook) tarafından geliştirilen, büyük dil modeli ailesidir. İlk olarak 2023'te tanıtılmış olan LlaMA, doğal dil işleme (NLP) görevlerini daha verimli bir şekilde gerçekleştirmek amacıyla tasarlanmıştır. LlaMA, açık kaynak yaklaşımına uygun olarak araştırmacılar ve geliştiriciler için erişilebilir kılınmıştır. En son versiyonu LlaMA 3 tür ve Nisan 2023 tarihinde yayınlanmıştır.

**ERNIE:** ERNIE (Enhanced Representation through kNowledge Integration), Çin merkezli teknoloji devi Baidu tarafından geliştirilmiş bir yapay zeka dil modelidir. İlk kez 2019'da tanıtılan ERNIE, doğal dil işleme (NLP) görevlerinde yüksek performans göstermesiyle dikkat çeker. Model, özellikle Çin dili ve kültürüne özgü uygulamalarda güçlü sonuçlar verir, ancak İngilizce ve diğer dillerde de kullanılabilir.

*Tablo 1. Üretken yapay zeka modelleri karşılaştırması*

Özellik	Mistral 7B	GPT-4	Claude 2	LlaMA 2	ERNIE 4.0
Parametre Sayısı	7 milyar	~1 trilyon (tahmini)	~100 milyar (tahmini)	7B / 13B / 70B	~260 milyar
Açık Kaynak	Evet	Hayır	Hayır	Evet	Hayır
Performans Verimliliği	Yüksek (optimize edilmiş)	Yüksek (güçlü altyapı)	Orta düzey	Yüksek (özellikle 7B modeli)	Orta
MoE (Mixture of Experts)	Var (Mixtral)	Yok	Yok	Yok	Yok
Multimodal Desteği	Yok (yalnızca metin)	Var (metin, görüntü)	Yok	Geliştiriliyor (sınırlı)	Var (metin, konuşma, vb.)
Odak Alanı	Verimlilik, açık kaynak	Genel kullanım, geniş yetenekler	Güvenli NLP görevleri	Araştırma ve özelleştirme	Teknik bilgi, Çin pazarı
Dil Desteği	Çoklu dil	Çoklu dil	İngilizce ağırlıklı	Çoklu dil	Çince ve İngilizce
Geliştirici	Mistral AI	OpenAI	Anthropic	Meta AI	Baidu
Eğitim Verisi	Çeşitli açık veri	Kapsamlı (gizli)	Yüksek güvenlikli veri	Çeşitli açık veri	Özellikle Çin odaklı veri

Yukarıda verilen modellerin her birisi farklı odak noktalarına ve özelliklere sahiptir. Mistral 7B ve LlaMA açık kaynak kodlu program arayanlar için ideal. Çoklu dil ve multimodal destek için GPT4 ve Ernie 4.0 ideal. Güvenlik odaklı uygulamalar için ise Claude 2 daha uygun görünmektedir.



## YAPAY ZEKA MODELLERİNDE TOKENLEŞTİRME (BELİRTEÇLEŐME)

Tokenleştirme, Doğal Dil İŞleme (NLP) ve Makine Öğrenimi alanlarında token olarak bilinen daha küçük parçalara bir metin dizisini ayırma işlemidir. Bu tokenler, tek tek karakterler kadar küçük veya tüm kelimeler kadar uzun olabilir. Bu prosedürün temel mantığı, makinelerin insan dilini daha küçük, daha kolay analiz edilen parçalara ayırarak anlamasına yardımcı olmasıdır (Avan, 2014). Bilgisayar bilimlerinde, özellikle Doğal Dil İŞleme (NLP) ve makine öğrenimi alanlarında tokenizasyon, uzun metin parçalarını daha küçük birimlere (token) ayırma işlemidir. Bu birimler tek bir harf gibi minimal veya tam bir kelime boyutunda olabilir. Bu işlem, bilgisayar sistemlerinin insan dilini işlemlerini kolaylaőtırdığı için büyük önem taőrır. Bu süreci, çocuklara okuma yazma öğretme yöntemine benzetebiliriz. Nasıl ki bir çocuğa direkt olarak karmaşık metinler okutmak yerine, önce alfabeyi, sonra heceleri ve en sonunda kelimeleri öğretiyorsak, tokenizasyon da benzer bir mantıkla çalışır. Bu yöntem sayesinde, uzun ve karmaşık metinler, yapay zeka sistemlerinin daha rahat anlayabileceği ve işleyebileceği küçük parçalara bölünür.

Özünde, belirteçleştirme, bir cümlenin anatomisini anlamak için onu parçalara ayırmaya benzer. Tıpkı doktorların bir organı anlamak için tek tek hücreleri incelemesi gibi, NLP uygulayıcıları da metnin yapısını ve anlamını parçalamak ve anlamak için belirteçleőtirmeyi kullanır.

### Tokenizasyon Türleri

Belirteçleştirme yöntemleri, metin dökümünün ayrıntı düzeyine ve eldeki görevin özel gereksinimlerine göre deęiŐir. Bu yöntemler, metni tek tek kelimelere ayırmaktan, onları karakterlere veya daha küçük birimlere ayırmaya kadar uzanabilir. İşte farklı türlere daha yakından bir bakış:

**Kelime belirteçleme.** Bu yöntem metni ayrı kelimelere ayırır. En yaygın yaklaşımdır ve özellikle İngilizce gibi net kelime sınırları olan diller için etkilidir.

**Karakter belirteçleme.** Burada, metin ayrı karakterlere bölünür. Bu yöntem, net kelime sınırlarının olmadığı diller veya yazım düzeltmesi gibi ayrıntılı bir analiz gerektiren görevler için faydalıdır.

**Alt sözcük belirteçlemesi .** Sözcük ve karakter belirteçlemesi arasında bir denge kuran bu yöntem, metni tek bir karakterden daha büyük ancak tam bir sözcükten daha küçük birimlere ayırır. Örneğin, “Sohbet robotları” “Sohbet” ve “botlar” olarak belirteçlenebilir. Bu yaklaşım, daha küçük birimleri birleştirerek anlam oluşturan diller veya NLP görevlerinde sözcük dağarcığı dışında kalan sözcüklerle uğraŐırken özellikle yararlıdır.

Tip	Tanım	Kullanım Örnekleri
Kelime Simgeleştirme	Metni tek tek kelimelere ayırır.	İngilizce gibi kelime sınırlarının net olduğu diller için etkilidir.
Karakter Tokenizasyonu	Metni ayrı karakterlere ayırır.	Kelime sınırlarının net olmadığı diller veya ayrıntılı analiz gerektiren görevler için kullanışlıdır.
Alt Sözcük Belirteçleştirme	Metni karakterlerden daha büyük, kelimelerden daha küçük birimlere ayırır.	Karmaşık morfolojiye sahip diller veya kelime dağılımı dışında kalan kelimelerin işlenmesi için faydalıdır.

Resim 5. Tokenizasyon (Avan, 2024)

“Bugün hava çok güzel” cümlesi tokenleştirme ile şöyle ayrılabilir:

- Kelime bazlı: [“Bugün”, “hava”, “çok”, “güzel”]
- Hece bazlı: [“Bu”, “gün”, “ha”, “va”, “çok”, “gü”, “zel”]
- Karakter bazlı: [“B”, “u”, “g”, “ü”, “n”, ““, “h”, “a”, “v”, “a”, ““, “ç”, “o”, “k”, ““, “g”, “ü”, “z”, “e”, “l”]

### Tokenleştirmenin faydaları:

1. Metni bilgisayarın anlayabileceği daha küçük parçalara böler
2. Her token’a sayısal bir değer atanarak metin sayısallaştırılabilir
3. Dil modellerinin metni daha etkili şekilde işlemesini sağlar

Modern dil modelleri (GPT, BERT gibi) genellikle alt-kelime (subword) tokenleştirme kullanır. Bu yöntem, sık kullanılan kelimeleri tek token olarak tutarken, nadir kelimeleri daha küçük parçalara ayırır. Örneğin “oyunculuk” kelimesi “oyun” + “cu” + “luk” şeklinde tokenleştirilebilir.

### TOKENİZSAYON KULLANIM ÖRNEKLERİ

Tokenizasyon’un yaygın kullanım örnekleri aşağıdaki gibidir (Avan, 2024):

#### 1. Arama Motorları

- Kullanıcının arama sorgusunu ve web sayfalarını tokenlere ayırarak daha etkili arama sonuçları sunar

- “İstanbul’da hava durumu” sorgusu → [“İstanbul”, “hava”, “durumu”] şeklinde işlenir

## 2. Makine evirisi

- Kaynak dildeki metni önce tokenlere ayırıp sonra hedef dile çevirir
- “I love you” → [“I”, “love”, “you”] → [“Seni”, “seviyorum”]

## 3. Duygu Analizi

- Sosyal medya yorumlarını veya müşteri geri bildirimlerini tokenlere ayırarak olumlu/olumsuz duyguları tespit eder
- “Ürün çok kötüydü, hiç beğenmedim” → [“ürün”, “ok”, “kötü”, “hiç”, “beğenmedim”]

## 4. Sohbet Robotları

- Kullanıcının mesajını anlamlı parçalara ayırarak uygun yanıtlar üretir
- “Yarın hava nasıl olacak?” → [“yarın”, “hava”, “nasıl”, “olacak”]

## 5. Otomatik Metin Özetleme

- Uzun metinleri tokenlere ayırarak önemli kısımları belirler
- Özetleme algoritmaları bu tokenlerin önem derecesini hesaplar

## 6. Metin Sınıflandırma

- E-postaların spam olup olmadığını belirlemek
- Haber metinlerini kategorilere ayırmak
- Belgeleri konularına göre sınıflandırmak

## 7. Doğal Dil Üretimi

- Bilgisayarın insan benzeri metinler üretmesi için girdi metinleri tokenlere ayırır
- Öğrenilen token kalıplarına göre yeni metinler oluşturur

## 8. Otomatik Tamamlama

- Kullanıcı bir şey yazmaya başladığında sonraki olası kelimeleri önerir
- “Bugün hava...” → sistem “güzel”, “soğuk”, “yağmurlu” gibi öneriler sunar

### 9. Konuşma Tanıma

- Ses dosyalarını yazıya çevirirken konuşmayı önce tokenlere ayırır
- Her token'ı yazılı metne dönüştürür

### 10. Metin Normalizasyonu

- Farklı yazım şekillerini standart formata dönüştürür
- “İstanbul’a” ve “istanbula” → [“İstanbul”, “a”] şeklinde normalize edilir

**KAYNAKÇA**

- Akbaş, Y. (2024). ChatGPT rakibi yapay zeka modeli Claude, Türkiye’de kullanıma açıldı: Türkçe konuşuyor! <https://www.donanimhaber.com/chatgpt-rakibi-claude-turkiye-de-kullanima-acildi-turkce-konusu--177288>
- Avan, A.A. (2024). Tokenizasyon Nedir? <https://www.datacamp.com/blog/what-is-tokenization>
- Aws-Amazon (2024). Sınır Ağı Nedir? [https://aws.amazon.com/tr/what-is/neural-network/#:~:text=Sınır%20a%C4%9F%C4%B1%2C%20bilgisayarlar%20verileri%20insan,makine%20%C3%B6%C4%9Frenimi%20\(ML\)%20s%C3%BCrecidir](https://aws.amazon.com/tr/what-is/neural-network/#:~:text=Sınır%20a%C4%9F%C4%B1%2C%20bilgisayarlar%20verileri%20insan,makine%20%C3%B6%C4%9Frenimi%20(ML)%20s%C3%BCrecidir)
- Barreto, F., Moharkar, L., Shirodkar, M., Sarode, V., Gonsalves, S., & Johns, A. (2023, February). Generative artificial intelligence: Opportunities and challenges of large language models. In *International Conference on Intelligent Computing and Networking* (pp. 545-553). Singapore: Springer Nature Singapore.
- Goodfellow, I., Pouget-Abadie, J., Mirza, M., Xu, B., Warde-Farley, D., Ozair, S., ... & Bengio, Y. (2020). Generative adversarial networks. *Communications of the ACM*, 63(11), 139-144.
- Lee, Y. S. (2020). A Study on the Convergence for the Nectar Ritual Painting of Buddhist Worldview and Game Elements of Rogue-like. *Journal of Korea Game Society*, 20(2), 35-44.
- Minh, D., Wang, H. X., Li, Y. F., & Nguyen, T. N. (2022). Explainable artificial intelligence: a comprehensive review. *Artificial Intelligence Review*, 1-66.
- Mortensen, O. (2024). *How Many Users Does ChatGPT Have? Statistics & Facts (2025)*, <https://seo.ai/blog/how-many-users-does-chatgpt-have#:~:text=The%20most%20recent%20data%20from,users%20on%20a%20weekly%20basis>.
- Natale, S. (2019). If software is narrative: Joseph Weizenbaum, artificial intelligence and the biographies of ELIZA. *new media & society*, 21(3), 712-728.
- Pearl, J. (2022). Fusion, propagation, and structuring in belief networks. In *Probabilistic and Causal Inference: The Works of Judea Pearl* (pp. 139-188).
- Sarker, Iqbal H. (2021). “Machine Learning: Algorithms, Real-World Applications and Research Directions”. In: *SN Computer Science* 2.160. doi: 10.1007/s42979-021-00592-x
- Setiawan, A., Sigit, R., & Rokhana, R. (2022, August). Implementation of face recognition using discrete cosine transform on convolutional neural networks. In *2022 International Electronics Symposium (IES)* (pp. 502-505). IEEE.
- Shin, R. (2024). Complete Guide to Five Generative AI Models, <https://www.coveo.com/blog/generative-models/>

- Tellman, Z. (2023). Designing a Framework for Conversational Interfaces: Combining the latest advances in machine learning with earlier approaches. *Queue*, 21(1), 85-101.
- Yang, K., Yau, J. H., Fei-Fei, L., Deng, J., & Russakovsky, O. (2022). A study of face obfuscation in imagenet. In *International Conference on Machine Learning* (pp. 25313-25330). PMLR.

”

## BÖLÜM 8

### İLKOKUL ÖĞRETMENLERİNİN BİRİNCİ SINIF ÖĞRETMENLİĞİNE DAİR METAFORİK ALGILARI

*Leyla COŞKUN<sup>1</sup>, Zeliha Nurdan BAYSAL<sup>2</sup>*

1 İlkokul Öğretmeni, Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Anabilim Dalı, Sınıf Eğitimi Programı Doktora Öğrencisi, ORCID ID: 0000-0003-4932-2927, lleylacokun@gmail.com

2 Prof. Dr., Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı, ORCID ID: 0000-0002-3548-1217, znbaysal@marmara.edu.tr

## 1.GİRİŞ

Eğitim bireyin hayatının biçimlenmesinde önemli yere sahip bir dönemdir. Bu dönemin resmi olarak başlaması bireyin ilkokul çağına gelmesiyle olmaktadır. Ülkemizde ilkokulun amaç ve görevleri Milli Eğitimin genel amaç ve ilkelerine uygun olarak Temel Eğitim Kanunu 23. Maddesiyle şu şekilde açıklanmaktadır: “Her Türk çocuğuna iyi bir vatandaş olmak için gerekli temel bilgi, beceri, davranış ve alışkanlıkları kazandırmak; onu milli ahlak anlayışına uygun olarak yetiştirmek; her Türk çocuğunu ilgi, istidat ve kabiliyetleri yönünden yetiştirerek hayata ve üst öğrenime hazırlamaktır.” (Resmî Gazete, 1973). Bir öğrencinin yetişmesinde bu amaçların gerçekleştirilmesi önemlidir.

Temel Eğitim Kanunu’nda tanımlanan amaçların işe koşulmasında hiç kuşkusuz ki en önemli unsurlardan biri öğretmenlerdir. Öğretmenlerin görev tanımları 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu 43. Maddesinde şu şekilde ifade edilmiştir: “*Öğretmenlik, devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleğidir. Öğretmenler bu görevlerini Türk Milli Eğitiminin amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak ifa etmekle yükümlüdürler.*” (Resmî Gazete, 1973). Toplumun öğretmenlik mesleğine yüklediği yükümlülükler ve sorumluluklar nedeniyle öğretmenlik, tarihsel olarak çok tercih edilen aynı zamanda da ağır eleştirilere uğrayan bir kariyer olmuştur. Bir çocuğun küçükken ilk gördüğü ve örnek aldığı kişi olan öğretmen, toplumda dönem dönem farklı düşüncelerle ilişkilendirilmiştir. Çünkü insanların belirli mesleklere yönelik algısı, zaman içinde o anın gerekliliklerine uygun olarak değişmektedir (Delibaş, Tabakçı & Toz, 2024). İlkokul seviyesinde öğretmenlik yıllardır özel bir öneme sahiptir.

İlkokullarda, öğrencilerin belirlenen hedefler doğrultusunda eğitilmesi görevi sınıf öğretmenlerine emanet edilmiştir. Sınıf öğretmenleri, öğrencilerin eğitim süreçlerine yol gösterirken sadece bilişsel süreçleri değil aynı zamanda duyuşsal süreçleri de göz önünde bulundurmaya zorundadır (Şahin, 2006). Özellikle birinci sınıf öğretmenleri, öğrencilerin okula uyumunda, temel becerileri edinmesinde ve bireysel farklılıklarının göz önünde bulundurulduğu bir eğitim sürecinin düzenlenmesinde ara sınıflarda görev yapan sınıf öğretmenlerine göre daha fazla zorluk yaşamaktadırlar. Bu nedenle, genellikle eğitim hayatının başlangıcı olan ilkokullarda öğretmenlik, son derece kritik bir önem taşır. Sınıf öğretmenleri sadece eğitim öğretim sürecine yol göstermekle kalmaz aynı zamanda öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve sosyal gelişimlerine destek olurlar.

Son yıllarda, bireylerin edindikleri alışkanlıkların önemli olduğu ve bu alışkanlıkların yanlış biçimde kazanılması durumunda düzeltilmesinin zorluğu yaygın bir düşünce olarak kabul görmektedir. Bu durum, sınıf öğ-



retmenlerini diğer öğretmenlerden farklı bir noktaya taşımaktadır. Çünkü sınıf öğretmenleri bireylerin hayatlarındaki ilk alışkanlıklarını edinmelerinde doğrudan etkili olabilen kişilerdir (Tekışık, 1998). Özellikle birinci sınıf öğretmenlerinin, oyun çağındaki çocukları akademik hayata hazırlarken çocukların üzerindeki etkilerinin yıllarca unutulmayacak kadar derin ve etkili olduğu ifade edilmektedir (Çelik, Çatalbaş & Tomul, 2014). Bu nedenle, birinci sınıf öğretmenliği sınıf öğretmenliği mesleği içinde özel ve farklı bir yere sahiptir. Ancak birinci sınıf öğretmenliği konusunda yapılan araştırmalara bakıldığında genellikle öğrencilerin okuma yazma öğrenme süreçlerine ve bu süreçte yaşadıkları zorluklara dikkat çektikleri görülmektedir. Fakat sınıf öğretmenlerinin birinci sınıf öğretmenliğini nasıl algıladığının açığa çıkarılması, eğitimin kalitesini yükseltmek ve bu süreçte yaşanan zorlukları çözmek açısından önem taşımaktadır. Bu algıların belirlenmesinde ise metaforlar önemli araçlar olarak kullanılmaktadır (Koç, 2014).

Metafor, bir durumun, olgunun veya kavramın başka bir durum, nesne, olgu ya da kavrama benzetilerek ifade edilmesidir (Cerit, 2008). Bir başka deyişle metaforlar bir olgu veya kavramı, daha kolay anlaşılabilir başka bir kavramla açıklamaya çalışır (Arslan ve Bayrakçı, 2006). Metaforlar, öğretmenlik meslek algısını açığa çıkarmak ve öğretmenlerin rollerini daha iyi anlamak için önemli bir araç olarak kullanılmaktadır (Çelik, Çatalbaş & Tomul, 2014). Metaforların tanımından da hareketle öğretmenlerin birinci sınıf öğretmenliğini nasıl tanımladığının, neye benzettığının ve nelerle eşleştirdiğinin belirlenmesi bu sınıf seviyesinin öğretmenliğini anlamlandırmayı sağlayacaktır. Buradan hareketle bu çalışmada “İlkokul öğretmenlerinin birinci sınıf öğretmenliğine dair algılarının metaforlar aracılığıyla ortaya konulması” amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda “İlkokul sınıf öğretmenlerinin birinci sınıf öğretmenliğine dair metaforik algıları nelerdir?” sorusuna cevap aranmıştır.

## 2. YÖNTEM

Bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden biri olan olgu bilim (fenomenoloji) deseni kullanılmıştır. Olgu bilim, kişilerin deneyim ve algılarını kendi bakış açısına göre anlamayı temel alan bir nitel araştırma yöntemidir (Ersoy, 2016). Bu yöntem, bireylerin hayatlarında ortak anlamları bulmayı amaçlayarak belli bir olgu ya da düşüncüyü ortaya koyacak fenomene odaklanır (Creswell, 2016). Olgu bilim zengin veri elde etmek için nitel veri toplama aracı olarak kullanılabilir (Yıldırım & Şimşek, 2018). Bu araştırmada ilkökul öğretmenlerinin birinci sınıf öğretmenliğine dair algılarını belirlemeye odaklanıldığından çalışma olgu bilim olarak desenlenmiştir.

## 2.1. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, İstanbul ilinde farklı ilkokullarda görev yapmakta olan 126 ilkokul öğretmeninden oluşmaktadır. Çalışma grubu belirlenirken “kolay ulaşılabilir” örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi; maliyetin düşük olması, katılımcı grubunun araştırmacı tarafından tanınıyor olması, araştırmanın hızlı ilerlemesi gibi sebeplerle tercih edilen bir yöntemdir (Yıldırım & Şimşek, 2018). Araştırmanın katılımcılarına ilişkin demografik özellikler Tablo1’de sunulmuştur.

**Tablo 1.** *Örneklem grubun demografik özelliklerine ilişkin frekans dağılımı*

Katılımcı öğretmenler	<i>f</i>	%
Kadın	74	60,16
Erkek	49	39.83
<b>Toplam</b>	123	100

Tablo 1’e göre çalışmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu bayan ( $f=74$ ), daha az sayıda ise erkek ( $f=49$ ) öğretmendir.

## 2.2. Veri Toplanma Aracı

Olgu bilim deseninde veri toplama süreci genellikle araştırılan fenomeni tecrübe edinmiş kişilerle görüşmeleri kapsar. Bazı durumlarda olgu bilim deseninde yürütülen çalışmalarda gözlem veya açık uçlu görüşme formları gibi çeşitli dokümanlar veri toplama aracı olarak kullanılabilir (Creswell, 2016). Bu çalışmada da öğretmenlerin birinci sınıf öğretmenliği kavramına ilişkin metaforik algılarını belirlemek için araştırmacılar tarafından geliştirilmiş açık uçlu sorudan oluşan bir veri toplama aracı kullanılmıştır. Veri toplama aracında .....’ya benzer, çünkü.....” şeklindeki açık uçlu soru yer almaktadır. Soru formu öğretmenlere Google Formlar üzerinden ulaştırılmıştır. Elde edilen veriler bilgisayar ortamında saklanmıştır. Öğretmenlerin cevaplarını içeren formlar birer doküman olarak araştırmanın veri kaynağını oluşturmuştur. Veri toplama sürecinde öğretmenlere araştırmanın amacı açıkça ifade edilmiştir. Veri toplama aracı 135 öğretmen tarafından doldurulmuş ancak bunlardan 12 tanesi benzetme gerekçesi doldurulmadığı için değerlendirme sürecine tabi tutulmamıştır.

## 2.3. Verilerin Analizi

Araştırmada toplanan verilerin analizinde içerik analizi yapılmıştır. Formlar Ö1, Ö2, Ö3,...Ö135 şeklinde numaralandırılmış olup, örneklen-

dirme amacıyla kullanılan veriler bu kodlarla birlikte sunulmuştur. Analiz aşaması beş adımda gerçekleştirilmiştir. İlk aşamada adlandırma aşamasında öğretmenlerin öğretim kavramına ilişkin ürettikleri metaforların listesi yapılmıştır. İkinci olarak eleme aşamasında geçersiz olan metaforlar elenmiştir. Geçersiz açıklamalar içeren ve nedeni yazılmayan metaforlar elendikten sonra 123 geçerli metafor elde edilmiştir. Üçüncü olarak kategori geliştirme aşamasında metaforlar ortak özellikleri bakımından incelenerek aynı kategoriler altında gruplandırılmıştır. Dördüncü aşamada bir uzmanın oluşturulan kategoriler ile metaforları eşleştirmesi istenmiş ve görüş birliği/fikir ayrılığı irdelenerek geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılmıştır. Son aşamada ise veriler bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Bu aşamada elde edilen metaforların frekansları yazılmış ve oluşturulan kategorilere uygun tablolar oluşturulmuştur.

### 3. BULGULAR

Sınıf öğretilerinin birinci sınıf öğretmenliğine dair metafor algılarının frekans dağılımı Tablo 2’de verilmiştir.

**Tablo 2.** İlkokul öğretmenlerinin birinci sınıf öğretmenliğine dair metaforik algıları

Metafor İmgesi	f	Metafor İmgesi	f
Annelik	24	Mum	1
Bahçıvan	9	Mimar	1
Ebeveyn	8	Derviş	1
Güneş	8	Kaba (Şekil Verme)	1
Ağaç	5	Yoğurt Mayalama	1
Heykeltıraş	5	Ablalık (Yol Göstermek)	1
Tohum (Tohum Ekimi)	5	Mesaiye Kalma	1
Bitki yetiştirme	4	Aile	1
Bina Temeli	3	İlk Kez Yemek Yapmak	1
Sabır Taşı	3	Parkur Tamamlama	1
Ressam	3	Şair	1
Tiyatro (Tiyatrocu)	3	Zanaatkârlık	1
Çiftçilik	2	Masal	1
Rehber	2	Su	1
Yenidoğan Bebek	2	Farklı Bardakları Doldurmak	1
Doğurma (Çocuk)	2	Bakıcılık	1
Bebeğin İlk Adımı	2	Kuyuda İğne Arama	1
Yüce Duygular	2	Çiçek	1
Okyanus	2	Cansuyu	1
Örgü/Oya	2	İnşaat İşçiliği	1
Yapboz Tamamlama	2	Televizyon	1
Evren	1	Ayna	1
Kalbe Dokunmak	1	Pusula	1
<b>Toplam</b>			<b>123</b>

Tablo 2 incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin birinci sınıf öğretmenliğine dair toplam 49 metafor ürettikleri görülmektedir. Ortaya konulan metaforların çoğunluğu (f=38) olumlu özellikleri ifade etmek için kullanılmakla beraber bir kısmı (f=10) olumsuz özellikleri ifade etmek amaçlı kullanılmıştır. Katılımcılar tarafından sıklıkla ifade edilmiş olan ilk 5 metafor sırasıyla şu şekildedir; annelik (f=24), bahçıvan (f=9), ebeveyn (f=8), güneş (f=8), tohum (f=5). Buna göre sınıf öğretmenlerinin benzetme yaparken birinci sınıf öğretmenliğini en çok annelik gibi gördüklerini ifade ettikleri görülmektedir.

Tablo 2’de verilmiş olan metaforlar benzetme nedenlerine göre 8 farklı şekilde gruplandırılarak kategoriler belirlenmiştir. Bu kategoriler; yol gösterici olma, koruyucu sahiplenici olma, şekillendirici olma, sınırsız verici olma, yeni şeyler oluşturma, yetiştirici olma, farklı roller üstlenme ve zor bir meslek olma şeklindedir. Her bir kategori ayrı ayrı tablolar haline getirilerek aşağıda sunulmuştur.

**Tablo 3.** *Yol gösterici olma*

Kategori	Metafor İmgesi	f
Yol Gösterici Olma	Güneş	8
	Rehber	2
	Pusulula	1
	Abla	1
	Mum	1
	Derviş	1
<b>Toplam</b>		<b>14</b>

Tablo 3’e göre “yol gösterici olma” kategorisine ait 6 metafor bulunmaktadır. Bunlar güneş (f=8), rehber (f=2), abla (f=1), pusula (f=1), mum (f=1), derviş (f=1) şeklindedir. Sınıf öğretmenlerinin ifade ettiği metaforlar incelendiğinde en çok güneş ve rehber metaforunun ifade edildiği görülmektedir. Bu nedenle öğretmenlerin birinci sınıf öğretmenliğinin çocuğa yol gösterici kanısında oldukları sonucuna varılabilir. Katılımcılardan alınmış olan yanıtlar şu şekildedir:

Ö34: *Tünelin sonundaki ışığa götüren rehber benzer. Çünkü her bildiğinde öğrencinin biraz daha yolunu aydınlatır, doğru yola ulaştırmak için yön gösterir.*

Ö116: *İlkokul birinci sınıf öğretmenliği pusulaya benzer. Çünkü çocuklara en baştan itibaren doğru yolu göstermezsek, yolculukları istenmeyen yerlere gidebilir.*

Ö108: *Ablalığa benzer. Çünkü yol gösterirsin.*

**Tablo 4.** *Koruyucu/sahiplenici olma*

<b>Kategori</b>	<b>Metafor İmgesi</b>	<b>f</b>
Koruyucu Sahiplenici Olma	Annelik	24
	Ebeveyn	8
	Aile Olma	1
	Bakıcı	1
	Çoban	1
<b>Toplam</b>		<b>35</b>

Tablo 4’te görüldüğü gibi “koruyucu/sahiplenici olma” kategorisinde yer alan annelik metaforu tüm kategoriler içinde en çok ifade edilen (f=24) metafordur. İlkokul öğretmenlerinin birinci sınıf öğretmenliğini genellikle anneliğe benzettikleri söylenebilir. Bu kategoride olumsuz algıların olduğunun göstergesi olarak bakıcı (f=1) metaforu ve çoban (f=1) metaforlarının ifade edilmiş olması da dikkat çekmektedir. Katılımcılardan alınmış olan yanıtlar şu şekilde örneklendirilebilir:

Ö19: *Anneliğe benzer. Tabiri caizse ağzı süt kokan çocukların birçoğu ailelerinden ilk kez ayrılıp bilmedikleri bir ortama giriş yapmaktadırlar. Bu durum onlarda hem tedirginlik hem de merak duygusu oluşturur ve biz öğretmenler bu çocuklara ailelerin şefkatinde yaklaşmazsak, koruyup kollamazsak ruhları yaralanır, okul fobisi oluşabilir.*

Ö37: *Anneliğe benzer. Çünkü çocukları karşılıksız sever ve her şeyle riyle gücenmeden gocunmadan ilgilenir, her an yardıma koşar, zor durumlardan, tehlikeli durumlardan koruruz.*

Ö102: *Anneliğe benzer. Bir anne kadar şefkatli, koruyucu ve özverili olmalıdır.*

Ö86: *Çobanlığa benzer. Hiçbir şey bilmeyen kuzuları yönetir.*

Ö71: *Bakıcıya benzer. Gelen giden hesap sormaya kalkar.*

**Tablo 5.** *Bireyi şekillendirici olma*

<b>Kategori</b>	<b>Metafor İmgesi</b>	<b>f</b>
Bireyi Şekillendirici Olma	Heykeltıraş	5
	Ressam	3
	Yapboz Tamamlama	2
	Mimar	1
	Yoğurt Mayalama	1
	Kap	1
	Zanaatkar	1
<b>Toplam</b>		<b>14</b>

Tablo 5’te görülen “bireyi şekillendirici olma” kategorisinde 7 metafor bulunmaktadır. Bu metaforlardan en çok tekrarlanan heykeltıraş (f=5) ve mimar (f=3) metaforları olmuştur. Bu kategoride yer alan tüm metaforların benzetilme yönleri dikkate alındığında ilkökul öğretmenlerinin çocuğun birey olarak şekillenmesinde birinci sınıf öğretmenliğinin önemli olduğunu düşündükleri görülmektedir. Bu kategoriye ait bazı öğretmen görüşleri şu şekildedir:

Ö55: *Mimara ne şekil verersen öyle olur.*

Ö43: *Heykeltıraşa benzer. Çünkü onu en baştan şekillendirir.*

Ö103: *Heykeltıraşlığa, elinizde çocuklar şekillenir.*

Ö110: *Heykeltıraşlara benzer şekil verir.*

Ö69: *Kaba, şekil verir.*

**Tablo 6. Sınırsız olma**

Kategori	Metafor İmgesi	f
Sınırsız Olma	Ağaç	5
	Okyanus	2
	Yüce Duygular Oluşturma	2
	Evren	1
	Su	1
<b>Toplam</b>		<b>11</b>

Tablo 6’da görülen “sınırsız olma” kategorisinde öğretmenler 5 metafor ifade etmişlerdir. Bunlardan en çok ifade edilen ağaç (f=5) metaforu olmuştur. Bu metaforu; okyanus (f=2), farklı duygular oluşturma (f=2), evren (f=1) ve su (f=1) metaforları izlemiştir. Bu kategoriye ait bazı öğretmen görüşleri şu şekildedir:

Ö17: *Birinci sınıf öğretmeni çınar ağacı gibidir. Çünkü öğrencilerine haşmetli dallarıyla sınırsız sevgi ve bilgi verebilir.*

Ö76: *Ağaç gibidir. Çünkü kökleri sonsuz şekilde uzanır ve her bir köküyle öğrencilerine sonsuz bilgiler sunabilir.*

Ö31: *Okyanus. Çünkü öğretmen sonsuz bilgi kaynağı ile doludur.*

Ö32: *Okyanusa benzer. Okyanus gibi sonsuz bir birikime, doluluğa sahiptir. Hiç bitmeyen bir enerji, bitmeyen bir sevgi ve sonsuz bir sabır.*

**Tablo 7.** *Yeni ürünler oluşturma*

Kategori	Metafor İmgesi	f
Yeni Bir Şeyler Oluşturma	Binaya Temel Atma	3
	Bebeğin İlk Adımı	2
	Yenidoğan Bebek	2
	Örgü/Oya	2
	Yemek Yapma	1
<b>Toplam</b>		<b>10</b>

Tablo 7 incelendiğinde, öğretmenlerin bu kategoride 5 metafor ifade ettikleri görülmektedir. Bunlar en çok ifade edilenden en az ifade edilene göre sırasıyla; bir binanın temelini atma, yemek yapma, bebeğin ilk adımını atma, yeni doğan bir bebeğin doğması ve örgü metaforları olmuştur. Bu kategoriye ait bazı öğretmen görüşleri şu şekildedir:

Ö22: *İlkokul birinci sınıf öğretmenliği bir binanın temelini atmaya benzer. Çünkü temel sağlamlsa diğer katları tamamlamak kolaydır. Temel sağlam olmazsa üstüne bina oluşturmazsınız.*

Ö46: *İlkokul birinci sınıf öğretmenliği inşaata temel atan ustaya benzer. Çünkü bu temel ilerleyen senelerde kat çıkmak için önkoşuldur. Temel olmazsa bina da olmaz. Yeni bir bina yapmak istiyorsan temeli yapmak zorundasındır.*

Ö26: *Oyaya benzer. Çünkü ilmek ilmek işleyerek oluşturunuz.*

Ö35: *Örgüye benzer. Çünkü bir kazak ya da atkı örmek istiyorsak adım adım ilerleyerek elimizdeki ipi kullanmalıyız. İp kullanarak yeni bir kazak ya da atkı yapabiliriz. İpi kullanmazsak yeni bir ürünümüz olmaz.*

**Tablo 8.** *Emek verici yetiştirici olma*

Kategori	Metafor İmgesi	f
Emek Verici/Yetiştirici Olma	Bahçıvan	9
	Tohum Ekmek	5
	Bitki Yetiştirici	4
	Çiftçi	2
	Can suyu	1
	Çiçek	1
<b>Toplam</b>		<b>22</b>

Tablo 8’de yer alan “emek verici yetiştirici olma” kategorisinde ilköğretim öğretmenleri birinci sınıf öğretmenliğini; tohum ekmeye, can suyuna bahçıvana, çiftçiye, bitki yetiştirmeye ve çiçeğe benzetmişlerdir. Tüm kullandıkları metaforların öğretmenlerin emek vererek öğrencilerini özenle yetiştirmeleri yönüyle benzettiklerini ifade etmişlerdir. Bu ifadeleri kullanan bazı öğretmen görüşleri şu şekildedir:

Ö5: *Bahçivanlığa benzer. Çünkü çocuklar da tıpkı bitkiler ve çiçekler gibi ilgi ister. Gereken ilgiyi ve sevgiyi gösterirseniz, yeterince emek verirsiniz kökleriyle toprağa daha sıkı tutunur, çiçek açar daha güçlü olur.*

Ö56: *Bahçivana benzer. Çünkü emek verirsiniz, sularsınız, budarsınız, ellerinizle yetiştirdiğiniz fidanın büyümesini, gelişmesini ve meyve vermesini görürsünüz ve gurur duyarsınız.*

Ö1: *Çiftçiliğe, ne ekersen onu biçersin. Ne kadar özen gösterip, emek verersen o kadar iyi ürün toplarsın.*

Ö29: *Çiftçiliğe benzer. Yılın başında emek verir, sonunda ürünü görürsün.*

**Tablo 9.** *Farklı roller üstlenme*

Kategori	Metafor İmgesi	f
Farklı Roller Üstlenme	Tiyatrocu	3
	Şair	1
	Masal	1
	Bardakları Doldurma	1
	Ayna	1
	Televizyon	1
<b>Toplam</b>		<b>8</b>

Tablo 9’da öğretmenlerin “farklı roller üstlenme” kategorisinde 6 metafor ifade ettikleri görülmektedir. Bunlardan en sık ifade edilen metafor tiyatrocucu (f=3) olmuştur. Diğer tüm metaforlar birer kişi tarafından ifade edilmiştir. Öğretmenlerin bu metaforları birinci sınıf öğretmenliğine benzetme nedenleri farklı roller üstlendiklerini düşünmeleridir. Bu ifadeleri kullanan bazı öğretmen görüşleri şu şekildedir:

Ö97: *Tiyatrocuya benzer. Çocuğun ihtiyacına göre her kılığa girebilirdir.*

Ö70: *İlkokul birinci sınıf öğretmenliği farklı dolulukta birçok bardağın doldurulmasına benzer. Çünkü öğrencinin önceki öğrenmeleri ile birlikte buna ekleyecekleri her biri için ayrıdır.*

Ö126: *Televizyona benzer, kimi zaman haber verir, kimi zaman eğlendirir. Öğrencinin ihtiyacına göre davranır.*



**Tablo 10.** *Zorluk yaşanan bir meslek olma*

Kategori	Metafor İmgesi	f
Zorluk Yaşanılan Bir Meslek Olma	Sabır Taşı	3
	Doğum	2
	Kuyuda İğne Arama	1
	İnşaat İşçiliği	1
	Mesaiye Kalma	1
	Parkur Tamamlama	1
<b>Toplam</b>		<b>9</b>

Tablo 10’da görüldüğü gibi, öğretmenler 6 metafor ifade etmişlerdir. Bu metaforlar incelendiğinde, öğretmenlerin birinci sınıf öğretmenliğinin zor olduğunu ifade ettikleri görülmüştür. Bu ifadeleri kullanan bazı öğretmen görüşleri aşağıdaki gibidir:

Ö113: *Doğuma benzer; sancılı, telaşlı, ağırlı çok zor bir iş ama sonucu muh-te-şemmm.*

Ö3: *Tamamlanması zor bir parkura benzer. İlerlemek oldukça yorucudur.*

Ö131: *Kuyuda iğne aramaya benzer çünkü sabır işidir.*

Ö44: *Sabır taşına benzer, sabretmek zordur ama zoru başarır çatlamazsa, kazanır.*

#### 4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

İlkokul öğretmenlerinin birinci sınıf öğretmenliğine dair metaforik algılarının belirlenmesi için elde edilen bulgulardan şu sonuçlara varılmıştır:

123 sınıf öğretmeninden elde edilen verilerden 8 farklı kavramsal kategoride 44 metafor geliştirilmiştir. Bu kategoriler metafor sayılarına göre; bireyi şekillendirici olma (f=7), farklı roller üstlenme (f=6), zorluk yaşanan bir meslek olma (f=6), koruyucu/sahiplenici olma (f=3), emek verici/yetiştirici olma (f=6), yol gösterici olma (f=6), sınırsız olma (f=5), yeni şeyler oluşturma (f=5) şeklindedir. Bu kategoriler içinde en çok tekrarlanan metafor koruyucu/sahiplenici olma kategorisinde yer alan annelik (f=24) metaforu olmuştur. Bu durumdan hareketle ilkökul öğretmenlerinin birinci sınıf öğretmenliğini; koruyucu, sahiplenici ve şefkatli olma gibi özellikleriyle annelik kavramına benzettikleri görülmektedir.

Annelik kavramından sonra en çok frekansa sahip olan metaforun bahçıvan (f=9) olduğu sonucuna ulaşılmıştır. İlkokul öğretmenlerinin birinci sınıf öğretmenliğini emek veren, bireyin şekillenmesinde etkili bir meslek olarak düşündüğü görülmektedir. İlkokul öğretmenlerinin birinci sınıf öğretmenliği için ürettikleri bir diğer metafor ise güneş (f=8) metaforu olmuştur. Buradan hareketle ilkökul öğretmenleri tarafından birinci

sınıf öğretmenliğinin bir ışık gibi yol gösterici olarak düşünüldüğü ifade edilebilir. Işık (2014) tarafından yapılan çalışmada sınıf öğretmeni adaylarının öğretme kavramına yönelik metaforik algıları “yol tarif etmek” ve “seçenekler sunmak” şeklinde iki tema şeklinde sınıflandırılmıştır. Bu çalışmanın sonuçlarıyla mevcut çalışmanın sonuçlarının bazı kategoriler bakımından benzerlik gösterdiği söylenebilir. Araştırma sonuçlarından öğretmenin öğretme ile öğrenciyi şekillendirmek, aydınlatmak (ışık tutma) kategorilerinin oluşturulmuş olmasının her iki çalışma için de ortak kategoriler olduğu görülmektedir.

Yıldızlı, Erdol, Baştuğ ve Bayram (2018) yaptıkları çalışmada öğretmenlik kavramına yönelik yapılan metafor araştırmalarına göre öğretmenlik mesleğinin genellikle rehber, ışık, güneş ve pusulaya benzetildiği sonucuna ulaşmışlardır. Eminoğlu, Küçüktepe ve Gürültü (2014) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin yapılandırmacı öğretmen kavramına yönelik oluşturdukları metaforlar “rehber olarak öğretmen” ve “biçimlendirici-şekillendirici olarak öğretmen” kategorilerinde toplanmıştır. Mevcut araştırmada da öğretmenlerin birinci sınıf öğretmenliğini bireyi şekillendiren ve yol gösteren olarak gördüğü sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgular açısından araştırma sonuçları benzerlik göstermektedir.

Budak ve Kula (2017) tarafından yapılan araştırmada öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin metaforik algılarının mesleği zorlu bir süreç ve sonsuz bir çaba olarak değerlendirdikleri belirtilmiştir. Bu bulgulara bakıldığında bu çalışmanın sonuçlarıyla benzerlik gösterdiği görülmektedir. Yine Ekiz ve Koçyiğit’in (2013) sınıf öğretmenleri ile yaptıkları çalışma sonuçlarında yer alan güneş ve mum metaforları bu çalışmada elde edilen metaforlarla benzerlik göstermektedir. Koç (2014), sınıf öğretmeni adaylarının öğretmen ve öğretmenlik mesleğine ilişkin metaforik algılarını incelediği çalışmasında, öğretmen kavramının en çok aile bireyi ve ağaç gibi metaforlarla ifade edildiğini ortaya koymuştur. Bu sonuç, mevcut çalışmanın bulgularıyla paralellik göstermektedir.

Çetinkaya ve Eskici (2018), öğretmenlerin öğretmeye yönelik metaforik algılarını belirledikleri çalışmalarında, en çok karşılaşılan metaforların ışık (f=21), çiçek yetiştirmek (f=12), mum (f=9), rehberlik (f=9), güneş (f=8) ve bina inşa etmek (f=8) olduğunu belirtmişlerdir. Bu bulgular, benzer araştırmalarda öğretmenlerin öğretmenlik kavramını benzer anlamlar taşıyan metaforlarla açıklamaya eğilimli olduklarını göstermektedir.

Eldeki çalışmada öğretmenlerin koruyucu/sahiplenici olma kategorisinde, birer öğretmen de olsa birinci sınıf öğretmenliğini çobanlığa, bakıcılığa benzetmesi ve herkesin hesap sorduğu birisi olarak algılaması ve olumsuz değerlendirmesi dikkate değerdir. Benzer şekilde Yıldız ve Ün-lü’nün (2013) metaforik çalışmasında, öğretmenlerin kendilerini “her ge-

lenin ezdiği paspasa” ya da “herkesin söz söyleme hakkı olan bir kişiye” benzetmeleri ve bu durumun kronikleşen bir soruna dönüştüğüne dikkat çekmeleri açısından oldukça benzer ve düşündürücüdür. Bu sonuç, Ulutaş (2017) tarafından gerçekleştirilen “ğretmenlerin Bakış Açısından ğretmenlik Mesleğinin Statüsü” adlı çalışmanın bulguları ile örtüşmektedir. Bu çalışmada öğretmenlik mesleğinin toplumda düşük saygınlıkla değerlendirildiğini ve bu durumun mesleğin statüsünü olumsuz etkileyen en önemli faktör olduğu belirtilmiş; öğretmenlerin de bu olumsuz algıdan etkilendikleri vurgulanmıştır. Dolayısıyla ğretmenlik mesleğinin saygınlığını düşüren bakış aırlarının da olması dikkat çekici ve düşündürücüdür.

Sonuç olarak bu araştırmanın bulguları benzer araştırmaların bulgularıyla örtüşmektedir ve metaforların sınıf ğretmenlerinin birinci sınıf öğretmenliğine dair algılarını ortaya çıkarmakta güçlü bir araç olarak kullanılabileceğini göstermektedir. Bu çalışmanın sonuçlarından hareketle şu öneriler getirilebilir:

- Sınıf ğretmenlerinin farklı sınıf seviyelerinde öğretmenlik algılarını açığa çıkaracak çalışmalar yapılarak öğretmenlerin sınıf seviyelerine göre algıları arasındaki benzerlik/farklılıkları karşılaştırılabilir.
- Eğitim-ğretim süreçlerinde yer alan diğer paydaşlar (ğrenci, yönetici, veli vb.) ile de benzer çalışmalar yürütülerek ilkokul birinci sınıf öğretmenliğine dair geniş bir bakış açısının belirlenmesi sağlanabilir.
- MEB yetkilileri tarafından öğretmenlik mesleğinin önemine ve hakkettiği saygınlığa yönelik farkındalık mesajları, söylemleri ve yazılı paylaşımlarının arttırılması önerilebilir.

**KAYNAKLAR**

- Aydın, E., & Sulak, S. (2015). Sınıf öğretmeni adaylarının “değer” kavramına yönelik metafor algıları. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 4(2), 482-500. <https://doi.org/10.14686/buefad.v4i2.5000148420>
- Çelik, K., Çatalbaş, G., & Tomul, E. (2014). İlköğretim kurumu öğrencilerinin “sınıf öğretmeni” kavramına ilişkin metaforik algıları. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 16, 1-16.
- Çetinkaya, S., & Eskici, M. (2018). Öğretmenlerin öğretmeye yönelik metaforik algıları. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 24(12), 253-271. DOI:10.29329/mjer.2018.147.14
- Delibaş, S. T., Tabakçı, R. B., & Toz, Z. (2024). Öğretmenlik mesleği imajına yönelik öğretmen görüşleri. *Academic Social Resources Journal*, 8(45), 2042-2051. DOI: 10.29228/ASRJOURNAL.67596
- Durdukoca, Ş. F. (2010). Sınıf öğretmeni adaylarının akademik özyeterlik algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 69-77.
- Gültekin, F. (2018). *Okuma yazmaya geçişte drama yönteminin kullanımına dair ilkökul birinci sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Işık, Ö. (2014). *Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmen, öğretme, öğrenme kavramları ile ilgili metaforik algılarının yapılandırmacı yaklaşım açısından incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Kabaş, İ. (2020). *Sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazma öğretimi öz yeterlik algıları ile ilk okuma yazma öğretim programına bağlılıkları*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Karadağ, R., & Akkaya, A. (2013). İlk okuma yazma öğretimi dersinde mikro öğretim uygulamalarına ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 39-59.
- Koç, E. S. (2014). Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmen ve öğretmenlik mesleği kavramlarına ilişkin metaforik algıları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 47-72. DOI: 10.17679/iuefd.79408
- Özdemir, C., & Erdoğan, T. (2017). Sınıf öğretmeni adaylarının ilk okuma ve yazma öğretimine ilişkin öz yeterlik inançlarının belirlenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17 (1), 314-331. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2017.17.28551-304637>

- Özer, S. (2012). *Öğretmenlere ve yöneticilere göre ilköğretim 1.sınıf öğretmenlerinin genel yeterlikleri bakımından değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Saban, A. (2004). Giriş düzeyindeki sınıf öğretmeni adaylarının “öğretmen” kavramına ilişkin ileri sürdükleri metaforlar. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 131-155.
- Sarıkaya, İ., & Yılar, Ö. (2017). Bitişik eğik yazı yazma süreçlerinin beceri ve görüşler bağlamında incelenmesi: Birinci sınıf öğretmenleri örneği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(4), 916-938. DOI:10.16986/HUJE.2017025067
- Tanışır-Özkan S. N. (2019). *Sınıf öğretmeni adaylarının ilk okuma yazma öğretimi ile ilgili kaygı düzeylerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ağrı.
- Tok, H., & Bozkurt, A. (2010). Sınıf öğretmenlerinin 1. 2. 3. sınıflar için ayrı ve 4. 5. sınıflar için ayrı yetiştirilmeleri konusunda sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 9(3), 759-778.
- Ulutaş, P. (2017). *Öğretmenlerin bakış açısından öğretmenlik mesleğinin statüsü*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalı, Mersin.
- Yamaç, A. ve Öztürk, E. (2018). Türkiye’deki ilkokul öğretmenlerinin yazma öğretimi uygulamaları ve algılarının değerlendirilmesi: Bir karma yöntem araştırması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(4), 846-867. DOI: 10.16986/HUJE.2018037559
- Yıldız, A. & Ünlü, D. (2013). Metaforlarla öğretmenliğin dönüşümü: “Dün heybetli bir şelaleydik, bugün ise kurumaya yüz tutmuş dere”. II. *Uluslararası Eleştirel Eğitim Konferansı*. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Ankara.
- Yıldızlı, H., Erdol, T. A., Baştuğ, M., & Bayram, K. (2018). Türkiye’de öğretmen kavramı üzerine yapılan metafor araştırmalarına yönelik bir meta-sentez çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 43(193), 1-43. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2018.7220>