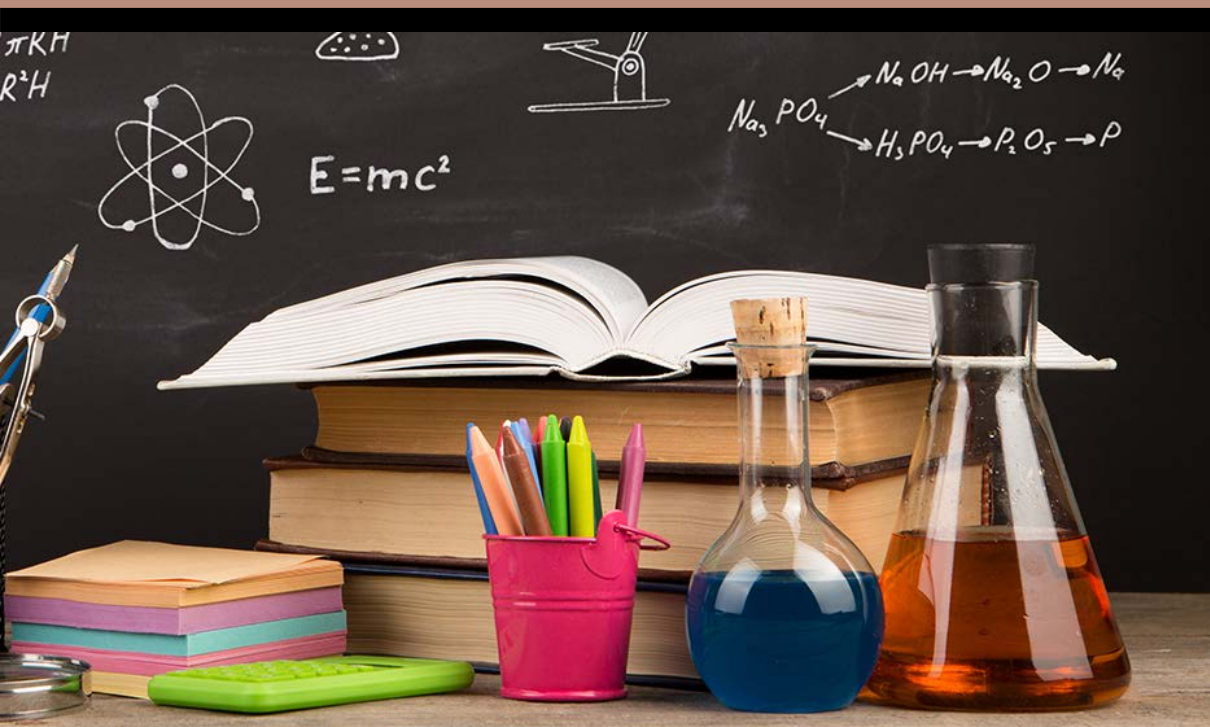


# TEORİ VE UYGULAMADA EĞİTİM BİLİMLERİ

Editör: Doç. Dr. Yavuz DEĞİRMENCI



**TEORİ VE UYGULAMADA**

**EĞİTİM BİLİMLERİ**

**Editör**

Doç. Dr. Yavuz DEĞİRMENCİ

**yaz**  
yayınları

2023

## TEORİ VE UYGULAMADA EĞİTİM BİLİMLERİ

Editor: Doç. Dr. Yavuz DEĞİRMENCİ

---

### © YAZ Yayınları

Bu kitabın her türlü yayın hakkı Yaz Yayınları'na aittir, tüm hakları saklıdır. Kitabın tamamı ya da bir kısmı 5846 sayılı Kanun'un hükümlerine göre, kitabı yayınlayan firmanın önceden izni alınmaksızın elektronik, mekanik, fotokopi ya da herhangi bir kayıt sistemiyle çoğaltılamaz, yayımlanamaz, depolanamaz.

---

E\_ISBN 978-625-6524-71-2

Aralık 2023 – Afyonkarahisar

Dizgi/Mizanpaj: YAZ Yayınları

Kapak Tasarım: YAZ Yayınları

YAZ Yayınları. Yayıncı Sertifika No: 73086

M.İhtisas OSB Mah. 4A Cad. No:3/3  
İscehisar/AFYONKARAHİSAR

[www.yazyayinlari.com](http://www.yazyayinlari.com)

[yazyayinlari@gmail.com](mailto:yazyayinlari@gmail.com)

[info@yazyayinlari.com](mailto:info@yazyayinlari.com)



*"Bu kitapta yer alan bölümlerde kullanılan kaynakların, görüşlerin, bulguların, sonuçların, tablo, şekil, resim ve her türlü içeriğin sorumluluğu yazar veya yazarlarına ait olup ulusal ve uluslararası telif haklarına konu olabilecek mali ve hukuki sorumluluk da yazarlara aittir."*

## İÇİNDEKİLER

- Ebeveynlerin Tercih Ettikleri İletişim Tarzları .....1**  
*Hatice ÖKSÜZOĞULLARI KAYAHAN, Perihan ÜNÜVAR,  
Hülya ŞAHİN BALTAÇI*
- Türk Eğitim Sisteminde Fatih Projesinin  
Uygulanmasının ve Etkililiğinin Değerlendirilmesi .....17**  
*Murat KAHRAMAN, Hasan Yücel ERTEM*
- Konfüçyüsçü Pedagoji.....37**  
*Fatih ÖZTÜRK*
- Antik Yunan’da Eğitime Genel Bir Bakış.....79**  
*Fatih ÖZTÜRK*
- Felsefe ve Tarih Bölüm Öğrencilerinin Çevreye Yönelik  
Tutum Durumlarının Tespiti .....109**  
*Adem AKKUŞ*
- Türk Dili ve Edebiyatı Bölüm Öğrencilerinin Çevreye  
Yönelik Tutum Durumlarının Tespiti.....121**  
*Adem AKKUŞ*
- Eğitim Diploması ve Okul Yöneticilerinin Diploması  
Becerileri .....129**  
*Hakan TOPALOĞLU*
- Sürdürülebilir Kalkınma ve Nitelikli Eğitimde Temel  
Beceriler .....151**  
*Mustafa KARAAĞAÇLI*

**1981-2022 Türk Milli Eğitim Şura Kararlarının Eğitimde  
Kültür Yönetimi Bağlamında İncelenmesi .....173**

*Sezen TOFUR*

**Yapay Zeka Destekli Eğitim.....191**

*Abdullah Ragıp ERSÖZ, Aysan ŞENTÜRK*

**Sohbet Robotlarının Eğitimde Kullanımı .....207**

*Abdullah Ragıp ERSÖZ, Aysan ŞENTÜRK*

**Sosyal Bilgiler Dersinde Dizgeli Eğitime Dayalı**

**Öğretimin Akademik Başarıya Etkisi .....227**

*Ahmet Utku ÖZENSOY*

**Eğitimde Çoklu Ortam Tasarımı ve İlkeleri.....241**

*Ömer UYSAL, Erhan ŞENGEL, Samet YILDIRIM*

**Lise Öğrencilerinde Akran Zorbalığı ve İntihar Olasılığı  
Arasındaki İlişkinin Zorba-Kurban Olma Durumuna**

**Göre İncelenmesi .....271**

*Zeynep ATASOY KARAKAYA, Ertuğrul TALU*

**Sosyal Medyanın Ergenlerde Beden İmajı ve Yeme**

**Bozuklukları Üzerine Etkisi .....317**

*Ertuğrul TALU*

**Saldırganlık Düzeylerinin Değerlendirilmesi Üzerine Bir**

**Araştırma .....351**

*Kübra TAŞCI, Yüksel ÖNER*

# **EBEVEYNLERİN TERCİH ETTİKLERİ İLETİŞİM TARZLARI<sup>1</sup>**

**Hatice ÖKSÜZOĞULLARI KAYAHAN<sup>2</sup>**

**Perihan ÜNÜVAR<sup>3</sup>**

**Hülya ŞAHİN BALTACI<sup>4</sup>**

## **1. GİRİŞ**

Farklı yerlerde ve zamanlarda yaşamış olsalar da insanların birleştiği ortak nokta yaşantıları paylaşma ihtiyacı olmuştur (Çağdaş, 2002). Bu ihtiyaç iletişimi doğurmuştur. İletişim, iki kişiyi ilişki içine sokan psikososyal bir süreçtir. Gerçek iletişim, bir canın başka bir cana ulaşmasıdır (Cüceloğlu, 2010). Farklı tanımlamalar ışığında iletişim; temel prensibi paylaşım, etkileşim ve ortaklık kurma olan çeşitli semboller ve araçlarla ilişkileri daha açık ve anlaşılır hale getiren, dünyayı daha yaşanılır kılan, ileti alışverişine dayalı, kendinden haberdar etmeyi ve başkalarından haberdar olmayı sağlayan sosyal bir süreçtir. İletişim, anlamak, anlatmak, anlaşmak ve başkalarına ulaşabilmek için en gerekli yoldur.

İnsan ilişkilerinin temelinde iletişim yatar. Başkaları ile olan ilişkilerimizin kalitesini kurduğumuz iletişimin niteliği belirler. Kişiler kendi duygu ve düşüncelerini fark edip ifade

---

<sup>1</sup> Bu kitap Bölümü “4-6 Yaş Grubu Çocuğu Olan Ebeveynlerin Çocuklarıyla İletişimlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi” Başlıklı Yüksek Lisans tezinden Üretilmiştir

<sup>2</sup> Öğretmen-MEB- htcoksuz@gmail.com. ORCID:0009-0003-3324-0691.

<sup>3</sup> Prof. Dr. Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Fakültesi- perihanunuvar@mehmetakif.edu.tr. ORCID: 0000-0002-6285-5181.

<sup>4</sup> Prof. Dr. Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi-hbaltaci@pau.edu.tr. ORCID: 0000-0002-1105-7470.



edebildiği ve etkileşimde bulunduğu kişinin duygu ve düşüncelerini dikkate alarak davranışlarını ayarlayabildiği ölçüde sosyal ilişkilerinde başarılı olur (Tagay, Çalışandemir, Ünüvar, Deniz; 2018)

İletişimde tercih edilen tarzın kişilerarası ilişkileri etkileyebileceği unutulmamalıdır. Özellikle iletişimde “*iletişim engelleri*”nin kullanılması anlamayı, anlatmayı, başkalarına ulaşabilmeyi engeller.İletişim engellerini içeren sözel tepkiler genellikle iletişimi koparırlar. Ebeveyn-çocuk ilişkisinde olduğu kadar, çocuğun kendine duyduğu saygıda da bazı yıkıcı etkileri olabilir. Emir vermek, gözdağı vermek, ahlak dersi vermek, öğüt, çözüm ve öneri iletileri, nutuk çekmek, mantıklı düşünceler önermek, yargılamak, övmek, yorumlamak, sorgulamak, alay etmek ve şakacı davranmak konuyu saptırmak teselli etmek, yakınlık göstermek Gordon (2009) tarafından iletişim engelleri olarak tanımlanmıştır.

Kişilerarası iletişim engelleri, esas itibari ile kişilerin birbirleriyle tam ve doğru bir şekilde iletişim kurmalarını ve anlaşmalarını engelleyen her türlü faktörü içine alır (Gürüz & Eğinli, 2008: 209). Kişiler arası iletişim engellerine sebep olan bu faktörler yapılan alan yazı çalışmalarında farklı farklı ele alınmaktadır. Örneğin Elgünler ve Fener (2011) ile Sabuncuoğlu ve Gümüş (2008) kişiler arası iletişim engellerini fiziksel ve teknik (iletişim kanalları ve kanalları etkileyen çevresel koşullar), psikolojik ya da sosyal (bireylerin, kendi kişisel özelliklerinden kaynaklanan iletişim engelleri) ve örgütsel (gruplarda oluşan iletişim engelleri) olarak sınıflandırmışlardır.

İletişimde olumlu etkileri gözlenen ben ifadeleri, sen ifadelerine göre oldukça etkilidir. Ben mesajlarının genellikle pozitif durumları ifade ettiğini belirten Gordon, kişilere zamanında duygu ve düşüncelerini söyledikleri için daha sonraki süreçte problem yaşanmayacağını ifade eder. Ben ifadeleri, aile

iletişiminde kabul edilmez davranışları tanımlamayı, ebeveyn tarafından deneyimlenen duyguları ve ebeveynin üzerindeki somut etkileri açıklamayı sağlamaktadır (Gürüz ve Eğinli, 2008). Aile içi ilişkiler belirli standartları sağladığında çocukların psikolojik, duygusal durumları ile davranışlarını ve gelişimlerini olumlu yönde etkiler (Özbay, Kahraman, Özdemir ve Güre (2023).

Bu araştırmada ebeveynlerin çocukları ile iletişimlerinde olumlu ve olumsuz iletişim unsurlarından hangilerini tercih ettikleri yani öncelikli olarak tercih ettikleri iletişim tarzlarını neler olabileceğinin belirlenmesi amaçlanmış ve şu sorulara cevap aranmıştır.

Ebeveynler çocuklarıyla iletişimlerinde; ahlak dersi verme, ben dili, sorgulama, kapı aralayıcı, yargılama, emretme, kendini açma, tehdit etme, alay etme, konuyu değiştirme, empati özellikli iletişim tepkilerinden hangilerini öncelikli olarak tercih etmektedirler?

## **2. YÖNTEM**

Bu araştırmada, okulöncesi dönem ebeveynlerinin çocuklarıyla sıklıkla kullandıkları iletişim tarzlarını belirlemek amacıyla nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırma, gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncü bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırmadır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz, Temel, 2008; Leech ve Onwuegbuzie, 2007, Yıldırım ve Şimşek, 2006).

### **3. ÇALIŞMA GRUBU**

Araştırmanın çalışma grubunu, 4-6 yaş grubunda çocuğu okulöncesi eğitime devam eden 209 ebeveyn oluşturmaktadır. Ebeveynlerin 136 sı anne, 73 ü babadır. Ebeveynlerin 51'i 20-29 yaş aralığında, 126'sı 30-39 yaş aralığında ve 32 si de 40 yaş ve üzeri yaştaki ebeveynlerdir.

### **4. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI**

Araştırmada veriler, araştırmacıların hazırladığı “İletişim Tarzları Soru Formu”, ile elde edilmiştir. Veri toplama aracına ilişkin açıklamalar aşağıda sunulmuştur.

#### *İletişim Tarzları Soru Formu*

Bu form, araştırmacılar tarafından hazırlanan ve çeşitli uzman görüşleriyle son şekli verilen ebeveynlerin çocuklarıyla yaşayabilecekleri dört örnek durumdan oluşmaktadır. Ebeveynler ve çocukları arasında yaşanabilecek örnek durumlar belirlenmiş ve olası sözel tepkiler, iletişim becerileri ile ilgili alan yazın doğrultusunda; emretme, tehdit etme, öğüt verme, akıl verme, alay etme, sorguya çekme, konuyu değiştirme, ben dili, empatik dinleme, kendini açma, kapı aralayıcı olmak üzere belirlenmiştir. Olası sözel tepkiler sadece iletişim engellerini değil, etkili iletişim becerilerine yönelik ifadeleri de içermektedir. Uygulama aşamasında ilk olarak pilot uygulama yapılmıştır. Ebeveynlere sunulan örnek durumda aşağıdaki ifadelerden hangilerini kullandıkları sorulmuş ve sıklıkla kullandıkları ilk dört ifadeyi 1 ile 4 arasında sıralamaları istenmiştir. Pilot uygulamaya katılan 20 ebeveyne örnek durumların ve sözel ifadelerin anlaşılır olup olmadığı sorulmuştur. Geribildirimler doğrultusunda durum ve ifadelerde düzeltmeler yapılmış, forma son hali verilmiştir.

## 5. BULGULAR

Bu bölümde, araştırmanın amacı doğrultusunda oluşturulan sorulara bulgular düzenlenerek sunulmuştur.

### **Birinci örnek duruma ilişkin bulgular**

**Birinci Örnek Durum:** *“Bir hafta sonu tüm aile bireyleriyle birlikte lokantada yemek yemeye gittiniz. Siparişlerinizi almak için garson geldi. Çocuğunuz her zamanki gibi patates kızartması istedi ve yanında kola içmek için çok ısrar etti. Siz de bu durumdan sıkılmaya başladınız. Çocuğunuzun evde de sürekli istediği yemekler makarna, kızartma.” Bu durumda çocuğunuza verebileceğiniz ilk dört sözel tepki ne olur?*

Birinci örnek duruma karşılık ebeveynlerin seçtikleri tepkiler düzenlenerek Tablo 1’de verilmiştir.

**Tablo 1. Birinci Örnek Duruma İlişkin Sözel Tepkilerin Frekans Dağılımı**

<b>Sözel Tepkiler</b>	<b>f</b>
1. Bu yemek sağlığını için zararlı. Senin için yararlı yiyeceklerden yemelisin bence. Balık yiyebilirsin mesela. Vücudun kuvvetlenir, sağlıklı olursun. (Ahlak Dersi Verme)	<b>182</b>
2. Diğer yemeklerin tadına bakmayı hiç düşündün mü?(Kapı Aralayıcı)	<b>138</b>
3. Sadece birkaç yemeği seçip yemen beni endişelendiriyor.(Ben Dili)	<b>134</b>
4. Neden sürekli bunları yemek istiyorsun? Neden başka yiyeceklerin olduğunu da düşünmüyorsun? Senin kolanın zararlarından haberin yok mu? (Sorgulama)	109
5. Böyle yaparsan seni hiçbir yere götürmem. (Tehdit Etme)	89
6. Kızartmayı çok sevdiğin için onu tercih ediyorsun. (Empati)	44
7. Çabuk yemeğini ye. (Emretme)	38
8. Ben de çocukken zararlı olduğu halde bazı yiyecekleri çok severdim. (Kendini Açma)	37
9. Şuna bak, patates kızartmasından başka yemek yok sanki? (Yargılama)	34
10. Midende yakında patates ağacı çıkacak!( Alay Etme)	21
11. Akvaryumdaki balıkları gördün mü? (Konuyu Değiştirme)	10

Birinci örnek durum verilen sözel tepkilerin sırasıyla en çok ahlak dersi verme ifadesi olan “*Bu yemek sağlığın için zararlı. Senin için yararlı yiyeceklerden yemelisin bence. Balık yiyebilirsin mesela. Vücudun kuvvetlenir, sağlıklı olursun.*(f=182)”, kapı aralayıcı ifade olan “*Diğer yemeklerin tadına bakmayı hiç düşündün mü?* (f=138)” ve ben dili ifadesi olan “*Sadece birkaç yemeği seçip yemen beni endişelendiriyor.* (f=134)” şeklinde olduğu Tablo 1’de görülmektedir. En az tercih edilen sözel tepkinin konuyu değiştirme ifadesi olan “*Akvaryumdaki balıkları gördün mü?*” ifadesi olduğu Tablo 1 de görülmektedir.

### **İkinci örnek duruma ilişkin bulgular**

**İkinci Örnek Durum:** *Çocuğunuz bu zamana kadar evdeki tek çocuktur. Fakat yeni bir kardeşi doğdu ve sizin bebeğe ilginizi kıskanmaya, size daha bağımlı olmaya başladı. Yine böyle bir günde siz bebekle ilgilenmek durumundayken yanınıza geldi ve sizinle oynamak istediğini söyledi ve ısrarcı bakışlarla size bakıyor.” Bu durumda çocuğunuza verebileceğiniz ilk dört sözel tepki ne olur?*

İkinci örnek durum için ebeveynlerin seçtikleri tepkiler düzenlenerek Tablo 2’de verilmiştir.

**Tablo 2. İkinci Örnek Durum İlişkin Sözel Tepkilerin Frekans Dağılımı**

<b>Sözel Tepkiler</b>	<b>Tpl</b>
1. Oyuna başlayıp kardeşinle seni ziyarete gelmemize ne dersin?(Öneri Sunma)	<b>149</b>
2. Kardeşinle ilgilenmek zorunda olduğum zaman, seninle oynamam için ısrar ettiğinde çok üzülüyorum. (Ben Dili)	<b>127</b>
3. Artık senin bir kardeşin var. Sen büyüdün ve onun bana daha çok ihtiyacı var. Bir büyük gibi davranmalısın artık	<b>122</b>
4. Tek başına oynamaktan sıkıldın. (Empati)	<b>106</b>
5. Televizyonda çizgi film izlemek ister misin?(Konuyu Değiştirme)	95
6. Şimdi ne yapmak istersin? (Kapı Aralayıcı)	81
7. Kardeşim doğduğunda annem hep onunla ilgilenmek zorunda	50

olduğu için benim de canım sıkılırdı.(Kendini Açma)	
8. Sen hala kendi başına oynayabilecek kadar büyümedin mi?( Alay Etme)	38
9. Neden seninle oynamam istiyorsun? Oyuncaklarını beğenmiyor musun yoksa? (Sorgulama)	37
10. Odana gidip oynamazsan, seninle bir daha parka gitmem. (Tehdit Etme)	16
11. Odana git ve kendin oyna. (Emretme)	14

İkinci örnek durum için verilen sözel tepkilerde en çok öneri sunma ifadesi olan “*Oyuna başlayıp kardeşinle seni ziyarete gelmemize ne dersin? (f=149)*”, ben dili ifadesi “*Kardeşinle ilgilenmek zorunda olduğum zaman, seninle oynamam için ısrar ettiğinde çok üzülüyorum. (f=127)*” ve ahlak dersi verme ifadesi olan “*Artık senin bir kardeşin var. Sen büyüdüün ve onun bana daha çok ihtiyacı var. Bir büyük gibi davranmalısın artık. (f=122)*” tepkileri şeklindedir. En az tercih edilen sözel tepki;Emretme ifadesi olan “odana git ve kendin oyna” ifadesidir.

### **Üçüncü örnek duruma ilişkin bulgular**

Üçüncü Örnek Durum: “*Günlerden pazartesi ve iki günlük hafta sonu tatilinden sonra çocuğunuz sabah okula gitmek istemediğini söylüyor. Yataktan kalkmasına rağmen, ısrarla bugün okula gitmek istemediğini söylüyor.*” Bu durumda çocuğunuza verebileceğiniz ilk dört sözel tepki ne olur?

Üçüncü örnek duruma karşılık ebeveynlerin seçtikleri tepkiler düzenlenerek Tablo 3’te verilmiştir.

**Tablo 3. Üçüncü Örnek Duruma İlişkin İfadelerin Frekans Dağılımı**

<b>Sözel Tepkiler</b>	<b>Tpl</b>
1. Okula gitmezsen cahil kalırsın. Okulda şarkılar öğrenip oyunlar oynayabilirsin. Ne güzel arkadaşların var. Okula gitmezsen onlardan geri kalırsın.(Ahlak Dersi Verme )	<b><u>151</u></b>
2. Bugün seni okula benim bırakmamı ister misin?(Öneri Sunma)	<b><u>126</u></b>
3. Bugün hangi kıyafetini giymek istersin?(Konuyu Değiştirme)	<b><u>116</u></b>
4. İki gün aradan sonra okula gitmekte zorlanıyorsun.(Empati)	<b><u>111</u></b>

5. Küçükken bazı sabahlar uyanmak ve okula gitmek bana da zor gelirdi. (Kendini Açma)	76
6. Sabahları kalkmakta zorluk çıkardığın zaman işe geç kalıyorum ve bundan dolayı öfkeleniyorum. (Ben Dili)	67
7. Okula gitmek istememenin sebepleri neler olabilir acaba? (Kapı Aralayıcı)	49
8. Çabuk elini yüzünü yıka ve doğru okula. (Emretme)	46
9. Haydi, çabuk hazırlan koca bebek. Sen ne zaman büyüyeceksin?(Alay Etme)	41
10. Sabah sabah niye böylesin? Niye hala yüzünü yıkamadın? Neden bu kadar işin arasında bir de sen huysuzluk yapıyorsun?(Sorgulama)	32
11. Okula gitmezsen, o çok sevdiğin oyuncakları alır okula hediye ederim. (Tehdit Etme)	21

---

Üçüncü örnek durum için verilen sözel tepkilerden tüm sıralamalarda sırasıyla en çok ahlak dersi verme ifadesi olan “Okula gitmezsen cahil kalırsın. Okulda şarkılar öğrenip oyunlar oynayabilirsin. Ne güzel arkadaşların var. Okula gitmezsen onlardan geri kalırsın. (f=151)”, öneri sunma ifadesi olan “Bugün seni okula benim bırakmamı ister misin? (f=126)” ve konuyu değiştirme ifadesi olan “Bugün hangi kıyafetini giymek istersin? (f=116)” sözel tepkileri seçilmiştir.

#### **Dördüncü örnek duruma ilişkin bulgular**

Dördüncü Örnek Durum: “Yağmurlu bir günde, çocuğunuzla evde oturuyorsunuz. Çocuğunuz pencereden bakarken dışarıda ıslanmış bir kedi yavrusu görüyor. Israrla bu kedi yavrusunu eve alıp ona bakmak istediğini söylüyor.” Bu durumda çocuğunuza verebileceğiniz ilk dört sözel tepki ne olur?

Dördüncü örnek duruma karşılık ebeveynlerin seçtikleri tepkiler düzenlenerek Tablo 4’te verilmiştir.

**Tablo 4 Dördüncü Örnek Duruma İlişkin İfadelerin Frekans Dağılımı**

Sözel Tepkiler	Tpl
1. O sokak kedisini eve alırsak evimize hastalık bulaşabilir. Sokak hayvanlarını istediğimiz gibi koruyup onlara bakamayız. O da kendisini saklanacak bir yer bulur sen merak etme. (Ahlak Dersi Verme)	<b>157</b>
2. Zavallı kediciğin ıslanmış haline üzülüyorsun.(Empati)	<b>131</b>
3. Onu bir kutunun içine koyup balkonun altında saklamaya ne dersin?(Öneri Sunma)	<b>127</b>
4. Sokakta ıslanmış, evsiz kalmış her hayvanı eve almak mı isteyeceksin? Bu hayvana nasıl bakarız? Onu nerede saklayabiliriz? Bunları hiç düşündün mü?(Sorgulama)	110
5. Kediciği eve almak dışında sence onun için ne yapabiliriz?(Kapı Aralayıcı)	95
6. Islanmış kedi yavrusunu eve alma konusunda ısrar ettiğin zaman evimizin kurallarını unuttuğunu düşünüyor ve sinirleniyorum.(Ben Dili)	79
7. Ben de çocukken yaralı bir köpeği eve alıp ona bakmak istemiştim.(Kendini Açma)	66
8. Şu ağaçtaki kuşlara bakar mısın?(Konuyu Değiştirme)	35
9. Bir kediye bakabileceğini mi düşünüyorsun? Sen kendini onun annesini mi sanıyorsun? (Alay Etme)	17
10. Çabuk kapat o perdeyi ve çekil pencerenin önünden.(Emretme)	16
11. O kedi bu eve girerse, bu sefer sen dışarıda beklersin. (Tehdit Etme)	3

Dördüncü örnek durum için verilen sözel tepkilerden tüm sıralamalarda sırasıyla en çok ahlak dersi verme ifadesi olan “*O sokak kedisini eve alırsak evimize hastalık bulaşabilir. Sokak hayvanlarını istediğimiz gibi koruyup onlara bakamayız. O da kendisini saklanacak bir yer bulur sen merak etme. (f=157)*”, empati ifadesi olan “*Zavallı kediciğin ıslanmış haline üzülüyorsun.(f=131)*” ve öneri sunma ifadesi olan “*Onu bir kutunun içine koyup balkonun altında saklamaya ne dersin? (f=127)*” sözel tepkileri seçilmiştir.

Tüm örnek durumlar için ebeveynlerin verdiği sözel tepkilerin toplam sıralamaları Tablo 5’te verilmiştir.



**Tablo 5. Tüm Örnek Durumlara İlişkin Sözel Tepkilerin Frekans Dağılımı**

Sözel Tepki Türü	1.	2.	3.	4.	Tpl
1. Ahlak dersi verme	182	122	151	57	612
2. Ben dili	134	127	77	79	407
3. Öneri sunma	150	94	65	93	402
4. Empati	44	106	111	131	392
5. Kapı aralayıcı	138	81	49	95	363
6. ..Sorgulama	109	37	32	110	288
7. Kendini açma	37	50	76	66	229
8. Konuyu değiştirme	10	95	116	35	256
9. Tehdit etme	89	16	21	3	129
10. Alay etme	21	38	41	17	117
11. Emretme	38	14	46	16	114
12. Yargılama	11		7	9	34

Tablo 5’ te görüldüğü üzere, toplam sıralamalarda sırasıyla en çok ahlak dersi verme, ben dili ve öneri sunma sözel ifadeleri yer almıştır. Kıran (2008)’ın iletişim engelleri üzerinde yaptığı çalışması için incelenen kitaplarda en çok emir vermek ifadelerinin kullanıldığı görülmüştür. İncelenen kitaplarda karşılaşılan diğer iletişim engelleri, alay etme ve ad takmadır. Arpacı (2006), çocuk hikâye ve romanlarının çocuğun içinde bulunduğu bilişsel, duyuşsal ve toplumsal gelişime göre iletiler içermesi ve bu iletilerin örtük bir şekilde metnin dokusuna yerleştirilmesi gerektiğini söylemektedir. Hikâye ve romanlardaki ileti cümlelerinde didaktik ve hükmeden bir üslup yer alması ise çocuk gelişimi açısından yararlı bir davranış değildir. Örnek olaylarda, sözel ifadeler arasında toplam sıralamada en çok seçilen ahlak dersi verme ifadeleri; çocuğa, onun yargısına güvenilmediği, başkalarınca doğru kabul edilen genel ahlak anlayışına uygun davranmasının daha iyi olacağı mesajını verir. Çocuğun genel ahlak kalıplarında davranmasını içeren ahlak ifadeleri, çocuğun kendi düşüncelerinin yanlış olduğu algısı oluşturabilir. Her çocuğun kendine has kişiliği, potansiyeli, yetenekleri ve doğal merakları vardır. Bunları kendi anlayışımız ve çerçevemiz içinde “yap” ve “yapma”larla

kısıtlamak, çocuğun doğal merakını ve coşkusunu, yaşama hevesini yitirtir. Çocuğun kendini ifade etme özgürlüğünü ve yaratıcılığını kısıtlar, bağımlı olmasına neden olur, kendine güvenini yitirtir. Yetişkinin, sadece kabul edilmez davranışlara tepki göstererek uyarı, kızıp bağırma, sürekli hatırlatma, “yap” ve “yapma”larla yaklaşımları, neticede onları 63 dırdırcı ve sözü dinlenmez kişiler haline dönüştürür. Bunun karşılığında olumlu tepkiler, takdir sözleri, destek ve teşviklerle kademeli yaklaşımlar, çocuğun istek ve hevesini artıracak gibi, çocuğu yetişkinle işbirliği yapmaya, onların karşısına geçeceğine, onların tarafına geçmeye ve söz dinlemeye sevk eder (Navaro, 2007).

Çocuklara, neler yapması ya da yapmamasının söylenmesinden çok, neler yapması ya da yapmaması gerektiği düşündürülmelidir. Çocuklara karşı kurulan ahlak dersi içeren, dış otorite ve zorunluluğu temsil eden bu ifadeler çocuğu genellikle daha büyük bir şiddetle kendilerini savunmaya yöneltir. Çocuklar, davranışlarının olası sonuçları üzerinde düşünce üretmeye özendirilmeli; davranış ve eylemlerinin başkaları üzerinde yaratacağı duygusal sonuçlar, çocukların duyarlıkları işletilerek kendilerine buldurulmalıdır (Akbayır, 2008). Örnek olaylar için verilen sözel tepkilerde toplam sıralamada en çok seçilen bir diğer iletişim engeli öneri sunma ifadeleridir. Öneri sunma ifadeleri karşıdaki kişiye, sorunlarına çözüm bulma yeterliliğine inanılmadığı-güvenilmediğine yönelik mesaj verir. Öneri sunma ifadeleri üstünlük tavrı olarak algılanabilirken, öneriyi sunan kişinin kendisini anlamadığını düşündürür. Karşı tarafın bağımlı kişilik geliştirmesine sebep olur. Ebeveyni tarafından öneri sunulan çocukta, sorunun başkalarınca çözülmesi beklentisi oluşabilir. Ahlak dersi verme ve öneri sunma ifadeleri iletişimde engeller inşa ederken çocukla iletişimi etkisizleştirir. İletişim engelleri çocuğun kendisine olan saygısını yitirmesine ve ebeveyn çocuk ilişkisi

üzerine yıkıcı etkilere yol açabilir. Bu tür ifadelerin savunucu bir iletişime sebep olduğu ve iletişimde, iletişimin içerikten daha çok ilişkinin bir savaş, bir kazanma sorunu olarak kurulduğu görülmüştür (Kıran, 2008).

İletişim engelleri çocuğun konuşmasını engeller, savunmaya geçmesine neden olur, karşı saldırıya geçip tartışmalara neden olur, gücenmeye ve incinmeye ve çocukta suçluluk aşağılık duygusuna neden olur (Nazlı, 2009). Bir başka deyişle iletişim engelleri ile dolu olan bir ailede, iletişim engelleri çocuğun benlik saygısını düşürebilir ve çocuk suçluluk duyguları besleyebilir. Her ailede ebeveyn ile çocuklar arasında yer yer sorunlar ortaya çıkabilir. Bu sorunlar, son derece doğaldır. Önemli olan sorunların ortaya çıkması değil, doğru ve iyi bir şekilde çözümlenebilmesidir. İzlenen yöntemlerin hem ebeveynin işini kolaylaştırması, hem de çocukların gelişimini engelleyici olmamasıdır (Dönmezer, 1999).

Ben dili ifadeleri, kişinin kendini açıkça ortaya koyduğu, duygularını net bir şekilde yansıttığı ifadelerdir. Ebeveynin duygu ve düşüncelerini, çocuğun davranışını ve sonucunu içeren ben dili ifadeleri çocuğa ebeveynini açık bir şekilde ifade ederken ebeveynin çocuk tarafından anlaşılmasını sağlar. Gordon (2009)'a göre aile içi iletişimde ben iletleri kullanılmasının yararları arasında, duyguların ifade edilebilmesi, her üyenin kendi davranışının sonuçları hakkında bilgi edinebilmesi ve kendisiyle yüzleşebilmesi. Sen mesajı ile karşıdakini suçlamak yerine, kendi güçlüğü ya da duygusal durumuyla, yüzleşmeyi ve paylaşmayı (bir anlamda sorumluluk alma) öğrenmesi sayılabilir. Toplam sıralamada yer alması ise ebeveyn çocuk iletişiminin ve ebeveyn çocuk ilişkisinin daha etkili hale gelmesini sağlayabilir. Ebeveyn ve çocuk birbirleri hakkında dolaysız yollardan daha net bilgiler edinebilirler (Akbaba, 2010). Olaylar karşısında hissettiklerini ve düşündüklerini daha açık dile getirebilirler. Çocuğun, taklit

yoluyla her türlü davranışı öğrenmesi söz konusu olduğundan çocuğa sunulan örneklerin olumlu nitelikler taşıması gerekir. Ebeveynler, önce kendi içlerinde barışık, huzurlu birer birey ve sağlıklı birer özdeşim modeli olmalıdırlar. Gelişim dönemi özelliklerini bilmenin yanı sıra, yetişkinlerin çocukları oldukları gibi kabul etmeleri de önemlidir.

Ebeveynler, çocuklarının kendilerine özgü bir birey oldukları gerçeğinden hareket etmelidirler. Dertlerini anlatmak isteyen çocuğa bir otorite olarak yaklaşmak yerine, insan olarak yaklaşmak, onun duygularını algılamaya çalışmak, verilmesi gereken yanıtlar yerine dürüst yanıtlar vermek çocukla kurulacak iyi bir ilişki için oldukça önemlidir (Akyol, 2003). Çocukla kurulan etkili iletişim, çocuğun sağlıklı kişilik gelişimini destekler. Etkili iletişim, çocuğun başkaları ile olumlu ilişkiler kurmasına temel oluşturur (Solak, 2006). İletişim engellerinin bilinmesi ve varlığının hissedilmesi; iletişimden vazgeçmek için ya da sorumlu tutulacağımız sağlıklı iletişim için sığınaklarımız değil, daha etkili olabilmek için yaratıcılığımızı harekete geçirecek dürtülerimiz olmalıdır (Kıran, 2008).

## **6. SONUÇLAR**

Bu araştırmadan elde edilen bulgular, ebeveynlerin çocukları ile iletişimlerinde öncelikle ahlak dersi verme ifadelerini tercih ettiklerini göstermektedir. Ahlak dersi verme ifadelerini, öneri sunma ve ben dili sözel ifadeleri izlemiştir. Ahlak dersi verme ve öneri sunma ifadeleri iletişimde engeller inşa eder. Gordon (2009) tarafından tanımlanan iletişim engelleri, iletişim kapılarını kapatır. Sözel ifadelerin sıralamasında ilk sırada yer alan ahlak dersi verme ifadeleri, çocukta kendine güvenilmediği ve sorunların çözümünde yetersiz olduğu algısı oluşturabilir. Ebeveynlerin çocuklarına

sürekli doğru davranışlar hakkında söylemde bulunmaları iletişimi tek taraflı tutar. Ebeveynlerin çocuca karşı sürekli açıklamalarda bulunmaları çocukta iletişime geçmede isteksizlik ya da iletişim kurmamaya yol açabilir. Ahlak dersi verme ifadeleri, ebeveyn denetimli bir iletişime neden olabilir. Öneri sunma ifadeleri de iletişim engelleri arasında yer almaktadır. Öneri sunma ifadeleri de ebeveyn ve çocuk arasındaki iletişimi etkisizleştirebilir. Sözel ifadelerin sıralanmasında ilk iki sırada iletişim engellerinin yer alması, ebeveyn çocuk iletişimi açısından olumsuz bir sonuç olmuştur.

İlk üç sıralama arasında ben dili ifadelerinin yer alması ise ebeveyn ve çocuk iletişimi için olumlu bir sonuçtur. Karşıdaki kişinin kabul edilmeyen davranışı karşısında yaşanan duyguları dile getiren, suçlayıcı ve değerlendirci olmayan ben mesajlarını içeren dile “ben dili” denir. Ben dili ifadeleri, tarafların kendini daha açık ve daha etkili ifade etmesine yardımcı olur. Ben dili ifadeleri, ebeveyn ve çocuk arasında etkili bir iletişimi sağlarken, daha sağlıklı ilişkiler kurulmasına da katkı sağlar. İletişim sürecinde, ebeveyn ve çocuk arasında yaşanan sorunların nedenlerinin ve sonuçlarının ifade edilmesi, tarafları birbirinden haberdar eder. Yaşanan sorunların taraflarda yarattığı etki, açıkça dile getirildiği için taraflar rahat bir iletişim ortamı oluşturur. Ben dili ifadeleri, ebeveyn ve çocuğun kendi benlik algılarını koruyarak etkili bir iletişime olanak sağlar.

## **7. ÖNERİLER**

Aile, bireylerin yetişmesinde en önemli role sahiptir. Ailede anne-babaların çocuklarıyla kurdukları iletişimin etkililiğinin, çocukların etkili iletişim becerilerini kazanmasında önemli bir rol oynadığı bilinmektedir. Bu araştırmanın bulguları, ailelerin çocukları ile iletişimlerinde öncelikle olumsuz

iletişimi tercih ettiklerini göstermektedir. Bu nedenle, okulöncesinden itibaren eğitim öğretim kademelerinde ailelere yönelik “etkili aile içi iletişim” konusunda eğitimler verilebilir. Toplumda sağlıklı insan ilişkilerinin gelişmesi için etkili iletişim becerileri en önemli etmenlerdendir. Etkili iletişim becerileri ile ilgili olarak daha geniş kitlelere ulaşabilmek için kitle iletişim araçlarından yararlanılması önerilir.

### **KAYNAKÇA**

- Akbaba, F. (2010). İletişim ailede başlar. Ankara: Öncü Kitap.
- Akbayır, S. (2010).Çocuğum neyi okumalı?.( 2. Baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık
- Akyol Köksal, A. (2003).Ana-baba çocuk ilişkisi. Bilim ve Akıl Aydınlığında Eğitim Dergisi,6.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel,F. (2008). Bilimsel araştırma yöntemleri. Ankara: Pegem yayıncılık.
- Cüceloğlu, D.(2010). *İletişim donanımları keşkesiz bir hayat için iletişim*.(33. Basım).İstanbul: Remzi kitabevi.
- Çağdaş, A. (2002). *Anne baba çocuk iletişimi*. Ankara: Nobel yayın dağıtım.
- Dönmezer, İ.(1999). Ailede iletişim ve etkileşim: sağlıklı aile. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Elgünler, T.Ç. & Fener, T.Ç. (2011). İletişimin kalitesini etkileyen engeller ve bu engellerin giderilmesi. The Turkish Online Journal Of Design, Art And Communication – Tojdac, 1(1). 35-39.

- Gordon, T.(2009). *Etkili anne baba eğitiminde uygulamalar.* (Çev Hale Vardar). İstanbul: Profil yayıncılık. (Eserin orijinali 1978’te yayınlandı).
- Gürüz, D. & Eğinli, A. (2008). *Kişilerarası İletişim-Bilgiler-Etkiler-Engeller.* Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kıran, S. (2008). *Okulöncesi dönemi çocuklarına yönelik hazırlanan masal ve öykü kitaplarında geçen iletişim engelleri.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Aydın: Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Leech, N.L. ve Onwuegbuzie, A.J. (2007). A typology of mixedmethodsresearchdesigns. *Qualquant.* 43, 265–275
- Navaro, L.( 2007).*Beni duyuyor musun?* İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Özbay, A., Kahraman, S., Özdemir, H., Güre, G. (2023). Kontrol Odağı ve Ebeveynin Çocuğuyla İletişimi İlişkisi: Genel Öz- Yeterliliğin Aracı Rolü. *Kıbrıs Türk Psikiyatri ve Psikoloji Dergisi*, 5(2), 111-120.
- Sabuncuoğlu, Z. & Gümüş, M. (2008). *Örgütlerde İletişim.* İstanbul: Arıkan Yayıncılık.
- Tagay,Ö.,Çalışandemir,F.,Ünüvar,P.,Deniz,İ.(2018) İnsan İlişkileri ve İletişim Ankara: Vizetek yayınları
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.* (Beşinci baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık

# TÜRK EĞİTİM SİSTEMİNDE FATİH PROJESİNİN UYGULANMASININ VE ETKİLİLİĞİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ

**Murat KAHRAMAN<sup>1</sup>**

**Hasan Yücel ERTEM<sup>2</sup>**

## 1. GİRİŞ

21. Yüzyılda çağın gelişmesiyle birlikte toplumdaki ve yaşamdaki değişimler daha hızlı gerçekleşmeye başlamıştır. Bu değişimlere ayak uydurabilmek, eğitim sistemini ayakta tutabilmek için ulusların ve kurumların gelişimi, bu gelişimle birlikte eğitim sistemlerini de yenilemeleri toplumlar için çok önemlidir. Aynı zamanda teknolojik değişmeler ve yenilikleri eğitimin sisteminin içine entegre etmek ülkelerin kalkınabilmesi ekonomi ve toplumsal gelişmelerini ayakta tutabilmek için çok önemlidir. Unutulmamalıdır ki geçmişte büyük yenilikler ve değişimlerin gerisinde kalan ve başta eğitim olmak üzere sanayi, ekonomi ve savunma sistemleri gibi alanlarda bu yeniliklerde geride kalan ülkeler ve toplumlar gelişim sürecinde geride kalmış ve gelişmemiştir. Önemli olan bu süreçte geçmişten ders çıkarıp başta eğitim-öğretim sistemi olmak üzere tüm sistemlerin değişime ve gelişime açık olmasını sağlamaktır.

Toplumların oluşumundan sonra, bireyleri yaşamları boyunca kendilerini ve toplumlarını geliştirmek için sürekli yetiştirme sürecinde toplumlar yenilik aramışlardır (Ekici, 2003,

---

<sup>1</sup> Öğretmen, ZBEÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü, cinfiscool@gmail.com, ORCID: 0000-0002-4474-8358.

<sup>2</sup> Doç. Dr., ZBEÜ Ereğli Eğitim Fakültesi, ertem@beun.edu.tr, ORCID: 0000-0001-9058-641X.



s. 50). Toplumu oluşturan bilim adamları, kurumlar ve toplumlar 21. yüzyılın bilgi çağı olduğuna inanmaktadır. Teknolojinin hızlı gelişimi eğitim alanında da görülmektedir. Eğitim politikası teknolojiye göre tasarlanmakta, eğitim yatırımları artırılmakta ve eğitim politikası bilgi yoğun topluma göre düzenlenmektedir (İşman, 2001, s. 32).

Ülkeler teknolojiye yatırım yaparak teknolojiyi eğitimde kullanabilirler. Fatih projesinin (Fırsatları Artırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi) amacı "Bilgi ve iletişim teknolojileri sayesinde eğitim sistemimizde bilgi teknolojilerinin kullanımında ve bu teknolojilerin öğrenci ve öğretmenler arasında etkin kullanımının sağlanmasında öğrenme ve öğretme sürecin etkinleştirilmesi" temel olarak düşünülmektedir. FATİH projesi kapsamında öğretmen ve öğrencilere tablet bilgisayar, LCD panelli interaktif beyaz tahta ve internet ağ altyapısı olan ortamlar kazandırılmak istenmektedir (Oktay & Çakır, 2012, s. 67).

Devlet Planlama Teşkilatı (DPT) tarafından bilgi teknolojilerinin eğitim sistemimizde kullanımına ilişkin hazırlanan bilgi toplumu stratejisinde bilgi ve iletişim teknolojileri öğrenmede en önemli araçlardan biridir ve öğrenciler ve öğretmenler bu teknolojileri etkin bir şekilde kullanabilirler. Bu kapsamda Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı örgün ve yaygın eğitim veren eğitim kurumlarının bilgi ve iletişim teknolojileri altyapısını tamamlamak, öğrencilere bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanma becerisi kazandırmak istenmektedir. Bu bağlamda bilgi ve iletişim teknolojisi ile desteklenen eğitim-öğretim programları ve ortamları oluşturmak ve geliştirmek amaçlanmaktadır (Akyüz. 2004, s. 54). Bu amaç doğrultusunda; Milli Eğitim Bakanlığı ile Ulaştırma Bakanlığı arasında imzalanan protokolle "Fırsatları Artırma ve Teknolojiyi Geliştirme Hareketi" (FATİH) adlı bir proje başlatıldı. Projenin ana hedefi ve amacı, eğitimde fırsat eşitliğini sağlamak ve okulların teknolojik altyapısını geliştirmek ve bilgi teknolojileri

araçlarının en etkin şekilde kullanılmasını sağlamaktır. Dersliklerin teknik kaynaklarla donatılması ve teknik altyapının güçlendirilmesi yoluyla fırsat eşitliği planlanmaktadır. Aynı zamanda öğretimin kalitesini artırmak ve tüm öğrenci ve öğretmenlerin eğitim teknolojilerinden etkin bir şekilde faydalanmasını sağlamaktır (FATİH Projesi, 2012).

Günümüzde eğitimin temel unsurları ve yapıları değişmektedir. Eğitimin etkinliğini ve verimliliğini artırma ihtiyacı, yeni eğitim teknolojilerinin yaratılmasını, aksatılmaması gereken bir zorunluluk hali olarak ortaya çıkarmıştır (Alkan vd., 2011, s. 27). Milli Eğitim Bakanlığı son yıllarda fatih projesi materyallerine ve yeni teknolojiye çok büyük bütçe ayırarak bir atılımı gerçekleştirmiştir. Ayrılan bu bütçenin en önemli kısmı Fatih projesine kapsamında değerlendirilmektedir.

Eğitim teknolojisi, öğrenme ve öğretme ortamlarını etkin bir şekilde tasarlayan, öğrenmeyi zenginleştiren, öğrenme ve öğretme problemlerini çözen ve ürünlerin kalitesini ve sürdürülebilirliğini artıran bir dizi akademik sistemdir (İşman, 2008, s. 24). Eğitim teknolojisi genellikle öğretim teorilerinin uygulanmasında kullanılan tüm yöntem ve teknikleri içerir. Yani eğitim teknolojisi; Eğitim sorunlarını çözmek için uyarlanmış geliştirme, öğrenme, öğretme, yönetim ve teknolojilerin bir kombinasyonudur (Kaya, 2006, s. 52). Spector (2015, s.5) başarının bir üst düzeye çıkarılması için eğitim kurumlarının teknolojiye ihtiyacı olduğunu dile getirmiştir.

Özellikle eğitim sisteminin ayrılmaz bir parçası olarak teknolojinin öğrenciler üzerindeki etkisinin artırılması ve farkındalık yaratılarak öğrencilerin teknoloji kullanımı konusunda sorumlu hale getirilmesi önemli hale gelmiştir. Öğrencilerin teknik imkânlardan yoksun olarak yetiştirilmesinin eğitim sisteminin mevcut konularını sınırladığı muhakkaktır. Günümüzde bilgi ve iletişim teknolojileri başta olmak üzere

birçok alanda hızlı değişimler görülebilmektedir. Hızla gelişen bu teknoloji çağı, eğitim teknolojisini de etkiliyor. Son 30 yılda eğitim teknolojilerinin ve özellikle bilgi ve iletişim teknolojilerinin eğitimde kullanılması karar vericileri önemli ölçüde etkilemiştir. Teknik ürünlerin kârlılık durumu, dünyadaki ülkelerin değerinin bir ölçüsü olarak gösterilebilir. Teknik araçların insanlar ile kullandıkları ürünler arasındaki etkisi giderek artıyor. Günümüzde bireysel ve kurumsal gelişim teknoloji odaklıdır (Kavak vd., 2016, s. 315).

Ülkemizde ilk eğitim teknolojisi çalışmaları cumhuriyetin ilk yıllarında başlamıştır. Cumhuriyetin kurulmasından sonra Milli Eğitim Bakanlığı tarafından eğitim materyallerinin sergilendiği bir okul müzesi açılmıştır. 1930'larda okullar için haritalar, projeksiyon cihazları, fizik ve kimya derslerinde kullanılan deney cihazları gibi çeşitli imleçler ve malzemeler satın alındı. Test cihazlarının ilk deneme kullanımı da Ankara Üniversitesi Teknik Öğretmen Okulu'nda yapıldı. Teknolojinin hızlı gelişimi, ülkeleri içinde bulunduğumuz yüzyıla uyum sağlamayı düşünürken çeşitli plan, strateji ve politikalar geliştirmeye yöneltmiştir. Bu bağlamda Türkiye'deki çeşitli kurumlar da çağımızın gelişmelerini yakından takip ederek dünyadaki değişimlere paralel araştırmalar yapmaktadır. Ayrıca, Akıncı ve Seferoğlu (2010, s.54) TÜBİTAK ve DPT gibi kurumların teknoloji entegrasyonunda ülkemize yön veren politikalar ortaya koyduğunu ifade etmiştir.

Bilgisayar ve Bilgi iletişim Teknolojileri yaşamın her alanında olmakla birlikte özellikle eğitim alanında büyük faydalar sağlamaktadır. Bilgisayarlar, insanlarla hızlı bir şekilde iletişim kurmak, büyük miktarda bilgiyi çeşitli formatlarda depolamak ve işlemek için kullanılabilir ve çeşitli görsel-işitsel girdileri görüntülemek için diğer medyalarla birlikte kullanılabilir. Bu özellikleri ile bilgisayar, öğretimdeki potansiyelini de ortaya koymaktadır. Bilgisayarların çeşitli öğrenme görevlerinde

kullanımı giderek daha yaygın hale gelmektedir. Bilgisayarlar eğitimde giderek artan bir rol oynamaktadır. Öğrencinin daha aktif olduğu öğrenme veya bilgisayar destekli öğrenme, genellikle eğitim faaliyetlerine öğrenci merkezli bir yaklaşım benimseyerek bilgisayar kullanan kurumlarda anılır. Bilgisayar öğrenimi terimi bir şemsiye terimdir. Bilgisayar destekli öğretim, bilgisayar destekli öğretim ve bilgisayar destekli öğrenme kaynağı terimleri bilgisayar destekli öğrenme terimine dâhildir (Kaya, 2006, s. 45).

Öğrencilerin geçmiş deneyimlerden kendi anlamlarını oluşturdukları ve bilgilerini gerçek yaşam durumlarına uyguladıkları konusunda eğitimciler arasında geniş bir fikir birliği vardır. Böyle bir yapılandırmacı model, belirli sorunları ele almanın, mevcut becerileri ne zaman ve nasıl kullanacağımıza karar verme yeteneğimizi geliştirdiği anlamına gelir. Bu tür öğrenme ortamları, projeleri, grup çalışmasını, problem çözmeyi, yansıtıcı yazma ve anlamlı düşünmeyi teşvik eden diğer görevleri içerir. Bu öğrenme modeli, BT tabanlı ortamlarla oldukça alakalıdır (MEB, 2007).

Bilgisayarların eğitim amaçlı kullanımına ilişkin ilk araştırmalar 1950'lere kadar götürülebilir. 1959'da Donald Bitzer, Amerika Birleşik Devletleri ve Avrupa'da uydu ve telefonla birbirine bağlı bir merkezi bilgisayar sistem ağı oluşturdu. Bu ağ üzerinden çeşitli uç cihazlardan öğretim materyallerine ulaşılmıştır. Başka bir proje Richard Atkinson ve Patrick Suppes tarafından Stanford Üniversitesi Matematik Bilimleri Enstitüsü'nün Bilgisayarlı Öğrenme Laboratuvarında başlatıldı. Bu projede, öğrenme süreci üzerine araştırma yapıldı ve bulguları bir ders aracı oluşturmak için kullanıldı. Daha sonra 1965 ve 1966'da lise öğrencileri enstitüde bilgisayar matematik dersleri aldılar. 1980'lerden itibaren bilgisayar alanında çok önemli gelişmeler yaşanmış ve bilgisayarların eğitimdeki rolü giderek artmıştır (Kaya, 2002, s. 52).

Eğitim ortamlarının uygun kullanımı ile öğrencilerin kendi zihinsel yapılarının oluşturulmasının yanı sıra gözlem, anlama, yorumlama, fikir üretme ve düşünme alıştırmaları gibi süreçler öğretimde daha etkin bir şekilde uygulanmaktadır (Karaağaçlı, 2004, s. 22). Türkiye'nin üçüncü beş yıllık kalkınma planında 1973 yılında eğitim reformu yapılması gerektiği ilan edilmiştir. Radyo ve televizyonun yaygın eğitimde kullanımına da değinilmiştir. (Aksoy, 2003, s. 5). Öte yandan 6. ve 7. beş Yıllık planlarda doğa bilimleri ve teknolojiyi kullanan eğitimin kalitesini artırmak için gerekli değişimler vurgulanmıştır. Bunlara dayanarak, hükümetin politikasının ülkemizde eğitim hizmetlerinin yaygınlaştırılması ve eğitimin kalitesinin artırılması için eğitim teknolojisinin olanaklarından yararlanmak olduğu söylenebilir (Tandoğan vd., 1998, s.7).

"Eğitimde Çağ Yakalamak 2000" adlı bir proje, Türk eğitim kurumlarındaki bilgisayar sayısını artırmayı amaçladı. Projenin en önemli unsurları ders içeriklerinin uygulama sunumu, 70.000 okula internet hizmeti verilmesi ve sınıfta kullanılmak üzere eğitim yazılımlarının sağlanmasıdır. Bu alanda yürütülen en önemli projeler, hedef belirleyen çağ yakalamak 2000 Projesi ve 1992 yılında başlatılan Milli Eğitimi Geliştirme Projesi'dir (MEGP) 1997 yılında Dünya Bankası'nın desteğiyle tamamlanmıştır. Bu çerçevede MEB de çağ yakalamak 2000 Projesi hedefleri doğrultusunda bir dizi proje başlatılmış ve yürütülmüştür. Çeşitli okullarda koordineli ve planlı olarak, idari görevler için bilgisayarları kullanabilmek için gerekli araştırmalar başlatıldı. Bilgisayar laboratuvarının kuruluşu kademeli olarak ele alınarak uygulamaya konuldu (Uşun, 2004, s. 14).

Bu araştırmanın amacı, öğretmenlerin ve okul idarecilerinin öncesinde süreçte ve sonrasında Türk eğitim sisteminde fatih projesinin uygulanmasının ve etkinliğinin

değerlendirilmesi boyutunda yaşadıklarını araştırmaktır. Bu bağlamda araştırma soruları aşağıdaki gibidir:

1. Fatih projesinin ve araçlarının Eğitim sistemine entegrasyonu ve başarıya etkisi nasıldır?

3. Fatih projesinin eğitim sisteminde uygulanması aşamasındaki engeller nelerdir?

## **2. YÖNTEM**

Araştırma, nitel araştırma desenlerinden olgubilime göre tasarlanmıştır. Olgubilim araştırma deseninin seçilmesinin temel nedeni teknoloji kullanan eğitimcilerin deneyimlerini öğrenmektir. Olgubilim deseni, bilinen ama ayrıntılı görüş sahibi olunmayan olguları, deneyimler ve deneyimlere yüklenen anlamlar üzerinden araştıran modeldir (Creswell, 2016; Patton, 2014).

Bu çalışmanın katılımcıları Türkiye’de Zonguldak ili Ereğli ilçesinde MEB’e bağlı kurumlarda kadrolu olarak çalışan 1 müdür 1 müdür yardımcısı ve 4 öğretmendir. Çalışma grubunun belirlenmesinde en az 4 yıldır MEB’e bağlı resmi kurumlarda kadrolu olarak çalışıyor olmak ölçütü dikkate alınmıştır. Ayrıca bu çalışmada kolayda örnekleme tekniği kullanılmıştır. Görüşme formundaki sorulara verilen cevaplar temalara ayrılıp kodlar oluşturulmuş verilen cevaplara göre yorumlanmış ve bulgular bölümünde sunulmuştur.

Yapılan çalışmada araştırmaya katılanların %50’si kadın, %50’si erkektir. Katılımcıların %33,3’ü 31 ile 35 yaş arası, %33,3’ü 36 ile 45 yaş arası ve %33,3’ü 46 yaş üstüdür. Katılımcıların %66,7’si 4 kişi lisans, %33’ü 2 kişi yüksek lisans mezunun olup diğer eğitim düzeyleri bulunmaktadır. Yine bu katılımcıların mesleki deneyimlerine bakıldığında %16,7’sinin 6-10 yıl, %33,3’ünün 11-15 yıl, % 33.3 ‘ünün 16-20 yıl ve

%16.7'sinin 21 yıl ve üzeri çalışma süreleri olduğu görülmektedir.

Araştırmanın verileri araştırmacının Okul Müdürü, müdür yardımcısı ve öğretmenlerle yaptığı görüşmeler aracılığıyla elde edilmiştir. Görüşmeler için araştırmacı tarafından hazırlanan ve bir uzmanın görüşüyle son şekli verilen Fatih Projesi görüşme formundan yararlanılmıştır. Bu formda araştırma konusu ile ilgili 4 soru yer almıştır.

Kişisel Bilgi Formu ile katılımcıların hakkında daha fazla bilgi toplayabilmek için cinsiyet, yaş aralığı, eğitim düzeyi, mesleki deneyim gibi demografik bilgileri alınmıştır. Ayrıca öğretmenlerin görevi, çalıştığı okul türü, okul mevcudu, okulundaki toplam öğretmen sayısı bilgileri de alınmıştır. Görüşme formu ile kişisel bilgiler formu aynı anda doldurulmuştur.

Veriler, müdür, müdür yardımcısı ve öğretmenlerden telefonla randevu alınarak daha önceden hazırlanan görüşme formlarının doldurulmalı istenerek yüz yüze görüşme için uygun olmayan müdür, müdür yardımcısı veya öğretmenler için internet ortamından görüşme formları ulaştırılıp doldurmaları rica edilerek elde edilmiştir. Görüşmelerde katılımcılardan görüşme formunda yer alan soruları kendi el yazıları ile yazmaları istenmiştir. Bunun dışında bilgisayar ortamında doldurmak isteyenlerinde bu istekleri kabul edilmiş ve tüm görüşme soruların cevapları bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Görüşmeler ortalama 25 ile 30 dakika arası sürmüştür. Katılımcılardan alınan görüşme formlarındaki cevaplar bilgisayar ortamında MS Word belgesi haline getirilerek kullanılmıştır. Metin üzerinde kodlama çalışması yapılarak içerik analizi yürütülmüş ve belli temalar ortaya çıkmıştır.

### 3. BULGULAR

Çalışmanın birinci araştırma sorusuna yanıt aramak için “1- Fatih projesinin ve araçlarının Eğitim sistemine entegrasyonu ve başarı ya etkisi hakkında ne düşünüyorsunuz? Olumlu/olumsuz yönleri nelerdir.” görüşme soruna ait kodlar “Projenin eğitime etkisi ve anlamı” ve “Projenin nitelikleri” olmak üzere iki kategori olarak incelenmiştir.

Okul paydaşlarından elde edilen veriler doğrultusunda “Projenin eğitime etkisi ve anlamı” teması sonucu oluşan bulgular Tablo 1’de gösterilmiştir.

**Tablo 1. Projenin Eğitime Etkisi ve Anlamı**

<b>Projenin Eğitime Etkisi ve Anlamı</b>	
<b>Kodlar</b>	<b>Frekans</b>
Eğitimde Fırsat Eşitliği	5
Eğitim İçeriği	3
Planlama	4
Bilgiye Erişim	2
Farklı Öğretim Yöntem ve Teknikleri	2
Görsel ve İşitsel Materyal	3
Öğrenme Yöntemi	1
Başarıyı Arttırıcı Etmenler	2
Olumlu Öğrenme	4
Bilişim Teknolojileri	3
Entegrasyon	2
Kaynak Çeşitliliği	1

Çalışmaya katılan eğitimciler projenin eğitime çeşitli anlamları ve etkileri olduğu belirtmişlerdir. Bir öğretmen projeyi Eğitimde Fırsat Eşitliği olarak anlamlandırırken, diğer katılımcılarda Planlama, Bilgiye erişim ve Olumlu öğrenme gibi anlamlar yüklemişlerdir.

*Fatih projesi, bilişim teknolojilerinin eğitimde fırsat eşitliği açısından ve bilişim teknolojilerinin eğitime entegrasyonu yönünden çok başarılı bir proje olarak değerlendirilmektedir Bu bağlamda bu proje ile öğrencilerimizin bilgi erişiminde, öğrenme modelleri ve dijital teknolojinin okullarda öğretmenler*



*tarafından etkileşimli sunumlar ile öğrencilerin öğrenme becerilerini geliştirmelerinde büyük etkisi olmuştur. (K4)*

*Fatih projesinin eğitime entegrasyonu ile birlikte hayatımızın her anına etki eden teknoloji, derslerde de etkili bir biçimde kullanılmaya başlandı. Her çocuğun öğrenme yöntemi farklılık gösterebilmektedir. Teknolojik altyapı kullanılarak görsel, işitsel materyalleri derslerde daha kolay bir şekilde kullanma imkânımız arttı ve bu da öğrencilerin başarısına olumlu yönde yansımıştır. Konu anlatımları veya etkinliklerin yapılmasında daha fazla kaynağa ulaşılmasının önünü açmıştır. Öğrenciler derslerde daha aktif hale gelmiştir. Bunlar da başarıyı artırıcı etmenlerdir.(K5)*

Okul paydaşlarından elde edilen veriler doğrultusunda ‘‘Projenin nitelikleri’’ teması sonucu oluşan bulgular Tablo 2’de gösterilmiştir.

**Tablo 2. Projenin Nitelikleri**

<b>Projenin Nitelikleri</b>	<b>Frekans</b>
<b>Kodlar</b>	
Eğitimin Kalitesi	3
Uzun Süreli Olma	1
Fiyat Performans	2
Kalite	3
Alt Yapı	3
Akıllı Tahta	4
Eğitimde Fırsat Eşitsizliği	1
Kalıcı Öğrenme	3
Teknoloji Çağı	2
Eğitimi Geliştirme	1

Fatih projesinin önündeki engelleri anlamaya yönelik geliştirilen araştırma sorusu için görüşme formunda yer alan ‘‘3-Fatih projesinin eğitim sisteminde uygulanması aşamasında sizce Türkiye’de en önemli engel ya da engeller nelerdir? Neden?’’ sorusu sorulmuş ve kodlar ‘‘Fatih projesinin sınırlılıkları/engelleri’’ ve ‘‘ Projede kişisel sınırlılıklar/engeller’’ olmak üzere 2 kategori olarak incelenmiştir.

Öğretmenlerden elde edilen veriler doğrultusunda ‘‘ Fatih projesinin sınırlılıkları/engelleri’’ Tablo 3’de gösterilmiştir.

**Tablo 3. Fatih Projesinin Sınırlılıkları/Engelleri**

<b>Fatih Projesinin Sınırlılıkları/Engelleri</b>	
<b>Kodlar</b>	<b>Frekans</b>
Dijital Teknolojik Etmenler	3
Proje Eksiklikleri	2
EBA'ya erişim	4
İnternet Ağ Altyapısı Sorunları	3
EBA içerik Eksikliği	3
Akıllı Tahta Eksiklikleri	5
Kullanılmayan Araçlar	1
Hizmetiçi Eğitim Eksikliği	2
Problemin Hızlı Çözülememesi	1
Ekonomik Faktörler	3
Nüfus ve Coğrafi Şartlar	1
Teknik Destek Eksikliği	3

Çalışmaya katılan eğitimciler Fatih projesinin çeşitli sınırlılıklar ve engeller olduğunu söylemekten çekinmemişlerdir. Bir katılımcı Projedeki eksiklikleri dijital ve teknolojik etmenler olarak açıklarken, diğer katılımcılardan bazıları araç gereç eksiliği (akıllı tahta tablet vs), ekonomik ve teknik destek eksikliği gibi durumların olumsuz durumlar oluşmasında etkili olduğunu dile getirmişlerdir

*Öğretmenlerin başlangıçta tahtayı araç değil amaç olarak görmeleri İçeriklerin zamanında sağlanmaması Günümüzde tahtaların garanti sürelerinin bitiyor ve tamirinin zorlanmış olması. Birçok tahtayı kullanılamaz hale dönüştürüyor.(K3)*

Katılımcılardan elde edilen veriler doğrultusunda ‘‘ Projede kişisel sınırlılıklar/engeller’’ teması Tablo 4’te gösterilmiştir.

**Tablo 4. Projede Kişisel Sınırlılıklar/Engeller**

<b>Projede Kişisel Sınırlılıklar/Engeller</b>	
<b>Kodlar</b>	<b>Frekans</b>
Kullanım Becerileri	2
Eş Zamanlı Eğitim	2
Dijital Okur Yazarlık Eksikliği	3
Öğretmenlerin Bilgi Yetersizliği	4
Eğitimde Bilişim Kullanım Sıkıntısı	3
Araç değil Amaç Olarak Görme	1
İsteksizlik	3
Aynı Düzeye Kullanım	2
Etkili Kullanabilme	1
Eğitim Eksikliği	2

Çalışmaya katılan eğitimciler Proje bazına kişisel sınırlılıkların bireylerden kaynaklı olduğunu ve kişilerin kendini geliştirmediğinden bu eksikliklerin öne çıktığını söylemişlerdir. Bir katılımcı kişisel eksikliklerin kullanım becerilerinden kaynaklı olduğunu söylerken, diğer katılımcılardan bazıları isteksizlik, öğretmenlerin bilgi yetersizliği ve etkili kullanabilme gibi durumların kişisel engellerin oluşmasında öne çıktığını çokça dile getirmişlerdir.

*Öğretmenlerin bilişim teknolojilerini kullanma becerilerinde eksiklikler. Öğretmenlerin becerilerini geliştirebilecekleri hizmet içi eğitimlerin azlığı ya da öğretmenlerin bu eğitimlere isteksizliği. Projedeki teknolojik araçların sık sık arızalanması, internet altyapısındaki sıkıntılar, teknik sorunların hızlı bir şekilde çözülmemesi.(K2)*

#### **4. SONUÇ VE TARTIŞMA**

Yeni nesillerin eğitiminde son zamanların ihtiyaçlarına müsait bir tahsil anlayışı içerisine girmek isteyen devlet Fatih Projesi ile bunu gerçekleştirmek istemiştir. Fatih Projesine bütçeden mühim bir hisse ayırarak eğitimde teknolojiyi kullanmaya karar vermiştir. Fatih Projesi sahada öğretmen ve

öğrenciler açısından istenilen sonuca ulaşmakta mıdır? Öğretmen ve öğrenciler ile meydana getirilen bu çalışmada bulgular incelenerek sonuçlar değerlendirilmiştir. Devasa bir bütçeye haiz olan Fatih Projesinde bütçesinin hemen hemen tamamının donanım altyapısına ayrıldığına dair bir izlenim oluşmaktadır. Ancak projenin başarıya ulaşmış olması için insan faktörüne öncelik verilmesi gerekir (Akıncı vd., 2012, s. 8). Fatih Projesinin istenilen düzeyde başarı elde edebilmesi için Türk Eğitim sistemindeki öğretmen, yönetici ve öğrencilerin benzer biçimde süreçte etken olarak paydaşların sürece yönelik ortak katılım içinde olmaları gerekmektedir. Bu çalışmada paydaşların tutumları incelenmeye çalışılmıştır.

Öğrenci merkezli eğitim konusunda teknolojinin öğrenci merkezli eğitimi desteklediğini savunan öğretmenler; Öğrenci merkezliliğin tartışmalı bir konu olduğunu ve öğrencinin kullandığı teknolojinin bunu merkeze getirmediğini fark eden öğretmenler de olmuştur. Kurt vd. (2013)' e göre öğretmenlerin projede en çok etkileşimli tahtayı kullandıklarını belirtmektedir. Öğretmenlerin çoğunun etkileşimli tahtayı öğrencilerin pasif kaldığı slayt, film, animasyon gibi görüntülemeye dayalı uygulamalarda kullandığından bahsetmektedir. Bu şekilde kullanılan Türel'in (2012) araştırması, etkileşimli tahtaların öğretmenleri ve öğrencileri pasifleştirebileceğini göstermiştir. Bazı öğretmenler de teknolojik yeniliklerin öğretmenleri daha pasif hale getireceğinden endişe duymaktadır. Bu görüşü destekleyen Cengiz'e (2012) göre bilgi teknolojilerinin etkisiz kullanımı öğrencilerin eleştirel düşüncelerini artırmaktan çok zayıflatabilir. Nitekim Türel'in (2012) araştırma sonuçlarında da bu çalışmada yapılan eleştiriye benzer şekilde etkileşimli tahtaların öğretimin etkililiği konusunda zaman kaybına yol açtığı yönünde bir eleştiriye rastlamak mümkündür. Çünkü Türel'in araştırmasında öğretmenler etkileşimli tahtaların eğlenceli

durumlarda zaman ve motivasyon kaybına neden olduğunu bulmuşlardır.

Öte yandan araştırma sonuçları, görselleştirmenin etkileşimli tahtaların faydaları hakkında öğrenmeyi daha kalıcı hale getirdiğini de göstermiştir. Genç ve Genç'in (2013) araştırma bulguları bu araştırmayı desteklemekte ve öğretmenlerin eğitim yazılımlarının gelişmesi nedeniyle öğrenme sürecinin duyulara daha fazla hitap etmesini ve somut olmayan bilgiyi içermesini beklediklerini göstermektedir. Aktepe (2011) tarafından yapılan araştırma, teknoloji destekli derslerde öğrenci başarısının arttığı yönündeki bu beklentiyi doğrulamaktadır. Gürol ve diğerleri (2012) tarafından yapılan bir araştırma, FATİH projesi ile öğrencilerin bilgiye ve derslere olan ilgilerini artırmayı umduklarını göstermektedir. Diğer bir ifadeyle öğretmenlerin etkileşimli tahtaya yönelik olumlu tutumlarında etkili öğretim ve sürekli öğrenme beklentisinin önemli olduğu görülmektedir.

FATİH projesi ve fırsat eşitliği kategorisinde öğretmenler, projenin öğrencilere toplumsal eşitlik sağladığını ve öğrencilerin mutluluk duygularını artırdığını fark etmektedirler. Bu sonuç FATİH projesinin hedeflerini desteklemektedir. Öte yandan, bazı araştırmacılar sınıftaki yeterli donanımın öğrenciler için fırsat eşitliği anlamına gelmediğini savunmaktadır. Örneğin Kleiman (2000) 'e göre farklı sosyoekonomik bölgelerde bulunan okullardaki öğretmen ve öğrencilerin teknolojiyi farklı düzeylerde ve farklı şekillerde kullandıklarını vurgulamaktadır. Düşük sosyoekonomik bölgelerdeki okullarda görev yapan öğretmenler, diğer alanlarda çalışan öğretmenlere kıyasla teknoloji kullanımını konusunda daha az eğitim almış kişilerden oluşma eğilimindedir. Yine literatüre göre düşük sosyoekonomik düzeyli okullardaki öğrenciler bilgisayarı öncelikle uygulama ve alıştırma yapmak için kullanırken, diğer alanlardaki öğrenciler teknolojiyi uygulamalı, proje tabanlı ve işbirlikçi öğrenmede etkin bir şekilde kullanmaktadır.

FATİH Projesinin başarısız olmasındaki temel sebepler; yanlış planlama ve alt projeleri uygulamada yaşanmış olan sıkıntılardır. FATİH Projesi kapsamında dağıtılması planlanan teknolojik araçlar bütün okullara dağıtılamamış, dağıtılan yerlerde de proje iyi tanıtılamamış ve hizmet içi tahsil kifayetsiz verilmiştir. Fırsat eşitliği sağlamak için açılan proje tam uygulanmadığı için amacının tersi işlev görmüş ve yeniden bir eşitsizlik ortamı yaratmıştır. Eğitim Bilişim Ağı (EBA) materyal sağlama mevzusunda kifayetsiz kalmış ve EBA'da bulunan materyallerin içerikten fazlaca görsel ağırlıklı olması materyal standardını düşürmüştür. Tabletlerin dağıtıldığı bölgelerde öğretmenler öğrenciyi kontrolde, ö dersi dinleme aşamasında sıkıntılar yaşamış derse olan alaka ve motivasyon düşmüştür. Yine bu bölgelerde tabletlerin arızalanması büyük sorunlara yol açmış FATİH Projesinin bir sorununu daha ortaya çıkarmıştır. Tabletlerdeki arızaları giderecek teknik servis ve teknik elemanın kifayetsiz olması projenin başarısızlığındaki etkenlerden biridir (Ekici & Yılmaz, 2013, s. 318).

Öğrenci velileri FATİH projesi hakkında bilgilendirilmelidir. Özellikle çocukların bilgisayar başında çokça vakit geçirdikleri bu çağda, anne babaların araştırmalarına ışık tutan EBA portalına derslerinde yardımcı olması için bakmaları ve bilgilenmeleri önemlidir. Bu amaçlar doğrultusunda okul yöneticilerinin bilgilendirme toplantıları yaparak projenin bütünlüğünü sağlaması önemlidir.

Yapılan araştırma ve incelemeler alan yazındaki mevcut çalışmalar ve literatür incelemesi sonucunda ve elimizdeki verilere bakıldığında bazı öneriler vermek gerekirse;

- Milli Eğitim Bakanlığı ile üniversiteler arasında, sürekli eğitim ve öğretim kurumları arasında işbirliğinin oluşturulması, müfredatlarının eğitim

teknolojisinin etkin kullanımı açısından revize edilmesi yararlı olacaktır.

- Öğretmenlerin eğitim tekniklerini kullanmalarını ve kendilerini bu alanda geliştirmelerini teşvik edecek etkili eğitim politikaları geliştirilmelidir.
- Uzaktan çözümlere yönelik işletim yazılımları veya yapay zekâ programları sayesinde interaktif yazı tahtaları ve tabletlerle ilgili problemlerin çözümünde anında geri bildirim ve çözüm sağlanabilmektedir.
- Farklı okul türlerinde ve daha büyük örneklerle ölçümler yapılabilir. Öğretmen ve öğrencilerin öğretimde tabletleri daha etkin kullanabilmeleri için her iki gruba yönelik mesleki eğitimler düzenlenebilir.

## **KAYNAKÇA**

- Akıncı A. ve Seferoğlu S.S. (2010). Teknoloji politikaları, kurumsal vizyon çalışmaları ve eğitime yansımalar. 4. *Uluslararası Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Sempozyumu*. Selçuk Üniversitesi, Konya, 52-56.
- Akıncı A., Kurtoğlu M., Seferoğlu S. S. (2012). Bir teknoloji politikası olarak FATİH projesinin başarılı olması için yapılması gerekenler: bir durum analizi çalışması. *Akademik Bilişim*, 1-9.
- Aksoy H. (2003). Eğitim kurumlarında teknoloji kullanımı ve etkilerine ilişkin bir çözümleme. *Eğitim Bilim ve Toplum*, 1(4), 4-23.
- Alkan M., Akyüz G., Çevik B., Karamete A., Ocak M.A., & Perkmen S.(2011). Eğitimde Teknoloji Entegrasyonu. Ankara: Pegem Akademi.

- Cengiz, D. (2012). Okullarda teknoloji kullanımı ile beşeri altyapı arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *XIV. Akademik Bilişim Konferansı*, 1-3 Şubat, Uşak Üniversitesi.
- Creswell, J.W., & Poth, C.N. (2016). *Qualitative inquiry research design: choosing among five approaches*. London: Sage Publication Inc.
- Eğitim Bilişim Ağı, (EBA). (2014). EBA (Eğitim Bilişim Ağı) Projesi.  
<http://fatihprojesi.meb.gov.tr/tr/icerikincele.php?id=4>  
adresinden erişilmiştir.
- Ekici, G. (2003). Uzaktan eğitim ortamlarının seçiminde öğrencilerin öğrenme stillerinin önemi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(2), 48-55.
- Ekici, S. & Yılmaz, B. (2013). FATİH Projesi Üzerine Bir Değerlendirme, *Türk Kütüphaneciliği*, 27(2), 317-339.
- Fatih Projesi (2012). FATİH Projesi.  
<http://fatihprojesi.meb.gov.tr/> adresinden erişilmiştir.
- Genç, M. & Genç, T. (2013). Öğretmenlerin mesleki gelişmeleri takip etme durumları: Fatih Projesi Örneği. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 14(2), 61-78.
- Gürol, M., Donmus, V. & Arslan, M. (2012). İlköğretim Kademesinde Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Fatih Projesi İle İlgili Görüşleri. *Eğitim Teknolojileri Araştırmaları Dergisi*, 3(3).
- İşman A. (2001). Bilgisayar ve Eğitim. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 1-34.
- İşman A. (2008). *Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme*. Ankara: Pegem.



- Karaağaçlı M. (2004). *Eğitimde teknoloji ve materyal*. Ankara: Pelikan.
- Kavak Y., Arık G., Çakır M. ve Arslan S. (2016). Fatih projesinin ulusal ve uluslararası eğitim teknoloji politikaları bağlamında değerlendirilmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 308-321.
- Kaya Z. (2006). Öğretim teknolojileri ve Materyal Geliştirme. Ankara: Pegem A.
- Kleiman, G. M. (2004). Myths and realities about technology in K-12 schools: Five years later. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 4 (2), 248-253.
- Kurt, A., Kuzu, A., Dursun, Ö. Ö., Güllepinar, F., Gültekin, M. (2013). FATİH projesinin pilot uygulama sürecinin değerlendirilmesi: öğretmen görüşleri, *Journal Of Instructional Technologies Teacher Education*, 2(1), 15-19.
- MEB, (2007). Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 11/10/2007 tarih ve 25845 sayılı yazısı.
- Oktay S. ve Çakır R. (2012). İlköğretim öğretmenlerinin teknoloji kullanımları ve teknolojiye yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *X. Ulusal fen bilimleri ve matematik eğitimi kongresi bildiri özeti*. [http://test.pegem.net/Akademi/kongrebildiri\\_detay.aspx?id=135452](http://test.pegem.net/Akademi/kongrebildiri_detay.aspx?id=135452).
- Spector J.M. (2015). The SAGE Encyclopedia of Educational Technology. *SAGE Publications*, 3-8.
- Tandoğan M., Akkoyunlu B., Kaya Z., Odabaşı F., Deryakulu D., İmer G. (1998). *Çağdaş Eğitimde Yeni Teknolojiler*, *Anadolu Üniversitesi*, 1021, 3-12.

Türel, Y. K. (2012). Öğretmenlerin akıllı tahta kullanımına yönelik olumsuz tutumları: problemler ve ihtiyaçlar. *İlköğretim Online*, 11(2), 423-439

Uşun, S. (2004). *Bilgisayar destekli öğretimin temelleri*. Ankara: Nobel.



# KONFÜÇYÜŞÇÜ PEDAGOJİ

Fatih ÖZTÜRK<sup>1</sup>

## 1. GİRİŞ

Çinli filozof Konfüçyüs, Çin felsefesi ve tarihinin gelişiminin yanı sıra felsefe, etik ve eğitim tarihi üzerinde de birçok açıdan önemli bir etkiye sahip olmuştur. M.Ö. 551'de Lu'nun bir bölgesi olan Shang-ping'de dünyaya gelen Konfüçyüs'ün gerçek adı kayıtlarda 'Kong' şeklinde geçmektedir. Ancak takipçileri ona Kong-fu-tse veya Kong Fuzi (Üstad Kong) diye hitap ettiği için Cizvit misyonerler de aynı manayı koruyarak bir diğer ifadeyle bilgisine ve öğretilerine duydukları saygıdan dolayı bu ismi Latince "Konfüçyüs" (Confucius) olarak belirlemişlerdir (Tu, 1998). Konfüçyüs'ün çocukluğu ve gençlik hayatının ilk yılları birçok zorluk ve öğrenme hevesinin kendisini geliştirmesiyle geçmiştir. Henüz üç yaşındayken babasını kaybettiği için annesi Yan-she'nin gözetiminde ve yönlendirmesiyle büyümüştür. Kaynaklara göre, alt düzey bir subay olan babası Konfüçyüs henüz üç yaşındayken ölmüştür (Nylan & Wilson, 2010).

Konfüçyüs on dokuz yaşındayken evlenmiş ve aynı dönemde kamuda depo görevlisi ve müfettişlik gibi görevler üstlenmiştir. Fakat bu evliliği uzun süre devam ettirememiştir. Evliliğin sona ermesi ile ilgili Konfüçyüs'ün kendi ilmi çalışmalarını daha yoğun bir biçimde sürdürme ısrarının ve vatandaşlık görevini hakkıyla yerine getirme isteğinin etkili olduğu düşünülmektedir (Nylan & Wilson, 2010). Yaklaşık otuz

---

<sup>1</sup> Dr. Fatih Öztürk, İnönü Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu, fatih.ozturk@inonu.edu.tr, ORCID: 0000-0002-1043-4000.

yaşındayken (MÖ 522) kendi özel okulunu kuran filozof Çin kültüründe önemli bir yeri olan ‘ritüeller’ konusundaki uzmanlığı ve farklılığıyla ün kazanmaya başladı. Bu bilirlilik ve saygı öyle bir düzeye ulaştı ki siyasi mecrada söz sahibi olmaya hatta Lu Krallığı’nın ve komşu devletlerin prenslerine ve soylularına danışmanlık yapmaya da başladı. Aynı dönemde, kendisine ‘Zhou Ritüellerini’ düzenlemek, ıslah etmek ve geliştirmek gibi bir görev benimseyerek Zhou Krallığının siyasi ve dini sistemini geliştirme açısından büyük bir katkı sundu. Yaklaşık elli yaşındayken Lu Krallığında memur olarak çalışmaya başlayan Konfüçyüs bir yıl sonra dönemin Adalet Bakanı olarak çok önemli bir konuma getirilmiştir (Tu, 1998). Ancak bu görevi süresinde bazı aristokrat ailelerin gücünü zayıflatmaya yönelik çalışmaları başarısızlıkla sonuçlanınca siyasi olarak zor bir sürecin içine girerek on dört yıl boyunca komşu krallıklarda sürgün hayatı geçirdi. Öte taraftan kurmuş olduğu özel okul dönem dönem kesintiler yaşamış olsa da eğitim vermeye devam etmiş ve kayıtlara göre üç bin öğrenci bu okulda eğitim görmüştür. Konfüçyüs MÖ 479’da yetmiş üç yaşındayken öldüğünde gelecek nesillere öğretileriyle önemli bir miras bırakmıştır. Özellikle siyaset, etik ve eğitim hakkındaki görüşleri daima önemli kabul edilmiş ve hatta Çin’de uzun yıllar imparatorluk bünyesinde memur olmak için girilen sınavın en temel içeriğini oluşturmuştur (Nylan & Wilson, 2010).

Yirmi üç yaşındayken annesini kaybetmesi Konfüçyüs’ün hayatında önemli bir dönüm noktası olarak kabul edilebilir çünkü bu dönemden sonra etik ve ahlak konusunda daha derin çalışmalara başlamıştır. Konfüçyüs, annesinin vefatının ardından üç yıl boyunca toplumdan uzaklaşma kararı almış ve bu süreyi yas tutarak geçirmiştir. Bu düşünme ve inziva döneminde kapsamlı bir felsefi çalışma programına başlamıştır. Kendinden önceki düşünürlerin yazılarını dikkatle inceleyerek zaman üstü ahlaki ilkelerin analizini yapmaya çalışan Konfüçyüs bu düşünsel

çalışması sayesinde ahlaki ilkelerin en temel köklerini saptamayı amaçlamıştır (Tan, 2014). Daha da önemlisi, bu fikirlerin evrensel olarak uygulandığında her insana yüklediği yükümlülükler konusunda sağlam bir anlayışa da sahip olmuştur. Konfüçyüs bu noktada bu ilkeleri her faaliyeti için sarsılmaz, değişmez bir pusula olarak kullanmaya karar vererek daha sonraki düşünsel faaliyetlerinin temelini belirlemiştir denilebilir.

Konfüçyüs'ün inzivaya çekildikten sonra yoğunlaşarak olgunlaştırdığı fikirlerini hayatının geri kalanında daha sistematik hale getirerek ve olgunlaştırarak sadece yakın çevresinin ahlaki anlamda iyileşmesi için değil daha geniş ölçekte bütün toplumun ve siyasi yapıların hizmetine sunmak için genişlettiğini söylemek gerekir (Tan, 2014). Savunduğu değerlerin canlı bir örneği olarak, çalışmalarına halkına ahlaki ilkeleri öğretmek başladı. Öğretileri popülerlik ve etki kazandıkça Konfüçyüs'ün takipçi ağı da doğal olarak büyümüş oldu. Bu takipçilerin çoğunluğunun, gençlerden ziyade, toplumda saygın ve önemli konumlara sahip orta yaşlı yetişkinler olması da ayrıca dikkat çekicidir (Nylan & Wilson, 2010).

İnziva dönemini takip eden yıllarda, Konfüçyüs Çin'in birçok bölgesine seyahatlerde bulunmuş ve buralarda farklı şekillerde karşılanmıştır. Bazı bölgelerdeki insanlar onun bilgeliğini kabul edip öğretilerini benimserken bazıları ise onun fikirlerini reddetme yolunu seçmiştir. Bu farklı karşılanmanın temel sebeplerinden biri Konfüçyüs'ün seyahati gerçekleştirdiği bölgenin siyasi ve entelektüel iklimiydi. Hatta bu reddetme ya da başka bir deyişle Konfüçyüs'ün ahlaki fikirlerini insanlara aktarırken yaşadığı zorluklar öyle bir boyuta ulaştı ki karşılaştığı bu direnç yüzünden büyük bir hayal kırıklığına uğradı. Başlangıçtaki iyimser tutumu zaman içerisinde yerini karamsar bir gerçekçiliğe bırakarak özellikle siyasi yapıların ahlaki anlamda değişiminin çok zor olduğunu kabul etmek mecburiyetinde kaldı (Tan, 2014).

Hayatının son yıllarında, yaşamış olduğu birçok ümit kırıcı tecrübe sonucunda yurttaşlarının çoğunluğunun saygı ve bağlılığını kazanma şansını çok zayıf gören Konfüçyüs, yoksulluk içinde memleketine geri döndü. Bu süre zarfında hedef kitlesini gelecek nesiller şeklinde belirleyerek kendisini yazma faaliyetlerine adadı. Bu edebi, ahlaki ve entelektüel eserler aracılığıyla, kendisi öldükten çok sonra bile ahlaki ve etik davranış biçimlerini açıklayacak kalıcı bir miras bırakmayı amaçlıyordu. Bu amacında büyük ölçüde başarılı olduğu su götürmez bir gerçektir. Konfüçyüs M.Ö. 479 yılında yetmiş yaşındayken vefat etti ve ardında gelecek nesiller için kalıcı bir bilgi ve rehberlik kaynağı olarak hizmet edecek bir öğretiler ve yazılar koleksiyonu bıraktı.

Konfüçyüs'e göre, felsefe özü itibariyle dini olmaktan ziyade ahlaki bir kimliğe sahip olduğu için felsefenin odak noktası insanlara bu dünyada nasıl dürüst ve akıllıca yaşayacaklarını öğrenmelerinde yardımcı olmaktadır (Kupperman, 1971). Bu anlamda yine felsefe insan varoluşunun dünyevi ve pratik yönlerine vurgu yaparak erdemin, ahlaki davranışın ve kişinin toplumsal ve ailevi sorumluluklarını yerine getirmesinin geliştirilmesini öncelemek görevini üstlenmektedir. Nitekim, Konfüçyüs'ün felsefesi, etik karakterin gelişimine yaptığı vurgu ve hayatın engelleriyle başa çıkmaya yönelik pratik yaklaşımı sayesinde çağlar boyu etkisini sürdürerek günümüzde de başta siyaset, etik ve eğitim konuları olmak üzere birçok açıdan rehber niteliğini taşımaya devam etmektedir.

Birçok Batılı araştırmacıya göre, Konfüçyüs, kişinin eylem ve davranışlarında karakterin önemine büyük vurgu yaparak İsa'nın kuralcı yaklaşımıyla bir tezat oluşturmuştur. Çünkü o, gerçek karakterin sözlü ifadeler veya kamuoyu algısı yoluyla değil, kişinin davranışları ve tavırları vasıtasıyla tespit edilebileceğine inanmıştır. Konfüçyüs kendini tanımlama konusunda İsa'dan farklıydı, zira İsa kendinden "yol, gerçek ve

yaşam" olarak bahsederken Konfüçyüs bireyci eğilimler sergiliyordu (Jeffrey, 2015). Birey, kimliğini tanımlayan önceden belirlenmiş bir yola uymak yerine, her insanın kendi benzersiz yolunu inşa etmesinin zorunlu olduğu inancına sahip olan Konfüçyüs'ün bu farklı bakış açısı Batı'da büyük dikkat çekmiştir.

Birçok düşünürde olduğu gibi Konfüçyüs, yaşamı süresince göremediği saygı ve itibarı ölümünden sonra kazanmaya başlamıştır. Konfüçyüs, ölümünden sonra kendisine duyulan bu hayranlık ve takdirin bir sonucu olarak özelde Çin kültüründe genelde de bütün dünyada bilgi ve ahlakın kalıcı bir temsilcisi haline gelmiş ve tarihteki en önemli kişilerden biri olarak kalıcı bir konum edinmiştir. Konfüçyüs'ün eğitimi ne şekilde değerlendirdiğini daha açık bir biçimde ele almak için onun felsefi ve etik görüşlerinin temelini incelemekte fayda vardır.

## 2. BEŞ ERDEM

Konfüçyüs'ün öğrencileri onun öğretilerini ve aforizmalarını özlü bir şekilde toplayıp muhafaza etmiş ve bunun sonucunda Batı literatüründe "Analektler" olarak bilinen derleme ortaya çıkmıştır. Bu temel kaynağa göre, her biri insan davranışının ve karakterinin temel bir bileşenini ifade eden beş ana erdem Konfüçyüsçülüğün esasını oluşturmaktadır (Dau-lin, 1970):

i. **Ren:** Bu özellik insanlığı ve hayırseverliği temsil eder. Dolayısıyla, nezaket, merhamet ve diğer insanların refahına yönelik gerçek ilginin değerini vurgular.

ii. **Yi:** Bazen "doğruluk" olarak da tercüme edilen Yi, ahlaki açıdan iyi ve adil olanın peşinden gitmeyi ifade eder, ve aynı zamanda etik ve dürüstlüğün önemini ön plana çıkarır.



iii. **Li**: Li, iyi davranış fikrini merkeze alır; görgüyü, töreyi ve sosyal standartlara uymayı vurgular. İnsanların toplumdaki diğer kişilerle olan ilişkileri için kılavuz ilkeler sağlayarak görgü ve adabın ne kadar önemli olduğunu belirtir.

iv. **Zhi**: Bu erdemın temel taşı olan bilgi, sürekli bilgelik arayışını anlatır. Kişinin zihninin gelişimini ve entelektüel ilerlemeyi teşvik eder.

v. **Xin**: Xin sadakatin sembolüdür ve sadakati, güvenilirliği ve kişinin sorumluluklarına ve ilişkilerine bağlılığını öne çıkarır.

Konfüçyüs anlattığı derslerde ve öğrencilerinin derlemiş olduğu metinlerde kendisini bir önder olarak görmediğini açıkça ifade etmiştir. Bunun yerine, öğretilerinin özünü daha önce birçok kişinin doğru bir biçimde anlamaya çalıştığı ebedi gerçeklerin yeniden keşfi olarak tanımlamıştır. Bu bağlamda, Konfüçyüs kendi rolünü bir kabulle başlatır. Bu kabul insanlığın geçmişte daha erdemli bir toplum yapısına sahip olduğuna dair inancıdır. Dolayısıyla onun amacı, bu doğru yoldan saptığını düşündüğü toplumu ahlaki ve etik açıdan dürüst bir duruma geri döndürmektir. Bu uğraşlarını inceleyen birçok araştırmacıya göre, Konfüçyüs'ün fikirlerinin devrimci bir ağırlığı vardı (Zhang & Schwartz, 1997). Bunun kanıtlarından biri, ölümünden sonra Konfüçyüsçülüğün yayılmasını önlemek için Çinli yöneticiler tarafından alınan, Konfüçyüs'ün yazılarının yakılması ve Konfüçyüsçü entelektüellerin kafalarının kesilmesi gibi kararlardır. Bununla birlikte, Konfüçyüs'ün fikirleri zaman içerisinde imparatorluğun onayını almış her ne kadar din mi yoksa felsefe olarak mı nitelendirileceği tartışma konusu olsa da Konfüçyüsçülük devletin resmi dini olarak kabul edilmiştir (Zhang & Schwartz, 1997). Çin toplumundaki konumu yıllar boyunca devam etmiş ve Komünist rejimin iktidarı ele

geçirmesine kadar etkinliğini devam ettirerek kalıcı bir iz bırakmıştır.

### **3. EĞİTİMİN DOĞASI VE AMACI**

Hemen anlaşılacağı üzere Konfüçyüs, çocukluk ve gençlik yıllarının en başından itibaren öğrenmeye karşı inanılmaz bir heves ve kendi ülkesinin gelenek ve kurallarına karşı derin bir saygı göstermiştir. Daha sonraki öğretileri ve felsefi ilkeleri de bu doğrultuda, yani içinde yaşadığı toplumun mirasına duyduğu bu derin saygı ve kişisel gelişime olan kapsamlı bağlılık üzerine inşa edilmiştir. Eğitimin, kendini geliştirmenin ve kişinin topluma karşı yükümlülüklerinin hayati değerini kendi yaşantısındaki tercih ve azmiyle vurgulayan Konfüçyüs, daha sonra ders olarak anlatacağı ilkelerinin ve ideallerin temellerini bireysel karar ve çalışmalarıyla ortaya koymuştur (Zhao, 2013). Bu anlamda onun yaşamı ve de hedefleri doğrultusunda aldığı kararlar, öğretilerinin kalıcı değerinin neşet ettiği ilk merkez rolü görmektedir. Konfüçyüs'ün eğitim hakkındaki görüşlerini, eğitimin doğası ve amacı, değeri ve temel ilkeleri, müfredat ve yöntem gibi alt başlıklar altında ele almak her ne kadar mümkün olsa da kendi yaşadığı dönemi, yazdıklarını ve öğrencilerinin derlediği yazılarını dikkate aldığımızda onun modern anlamda sistematik bir eğitim anlayışı geliştirdiğini söylemek mümkün değildir. Bir başka ifadeyle, Konfüçyüs'ün öğretimden ziyade eğitim üzerine görüşleri çağdaş okuyucular ve eğitim alanındaki araştırmacılar için önemlidir. Biz de bu anlamda bu yazıya onun eğitim odaklı etik, politika ve toplum hakkındaki yaklaşımlarını bütüncül bir şekilde değerlendirerek derinlik katmamız doğru bir yöntem olacaktır.

Konfüçyüsçülük, zengin ve köklü bir tarihsel, siyasi, felsefi ve sosyo-kültürel geleneğin genel ismi olarak, Kong Fuzi'nin (Konfüçyüs) mirası etrafında gelişmiştir. Bu öğreti

içerisinde, eğitim belirgin bir tema olarak öne çıkar. Konfüçyüs, ömrünü öğrencilerine eğitim vermek ve döneminin siyasi liderlerini kendi eğitim ideallerini benimsemeye ikna etmeye adanmıştır. Konfüçyüsçülük içindeki entelektüel gelenek, yukarıda belirtildiği gibi Konfüçyüsçü kanonun bir parçası olan *Dört Kitap* ve *Beş Klasik* (sishu wujing) ile şekillenmiştir. Bu eserler içinde, öğretme ve öğrenmeyle ilgili iki önemli metin öne çıkmaktadır: *Analektler* (*Lun yu*) ve *Xueji* (Öğrenme Kaydı). *Analektler*, *Dört Kitap*'tan biri olarak, Konfüçyüs ve öğrencilerinin sözlerinin ve eylemlerinin derlenmiş hâlidir. Konfüçyüs'ün öğretilerini toplama süreci, ölümünden kısa bir süre sonra küçük "kitaplar" şeklinde başlamış ve günümüzde *Analektler* olarak bilinen eserle zirveye ulaşmıştır. *Xueji* ise, *Beş Klasik*'ten olan *Liji*'den (Ayinler Kitabı) bir bölümü içerir. Bu metin, muhtemelen Savaşan Devletler dönemi (M.Ö. 475-221) veya Han Hanedanlığı döneminde (M.Ö. 202-MS 220) yazılmıştır. *Xueji*'nin yazıldığı dönemde, köy okulları ve ulusal akademilerin bulunduğu bir eğitim sistemi zaten mevcuttu (Zhao, 2013). *Xueji* özellikle resmi görevlere hazırlanan öğrenciler için yazılmış olmasına rağmen, ele aldığı eğitim ilkeleri tüm öğrenciler için geçerli olup Konfüçyüsçü eğitimin temelini yansıtmaktadır (Chen, 1993).

Konfüçyüs, etik, eğitim, toplum ve politika üstüne düşünceleri dolayısıyla tarih boyunca dünya çapında önemli bir etkiye sahip olmuştur. Ona atfedilen öğretiler, yukarıda belirtildiği üzere özellikle de *Analektler*, öncelikle pedagojiye odaklanmış ve sözlü iletişim ve kişisel uygulamalar yoluyla dinamik bir eğitim yaklaşımını ön plana çıkarmıştır. *Analektler* sadece kişisel gelişim için bir rehber olarak değil, aynı zamanda öğrenciden önemli miktarda adanmışlık ve entelektüel kapasite talep eden, eğitim ve akademiye titiz bir yaklaşım olarak değerlendirilmelidir. Konfüçyüs'ün başlıca mesleği öğretmenlikti, ancak ideal tercihi sorulsa muhtemelen devlet

yönetimiyle ilgili konularda adil bir krala rehberlik ve danışmanlık yapmak olduğunu söylerdi (Du, 2017). Konfüçyüsçü eğitim sisteminin tam organizasyonu ve metodolojisi, *Analektler*'in metinsel içeriğinden çıkarılabileceklerin ötesine geçmez; daha doğrusu modern anlamda sistematik bir eğitim yaklaşımı ortaya koyduğunu söylemek mümkün değildir. Ancak yaşadığı dönem dikkate alındığında kendisinden bize ulaşanlar onun eğitim hakkındaki görüşlerini anlayabilmemiz için azımsanmayacak bir veri oluşturmaktadır.

Konfüçyüs, ünlü aforizmasında özetlediği gibi, bireysel yetkinlik arayışında ilim ve çalışmanın büyük öneminin altını çizerek öğrenmenin değerini belirleyerek yola çıkmıştır: "Öğrenen ama düşünmeyen kaybolur. Düşünen ama öğrenmeyen ise büyük bir tehlike içindedir" (*Analects* 2.15). Bu argüman, öğrenme ve eleştirel düşünmenin karşılıklı bağımlılığını açıklığa kavuşturmakta ve bu iki sürecin gerçek bilgeliği elde etmek için ne derecede hayati olduğunu ortaya koymaktadır. Konfüçyüs sadece bilgi edinmeyi yüceltmekle kalmamış, aynı zamanda derinlemesine düşünmeden ezberlemenin tehlikesine ve olgusal edinim olmadan ölçsüz tefekkürün savunmasızlığına dikkat çekerek bu bilgiyle eleştirel bir şekilde ilgilenmenin gerekliliğini de vurgulamıştır.

*Analektler*'in ilk dizesinde, öğrenme konusu, içsel özellikleri ve bunun sonucunda ortaya çıkan önemi de dâhil olmak üzere açıklanmaktadır. En genel anlamıyla Konfüçyüs için öğrenme, ahlaki mükemmelliğe giden yolda başarılı bir şekilde ilerlemiş, böylece rol model olarak hizmet eden ve günlük varoluşlarında sürekli olarak erdemli nitelikler sergileyen kişilere öykünme yoluyla bireyin kendi karakterini geliştirmesini içeren çok yönlü bir çabadır (Zhao, 2013). Uygulamaya tutarlı bir şekilde katılım, ahlaki erdem konusunda gelişmiş bir anlayışın gelişmesiyle sonuçlanmakta, dolayısıyla bu yeni keşfedilen bilgi, bireyin daha önce farkına varmadığı karakterine entegre

edilmektedir. Burada kültürel olarak, Klasik Çin felsefesi kapsamında, sürecin ve değişimin önceliği, Klasik Çin kozmolojisi uyarınca da şeylerin içsel doğasını yansıtan biçim ve istikrarın üzerinde durulmaktadır. Bir diğer ifadeyle, Konfüçyüs'ün öğretileri ve *Analektler*, bilgi arayışında bireysel gelişim ve yetiştirilmenin önemini örneklemektedir.

Konfüçyüs, Yol anlayışlarına göre farklı gruplar halinde sınıflandırılan bireylerin iyi tanımlanmış bir kavramsallaştırmasını ortaya koymuştur. Bu gruplar, doğuştan bilgi ile donatılmış bireyleri, gayretli bir çalışma ile bilgi edinenleri, kişisel zorlukları çözenin bir yolu olarak çalışmaya yönelenleri ve zorluklarına bilimsel çabalarla çözüm aramaktan kaçınan "sıradan insanları" kapsamaktadır (Hagen, 2010). İnsan doğasının bazı içsel yönlerinin değiştirilemez olduğunu düşünen Konfüçyüs, sıradan insanları dönüştürmenin mümkün fakat zor olduğunu düşünüyordu (Tu, 1998). Ancak, burada onun yaptığı sınıflandırmayı eğitim kapsamında yorumladığımızda çalışma kavramına yüklediği yüce anlamı eğitim süreçlerine de yüklediğini söylememiz gerekir. Ki bu tespit, esasında Konfüçyüs'ün sadece kendi dönemi ve yakın çevresi için değil daha geniş bir kapsamda neden bu kadar etkili olduğunu göstermesi bakımından da önemlidir.

Eğitimciler de dahil olmak üzere bir zanaatkarın görevini etkin bir şekilde yerine getirebilmesi, uygun malzemelerin mevcudiyetine bağlıdır. Bir bireyin erken yaşam deneyimleri ve eğitim koşulları, bilgi arayışına girme ve kişisel gelişim kapasitesini belirlemede önemli bir role sahiptir. O halde, eğitimin erken yaşta, doğru ortamda, uygun bir yöntemle yapılması beklenen sonuçların ortaya çıkması için vazgeçilmez konumdadır. Bu tespite paralel olarak, eğitimin Konfüçyüsçülükteki merkezi yeri *Xueji*'nin giriş bölümünde şu şekilde belirtilmiştir: "Eğer bir yönetici halkı dönüştürmek [ve] geleneklerini mükemmelleştirmek istiyorsa, [bunu] ancak eğitim

yoluyla yapabilir!” (Xueji I). Bu ifade, bir taraftan eğitimin gücünü vurgularken, diğer taraftan siyasi yönetimle ilişkisine de dikkat çekmektedir. İdeal bir lider, yasal düzenlemelere, nitelikli yöneticilere ve ahlaki danışmanlara güvenin ötesinde, halkın eğitimine odaklanmalıdır (Tan, 2023). Temel amaç, geleneksel düşünce ve davranış biçimlerini yeniden yapılandırarak, toplumu kökten dönüştürmektir. Buradaki atıflar, yalnızca beceri eğitimi ve bilişsel ilerleme ile sınırlı kalmayıp, aynı zamanda karakter formasyonunu da kapsamaktadır. Eğitimin bu hedefine ulaşılabilmesi, yöneticinin, halkın dönüşümünü ve geleneklerin ne zaman mükemmelleştiğini anlamak için belirli bir ölçüye ihtiyaç duyduğunu vurgulamaktadır. Öyleyse, Konfüçyüs için eğitimin en temel amaçlarından biri de toplumu ve toplum düzenini değiştirmek, dönüştürmek ve iyileştirmektir (Liang, 2002).

Bu amaç, *Xueji* II'de öğrenmenin temel noktası olan *dao* (Yol) kavramı ile açıklanmaktadır: "Öğrenmeyen insanlar *dao*'nun farkına varamazlar" (Analects 12.4). *Dao*, tarihsel olarak Cennetin Yolu ya da yol gösterici bir ilke olarak anlaşılmıştır. *Dao*'yu anlamak, insanın dönüşümünü ve kültürel mükemmelliğin temelini oluşturan "insani mükemmellik vizyonu"nu anlamak ve yaşamak anlamına gelir" (Wong, 2012). *Dao*, sembolik kaynaklarla birlikte Konfüçyüsçü idealleri ve metinleri şekillendirirken, kültürel mirasın normatif geleneklerini de işaret eder. *Dao*'nun somutlaşması, Çin'in tarihî figürleri olan Yao, Shun ve Yu gibi bilge kralların yanı sıra Zhou Hanedanı'nın (M.Ö. 1100-221) etkisiyle siyasi düzlemde de etkinlik kazanmıştır. Bu anlamda, Zhou Hanedanı, Konfüçyüs tarafından yöneticilerinin örnek davranışları, kurumları ve ritüelleri gibi kültürel unsurlarla *dao*'yu somutlaştıran bir hanedan olarak kabul edilir (Du, 2017). Bu örneklerden de anlaşılacağı üzere, Konfüçyüs hem yönetenleri hem de yönetilenleri geniş ölçüde

etkileyebilmiş ve eğitim ve siyaset arasında kurduğu bağlantının pratikte ortaya konması bakımından tarihsel olarak sınanmıştır.

Dao'nun varlığı her bireyde mevcuttur ancak yeterince aktif olmayabilir; işte tam bu yüzden, ona erişim öğrenme süreciyle elde edildiği için eğitim hayati bir konum konumda yer alır. *Xueji* III'te belirtildiği gibi, "Nihai dao mevcut olsa da, [kişi] onu öğrenmezse [onun] iyiliğini bilemez." Bu yüzden Konfüçyüs, "junzi (asil veya örnek kişi) dao için öğrenir" ifadesini kullanır (Analects 19.7). Aynı zamanda herkesi "öğrenmeye tutkulu olmaya [ve] iyi dao'ya ölene kadar sıkı sıkıya bağlı kalmaya" teşvik eder (Analects 19.7). İnsanlar sadece dao'yu uygulamakla kalmaz, aynı zamanda onu yayma göreviyle de görevlendirilirler. Konfüçyüs'ün ifadesiyle, "dao'yu genişletebilen insandır, insanı genişleten dao değil" (Analects 15.29). Dao'nun genişletilmesi birçok yolla mümkündür. Ne var ki birçok yol içerisinde normatif değerler şeklinde tarif edilebilecek Li ana çerçeveyi belirler (Tan, 2023). Bu anlamda Konfüçyüs Li'nin rolünü şu şekilde tarif eder: "Li'ye uygun olmadıkça bakmayın; li'ye uygun olmadıkça dinlemeyin; li'ye uygun olmadıkça konuşmayın; li'ye uygun olmadıkça hareket etmeyin." (Analects 12.1). Öyleyse Li, arzulanan değerler, tutumlar ve eğilimlerden kaynaklanan ve bunlarla birlikte gelen tüm normatif insan davranışlarını içerir. Dao'nun gerçekleştirilmesi ve genişletilmesi, li'ye uygun düşünme, hissetme ve hareket etme anlamına gelir. Başka bir deyişle, li, dao'nun iç yapısını oluşturan kalıplardır. Li, insan hayatının her yönüyle ilgili olduğundan, bireyler belirli durumlarda normatif bir şekilde davranmak için sürekli olarak dao'nun rehberliğine başvurmalıdır (Tan, 2014). *Analektler*'de gördüğümüz li örnekleri arasında uygun selamlama (3.7), oturma biçimi (10.12), yemek yeme alışkanlıkları (10.10) ve hatta uyku düzeni (10.24) gibi günlük yaşamın çeşitli alanlarına ilişkin davranışlar da yer alır. Eğitim bağlamında li, öğrenme arzusunun

ifade edilmesi, metinlerin analizi, soru sorma ve diğer öğrenme faaliyetlerinde ortaya çıkar.

Konfüçyüs'ün bu anlamda pedagojik stratejisi araştırma ve entelektüel gelişime odaklanan uzun bir sürece işaret etmektedir. Örneğin, dogmatik dersler vermek yerine günümüz ifadesiyle diyalektik bir metot kullanarak öğrencilerine sık sık sorular sormuş ve edebiyat eserleriyle karşılaştırmalar yapılmasını sağlayarak etkileşimli bir yöntemi hayata geçirmiştir (Wong W. C., 2006). Bu yöntem, Konfüçyüs'ün şu sözünde iyi bir şekilde örneklendirilmiştir: "Ben sadece heveslileri eğitir ve istekli olanları aydınlatırım. Eğer bir köşeyi tutarsam ve bir öğrenci diğer üç köşeyle bana geri dönemezse, derse devam etmem" (Analects 7.8). Öyleyse, onun için öğrenciden beklenen verilenle yetinmesi değil, verileni kullanarak aktif bir sürece dâhil olması ve bilgiyi kendi çabalarıyla tamamlamaya çalışmasıdır. Öğrencileri anlattığı konuyla aktif bir biçimde etkileşime girmeye zorlayarak ve kapsamlı bilgi sergilemeye teşvik ederek gerçek bir öğrenme sürecinin gelişebileceği bir iklim oluşturmayı hedeflemiştir. Bu bağlamda, Konfüçyüs'ün fikirleri ve eğitim felsefesi, kişinin karakterinin ve entelektüel becerisinin gelişmesi için öğrenmenin ve ilmin hayati önemine vurgu yapmaktadır.

#### **4. ÖZ DİSİPLİN VE İÇSEL MOTİVASYON**

Konfüçyüs, Yol arayışında öz disiplin ve öz eleştiri ihtiyacına önemli vurgular yapan öğretileriyle de tanınmaktadır. Zaman zaman öğrenciler, yorgunluk ve bıkkınlık belirtileri göstermeden öğretme eyleminin, çoğunlukla ahlaki mükemmelliği başarılı bir şekilde teşvik edememe, edinilen bilginin kavranmasını artıramama ve doğru eylem yolunda ilerleyememe endişesine atfedilen zorlu bir çaba olduğunu ileri sürmektedirler. Konfüçyüs bu algıyı kendi öğrencilerini teşvik etme ve daha iyisini başarmaları için bir temel metot olarak



görmüştür. Bu kapsamda o öğrencilerine karşı devamlı yüksek talep hedefini koyarak ilerlemiştir. Aynı anlayışı öğrencilerinden de bekleyen Konfüçyüs, onların da sarsılmaz bir öz disiplini sürdürmek ve öz-değerlendirme yapmak için kendilerini sürekli olarak zorlamaları gerektiğini temel bir ilke olarak yerleştirmek için gayret göstermiştir (Baumann, Winzar, & Viengkam, 2019). Buradan da anlaşılacağı üzere onun için eğitim süreci öğretmenden öğrenciye doğru bir bilgi akışı süreci olmakla kısıtlanmamalı, öğrencinin kendi disiplin ve değerlendirmesi ile desteklenmelidir.

Bilgi edinme eğiliminin, böyle bir eğilimi olmayan bir bireye kazandırılması olasılığı Konfüçyüs için önemli bir sorun olmasından dolayı, motivasyonun yaratılması öğrenmenin başlangıcını oluşturmaktadır. Bu, uzun soluklu emek gerektiren bir süreçtir ve öğrenenin ihmalkârlığı ya da tembelliği riskine de daima açıktır. Bu yüzden, Konfüçyüs gerçek eğitim için tutarlı bir uygulama gerektiği fikrine büyük önem verir, zira gayretli bir çabanın meyveleri hemen ya da göze çarpacak şekilde ortaya çıkmayabilir. Bilgi edinme konusunda içsel motivasyondan yoksun bir bireye etkili bir şekilde eğitim verebilmek için, öğretilen konuya önceden var olan bir bağlılık göstermeleri şarttır. Öğretmenler öğrenci adına hareket edemezler ve öğretme ve öğrenmenin etkinliği tamamen öğretmenin kontrolü altında olamaz (Shim, 2008). Öğretmen etki yaratma kapasitesine sahiptir, ancak bilgi edinme sorumluluğu yalnızca gerekli adanmışlık ve çaba düzeyini göstermesi gereken öğrenciye aittir.

Konfüçyüs'e göre, bireyler üç temel açıdan gelişim gösterdiklerinde bütünsel bir ilerleme kaydedebilirler: Çin kültüründe bilhassa önemli olan ritüellerin ve müziğin uygun şekilde yerine getirilmesi, başkalarının erdemlerine duyulan hayranlığın ifade edilmesi ve arkadaş olarak erdemli bireylerden oluşan önemli bir ağın geliştirilmesi (Park, 2013). Bununla birlikte, gösteriş eğilimi, sefih bir yaşam tarzına düşkünlük ve

aşırı yiyecek ve içecek tüketimiyle kaynakları israf etme gibi zararlı davranışların da mümkün olduğu kadar azaltılması gerekmektedir. Çünkü son tahlilde, hem eğitimciler hem de ebeveynler dâhil olmak üzere bütün eğitim paydaşlarının başlıca kaygısı, öğrencilerde içsel motivasyonu güçlendirmek, onları erdemli uğraşlara karşı bir yakınlık geliştirmeye teşvik ederken aynı zamanda istenmeyen davranışlara karşı bir hoşnutsuzluk geliştirmektir.

Konfüçyüs'ün eğitim yönteminde, bilgi edinme süreci, genellikle geleneksel edebi eserlere odaklansa da, yazılı kitapların ötesine uzanır. Bu süreç, canlı model olarak hizmet eden başkalarının davranışlarını izleme ve taklit etme eylemini de içerir. Konfüçyüs, her bireyin Bilge Krallar tarafından gösterilen bilgelik ve erdemlerin bir benzerine doğuştan sahip olduğu fikrini ortaya atmış, dolayısıyla tüm bireylerden bilgi ve içgörü edinme potansiyeline işaret etmiştir. Özetle, Konfüçyüs'ün öğretilerinin Yol kavramı ile tam bir uyum içinde bir eğitim anlayışı geliştirdiğini söyleyebiliriz. Çünkü "Yol" kavramı, kişinin uyması gereken önceden belirlenmiş bir rotaya değil, daha ziyade bireyin kendi kendine oluşturması gereken benzersiz yolculuğuna atıfta bulunur.

## **5. UYGULAMA VE MÜFREDAT**

Bu çalışmada, "müfredat" kavramı, öğrencilerin eğitim süreçlerindeki bütün deneyimlerinin tümünü ifade etmektedir. Başka bir ifadeyle müfredat, sadece öğrenilecek konuları değil, aynı zamanda çeşitli öğrenme alanlarında planlanmış tüm faaliyetleri, programları, etkinlikleri ve işlevleri içerir. Eğitimin bir amaç olarak *ren* merkezli *li*'yi benimsemesi ve *dao*'yu genişletme amacına uygun olarak, Konfüçyüsçü bir müfredat bütüncül, geniş kapsamlı ve entegre olmak durumundadır (Tan, 2023). Öncelikle, müfredat bütüncüldür; çünkü öğrencilerin

sadece zihinsel gelişimlerine değil, aynı zamanda duygusal ve davranışsal gelişimlerine de odaklanır. Zihinsel açıdan, müfredat, öğrencinin zekâsını geliştirmeyi ve entelektüel yetkinliğe ulaşmasını hedefler. Müfredatın duygusal ve davranışsal yönleri ise, öğrencilerin çalışmalarına ve arkadaşlarına saygı göstermeleri, öğretmenlerini takdir etmeleri ve öğrenme süreçlerinde kararlı ve gerilemeyen bir tutum sergilemeleri gerektiği üzerinde durur. Ayrıca Konfüçyüsçü müfredat öğrenmeye bağlılığı, öz disiplini, çalışmaktan zevk almayı ve çalışkanlığı yüceltir (Deng, 2011).

Konfüçyüs'ün "iyilik yöntemi" olarak nitelenen eğitim yaklaşımı basit ve sıradan olarak değerlendirilebilir. Ancak onun hayat boyu öğrenmeye verdiği önem ve süreklilik ve istikrarı vurgulayan yaklaşımı onu yaşadığı dönem açısından farklı, ilerici ve aydınlatıcı kılmaktadır. Kendi sözleriyle ifade etmek gerekirse, "sessizce bilgiyi zihnimde depolamak, duraksamadan öğrenmek, yorulmadan öğretmek, bu görevler önemli bir zorluk teşkil etmez" (Analects 7.7). Eğitimde sürekliliği öne çıkaran bu ifadesi aynı zamanda Konfüçyüs'ün kendini adamış bir eğitimcinin özelliklerini açıkladığını iddia etmek de makuldür. Yine belirtmek gerekir ki, onun odak noktası, soyut teorik anlayıştan ziyade pratik uygulama, yani gerçek hayattaki sosyal etkileşimlerdir. Hem zihni hem de geleneksel anlamıyla kalbi içeren ve somutlaşmış bir bilgi biçimini kapsayan bilişsel bir sürecin varlığı hayati önem taşımaktadır. Bu tür bir bilgi, salt bilişsel süreçlerden daha etkili olmasa da en az onlar kadar etkili kabul edilmelidir. Derinlemesine, iç içe geçmiş ve kişisel deneyimlere dayanan hem bilişsel hem de duygusal kapasitelerin beslenmesi süreci, bireylerin bütünsel gelişimi için elzemdir (Baumann, Winzar, & Viengkam, 2019). Dolayısıyla, eğitim bu bütünlüğü sağlamak için entelektüel, ahlaki ve sosyal öğrenme süreçlerinin tamamını kapsamak zorundadır.

Öyleyse, Konfüçyüs tarafından kullanılan yaklaşım, titiz ve özenli doğası ile karakterize olmuştur denilebilir. O, önceden belirlenmiş bir dizi bilgiyi aktarmak yerine, çevredeki koşullara uyum sağlamak için hem teorik bilgiyi (literatürde bulunan) hem de pratik bilgiyi (ritüel uygulamasından elde edilen) kullanır (You, 2020). Bu yaklaşımının hareket noktası, teorik bilginin pratik düzeyde hayata geçirilmesi ve yerleşik hale getirilmesi kaygısından ileri gelmektedir. Çünkü erdemın geliştirilmesi, bilgi ve deneyimin belirli bağlamlarda akıllıca kullanılmasını gerektirir. Bunu da öğretmenin aktif, öğrencinin pasif olduğu bir bilgi aktarma süreci olarak görmemesinden kaynaklanan temel öğretisiyle birleştirir (Shim, 2008). Bu anlamda, Konfüçyüs öğrencilerinin sorularına doğrudan yanıt vermektan kaçınır, bunun yerine onları çözümleri kendi başlarına keşfetmeye ve çıkarmaya zorlayan bir yöntem kullanarak bilgiye ulaşma yolunu öğrencinin kendisini merkeze alarak belirler.

Konfüçyüsçülük açık bir şekilde pragmatik bir yapıya sahiptir ve *Analektler*'de soyut teoriden ziyade bilinçli pratiğin önceliğine özellikle vurgu yapılmaktadır. Öğretim süreci itibariyle, temel prensipler üç farklı aşamada kategorize edilebilir: temel bilginin edinilmesi, akranlarla tartışmaya katılma ve öğretim yoluyla yaygınlaştırma (Tan, 2023). Bilgi edinme süreci, teorik kavramların mekanik bir şekilde ezberlenmesinden ziyade çoğunlukla kişisel gelişime odaklanır. Bu becerilerin elde edilmesi için Konfüçyüs dört farklı alanda bilgi aktarımını doğru bulmuştur: kültürel zarafet, ahlaki davranış, vicdanlılık ve güvenilirlik. Bu bağlamda iyi bir eğitim alabilmek için bireyin dört temel kişilerarası ilişkiyle ilgili davranışlarda yeterlilik göstermesi gerekir: eş/eş, evlat/ebeveyn, din adamı/yönetici ve öğretmen/öğrenci. Bir taraftan hiyerarşik ilişkileri ön plana çıkaran bu temel gereksinimler bir taraftan da hayat pratiklerine olan bağlılığı göstermektedir. Eski Çin eğitimi ritüel, müzik, okçuluk, savaş arabacılığı, kaligrafi ve matematik gibi çeşitli

alanlar da dahil olmak üzere kültürel başarılarla oldukça önem vermiştir (Park, 2013). Bu başarı alanlarını yadsımayan Konfüçyüs ise bir bireyin kişiler arası bağlantıları yeterince kuramaması ve sürdürmemesi durumunda, tüm entelektüel veya kültürel başarıların geçersiz kaldığı görüşünü savunarak bütünlükçü yaklaşımını sosyal beceriler ile beslemiştir. Öyleyse, Konfüçyüs açısından, değerler hiyerarşisinde, ilişkiler ve yükümlülükler salt entelektüel başarılardan daha önemli kabul edilmektedir. Örneğin, genç bir bireyden evinin sınırları içinde itaatkâr bir evlat rolünü yerine getirmesi beklenirken, aynı zamanda yakın ailesi dışındakilerle etkileşime girerken de uysallık ve ölçülülük sergilemesi beklenir. Yine, sözlerinin güvenilir ve doğru olmasını sağlayarak sözlü ifadelerinde dikkatli davranmalıdırlar. Ayrıca, akranlarıyla anlamlı ilişkiler kurarken toplumun geneline karşı gerçek bir sevgi beslemelidirler.

Bireysel gelişimin her aşamasında ahlaki yükümlülüğün önceliği daima söz konusudur. Konfüçyüsçülükte ezoterik bilginin edinilmesine veya peşinde koşulmasına önem verilmez. Bir öğrencisi Konfüçyüs'ün insan doğası ve Cennetin Yolu hakkında yorum yapmamasından duyduğu memnuniyetsizliği dile getirdiğinde, Konfüçyüs öğrencisinin dikkatini insan doğası veya cennetin yolu hakkında teorik tartışmalara girmek yerine insan işleri ve davranışlarıyla ilgili pratik konulara önem vermeye yönlendirmiştir (Tan, 2023). Ayrıca, Konfüçyüs, müziğin önemine ve erdemli niteliklerin geliştirilmesindeki katkısına odaklanması dolayısıyla da büyük bir saygınlık kazanmıştır. *Analektler'e* göre Konfüçyüs, Ch'i bölgesindeki shao enstrümanının melodik tınısından derinden etkilenmiştir ve müziğin karakter formasyonu açısından işlevsel olarak kullanılabileceği görüşünü geliştirmiştir (Tan, 2023).

Bununla birlikte, Konfüçyüs, zamanının yaygın müzik bestelerini pek takdir etmemiş, Cheng'in melodilerini ahlaksız ve ahlaki doğruluktan yoksun olarak sınıflandırmıştır. Kolaylıkla

anlaşılabileceği gibi, o, müziğin estetik değerinden ziyade didaktik yönüne öncelik vermiştir (Shim, 2008). Daha açık bir ifadeyle, Konfüçyüs için müzik eğitsel süreçlerdeki araçsallığı bakımından değer kazanan veya kaybeden bir uğraş olmak durumundadır. Yine müzik konusundaki bakış açısına benzer bir biçimde kendi döneminin şiirleri için de aynı kaygıyı gütmüştür. Yani ona göre şiir ve müzik gençlerin öz disiplinlerini geliştirdikleri ve edepli olmalarını sağladıkları ölçüde faydalıdır. Hatta bu fonksiyonları bakımından eşsiz bir niteliğe de sahiptirler. Ne var ki ahlaki ilerlemeyi sağlamayan veya gayriahlaki davranışları öğütleyen veya yücelten müzik ve şiir Konfüçyüs için yüksek bir değer taşımaz. Bu kapsamda o, ideal beyefendinin yetiştirilmesinde şiirin önemine büyük önem vermiş, şiirlere aşinalığın kişinin sosyal yetkinliğini, ailevi ve hiyerarşik yükümlülüklerini yerine getirme becerisini ve entelektüel dağarcığını pratik bilgilerle zenginleştirmede önemli bir rol oynadığını ileri sürmüştür (Tan, 2023). Özetle, Konfüçyüs'ün müzik ve şiirlerle ilgili öğretileri, öğrencilerinin eğitimsel gelişimi üzerinde önemli bir etkiye sahip olmuştur. Bireyin müzik ve şiire odaklanması yalnızca kendini ifade etme araçlarını kolaylaştırmakla kalmamış, aynı zamanda kişinin bilişsel ve entelektüel gelişiminin temelini de etkilemiştir. Konfüçyüs'ün pedagojisi en genel haliyle, bilgi edinmenin, bilimsel arayışlara girmenin ve eğitimsel gelişimi teşvik etmenin değerine önemli ölçüde vurgu yapan kapsamlı ve karmaşık bir çerçevedir. Şu ana kadar yaptığımız incelemeden çıkarabileceğimiz gibi genellikle Konfüçyüs ideolojisinin temel taşı olarak kabul edilen *Analektler*'in incelenmesi, faydalı bir eğitim deneyimi arayışında olan herkes için büyük önem taşımaktadır.

Konfüçyüs, çağdaşlarının Yol'u benimseme konusundaki isteksizliğinden duyduğu memnuniyetsizliği dile getirerek, bilgi edinmenin ve uyumlu insan etkileşimlerinin pratik uygulamasının

ahlaki erdeme ulaşmada çok önemli olduğunun altını çizmiştir. Bu pratik uygulamalar hayatın hemen her alanına dokunmakta ve bireyin gündelik yaşamıyla doğrudan ilişki kurmaktadır. Bilgi edinme süreci, ritüelistik uygulamaların edinilmesini, bu ritüellerin günlük rutinelere dahil edilmesini ve erdemli bir insani varoluşa öncülük etmenin tek yolunun Zhou hanedanlığının törensel uygulamalarının gösterdiği gibi kadim Yolu taklit etmeyi içerir (Liang, 2002). Konfüçyüs'ün bu görüşü açık bir biçimde onun kültürel manada muhafazakâr anlayışının bir yansıması ve savunusudur.

Konfüçyüs, "xiaoren bilginini değil junzi bilginini" olma çağrısıyla, salt zihinsel bilginin yetersiz olduğunu vurgular (Analects 6.13). *Junzi*, tüm insanlar için ideal bir eğitim modelidir ve Dao'ya duyarlı, li'ye uygun ve ren'e (insanlık erdemi) bağlı bir kişidir (Analects, 15.32, 15.18, 4.5). *Xiaoren* terimi ise, kelime anlamıyla "küçük insan" olup, ahlaki açıdan olgunlaşmamış, junzi'nin tam karşıtı bir kişiyi ifade eder (Ess, 2003). Konfüçyüs'ün bahsettiği "bilgin" (ru), Zhou hanedanı döneminde geleneksel ritüeller ve metinlerde uzmanlaşmış kişiye karşılık gelir (An-xian, 2020). Konfüçyüs'ün vurguladığı nokta, ritüeller ve klasikler hakkında derin bir bilgiye sahip olmanın önemli olmasına rağmen, bir kişiyi junzi yapmak için yeterli olmadığıdır. Çünkü bir bilgin çok bilgi sahibi olabilir, ancak erdemli bir karakter ve davranış sistematiği oluşturmamış da olabilir. Gereken şey, bilgi edinmekten öte, li aracılığıyla sergilenen ren merkezli motivasyon ve eğilimdir (Tan, 2023). Konfüçyüs, salt entelektüel bilginin eksikliğini, çok güzel bir örnekle ortaya koyar: *Analects* 13.5'te dile getirdiği ifadede, bir kişinin üç yüz şiir okuyabiliyor olmasının, resmi bir görevi yerine getirememesi veya inisiyatif kullanamaması durumunda o kişiye ne fayda sağlayacağını sorgular. Konfüçyüs burada, şiirleri öğrenmenin tamamen faydasız olduğunu iddia etmemektedir. Farklı bir yerde, şiirlerin kişilere ilham verdiğini, gözlem yeteneği kazandırdığını,

başkalarıyla birlikte yaşama becerisi geliştirdiğini ve duyguları ifade etme araçları sunduğunu belirtir (Analects 17.9, ayrıca bkz. 16.13, 17.10). Konfüçyüs'ün anlatmaya çalıştığı, öğrencilerin sadece şiirleri ezberlemekle kalmayıp, etik dersleri çıkararak bu dersleri yaşamın gerçek koşullarına ve zorluklarına bilinçli ve dikkatli bir şekilde uygulamaları gerektirir. Yani, sadece ezberlemek yerine, şiirlerin içerdiği dersleri hayatın zorluklarında etik ve bilinçli bir biçimde uygulamak eğitimi tamamlar.

Müfredat bütüncül olmasının yanı sıra geniş tabanlıdır. *Analektler* geniş çapta öğrenmenin (örneğin, 6.27, 9.2, 19.6) ve kendini kültürle (wen) geliştirmenin (9.11) önceliğini vurgulamaktadır. 9.11'de bahsedilen "kültür", Zhou hanedanlığında özetlenen normatif dao geleneğidir (Tan, 2023). Dolayısıyla geniş tabanlı bir müfredat, öğrencileri Zhou kültürünün edebiyatı, sanatı ve törenleri gibi çeşitli tanımlayıcı yönleriyle beraber yetiştirir. Yukarıdaki öğrenme alanları veya konular, eski Çin'de ritüeller, müzik, okçuluk, savaş arabacılığı, kaligrafi veya yazı ve matematikten oluşan altı sanatın (liuyi) bir parçasıdır (Tan, 2023). Konfüçyüsçü bir müfredatın üçüncü özelliği bütünleşik doğasıdır. Altı sanat birbiriyle ilişkisiz ve ayrı disiplinler olmadığı gibi, gerçek hayat uygulaması olmaksızın teorik olarak da öğretilemez. Bunun yerine, altı sanat birbiriyle bağlantılı, karşılıklı olarak birbirini güçlendiren ve uygulama odaklıdır; ren-merkezli li tüm müfredata aşılınmıştır. Konfüçyüs okçuluk ve ritüeller arasındaki entegrasyonu şu şekilde açıklamaktadır: “Junzi'ler rekabetçi değildir. Rekabet etmeleri gerekiyorsa, bu okçulukta olur. [Salona çıkmadan önce birbirlerini selamlar ve yol verirler, salondan indikten sonra kadeh kaldırırılar” (Analects 3.7). Yukarıda sporda bile katılımcıların nezaket, hürmet ve sportmenlik erdemlerini sergileyen ritüellere uymalarının beklendiğini görmek mümkündür.



## **6. ELEŞTİREL DÜŞÜNME VE AKTİF ÖĞRENME KAPSAMINDA ÖĞRENCİ MERKEZLİ EĞİTİM**

Konfüçyüs'ün pedagojik yaklaşımının dikkate değer bir diğer yönü, öğrencilerinin benzersiz niteliklerine ve özel durumlarına dayalı olarak eğitimini özelleştirme eğilimidir. Birey, birey olması itibarıyla her ne kadar doğuştan getirdiği benzerlik ve ortak noktalara sahip olsa da, belirli kişisel niteliklerini ve gereksinimlerini dikkate alacak şekilde kasıtlı olarak özelleştirilmiş bir eğitim sürecine dahil edilmelidir. Modern eğitim yaklaşımlarının da benimsemiş olduğu gibi bireysel farklılıklar Konfüçyüs için eğitimin sağlıklı ve hedeflenen biçimde yürütülmesi adına daima dikkate alınmalı ve ona göre bir yol çizilmelidir. Bu kapsamda kullanılan öğretim yaklaşımı, Konfüçyüs'ün öğrencinin karakteri ve yeteneğine ilişkin değerlendirmesiyle uyumlu olarak öğrenciye odaklanmıştır.

Konfüçyüs, bilgi edinme sürecinin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmek için bir temel teşkil ettiği fikrini benimsemiş ve öğrencinin aktif katılımının gerekliliğini savunmuştur (Kim, 2003). O, saygın şahsiyetler tarafından aktarılan düşüncelerin dikkate alınmasıyla birlikte tarihsel bilgi ve bilgeliğin edinilmesini gerektiren akademik sorgulamanın ikili yönünü kabul etmiştir (Guo, 2015). Bu iki yönlü süreç, yani bilgi edinme süreci, öğrencinin aktif katılımını gerektirirken, aynı zamanda öğrencinin katılımı için bir çerçeve de sunmaktadır. Dolayısıyla, ne tek başına eğitim ortamı, ne de istekli bir öğrenci yeterli görülmuş, tam tersine öğrencinin etkin faaliyetinin mümkün kılınması için doğru eğitim ortam ve müfredatının altı çizilmiştir.

Konfüçyüsçülükte öğrenci merkezli bir eğitimin ağırlıklı olduğunu öne sürmek mümkündür (Tan, 2023). İnsanlar dao'yu

gerçekleştirmek ve genişletmek için mücehhez hale getirilerek güçlendirilebilir. Bu sürecin sağlıklı bir biçimde ilerleyebilmesi hedefin doğru belirlenmesi ile yakından ilgilidir. Bütün pedagojik yaklaşımlar, ders kaynakları, etkinlikler ve öğrenme ortamları ren ile beslenmiş ve li'ye uygun davranan junzi'ler üretmek üzere dizayn edilmelidir. Örneğin *Xueji X*'da Konfüçyüs, öğretmenlerin "[bambulardaki] metinleri zikrettiği" ve "[öğrencilerin öğrenmeyi] başarıya yeteneklerini dikkate almadan [öğretimi] hızla ilerlettiği" yaklaşımı onaylamaz. Aynı pasajda bu öğretmenlerin "başkalarının [öğrenmesini] sağlamada samimi olmadıkları ve öğretirken öğrencilerin yeteneklerini [göz önünde bulundurmak için] ellerinden geleni yapmadıkları" sonucuna varılmaktadır. Bu tür bir öğretim esasen ezberci bir öğretimdir ve öğretme ve öğrenmenin merkezine öğrenciden ziyade öğretim içeriğini ve öğretmeni yerleştirir (Tan, 2015). Dolayısıyla, öğrencinin gelişimi için ön görülen junzi olma hedefi kazanım olarak gerçekleşmez.

*Xueji*'nin birçok bölümü bahsedilen bu öğrenci merkezli eğitimin nasıl yürütüleceği üzerine tavsiye ve yönlendirmeler ile doludur. Konfüçyüs bu temel yaklaşımı rasyonalize ederken öne sürdüğü argümanlarını genellikle kalp-zihin (xin) kavramı üzerine konumlandırır (Juanjuan, 2013). Xin ifadesi Türkçede 'gönül' kelimesine karşılık gelebilecek bir anlama sahiptir. Buna göre, xin, öğrencilerin kalp ve zihinlerini aynı anda geliştirmeyi hedefleyerek düşünce ve duyguların uyumlu bir durumunu işaret eder. Öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarını dikkate almanın öneminden (*Xueji* 14) bahseden Konfüçyüs adı geçen 'uyum' sağlama işini dao üzerine kurulan bir yaklaşımda bulur (Analects, 2.4). Öğretmen için öğrencisinin kalp-zihnini bilmek, "[öğrencinin] öğrenmedeki zorluk ve kolaylığının yanı sıra [öğrencinin] iyi ve kötü [niteliklerini] bilmektir" (*Xueji* XVI). Öğretmen ayrıca "[öğrencilerde] iyi olanı geliştirmeli ve [onları] eksikliklerinden kurtarmalıdır" (*Xueji* XIV). Bir öğretmen ancak

öğrencilerin kişiliklerini, alışkanlıklarını, yaşam tarzlarını, isteklerini, güçlü ve zayıf yönlerini iyi tanıdığı zaman "öğrencileri [ihtiyaçlarına göre] kapsamlı bir şekilde aydınlatabilir" (Xueji XVI).

Öğrencilerin kalp-zihinlerine hitap ederken öğretmenlerin ayrıca hassas davranmaları gereken bir diğer önemli nokta erken bir değerlendirmeden kaçınmaları yönündeki uyarıdır (You, 2020). Çünkü erken ve sık değerlendirmeler öğrencilerde sadece endişe yaratır ve onları kişisel isteklerine göre rahatça çalışmaktan alıkoyar (Xueji VI). Resmi bir değerlendirme yerine, öğretmen sadece öğrencinin bilişsel (örneğin metinleri analiz etme), duyuşsal (örneğin çalışmayı ciddiye alma isteği) ve davranışsal (örneğin arkadaş edinme becerisi) alanlardaki ilerlemesini izlemelidir (Xueji V). Buradaki amaç, öğretmenin her öğrencinin öğrenme aşaması, gelişimi ve potansiyeli hakkında bilgi sahibi olması ve böylece zamanında ve uygun müdahalelerde bulunabilmesidir. Diğer bir deyişle günümüz modern eğitim anlayışlarına uygun bir tabirle ifade etmek gerekirse sonuçsal değil süreçsel değerlendirmeler öğrencinin nihai başarısının elde edilmesi açısından öncelikli ve işlevseldir.

Konfüçyüs'e göre, bir *junzi* *yu* 'rehberlik ederek' öğretim sürecini yürütmelidir: [Öğrencileri] sürüklemeyen [onlara] yol gösterir; [öğrencileri] bastırmadan [onları] güçlendirir; [onlar adına sonuca] varmadan [öğrencilerin zihinlerini] açar (Xueji XIII). Bu yaklaşım, öğretmenin öğrencileri kaşıkla beslemek yerine onları cesaretlendirmesini ve yönlendirmesini yani en genel ifadeyle rehberlik etmesini sağlar. Rehberlik eden yaklaşımın benimsenmesi, öğretmen tarafından verilen doğrudan eğitimin önemsiz olduğu veya bir kenara atıldığı anlamına gelmez; zira müzik aletleri çalmak ve kaligrafi öğrenmek gibi altı sanatta ustalaşmak için hala bir öğretmenin yardımına ihtiyaç vardır. Bunun yerine, öğretim öyle bir şekilde yapılmalıdır ki, öğretmenin "sözleri kısa ama nüfuz edici" olmalıdır (Xueji XV).

Bir başka deyişle, öğretmen öğrencinin öğrenme sürecini başlatmalı, yol göstermeli ve kendisinin de öğrenme konusundaki istekliliğini sergileyerek bir model oluşturmalıdır. Öğretmen öğrencilere içeriği öğrenmenin ötesine geçerek öğrenme eğilimlerini geliştirmeleri için ilham vermelidir. *Xueji XV*'de belirtildiği gibi, "yetenekli bir öğretmen başkalarını [kendi] öğrenme arzusunu takip etmeleri için motive edebilir." Şu halde, öğretmen, hem iyi bir rehber hem de ilham verici bir figür konumuna yerleşirken sürece sadece yön veren değil aynı zamanda sürecin kendisinden etkilenen ve hayat boyu öğrenmenin değerini vurgulayan bir yaklaşım ortaya koymuş olur. Bu rehberlik edici veya aydınlatıcı süreçte öğretmenin dikkat edeceği bir diğer önemli nokta bilginin tamamını vermemek ve verilen bilgiler ışığında öğrencinin çıkarımlar yapmasına ve kalan bilgiyi kendi başına tamamlamasına izin vermektir (Low, 2010). Düşünme ile öğrenme arasındaki sıkı bağın farkında olan Konfüçyüs, öğretmenin düşünmeyi mümkün kılan ve cesaretlendiren rolünü vazgeçilmez görmektedir: "Düşünce olmadan öğrenme (xue) şaşkınlığa yol açar; öğrenme olmadan düşünme tehlikeye yol açar" (Analects 2.15). Öyleyse, öğretmen bağımsız düşünme ve bilgi aktarımı arasında iyi bir denge kurmak zorundadır. Aksi takdirde öğrenme süreci zarar görecektir ve öğrencinin ilerleyişi beklenen düzeyde gerçekleşmeyecektir.

Öğretmenlerin bu anlamda kullanılabileceği iki temel öğretim stratejisi söz konusudur. Bunların ilki soru sorma tekniği ikincisi de akran öğrenimidir (Tan, 2023). Buradaki soru sorma tekniği Sokratesçi anlamda tam bir *elenchus* değildir, ancak birçok açıdan bu meşhur yöntemle benzerdir. Bilindiği gibi *elenchus*'ta amaç bireyde zaten var olan bilgiyi kendi çabaları vasıtasıyla ortaya çıkarmaktır. Konfüçyüs için tam olarak aynı hedef ve metot söz konusu değildir fakat burada da benzer bir şekilde sorunun cevabı öğrenciden beklenirken, öğretmenin

aradığı cevap değil öğrencinin verdiği cevabın ezberlenmiş olmaması bir başka ifadeyle *mekanik* bir soru-cevap ilişkisinden ziyade *anlamlı* bir soru-cevap tekniği öncelenmektedir. Öğrenci kendi cevabını anlamlı kıldığı müddetçe takdir edilmeli ve öğretmen aldığı cevabın tam olarak kendi beklediği cevapla örtüşmesini beklememelidir. Diğer taraftan, akran öğrenimini değerli gören Konfüçyüs, öğrencilerin temel olarak öğretmenden ve kaynaklardan bilgi edindiğini kabul etmesinin yanı sıra diğer öğrencilerden de büyük ölçüde faydalanabileceğini düşünür. Akran öğrenimi, öğrenciler sınıf arkadaşlarıyla "çalışmaları üzerine tartışmalarda" bulduklarında ve öğrendiklerini yansıtma, değerlendirme, bütünleştirme ve uygulama becerilerini gösterdiklerinde gerçekleşir (Xueji V). Öğrencilerin bir araya gelerek oluşturduğu bu işbirlikçi süreçte onlar birbirlerini dinler ve gözlemler, birbirlerinin hatalarını düzeltir, güçlü yönlerini paylaşır ve geliştirir ve sonuç olarak da kendilerini geliştirirler. Akran öğrenimi o kadar hayatidir ki Xueji XII, "[eğer bir öğrenci] arkadaşları olmadan kendi başına öğrenirse, [böyle bir öğrenci] yalnız, kültürsüz ve bilgisi sınırlı olacaktır" der. "Kültürsüz" ifadesi, akran öğreniminin amacının sadece bilgi edinimi değil, aynı zamanda değerlerin, tutumların, eğilimlerin ve davranışların kültürlenmesi olduğunu göstermektedir. Öğrencilerin sorularına yanıt verirken öğretmenlere, yanıtları çok çabuk vererek öğrencinin bağımsız düşüncesini baltalamamaları gerektiği de hatırlatılır (Hung, 2016). Hem öğretmen hem de öğrenciler bunun yerine "birbirleriyle uzun süre konuşmalı", öğretmen soruyu analiz etmeleri için öğrencilere rehberlik etmeli, düşünce süreçlerini desteklemeli ve onları adım adım cevaba doğru yönlendirmelidir (Xueji XIX). Bu süreç, bir ağacı kesen bir oduncunun önce kolay kısımları kesip sonra düğümlü dalları çıkarmasına benzetilmektedir (Xueji XIX).

## **7. ETİK, TOPLUM VE SİYASET**

Konfüçyüs'ün -entelektüel ve etik olanları ayrı tutmak gerekirse- öğretilerini iç içe geçmiş iki kategori şeklinde ele almak mümkündür. Buna göre bunlardan birincisi toplumdaki diğer kişilerle ilişkilerde bireyler için uygun davranışları özetleyen sosyal öğretilerdir; ikincisi de yönetme sanatını ve yöneticiler ile yönetilenlerin uyumlu bir şekilde bir arada yaşamasını kapsayan siyasi öğretilerdir (Ma & Ouyang, 2020). Konfüçyüsçülük, bu iki temel kategoride de yani hem toplumda hem de politika alanında doğru davranışların yerleştirilmesinde eğitimin önemine büyük öncelik verdiği için eğitimin bir ülkenin genel ilerlemesi ve refahında oynadığı rolü daima en merkezi konuma yerleştirmiştir. O halde, Konfüçyüs için eğitim toplumun her bireyini kapsayan toplumsal sağlığı ve yine herkesi her anlamda ilgilendiren siyasi süreçlerin, erdemli ve refah sağlayıcı biçimde olmasını mümkün kılan ana faktör kimliğiyle belirginleşmiştir (Leung, 1998).

Konfüçyüsçülük, bir insan felsefesi olarak ahlaki kodlara, sağlam mantığa ve insani bağların derinleştirilmesine yoğunlaşmıştır. Konfüçyüsçülüğün kalıcı etkisi, Çin'in kültürel evriminde, yaşam tarzı normlarının belirlenmesinde ve toplumsal değerlerin inşasında belirleyici olmuştur. Daha geniş ölçekte, Konfüçyüsçülüğün etkisi Çin'in sınırlarını aşarak ilkeleri ve öğretileri ile Kore, Japonya, Vietnam ve daha birçok ülkede etkili olmuştur. Bu ulusların kültürel, sosyal ve ahlaki dokusu, Konfüçyüsçü ideallerden beslenerek ahlaki standartlarını, siyasi yapılarını ve toplumsal geleneklerini önemli ölçüde etkilemiştir (Chan, 1996). Konfüçyüsçülüğün vurguladığı ahlaki karakter, sosyal uyum ve aile değerleri, etkisi altındaki toplumlarda güçlü bir şekilde karşılık bulmuş ve bu da farklı şekillerde benimsenip uyarlanmıştır.

Batılı bazı bilim insanları, Konfüçyüsçülüğü zaman zaman bir din gibi görseler de, Konfüçyüsçülüğün aslında bir din olmaktan ziyade bir felsefe olduğunu vurgulamak oldukça önemlidir. Bu belirlemenin en açık gerekçelerinden biri, bu akımın ahlak, erdem ve en uygun yaşam biçimini ele almasına rağmen, genellikle dini inançlarla ilişkilendirilen metafizik unsurları ve ritüelleri dışlamasıdır (Cheng, 1971). Bunun yerine, Konfüçyüsçülük, davranış ve sosyal yapı için kapsamlı bir çerçeve sunarak ahlaki ve faydalı öğretilere vurgu yapmaktadır. Konfüçyüsçülüğün etkisi, yalnızca Çin'in değil, aynı zamanda daha geniş Asya bölgesinin ahlaki ve entelektüel manzarasını şekillendirmedeki etkisini anlama açısından bu ayrımın önemi büyüktür.

Konfüçyüs ortaya koyduğu felsefi yaklaşımı ile, insanları "üstün kişiler" statüsüne yükselmeye teşvik etmeyi temel bir hedef olarak belirlemiştir. Bu amacın yerine getirilmesi bir başka ifadeyle üstün değerlere sahip bireylerin yetiştirilmesi için çok açık bir biçimde, doğru davranış normlarına ilişkin derin bir bilgi birikimine, bilgelerin rehberliğinde ciddi bir çaba sarf etmeye ihtiyaç vardır. Bundan dolayıdır ki Konfüçyüs antik metinlerde yer alan klasik bilginin ahlaki ve etik bir kaynak olarak değerini vurgulayarak klasik eserlerin incelenmesi önerisinde de bulunmaktadır. Eğitimin salt akademik bir çaba olmadığına inanan filozof; insanları sadece ahlaki ve etik değerlere sahip bireyler olarak değil, aynı zamanda toplumun da gelişmesini sağlayan ve toplum içerisinde bireyin sorumluluklarını belirginleştiren ve bu görevlerin yerine getirilmesini içsel bir motivasyona bağlayarak dışsal anlamda toplumla uyumlu bir ahlak ve etik anlayışı geliştiren vatandaşlar olma doğrultusunda yönlendirmiştir. Açıkça ortaya konduğu üzere, bu hedefin gerçekleşmesi bir sürecin varlığını zorunlu kılmaktadır; bu süreç elbette eğitimidir.

Konfüçyüs, her bireyin toplum içinde belirli bir yeri ve bu rolle birlikte bir dizi görevi olduğuna inanıyordu. Bu sorumluluklar arasında, hükümdarın devleti yönetmesi, bir oğlun babasına saygı göstermesi ve bir kadının da kocasına itaat etmesi gibi çeşitli görevler bulunmaktaydı (Hansen, 1972). Konfüçyüs, bu bağlantıların ve görevlerin birbirine sıkı sıkıya bağlı olduğuna inandığı için insanların sorumluluklarını vicdanlı ve adabına uygun bir şekilde yerine getirmelerinin önemine dikkat çekmiştir. Bu anlayıştan hareket ederek, Konfüçyüsçülük, imparatorun tebaasına uyguladığı tam kontrolü, bir aile yapısında babanın çocuklar üzerindeki hakimiyetine benzeten bir yaklaşım sunmuştur. Bu düşünce tarzı, devletin aile ile paralellik gösteren hiyerarşik düzenlere ve belirgin bir komuta zincirine dayalı yapısını işaret eder. Dolayısıyla, bu ideoloji, huzurun korunmasının, bu görevlerin kabulü yoluyla sağlandığı kadar, her bireyin toplumdaki rol ve sorumluluklarının farkında olmasının ve bunları yerine getirmesinin önemini öne çıkarmıştır.

Konfüçyüs'ün "Lun Yu" (Analektler) metninin feodal dönemde devlet memurlarının atamasında oynadığı kritik rol, metnin dikkate değer etkilerinden biridir. Özellikle "Lun Yu" gibi Konfüçyüs klasikleri, kamu hizmetine girmek isteyenler için vazgeçilmez bir okuma metni olmuştur. Bu müstesna eserin içeriğine vakıf olmak, genellikle yönetici ve idari mevkilere atanmanın temel bir şartıydı. Bu bağlamda, "Lun Yu" gibi eserler, salt ahlaki ve etik otoriteyi yansıtmakla kalmayıp aynı zamanda antik Çin'in entelektüel ve siyasi atmosferini de etkilemiştir (Williams, 1991).

Diğer taraftan, "Lun Yu", salt didaktik ve ahlaki bir içerikle sınırlı kalmayıp aynı zamanda etkileyici bir dille kaleme alınmıştır. Metnin dil yapısı, diğer bir ifadeyle estetik yönü mizah ve zarafetle belirginleşirken yalnızca siyaset ve yönetim konularına değil, aynı zamanda akademi ve sanat gibi çeşitli alanlara da derin bakış açıları sunmaktadır (Williams, 1991).



"Lun Yu", katı dogmalardan uzak, çeşitli bir bakış açısı sunarak, yaşam ve toplumla ilgili her bireyin ve kurumun faydalanabileceği zengin bir içeriğe sahiptir. Yukarıda ayrıntılı bir biçimde ele aldığımız gibi eğitim bu konulardan önemli bir kısmını oluşturmaktadır. Metnin içeriği toplumun her kesiminde o denli etkili olmuştur ki, metindeki birçok ifade, antik Çin'de günlük hayatın içinden gelen atasözlerine dönüşmüş olup hala kullanılmaktadır (Liang, 2002). Bu kalıcı etki, "Lun Yu"nun derinliği ve zenginliğiyle birlikte ahlak, yönetim ve davranış konularında sürekli olarak kullanılabilir olmasını göstermesi bakımından ayrıca dikkate değerdir.

Konfüçyüs zamanında, Antik Çin'de eğitim, yalnızca zengin sınıf ve kraliyet ailesi için bir ayrıcalık olarak kabul ediliyordu. Ancak Konfüçyüs, bu kabul görmüş standartlara karşı çıkarak kendi okulunu kurmuş ve her kesimden öğrenci kabul etmiştir (Cline, 2014). Bu adım, farklı sosyoekonomik kesimlerden insanların eğitime erişmesine izin vermesi açısından, o dönemin belirgin sosyoekonomik düzeninde önemli bir dönüşüm anlamına geliyordu. Konfüçyüs'ün öğrencileri arasında, çeşitli sosyal sınıflardan gelen yaklaşık üç bin kişi yer alıyordu. Konfüçyüs, onlara sadece siyasi inançları değil, aynı zamanda ahlaki değerleri ve iyi komşuluk kurallarını vurgulayan davranış ilkelerini öğretmiştir. Kendisinin ölümünden sonra, bu düşüncelerini devam ettiren ya da geliştiren birçok takipçisi, tanınmış filozoflar haline gelmiştir. Bu birlikte yürütülen çaba, Konfüçyüs felsefesinin sürekliliğini sağlayarak Çin toplumu ve kültürü üzerindeki uzun vadeli etkisini güçlendirmiş ve yukarıda belirtildiği üzere ülke sınırlarını aşarak komşu ülke ve topluluklarda da etkili olmuştur.

Konfüçyüs'ün öğrencileri görünüşe göre kendi istekleri ile onun öğrencisi oluyorlardı ve tek şart öğrenmeye olan bağlılıkları ve çalışmalarındaki gayretleriydi. Öğretmenlerinin onlardan yüksek düzeyde entelektüel beklentiler içerisinde olduğu açıktır.

Bu beklentiler çerçevesinde, Konfüçyüs, takipçilerinin odak noktasını ve adanmışlığını maddi refah ve sosyal konum gibi yüzeysel unsurlardan uzaklaştırarak Yol'un (dao) içsel önemine yönlendirmeye çalışmıştır. Konfüçyüs'e göre, gelenek ve yenilik arasında uyumlu bir dengenin kurulması hayati önem taşır, zira ikincisinin yokluğu birincisini durağan ve baskıcı hale getirirken, birincisinin yokluğu da ikincisini öngörülemez ve tehlikeli kılar. Konfüçyüs, öğrenme sürecinin öğrencinin yerleşik geleneğe aktif katılımını gerektirdiğini ve bunun da eğitmen tarafından desteklenmesi gerektiğini belirtir. Bu anlamda, eğitimcilerin temel sorumluluklarından biri, mevcut koşullarına uygulanabilirliklerini gösteren yeni yorumlar sunarak yerleşik gelenekleri yeniden canlandırmaktır. Gelenek, önceki nesillerin biriktirdiği bilgi ve bilgeliği kapsadığından, bireylerin anlayışlarını üzerine inşa ettikleri temel olarak hizmet eder ve bu da geleneği ikame edilemez hâle getirir (Dallmayr, 1993). Bu kapsamda düşünüldüğünde, öğretme eylemi, her bir anlatımın yeni bir yorumu temsil ettiği, bir sonraki keşfe vesile olan ve nihayetinde bilginin yeniden yaratılmasıyla sonuçlanan bir bilgi aktarımı sürecidir. Belirtildiği üzere, eğitim süreçlerini entelektüel gelişime hapsedmeyip karakter formasyonu ile tamamlayan Konfüçyüs'ün eski metinleri aktarma kararı sadece onların eskiliğine değil, aynı zamanda bu metinlerin ahlaki iyiliği kapsadığına olan inancına da dayanmaktaydı. Bu metinleri içeren arşivlerin insanlığı kurtarabilecek bilginin depoları olarak işlev gördüğünü savunmuştur.

Konfüçyüs, Çin özelinde, antik çağa güçlü bir yakınlık göstermiş ve onun peşinden gitmeye yönelik proaktif bir eğilim sergilemiştir (Deng, 2011). Mevcut bilgide sağlam bir temeli olmadan yenilikçi çabalara girişenlerin genellikle hüsrana karşılaştığını düşündüğü için öğrenmenin başlangıç ve hareket noktasını mevcut olana sabitlemiştir. Konfüçyüs'ün yeniliği görünüşte reddetmesi iki farklı şekilde yorumlanabilir. Birinci

bakış açısı, Konfüçyüs'ün kendisini geleneğin tarafsız bir kanalı olarak algıladığını, çünkü Zhou hanedanlığının insan ihtiyaçlarını gözetken örnek bir kurumlar sistemi kurduğuna inandığını öne sürer (Tan, Confucius, 2014). İkinci bakış açısı, Konfüçyüs'ün kendi rolünü, mevcut yasalara herhangi bir değişiklik getirmekten ziyade, yalnızca onları korumak ve onlara bağlı kalmak olarak gördüğünü öne sürer (Tan, 2023). Her iki koşulda da muhafazakâr bir tutum sergilediğini varsayan bu bakış açıları bir noktaya kadar açıklayıcı olabilir. Ancak ikisi de Konfüçyüs'ün bütüncül felsefesi ışığında onun bilhassa eğitimin hem kültürel anlamda taşıyıcı/aktarıcı rolünü hem de toplumu dönüştürücü rolünü çok iyi analiz ettiği gerçeğinden nispeten uzak bir anlama ve açıklama sunmuş olur. Bir başka ifadeyle, Konfüçyüs eğitimin pratikteki faydasını elbette açıkça belirtmiştir ancak bunu tamamen mevcut olanın muhafaza edilmesine kısıtlamak gibi bir tutum sergilememiştir. Öyleyse, onun nazarında eğitim toplumsal varlığın mevcut değerlerini benimsemeli ve devam ettirmelidir fakat bu yaklaşım mutlak bir teslimiyet veya kabul anlamına da gelmemekte ve etik yönünü geliştiren bireyler ile doğru yolda ilerlemenin ve gerekli değişikliklerin yapılması için iş birliği yoluna gidilmelidir.

Konfüçyüs'ün *Analektler* 2:3'te li hakkında siyasi liderlere verdiği mesaj, *Xueji* I'de eğitimin önemi hakkındaki öğretiyi destekler. Konfüçyüs, liderlere, halkı sert yasalar ve cezalarla değil, li'ye uyum sağlayarak disiplin altında tutmalarını tavsiye eder. Bu tavsiyeyle liderler, toplumu yalnızca kendine saygı duygusu aracılığıyla düzenlemelidirler (*Analect*s 2.3). Yasalar ve cezalar, insanların dışsal davranışlarını değiştirebilir, ancak zihniyetlerini ve ahlaki karakterlerini değiştirmekte zorlanır. Bunun yerine, insanları li'ye uymaya teşvik etmek, değer sistemlerini değiştirme gücüne sahiptir. Bu nedenle, li'nin dönüştürücü gücü, dao'dan gelen değerler, tutumlar, eğilimler ve davranışlarla bütünleştiğinde ortaya çıkar. İnsanlar li'ye uygun

davrandıklarında, içsel bir disiplin geliştirir ve davranışları li'ye uygun olmadığında bu durumdan utanç duyarlar (Krummel, 2010; Liang, 2002). Li'nin derin anlamını anlayabilmek adına, Konfüçyüsçü düşüncede önemli bir kavram olan "ren"i (insanlık veya iyilikseverlik) hatırlamak gerekir. Ren, li'ye uygun davranışlarımızda ren'i sergilemek ve bu niteliği taşımak olarak, li'nin normatif yapısını belirler (Tan, 2023). Ren, hürmet, samimiyet, empati, hoşgörü, güvenilirlik, çalışkanlık ve cömertlik gibi birçok erdemi kapsayan genel bir niteliktir (Analects 12.1, 17.6). Bütün bu öğretileri birleştirdiğimizde, öyleyse eğitimin amacı öğrencilerin her zaman ren odaklı li'yi içselleştirerek ve sergileyerek dao'yu fark etmeleri ve genişletmeleridir.

Konfüçyüs, Konfüçyüsçü topluluğun bir parçası olan genç bireylerin, hem kendi kültürlerinin hem de Konfüçyüsçü geleneğin ayrılmaz bir parçası olan toplumsal normlara ve davranışsal beklentilere önceden aşına olduklarına inanıyordu. Bir başka ifadeyle, bireyin doğal olarak mevcut kültürle şöyle veya böyle donanmış olduğu kabulünden hareket ediyordu. Öte taraftan Konfüçyüs, tüm bireylerde evrensel olarak mevcut olan yani doğuştan gelen yetenekler ile kişinin yetiştirilme tarzı ve erken eğitim deneyimleriyle şekillenen edinilmiş eğilimler arasında bir ayırım yapmanın gerekliliğinin farkındaydı. Nihayetinde, onun için, erdemler doğuştan gelen nitelikler değil, eğitim süreçlerinin bir sonucudur ve daha ileri ahlaki eğitim için hayati bir temel teşkil eder (Hansen, 1972). Buradaki edinilmiş erdem vurgusu doğrudan doğruya eğitimin getirdiği kazanımlara işaret etmektedir. Çünkü Konfüçyüs, bireyler arasındaki farklılaştırıcı faktörün eğitim ya da daha geniş anlamda kültür olduğunu açıkça belirtmiştir. Ona göre, insanlar doğuştan benzerdir, ancak tekrarlanan uygulamaların etkisi sonucu yolları farklılık gösterir. Bu yolun belirleyici karakteristiğini oluşturan dinamik de eğitimidir.

Konfüçyüs, eşitlikçi pedagojik yöntemleri ve öğrenci seçimindeki seçici yaklaşımıyla da bilinmektedir (Tan, 2023). İnsanları soyları veya ekonomik koşulları açısından kategorize etmenin gereksiz olduğuna inanan Konfüçyüs, insanların ailevi soyları veya modern tabirle sosyoekonomik durumlarından ziyade kendi niteliklerine göre değerlendirilmesi gerektiğini savunmuştur. Konfüçyüs'ün, kendisine bir paket kurutulmuş domuz eti gibi küçük bir hediye bile teklif eden birine öğretmeyi reddetmediğini söylemesi, öğrencilerin her koşulda onun rehberliğini istediklerini gösteren bir kanıt olarak görülebilir (Tan, 2023).

Geleneksel ve bilhassa feodal yapıya sahip bir toplum olarak Çin toplumunun doğuştan gelen haklara dair sarsılmaz bir inancı söz konusuydu. Oysa ki Konfüçyüs bunun tam tersini yani eğitim ve liyakatin üstünlüğünü savunarak kendi dönemi için devrimci bir tutum sergilemiştir (Nylan & Wilson, 2010). Bu tutum, Çin'in toplumsal ve siyasi yapısını derinden etkilemiştir. Örneğin, imparatorluk bünyesinde memur olarak görev almak isteyen kişilerin katılması gereken bir sınavın 'sınav' olarak ortaya çıkışında filozofun öğretilerinin rolü büyüktür. Öte taraftan, bu sınavın içeriğinin de büyük ölçüde Konfüçyüs'ün düşüncelerinin test edilmesi üzerine olduğunu da hesaba kattığımızda onun etkisinin toplumsal ve siyasi düzlemde hangi boyutlara geldiğini anlamak açısından ayrıca önemlidir. İnsanların doğuştan getirmiş olduğu özelliklerin veya sosyolojik veya modern bir terimle 'verili statü'nün 'edinilmiş statü'ye dair üstünlüğünün reddedilerek çalışmaya ve eğitime bağlı liyakatin öncelenmesini vurgulayan Konfüçyüs başarıyı kalıtsal bir kimlik bağlamından çıkararak eğitim ve liyakate dayalı bir perspektif kapsamına yerleştirmesiyle de çağdaş eğitim kuramları açısından dikkate alınacak bir figürdür.

Konfüçyüsçülük, sınıfsal eşitsizliklere odaklanmış ama diğer taraftan otorite figürlerine saygıyı teşvik etmiş, doğal olarak

bu durum yönetici sınıfın çıkarlarına uygun düşmüştür (Du, 2017). Konfüçyüs'ün felsefesi geniş bir etik çerçeveyi kapsasa da, en çok hiyerarşik bağlantılara ve toplum içinde belirli görevlerin başarılı bir şekilde yerine getirilmesine vurgu yapmasıyla tanınmıştır. Bu yaklaşım, toplumsal istikrar ve düzenin korunmasının önemli olduğunu kabul eden temel bir anlayıştan kaynaklanmıştır. Fakat, Konfüçyüs yönetici grubuna mutlak bir itaati salık veren bir öğretiyi geliştirmiştir demek onun bireyin gelişimine dair yaptığı temel vurguyu yadsımak anlamına geleceği için birey ve toplumun siyasi çerçevede dengeli bir gelişimi desteklediğini ve yapılandırdığını söylemek daha doğru olacaktır.

Tekrar ifade etmek gerekirse, Konfüçyüs, potansiyel öğrencileri ailevi soylarına veya ekonomik durumlarına göre reddetmekten kaçınarak sürekli olarak kapsayıcı bir yaklaşım sergilemiştir. Bu tavrı, onun genel anlamdaki etik anlayışından kaynaklanmaktadır. Çünkü, Yol seçkinci veya dışlayıcı bir doğaya sahip değildir; yalnızca kararlı bir iradenin varlığını gerektirir. Konfüçyüs, dışlayıcı olmamasının yanı sıra, öğrencilerine titiz bir davranış prensibi empoze ederek, onların bilgi için coşkulu bir arzuya sahip olmalarını ve düşüncelerini ifade etmek için ısrarlı bir çaba göstermelerini şart koşar. Bireyin adanmışlık düzeyi, bir zorluğu kavramakla önemli ölçüde meşgul olacak veya düşüncelerini ifade etmeye çalışmaktan bunalacak kadar büyük olmalıdır. Dolayısıyla, öğrencinin mevcut ve verili sosyal yapısı değil eğitim ve öğrenmeye yönelik azmi belirleyici konumdadır.

## **8. SONUÇ VE DEĞERLENDİRME**

Konfüçyüs'ün eğitim ile ilgili yaklaşımının günümüz modern eğitim anlayışlarına nasıl bir katkısı olabilir? Her şeyden önce günümüzdeki eğitim süreçlerinin hepsinin bütün dünyada

bütün eğitim kurumlarında aynı şekilde yürütülmediğini bildiğimiz için dolayısıyla yekpare bir bütüne nasıl bir etkide bulunabileceğini tartışmamız yersiz bir girişim gibi gözükebilir. Ancak, genel eğilimleri ve büyük ölçekteki ana odak noktalarını hesaba katarak yapılacak bir değerlendirme bize ışık tutabilir. Bu anlamda, şurası bir gerçektir ki günümüzde eğitim birçok anlamda mesleki eğitime, akademik bilgi aktarımına, ölçülebilir nesnel becerilere ve bütüncül olmaktan yoksun belli bir alanda yoğunlaşmayı ön gören bir yapıya sahiptir. Felsefi anlamda faydacılık ve neo-liberalizmin etkisi altındaki bu temel eğilimler, öğrencilerin gelişimi açısından birçok kazanımı sağlıyor/sağlaması hedefleniyor olsa da öğrencinin toplumsal gelişimi, etik anlamda ilerleme kaydetmesi, kim olduğunu veya kim olması gerektiğini öğrenmesi, kimliğini, yaşam hedeflerini, başkalarıyla ilişkilerini ve topluma katkısını sahici anlamda gerçekleştirmesi gibi daha zor ölçülebilen ama öğrencinin toplum içinde umut ve başarılı bir birey olmasını sağlayan yönlerine yeterince odaklanmamaktadır. İşte bu noktada, Konfüçyüsçü bir eğitim anlayışı, merkezi bakış açımızı faydacı, edimsel ve bireysel kaygılardan ahlaki benlik gelişimi, sosyal ve karşılıklı bağlılık ve insan sevgisi gibi etik, nispeten zor ölçülebilir ve toplumsal değerlere doğru yönelmemize yardımcı olabilir.

Konfüçyüs için toplumsal varlığın korunması ve gelecek nesillere sağlıklı bir biçimde aktarılması siyaset ve eğitimin temel hedefini oluşturur. Bu çalışmada ayrıntılı bir biçimde incelendiği üzere, o, bireyin aile içi, arkadaşları arası ve daha geniş olarak toplum içerisindeki sorumluluklarına özel bir önem atfetmiştir. Bu kapsamda, hem aile içi itaati hem de devlet otoritelerine yönelik itaati salık veren Konfüçyüs'ün modern anlamda eleştirel düşünme ve sorgulayıcı benlik geliştirme açısından günümüz eğitim yaklaşımlarına nasıl bir katkısının olabileceği ayrıca ele alınması gereken bir sorun olarak durmaktadır. Şurası açıktır ki Konfüçyüs toplumsal değerlerin korunması açısından

muhafazakardır; dolayısıyla Konfüçyüsçü pedagojik kültürlerdeki bireylerin otoriteye ve sosyal normlara meydan okumasını, varsayımları ve eylemleri sorgulamasını, risk alma ve alışılmışın dışında girişimlerde bulunmasını zorlaştırabilir. Öte taraftan, onun, sorgulama, eleştirel düşünme, çıkarımda bulunma gibi bireysel becerilerin geliştirilmesine yönelik vurgusu, mutlak bir itaati veya korumacılığı değil varolan değerlerin aktarılmasını sosyal uyumun temel şartı olarak görmesinden ileri gelmektedir. Bir başka deyişle, mevcut kültürün korunması gelişim için ön şarttır fakat yeter şart değildir.

Konfüçyüs, kendi etik, siyaset ve eğitim anlayışını oluştururken mevcut öğretimi ve kültürlerden kopuk bir tutum sergilememiştir. Hatta bu kapsamda onun için ıslahatçı niteliğini yapmak yerinde olabilir. Örneğin, dao, li ve junzi gibi özel terimler Konfüçyüs döneminde zaten kullanılan ve karşılık bulan kavramlardı. Ancak, Konfüçyüs bu kavramları ya genişletmiş, ya dönüştürmüş ya da onlara yeni bir anlam yükleyerek farklı bir zemine yerleştirmiştir. Mesela, onun için, dao'nun genişletilmesi, geleneklere ve normlara katı bir bağlılığı değil, belirli sorunların çözülebilmesi için sembolik kaynakların ve ideallerin yaratıcı bir şekilde yorumlanmasına ve benimsenmesine işaret eder. Yine benzer şekilde, Li kavramı Konfüçyüs tarafından ritüel uygunluk gibi dar bir anlamdan çıkarılarak, değerler, tutumlar ve eğilimlerin eşlik ettiği tüm normatif davranışları kapsayacak şekilde genişletilmiştir. Tarihsel olarak aristokratlar için kullanılan junzi terimi, yine onun tarafından, kişinin doğuştan getirdiği niteliklere bakılmaksızın herkes için eğitim ideali olarak yeniden tasavvur edilmiştir. Dolayısıyla, Konfüçyüs'ün kendisi de varolanı olduğu gibi korumayı seçmediği için öğrencilerine de bu dogmatik tutumu benimsemeleri için herhangi bir öğretimde bulunmamıştır.

Sonuç olarak, Konfüçyüsçü bir eğitim modelinde en temel hedef dao'nun genişletilmesidir. Bu anlamda, bu eğitim yaklaşımı



bütüncül, kapsamlı ve sosyal yükümlülükleri merkeze almasıyla mesleki eğitim ve uzmanlaşmayı önceleyen eğitim anlayışlarından ayrışır. Konfüçyüsçü pedagojide, öğrenciyi entelektüel ve ahlaki yönlerini müstakil kılmadan geliştirmeyi hedeflediği için bilişsel, duyuşsal ve davranışsal becerilerin bir birlikteliği yüceltilmektedir. Bu kapsamda, müfredat öğrencilerin sistematik ve aşamalı bir şekilde gelişmelerini ve öğrendiklerini uygulamaya koyarak öğrenmelerini sağlayacak şekilde tasarlanmalıdır. Modern anlamda olmasa da Konfüçyüs'te öğretim süreci öğrenci merkezlidir; öğrencinin kişisel gelişimi için ihtiyaç duyulan ilerleme öğrenciden öğrenciye farklılık gösterdiği için her öğrencinin yolu ve kazanım seviyesi aynı değildir. Özetlemek gerekirse, Konfüçyüsçü eğitim etik değerleri dikkate alan, bütüncül olması ile bireyi kompartımanlara yerleştirmeyen, toplumsal sorumlulukları eğitimin hedeflerine entegre eden, mevcut kültürü aktarırken eleştirel düşünmeyi de amaçlayan ve bu yönleri itibariyle çağdaş eğitim yaklaşımlarına önemli katkılar sunabilecek tarih üstü bir yaklaşımdır.

### **KAYNAKÇA**

- An-xian, L. (2020). Confucius' Theory of Junzi and its Contemporary Significance. *Yearbook for Eastern and Western Philosophy*, 5(1), 109-124.
- Baumann, C., Winzar, H., & Viengkam, D. (2019). *Confucianism, Discipline, and Competitiveness*. Routledge Publishing.
- Chan, A. (1996). Confucianism and Development in East Asia. *Journal of Contemporary Asia*, 26(1), 28-45.
- Chen, J. (1993). *Confucius as a Teacher: Philosophy of Confucius with Special Reference to Its Educational Implications*. Delta Publishing.

- Cheng, C. Y. (1971). Dialectic of Confucian Morality and Metaphysics of Man. *Philosophy East and West*, 21(2), 111-123.
- Confucius. (2014). *Analects*. Penguin Group, New York.
- Confucius. (2023). *Xueji*.  
[https://ebrary.net/226379/education/xueji\\_record\\_teaching\\_learning](https://ebrary.net/226379/education/xueji_record_teaching_learning)
- Cline, E. M. (2014). Justice and Confucianism. *Philosophy Compass*, 9(3), 165-175.
- Dallmayr, F. (1993). Tradition, Modernity and Confucianism. *Human Studies*, 16(1/2), 203-211.
- Dau-lin, H. (1970). The Myth of the “Five Human Relations” of Confucius. *Monumenta Serica*, 29(1), 27-37.
- Deng, Z. (2011). Confucianism, Modernization and Chinese pedagogy: An Introduction. *Journal of Curriculum Studies*, 43(5), 561-568.
- Du, L. (2017). The Early Zhou Period: Origin of the Idea of Political Legitimacy and the Political Philosophy of Confucianism. *Asian Studies*, 5(1), 67-80.
- Ess, C. (2003). Liberal Arts and Distance Education: Can Socratic virtue (areteØ) and Confucius’ Exemplary Person (junzi) Be Taught Online? *Arts and Humanities in Higher Education*, 2(2), 117-137.
- Guo, T. (2015). Learning the Confucian Way. *New Directions for Teaching & Learning*(142), s. 5-18.
- Hagen, K. (2010). The Propriety of Confucius: A Sense-of-Ritual. *Asian Philosophy*, 20(1), 1-25.

- Hansen, C. (1972). Freedom and Moral Responsibility in Confucian Ethics. *Philosophy East and West*, 22(2), 169-186.
- Hung, R. (2016). A Critique of Confucian Learning: On Learners and Knowledge. *Educational Philosophy and Theory*, 48(1), 85-96.
- Jeffrey, D. L. (2015). The “Good” and “The Good Life”: Confucius and Christ. *Journal of Chinese Humanities*, 1(2), 213-230.
- Juanjuan, Z. (2013). Confucius as a Critical Educator: Towards Educational Thoughts of Confucius. *Frontiers of Education*, 8(1), 9-27.
- Kim, H.-K. (2003). Critical Thinking, Learning and Confucius: A Positive Assessment. *Journal of Philosophy of Education*, 37(1), 71-87.
- Krummel, J. W. (2010). More download options Transcendent or Immanent? Significance and History of li in Confucianism. *Journal of Chinese Philosophy*, 37(3), 417-437.
- Kupperman, J. J. (1971). Confucius and the Nature of Religious Ethics. *Philosophy East and West*, 21(2), 189-94.
- Leung, F. K. (1998). The Implications of Confucianism for Education Today. *Journal of Thought*, 33(2), 25-36.
- Liang, W. (2002). The Confucius Temple Tragedy of the Cultural Revolution. *On Sacred Grounds* (s. 376-398). içinde New York: Harvard University Asia Center.
- Low, K. P. (2010). Confucius And His Learning & Teaching Ways. *Global Education Journal*(4), 87-104.

- Ma, T. C., & Ouyang, L. (2020). Confucianism, Growth and Democracy. *Journal of Economics and Development*, 22(1), 149-166.
- Nylan, M., & Wilson, T. (2010). *Lives of Confucius: Civilization's Greatest Sage Through the Ages*. New York: Doubleday.
- Park, S. J. (2013). Musical Thought in the Zhuangzi: A Criticism of the Confucian Discourse on Ritual and Music. *Dao*, 12, 331-350.
- Shim, S. H. (2008). A Philosophical Investigation of the Role of Teachers: A Synthesis of Plato, Confucius, Buber, and Freire. *Teaching and Teacher Education*, 24(3), 515-535.
- Tan, C. (2014). *Confucius*. New York: Bloomsbury Publishing.
- Tan, C. (2015). Beyond Rote-memorisation: Confucius' Concept of Thinking. *Educational Philosophy and Theory*, 47(5), 428-439.
- Tan, C. (2023). *Confucianism and Education*. Kasım 2023 tarihinde Oxford Research Encyclopedia of Education: <https://oxfordre.com/education/view/10.1093/acrefore/9780190264093.001.0001/acrefore-9780190264093-e-226>. adresinden alındı
- Tu, W.-M. (1998). Confucius and Confucianism. W. H. Slote, & G. A. De Vos (Dü) içinde, *Confucianism and the Family* (s. 3\*36). New York: State University of New York.
- Williams, J. G. (1991). On Reading a Confucian Classic: The Rhetoric of the Lun yu. *Journal of Chinese Religions*, 19(1), 105-111.
- Wong, P. H. (2012). Dao, Harmony, and Personhood: Towards a Confucian Ethics of Technology. *Philosophy & Technology*, 25, 67-86.

- Wong, W. C. (2006). Understanding Dialectical Thinking from a Cultural-historical Perspective. *Philosophical Psychology, 19*(2), 239-260.
- You, Y. (2020). Learning experience: An Alternative Understanding Inspired by Thinking through Confucius. *ECNU Review of Education, 3*(1), 66-87.
- Zhang, T., & Schwartz, B. (1997). Confucius and the Cultural Revolution: A Study in Collective Memory. *International Journal of Politics, Culture, and Society, 11*(2), 189-212.
- Zhao, J. (2013). Confucius as a Critical Educator: Towards Educational Thoughts of Confucius. *Frontiers of Education in China, 8*(1), 9-27.

# ANTİK YUNAN'DA EĞİTİME GENEL BİR BAKIŞ

**Fatih ÖZTÜRK<sup>1</sup>**

## 1. GİRİŞ

Antik Yunan eğitimi, en temel belirleyici özelliği olarak ilerici doğasıyla karakterize edilebilir. Elimizdeki mevcut kaynaklara ve tarihsel etkisi ile beraber günümüz modern eğitim anlayışlarını dikkate aldığımızda Yunanlıların eğitim alanında ilk önemli ve kalıcı adımları attıklarını söylemek mümkündür. Yunanlıları eğitime ve onun doğasına ilişkin bakış açıları itibarıyla geçmişten ziyade geleceğe yönelik bir vizyon geliştiren ilk topluluklardan biriydi ve yavaş yavaş açığa çıkan uzak bir ideal doğrultusunda insan gelişimini desteklemeye yönelik özgün bir çaba sarf etmeleriyle seçkinleşmişlerdir (Brown & Luzmore, 2021). Bunun bir sonucu olarak, sadece kendi dönemlerinde eğitim uygulamalarına muhteşem bir ivme kazandırmakla kalmadılar, aynı zamanda o zamandan beri dünyanın dört bir yanındaki insanlar rehberlik ve ilham için sürekli olarak onları örnek aldılar.

Bu entelektüel özgürleşme, M.Ö. beşinci yüzyılın ortalarında Atinalılar arasında yoğun bir ivme kazanmış olsa da, daha önceki dönemlerde bir dereceye kadar ilk örneklerini ortaya koymuştur. Bu dönemden önce Yunanistan'da yüzyıllar boyunca dağınık, sistematik olmayan ve tek yönlü eğitim çalışmaları mevcuttu ve bunlar Perikles Çağı'nda Atina'da uygulanan sisteme emsal teşkil etmiştir. Bu eski Yunan eğitim sistemleri beden

---

<sup>1</sup> Dr. Fatih Öztürk, İnönü Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu, fatih.ozturk@inonu.edu.tr, ORCID: 0000-0002-1043-4000.

eğitimi, m¼zik ve felsefeye verdikleri ¼nemle bilinmektedir (Stamou, 2002). Ancak Atinalılar, sosyal stat¼den bağımsız olarak t¼m vatandaşların katılımına izin veren daha demokratik bir yaklaşıma getirerek bu eğitimi yeni bir seviyeye taşıdılar. Bu ¼ıđır ačan sistem sadece Atina'daki eğitim uygulamalarını etkilemekle kalmamış, aynı zamanda d¼nya ¼apında modern eğitim uygulamalarının gelişiminin temelini attığı için gelecekteki medeniyetler üzerinde de derin bir etkiye sahip olmuştur (Khalimjonova, 2023).

## **2. SPARTA EĞİTİMİ: AMACI VE İLK AŞAMALARI**

Sparta, Antik Yunan'da hakkında nispeten kapsamlı bilgiye sahip olduğumuz en eski okullaşmaya sahip olan şehir-devlettir. Sparta'nın sakinleri egemenlikleri altına aldıkları d¼şman halkların merkezinde yaşamalarından dolayı onlar için güçlü ve vatansever savaşçılardan oluşan bir ırk oluşturmak hayati önem taşıyordu. Ancak bu yolla anavatanlarını savunabileceklerine dair derin bir kanaat sahibiydiler. Dolayısıyla, onlar için eğitimin amacı cesaret, güç ve yasalara bağlılık duygusu aşılardı (Becker & Smelo, 1931). Sparta eğitim sistemi devlete hizmet etmeyi amaçlıyordu ve bireyin hakları ve bireysel anlamdaki entelekt¼el veya modern bir terimle bilişsel gelişimleri çok az önemseniyor ya da hiç dikkate alınmıyordu. ¼ocuđun d¼nyaya gelişi Sparta kültüründe, devlet gücünün başlangıcına işaret ediyordu. Bu önemli başlangıç noktasında, ilerde oluşabilecek büyük askeri ve siyasi zafiyeti en baştan bertaraf etmek adına, yaşlılardan oluşan bir konsey yeni doğan ¼ocuđu derhal muayene eder ve eğer hasta ya da ¼zürl¼ ise dağlarda ¼lmesine izin verirdi (Ducat, 2006). Bununla birlikte, gelecek vaat eden bir fiziksel yapı sergilemesi halinde, devlet onu

yasal olarak evlat edinip yedi yaşına kadar yetiştirmesi için annesinin himayesine bırakırdı.

Çocuklar bu yaşa geldiklerinde, bir devlet görevlisinin gözetimi altına alınır ve bir tür kamusal barakada yemek yemeleri ve uyumaları gerekirdi. Hemen anlaşılacağı üzere, çocukların eğitiminin ilk başlangıç aşamaları bile çok katı kurallar ile karakterize edilmişti. Çocuklara sadece kaba şilteler, çok az giysi ve az miktarda yiyecek verilmekle kalınmaz, aynı zamanda kademeli ve zorlayıcı bir jimnastik kursu da verilirdi. Egzersizler arasında sadece topla oynamak, dans etmek ve koşma, atlama, disk atma, cirit atma ve güreşten oluşan *pentatlum* değil, boksun yanı sıra tekme atma, oyma, ısırma ve güreş dahil olmak üzere rakibin üstesinden gelmek için her türlü yola izin veren acımasız *pancratium* süreci de yer alıyordu (Dombrowski, 1979). Bu zorlu egzersizlerin amacı genç erkeklerin fiziksel gücünü ve çevikliğini geliştirmektir. Onlara disiplinli ve korkusuz olmaları, önlerine çıkan her türlü zorlukla yüzleşmeye hazır olmaları öğretiliyordu. *Pancratium*, her ne kadar acımasız olsa da, onları gerçek hayattaki savaş durumlarına hazırlamak için gerekli bir eğitim yöntemi olarak görülüyordu. Zorlu koşullar ve yoğun eğitim sonucunda, bu genç adamların savaş zamanlarında şehir devletlerine hizmet etmeye hazır, güçlü ve dirençli bireyler olarak ortaya çıkmaları bekleniyordu.

Öte yandan, Spartalı gençlere entelektüel eğitim anlamında yalnızca sınırlı miktarda ve göreceli olarak informal bir eğitim veriliyordu (Morgan, 1999). Öğrenciler sadece Lycurgus'un yasalarını ve Homeros'tan seçmeleri hafızalarına yerleştirip ezberden okuyorlardı. Ayrıca, birçok kişinin yer aldığı masada yemek yerken yaşlı ve tecrübeli erkeklerin konuşmalarını dinliyorlardı. Dahası, bilgilerini sınamak üzere tasarlanmış sorulara kısa ve makul yanıtlar vermek üzere eğitilirdi. Buna ek olarak, her yetişkinin "ilham verici" olarak hizmet edebileceği ve sürekli bir arkadaş ya da "dinleyici" rolünü üstlenebileceği bir



genç seçmesi zorunluymdu (Griffith, 2001). Bu 'akıl hocalığı' sistemi, bilgi ve bilgeliğin nesilden nesile aktarılmasını sağlıyordu. Gençler konuşmalar, tartışmalar ve münazaralar yoluyla akıl hocalarından birçok bilgi ediniyorlardı. Yaşlı ve genç kuşaklar arasındaki bu yakın ilişkinin saygı ve anlayış duygusunu geliştireceğine ve önemli değer ve erdemleri aşılacağına inanılmaktaydı. Bu eğitim yöntemi, resmi öğretim açısından sınırlı olsa da toplumun refahına katkıda bulunacak çok yönlü bireyleri şekillendirmeyi amaçlıyordu.

Genç bir adam on sekiz yaşına geldiğinde, savaş alanındaki benzersiz ve zorlu eğitiminde yeni bir aşamaya geçerci. Örneğin, iki yıl boyunca silah kullanımı ve çatışma eğitimi alması gerekiyordu. Ayrıca her on günde bir Artemis tapınağının önünde kırbaçlanarak cesareti ve fiziği test edilirdi (Griffith, 2001). Bundan sonra düzenli olarak orduya katılır ve 10 yıl boyunca bir sınır tahkimatının muhafızı olarak görev yapması sağlanırdı; yine bu süreçte en ağır beslenme koşullarına katlanmak zorundaydı. Bu zorlu aşamalardan sonra 'bir erkek' olarak kabul edilir ve otuz yaşına ulaştıktan hemen sonra evlenmek zorunda bırakılırdı. Ne var ki, bundan sonra bile karısını sadece gizli bir şekilde görmesine izin verilirdi. Çünkü, ondan beklenen erkek çocuklarla aynı evde ikamet etmesi ve onların eğitimine yardımcı olmasıydı (Griffith, 2001).

Kadınların eğitiminin erkeklerinkine oldukça benzer olduğu söylenebilir. Evde ikamet etmelerine izin verilmesine rağmen, kızlar bir gün güçlü erkeklerin anneleri olacakları beklentisiyle aynı fiziksel eğitim programlarına tabi tutulurlardı (Redfield, 1977). Sonuç olarak, Sparta eğitim sistemi çerçevesinde devletin refahı en önemli düşünce olarak kabul edilmiştir. Eğitim sistemleri kendini adanmış vatandaşlar ve güçlü savaşçılar yetiştirme hedefine ulaşmada başarılı olmasına rağmen, en üst düzeyde birey üretmede başarılı olamamıştır. Sparta'da sanat, edebiyat ya da felsefe neredeyse hiç gelişmemiş

ve bu topluluk uygarlığın ilerlemesine katkıda bulunan neredeyse çok az şey üretmiştir. Dünya eğitim tarihine bıraktığı miras, sadece cesaret ve gözü karalık örneklerinden ibarettir.

### **3. ESKİ ATINA EĞİTİMİ: AMAÇLARI VE ERKEN DÖNEM EĞİTİMİ**

Birkaç yüzyıl boyunca Atina'daki eğitim sistemi, devletin refahını bireylerin çıkarlarından üstün tutması bakımından Sparta'dakine oldukça benzerlik gösteren niteliklere sahipti. Bununla birlikte, ilk günlerinde bile Atina, bireyin en yüksek kişisel gelişim seviyesine ulaşabildiğinde ancak devletin o bireyden en fazla fayda sağlayacağı inancını taşıyordu (Manolidou, Goula, & Sakka, 2023). Dolayısıyla Atinalı erkek çocuklar yedi yaşına geldiklerinde iki farklı eğitim almaya başlardı: (1) *palaestra* ya da egzersiz alanında *pentatlum* ve diğer fiziksel egzersizler ve (2) *didascalium* ya da müzik okulunda okuma ve yazmanın yanı sıra flüt ya da lirle şarkı söyleme ve çalma. Harfleri kuma çizerek öğrendikten sonra, küçük çocuğa tanınmış yazarlardan şiirleri ve pasajları ezberden yazmaları talimatı verilirdi. Ayrıca, ünlü yazarların eserlerini incelemek, el yazılarını geliştirmek ve dil ve edebiyat anlayışlarını derinleştirmek için kelimeleri titizlikle tekrar yazmak da önemli beceriler arasında yer alırdı (Spelman, 2019).

Buna ek olarak, öğrencilerin şarkının ritmi ve melodisi konusunda eğitilmeleri ve anlamını tam olarak kavrayabilmeleri için şiiri anlama fırsatı verilmesi de çok önemliydi. Böylece, eğitimden sonra yapılan açıklamalar ve yorumlar, o sırada mevcut olan tüm bilgileri içeriyordu ve çalışmaların entelektüel ve ahlaki değeri, dersin sınırlı kapsamının işaret ettiğinden çok daha yüksek olmak durumundaydı. Buna ek olarak, çocuk *paedagogus* olarak bilinen bir köleden ahlaki eğitim ve disiplin alıyordu (Griffith, 2001). Bu kişi çocuğun okula

götürülmesinden, lirin ve diğer aksesuarlarının taşınmasından sorumluydu. Kariyerleri boyunca, bu görevli genellikle belirli bir yaşa ulaşır ya da fiziksel olarak ek faaliyetler yapamaz hale geldiğinde çocuğa yeni bir *paedagogus* atanır ve bu kişi çocuğun ulaşım ve eşyalarını taşıma sorumluluklarını üstlenirdi. Bu geçiş, çocuğu yeni bir otorite figürüyle tanışması ve pedagoğun kendi ahlaki rehberliğini aktarması için bir fırsat elde etmesi anlamlarına da geliyordu. Görevli kişilerin değişmesine rağmen, çocuk eğitim sistemi içinde akademik ve ahlaki açıdan gelişmek için gerekli desteği ve rehberliği almaya devam edecektir. Bu da çocuğun otorite figürlerine karşı güçlü bir güven ve saygı duygusu geliştirmesine yardımcı olacaktır.

*Gymnasia*, Atina'nın hemen dışında bulunan egzersiz alanlarına verilen isimdi. On beş yaşına gelen Atinalı bir genç bu egzersiz alanlarından birinde daha ileri düzeyde bir fiziksel eğitime katılabilirdi. Artık *ephebeik* eğitimini tamamladığına göre, istediği yere seyahat etmekte özgürdü ve doğrudan deneyim yoluyla kamusal yaşamı tanıma fırsatına sahip olacaktı. On sekiz yaşındayken Atina'ya bağlılık yemini eden genç adam, eğitimini tamamladıktan sonra iki yıllık bir süre için askeri görevler kursuna kaydolurdu (Griffith, 2001). Hizmetinin ilk yılında Atina civarında konuşlandırılan şehir garnizonunun bir üyesi olmaya hak kazanmıştır; ancak hizmetinin ikinci yılında sınırda bulunan bir kaleye gitmek zorundadır. Genç adam yirmi yaşına geldiğinde vatandaşlık hakkını elde ettikten sonra da eğitimine çevresinde bulunan sanat, mimarlık, heykel ve tiyatro eserlerine katılarak devam ederdi.

#### **4. ANTİK ATINA'DAKİ EĞİTİM SİSTEMİNİN ETKİSİ**

Birkaç istisna dışında, Atina'nın eğitim sistemi daha kapsamlı bir eğitim sağlaması ve kişisel gelişim ve ilerleme için

daha uygun bir ortam yaratması açısından farklılık gösterir. Bu, Atina'nın Sparta'ya kıyasla önemli ölçüde farklılık göstermesini de kapsamaktadır. Sparta'nın aksine Atina entelektüel uğraşlara değer veriyor ve sanat, edebiyat ve felsefeye güçlü bir vurgu yapıyordu. Atina eğitim sistemi sadece fiziksel olarak zinde değil, aynı zamanda bilgili ve eleştirel düşünme yeteneğine sahip çok yönlü vatandaşlar yetiştirmeyi amaçlamıştır (Barrow, 2015). Ancak bu farklılıklara rağmen Atina, bireysel büyüme ve gelişmeden ziyade toplumun ihtiyaçlarına öncelik veren geleneksel eğitim sistemine de bir taraftan bağlı kalmıştır. Bir başka ifadeyle, eğitimin toplumun gelişmesi ve varlığını sürdürmesi açısından bir araç konumunda olması gerçeği en temel amaç olarak kalmayı sürdürmüştür. Öyle ki, daha ilerde göreceğimiz gibi örneğin, Platon için eğitim devlete devletin her kademesinde görev yapacak yetkin bireyler yetiştirmesi bakımından değerlidir; eğitim kendi doğası itibariyle veya özü gereği üstün görülmüş değildir.

Elbette Antik Yunan eğitimini sadece Atina ile sınırlandırmamak gerekir; diğer şehir-devletlerindeki süreçler de buna dahil edilebilir ancak biz bu çalışmada Antik Atina'yı rafine bir örnek olarak değerlendirdiğimiz için Antik Yunan eğitimini genel olarak Antik Atina temelinde ele alıyoruz. M.Ö. 494 ve 479 yılları arasında gerçekleşen Pers savaşlarının bir sonucu olarak siyasi anlamda birçok kriz ortaya çıkmıştır. Bu savaşların sonucu ve kültürel etkileşimler eğitim konusunda da farklı eğilimlerin dikkate değer bulunmasında rol oynamıştır. İyi örgütlenmiş ama çok farklı geleneklere sahip güçlü bir Asyalı grupla uzun süren savaşlar Atinalıların görüşlerini büyük ölçüde genişletmiştir. Diğer taraftan, Atinalılar, Delian Birliği'ndeki birçok diğer devlet ve ulusla siyasi ve ticari konularda ilişki kurmaları sonucu Atina sokaklarında farklı bölgelerden gelen birçok yabancıyla karşılaştılar. Bu durum onları inançlarını ve uygulamalarını değiştirmeye daha da açık hale getirdi. Eski geleneklerde hızlı bir

dönüşüm gerçekleşti ve toplum bu geçişten sonra bir süre korkunç bir şekilde düzensizleşmiş gibi bir kimlik kazanmıştı. Mevcut kültürel, siyasi ve toplumsal düzen sarsılırken yeni idealler ortaya çıkmaya başladı. Bireye tanınan özgürlük, genellikle olduğu gibi, uzun vadede gelişme getirmeyi amaçlıyordu ve dünya için nihai olarak muazzam bir faydası vardı; ancak, daha kısa sürede, Atina'da etik hayatın düşük bir seviyeye gerilemesine neden oldu. Bireycilik isyanı baş göstermeye başlayınca dönemin koşulları eğitimdeki yansımaları da benzer bir değişiklik gösterdi. Devletin bir bütün olarak refahını göz ardı ederek bireyin zevkini teşvik edecek bir eğitim, zamanın gerektirdiği bir şeydi. Ve toplumsal faydasını artırıp artırmadığına bakılmaksızın, kişinin gelişimine yardımcı olabilecek her türlü bilgi için bir arayış başladı. Bu paradigma değişiminden sonra, eski eğitim sınırlı ve içerikten yoksun görünüyordu. Siyasette nadir bulunan kişisel başarı şansı göz önüne alındığında, münazara ve topluluk önünde konuşma becerilerinin kazanılmasına özel bir vurgu yapılması ihtiyacı doğdu. Odak noktasının bireyciliğe doğru kayması, kişisel tatmin ve kişisel gelişime daha fazla vurgu yapılmasına yol açtı. İnsanlar kendi büyüme ve gelişmelerine, bir bütün olarak topluma katkılarında daha fazla öncelik vermeye başladılar. Sonuç olarak, geleneksel eğitim sistemi yetersiz ve içerikten yoksun olarak görüldü. Bunun yerine bireyler, kendilerini toplumsal açıdan daha faydalı kılmaya bile, kişisel gelişimlerini artıracak bilgi ve donanım arayışına girdiler. Siyasi alanda, tartışmalara katılma ve ikna edici konuşmalar yapma becerisi, kişisel başarı için eşsiz bir fırsat sunduğu için oldukça değerli hale gelmeye başladı. Bu, bireylerin entelektüel hünelerini göstermelerine ve kendi toplulukları içinde tanınmalarına olanak sağlaması bakımından çok önemli bir beceriye karşılık geliyordu (Rapple, 1993).

## 5. SOFİSTLER: İLK ÖĞRETMENLER

Yukarıda bahsedilen yeni ihtiyaçları karşılamak için, Sofistler olarak adlandırılan bir grup eğitimci ön plana çıkmıştır. Sofistlerin bilge mi, öğretmen mi, pedagoğ mu yoksa filozof mu oldukları konusunda hayli karmaşık bir tartışma söz konusudur (Stanton, 1973). Biz konumuz itibarıyla onların görüşlerini ve eğitim alanındaki yaklaşımlarını dikkate alacağız. Sofistler ile birlikte daha önceleri büyük ölçüde fiziksel eğitim şeklinde var olan gymnasium'a artık gramer ve retorik dersleri dahil edilmiştir (Rapple, 1993). Sofistler ne zaman bir sokakta, meydana ya da pazarda görünse hemen etrafına gençler toplanır ve onların tecrübe ve bilgelliklerinden faydalanmak için onları takip ederlerdi. Sofistlerin müfredatı, Didascalium'un edebi eserleri ve Homeros destanlarına ek olarak, çok çeşitli didaktik, introspektif ve lirik şiirlerin yanı sıra bol miktarda münazarayı da kapsayacak şekilde geniş bir içeriğe sahipti (Rapple, 1993). Yine aynı dönemde, eğitimin derinleşmesi ve müfredatın genişlemesiyle, yedi telli lir eşliğinde basit Dor havalarıyla icra edilen geleneksel dini ve vatan sevgisi ilahileri yerini Lidya ve Frigya gibi çok zor ritimlerin yanı sıra çok çeşitli ve son derece sofistike enstrümanlara bırakmıştır (Stamou, 2002).

Sofistler genç erkekleri siyasette bir gelecek için hazırladıkları fikrinden hareketle herhangi bir konuyu herhangi bir kişiye öğretebileceklerini ve bir tartışmanın her iki tarafının da nasıl yürütüleceği konusunda eğitim verebileceklerini iddia ediyorlardı. Bu iddialara ek olarak, Atinalıların genel uygulamasına aykırı olarak hizmetleri için bir ücret talep etmeleri, Atina'nın daha geleneksel insanların büyük bir rahatsızlık duymasına neden oldu. Bu rahatsızlık, Sofistlerin herhangi bir evrensel ahlaki ilkeye bağlanmayarak amaçlarını herhangi bir tartışmada haklı çıkmak ve kazanmak şeklinde belirlemiş olmalarıyla daha büyük bir karşıtlığa dönüşmüştür. Bu da ahlaki değerleri ve ilkeleri korumaya inanan geleneksel

Atinalıların tepkisini daha da körüklemiştir. Ne var ki Sofistlerin verdikleri eğitim sonucu ücret talep etmeleri bir taraftan da öğretmenlik mesleğinin profesyonel bir kimlik kazanmasında en önemli dönüm noktalarından biri olmuştur (Swearingen, 1996).

Örneğin Sokrates gibi düşünürlere göre Sofistlerin mahkeme alanında muhataplarını manipüle etmek ve kandırmak için ikna edici teknikler ve retorik hileler kullanması sıradan vatandaşların doğrıyla yanlış ayırt etmesini zorlaştırmıştır (Moore & Stavru, 2017). Onların kullandığı bu manipülasyon taktiği sadece argümanlarının inandırıcılığını zayıflatmakla kalmamış, aynı zamanda vatandaşlar ile entelektüel elit arasındaki güveni de aşındırmıştır. Bilhassa Platon'un diyaloglarında yer verdiği Sofist portresi onların hakikat ve adalet arayışından ziyade kişisel kazanca öncelik veren fırsatçı ve sahtekâr bireyler olarak görülmesinde büyük rol oynamıştır (Moore & Stavru, 2017). Aynı zamanda halk arasında Sofistlere karşı artan bu hayal kırıklığı, Atinalılar arasında eğitim ve kamusal söylemde daha geleneksel ve etik bir yaklaşıma dönme arzusunun güçlenmesine de yol açmıştır. Öte yandan, ilk sofistlerin çoğu dürüst ve dikkatli bir eğitim alabilmişti. Aldıkları eğitimin etkisi özellikle gymnasium düzeyindeki okullarda okuyan gençler tarafından hissedilmiştir. Bunun nedenlerinden biri, bu gençlerin kendilerini siyasi olarak farklılaştırmaya hevesli olmalarıydı.

Dönemin müfredatına yapılan tüm bu eklemeler, bir taraftan sofistlerin o dönemde yaygın olan bireyselliği ne kadar içselleştirdiklerini göstermektedir. Teolojik anlamda bütün sofistlerin (ör. Protagoras, Gorgias) mutabık olduğu bir görüş olmamasına rağmen, genellikle bireycilik tutumları bakımından büyük ölçüde hemfikirdiler (Rutter, 2004). Çoğunlukla bilgi ya da ahlakta evrensel standartlar olamayacağını, yaşamın herkes için uygun bir yorumu olamayacağını ve her olgu ve durumun bireyin yargısına sunulması gerektiğini öne sürmüşlerdir.

Protagoras'a atfedilen "İnsan (yani birey) her şeyin, hem görünenin hem de görünmeyenin ölçüsüdür" ifadesi, şüphesiz çoğunluğun paylaştığı bakış açısını en iyi tanımlayan ifadelerin başında gelir (Politis, 2012). Öte yandan Sofistler, bireyin devlete tabi olduğu şeklindeki mevcut kabule yönelik itirazları ile Sparta eğitiminin tam zıddını savunmuşlardır. Bu görüş aynı zamanda Antik Atina'nın yine eğitimi toplum ve devletin düzenini sağlayan bir araç konumunda görmesine yönelik de bir eleştiridir. Esasında, bireyi yücelten ama toplumu ikinci planda tutan bir anlayış geliştirdiklerini söylemek hatalı olur; onlar için de toplum önemliydi fakat ahlaki konuda evrensel bir temel yerine bireysel bir temel üzerine inşa edilebilecek bir ahlak ve toplum standardını öncelediklerini belirtmek yerinde olacaktır.

Sofistler ile ilgili bahsedilen artı ve eksi yöndeki tutumlar devam ederken bilhassa muhafazakâr kesim, eski duruma yani ahlak ve toplumun kişiye bağlanmadığı ve geleneksel olarak kabul edilen toplum öncelikli anlayışa geri dönülmesini önererek istikrarsız koşulları kontrol altına almak için kanaat geliştirmiştir. Bunlar arasında Pisagor'un (yaklaşık M.Ö. 580-500) geliştirdiği model en kapsamlı olanıydı. Buna göre, Pisagor gök cisimlerinin 'uyumundan' ve kişinin içindeki güçlerin birbirleriyle olan bağlantısından yola çıkarak toplumda kesin bir hiyerarşinin olması gerektiği iddiasını ortaya atmıştır (Lloyd, 2011). Bu hiyerarşi, toplumun her üyesinin uygun konuma sahip olmasını, dolayısıyla mükemmel uyum ve sosyal düzenin sağlanmasını temin etmek üzere tasarlanmıştı. Örneğin Pisagor, tıpkı güneş sistemindeki gezegenlerin belirli bir düzen ve uyum içinde düzenlenmiş olması gibi, toplumdaki bireylerin de hiyerarşik bir şekilde organize edilmesi gerektiğine inanıyordu. Her insanın farklı güç ve yeteneklere sahip olduğunu ve bu nedenle güçlü yanlarına göre belirli bir rol verilmesi gerektiğini savunmuştur. Bu, Pisagor ve destekçilerine göre, herkesin kendisine biçilen rolleri yerine getirdiği ve genel toplumsal düzene katkıda



bulunduğu uyumlu bir toplum yaratmada daha başarılı bir yoldu. Bu da daha verimli ve üretken bir toplum anlamına geliyordu.

M.Ö. 446-380 yılları arasında yaşamış olan ünlü oyun yazarı Aristophanes, sofistlerin etkisi belirginleşmeye başladıkça rahatsızlığını dile getiren ve yeni koşullara karşı itirazlarda bulunan muhafazakâr hareketin önemli figürlerinden biriydi. Bununla birlikte, toplumsal süreç dinamik olması itibarıyla değişmeyi tamamen ortadan kaldıramazdı veya tamamen geriye gidemezdi dolayısıyla nispeten uzlaştırıcı veya orta yolu bulucu bir sistematik daha akla yatkın bir yol olmalıydı. Bu anlamda, daha kapsamlı, sistematik ve gelecek nesillere ilham verici fikirleriyle Antik Yunan'ın en büyük filozofları olan Sokrates, Platon ve Aristoteles sahneye çıkmıştır. Onlar da Sofistlerin yaptığı gibi, geleneksel inanç ve yaptırımların, eski toplumsal düzenin ve eğitimin geçmişteki amaç ve içeriğinin geçerliliğini yitirdiğini ve bireyin hakikat ve ahlakı kurumsal bir yapı aracılığıyla keşfedemeyeceğini kabul ettiler (Chrysakopoulou, 2018). Bu, Sofistlerle ortak noktalarıydı ancak öte taraftan, sofistlerin aşırı bireyciliğinin üzerine inşa edilecek herhangi bir toplum anlayışını sağlam temelden yoksun olması bakımından eleştirerek daha toplumsallaştırılmış bir bilgi ve ahlak standardı aramak gerektiği görüşündeydiler.

Bu arabuluculuk çabasını başlatan ilk isimlerden biri, M.Ö. 469-399 yılları arasında yaşamış olan Sokrates olmuştur. Protagoras'ın geliştirdiği formülle işe başlamış olsa da bu şekilde atıfta bulunulan kişinin birey değil, bir bütün olarak insanlık olduğuna inanmıştır. Sokrates'e göre hakikati temsil eden tek bir kişi değil, bir bütün olarak insanlıktır (Wadigala, 2021). Sofistlerin "bilgi" olarak adlandırdıkları birincisi için Sokrates bunun "kanaat "ten başka bir şey olmadığını savunmuş ve insanların bu kadar farklı bakış açılarına sahip olmalarının nedeninin gerçeğin yalnızca bir tarafını görmeleri olduğunu öne sürmüştür. Sokrates gerçek bilgiye ancak bilgelik arayışı ve farklı

bakış açılarının incelenmesi yoluyla ulaşılabileceğini savunmuştur. Altta yatan gerçekleri ortaya çıkarmak için bireylerin, çelişen bakış açılarının titizlikle analiz edildiği diyalektik konuşmalara katılmaları gerektiğine inanıyordu. Sokrates, bireylerin sınırlı bakış açılarına meydan okuyarak, dünyanın daha derin bir şekilde anlaşılmasını teşvik etmeye ve salt fikirlere güvenmekten vazgeçirmeye çalışmıştır.

Bireyler arasında var olan anlaşmazlıkları ortadan kaldırarak ve tüm insanların hemfikir olduğu temelleri ortaya çıkararak herkesin evrensel bilgiye ulaşmasının mümkün olduğu görüşündeydi (Arslan, 2010). Bu nedenle, kişinin bunu yapmasını mümkün kılmamanın filozofun veya öğretmenin sorumluluğu olduğuna inanıyor ve makul sonuçlara ulaşmalarını sağlamak için temas kurduğu herkesin zihniyle etkileşime girmeyi hedeflemiştir. Mantıksal akıl yürütme ve eleştirel düşünme yoluyla bireylerin dünyayı daha derinlemesine anlayabileceğine ve salt kanaatlere bel bağlamaktan vazgeçebileceğine inanmıştır. Muhatap olduğu herkesin akıyla etkileşime girerek, tüm insanların üzerinde anlaşabileceği temel gerçekleri ortaya çıkarmayı, bilgedeki boşlukları doldurmayı ve evrensel bilgi duygusunu geliştirmeyi amaçlamıştır. Çünkü o, bireyleri daha aydınlanmış ve rasyonel bir bakış açısına yönlendirerek onları makul sonuçlara doğru yönlendirmeyi filozofun ya da öğretmenin görevi olarak görüyordu (Arslan, 2010). Sokrates öğrencileriyle Sokratik diyaloglara girerek onların inançlarına meydan okur ve onları fikirlerinin temelini incelemeye teşvik ederdi. Bir dizi sondaj sorusu ve dikkatli analiz yoluyla, düşüncelerindeki tutarsızlıkları veya yanlışlıkları ortaya çıkarmalarına yardımcı olur ve sonuçta daha mantıklı ve sağlam temellere dayanan sonuçlara varmalarını sağlardı (Özmen, 2016). Bu sorgulama yöntemi, bireylerin öznel önyargılarını aşmalarına ve nesnel gerçeklere ulaşmalarına olanak tanıyarak entelektüel gelişimi ve kolektif anlayışı teşvik etmiştir. Bu yöntem literatürde, Sokratik

metot veya *elenchus* denmektedir. Burada temel amaç bireyde zaten var olduğu düşünülen bilginin yine birey tarafından ortaya çıkarılması ve doğru zannettiği yanlış bilgilerinden kurtularak hakikate erişmesinin sağlanmasıdır.

Sokrates bu yönteminde, öncelikle bireyi inancını kesin bir şekilde ifade etmeye sevk etmiş, ardından da bir dizi zekice soruyla bireyin düşüncesini geliştirmesini sağlamıştır; ta ki birey açık çelişkiler içine düşüp görüşünün kusurlu bir şekilde oluştuğunu kabul etmek zorunda kalana kadar. Bu yöntem, "diyalog" yöntemi olarak da bilinen diyalektik bir kimliğe sahiptir. Platon'un Sokratik Diyaloglarında defalarca gördüğümüz üzere, Sokrates'in tartışmaya girdiği kişi, ilk başta dile getirdiği bakış açısının bir "görüşten" başka bir şey olmadığını ve eylemlerinin bir sonucu olarak tüm gerçekliğin sadece tek bir yönü olduğunu fark ederek alandan ayrılırdı. Sokrates, ahlakın doğru bilgiye dayandığına ve bir eylemin bilgisi ile onu gerçekleştirme eğilimi arasında hiçbir fark olmadığına inanmasının bir sonucu olarak, bilgiyi geliştirme tekniklerini kullanarak bireyin refahını sosyal toplumun refahıyla uyumlu hale getirmeye çalışmıştır (Vlastos, 2017). O, bireyleri kendi inançlarını ve fikirlerini sorgulamaya zorlayarak gerçeği ortaya çıkarmayı ve kolektif sorumluluk duygusunu yerleştirmeyi amaçlamıştır. Doğru bilginin ahlaki eylemleri mümkün kılacağına ve nihayetinde toplumu bir bütün olarak iyileştireceğine inanıyordu. Sokrates, yöntemi aracılığıyla başkalarına kendi eylemlerini incelemeleri ve kişisel refah ile toplumun refahı arasında uyumlu bir denge kurmaya çalışmaları için ilham vermiştir.

## **6. PLATON: SEÇKİNLERİN YÖNETİMİ, BİR ARAÇ OLARAK EĞİTİM**

Öte taraftan, Sokrates'in karşıtları, yani geleneksel uygulamaların ve müesses nizamın ahlak anlayışının taraftarları, Sokrates'in hem gençlerin aklını çelerek ahlaki zafiyete uğrattığını hem de Atina'nın tanıdığı Tanrıları tanımayarak suç işlediğini düşünmüşler ve onu mahkemeye vermişlerdi. Bu mahkeme sonucunda suçlu bulunan Sokrates idam cezasına mahkûm edilmiş ve baldıran zehri içirtilerek infazı gerçekleştirilmiştir. M.Ö. 427-347 yılları arasında yaşamış olan ve Sokrates'in en iyi öğrencisi olan Platon onun görüşlerini devam ettirmeye çalışmış olsa da seçkinlerin söz sahibi olduğu bir devlet anlayışı görüşünden hareketle sıradan halkın görüşlerini ikinci planda tutmayı daha doğru bulmuştur (Szifris, 2021). Sıradan halkın "bilgi" edinmekten aciz ve yalnızca "kanaat" sahibi olduğunu düşünmekteydi. En bilinen diyaloglarından biri olan *Devlet*'te, ideal devletin ancak hükümetin tüm kontrolü "gerçek bilgiye" sahip olan "filozoflara" ya da entelektüel sınıfa emanet edildiğinde var olabileceğini göstermeye çalışmıştır. Platon'un filozof sınıfının entelektüel üstünlüğüne olan inancı, kendi elitist görüşlerinin ve sıradan insanların yeteneklerine dair kabulünün bir yansımasıydı. Bazı araştırmacılara göre, Platon'un tüm bireylerdeki akıl ve bilgi potansiyelini fark edememesi, toplumun bir bütün olarak ilerlemesini engellemiştir (Bobonich, 2002). Benzer bir iddiaya göre, Platon kitleleri göz ardı ederek, gerçekten ideal bir devletin gelişimine katkıda bulunabilecek fikir ve bakış açılarının çeşitliliğini göz ardı etmiştir (Klosko, 1984). Ne var ki, Platon'un seçkinlere veya üstünlere yönelik bu vurgusu bir taraftan da eğitime, eğitim almış kişilere ve yetkin bireylere verdiği büyük önemin önemli bir göstergesidir.

Platon toplumun üç sınıfını oluşturacak bireyleri eğitim sürecinde bireysel yeteneklerine göre seçmek ve yönlendirmek gerektiğini belirtmiştir. Buna göre, on sekiz yaşına kadar olan tüm

genç erkekler için, halihazırda *palaestra*, *didascalium* ve *gymnasium*'da sunulana benzer bir eğitim önerir (Reid, 2007). Bu süreçler fiziksel uygunluk, entelektüel gelişim ve ahlaki eğitimi içeren çok yönlü bir eğitim sağlayacaktır. Platon'un ideal toplumunda, bu alanlardaki en yetenekli bireyler daha sonra felsefe, matematik ve diğer ileri konulara odaklanan bir sonraki eğitim seviyesine geçecektir. Bu titiz eğitim sistemi, devleti yönetmek ve yönlendirmek için yalnızca en yetenekli bireylerin seçilmesini sağlayarak etkili ve verimli karar alma süreçlerini mümkün kılacaktır.

Bununla birlikte, Platon kendi eğitim müfredatında edebiyata göreceli olarak daha az vermiş ve müzik ile eğitimi de daraltmıştır. Eğitimin bu kısmını başarı ile tamamlayan öğrenciler, on sekiz ile yirmi yaşları arasında askeri öğrenci eğitim programına katılmak üzere bir sonraki aşamaya geçmeye hak kazanmaktaydılar. Öte yandan, eğitimlerine devam edemeyecek durumda olanlar işçi sınıfına dahil olmak üzere yönlendirilmekteydi. Bütün bunların dışında, öğrenimlerine daha üst düzeyde devam edebilecek ve filozof olabilecek bireyler askeri öğrenci döneminde belirlenmekteydi. Dolayısıyla, eğitimlerine bu seviyede devam edemeyenler askeri sınıfın üyesi olarak kalıyorlardı. Askeri sınıf, toplumun korunması ve güvenliğinin sağlanmasında çok önemli bir rol oynuyordu. Toplumu dış tehditlere karşı savunmak için muharebe ve savaş taktikleri konusunda kapsamlı bir eğitim alırlardı. Ayrıca, askeri öğrenci eğitim programı liderlik vasıflarına sahip ve stratejik düşünme konusunda üstün bireyleri tespit etmeyi de amaçlamaktaydı, zira bu bireylere rütbelerini yükseltme ve orduda komutan olma fırsatı da veriliyordu. Nihayetinde toplumun amacı Platon'a göre, vatandaşlarının gelişiminin entelektüel ve fiziksel yönlerini aynı anda sağlamak ve aralarında bir denge kurmaktır (Szifris, 2021).

Atina'daki eğitim sisteminin yirmi yaşından öteye devam etmemesi nedeniyle Platon, geleceğin filozoflarının felsefe alışkanlığı geliştirmelerine olanak tanıyacak yeni bir eğitim programı tasarlamak zorunda kalmıştır. Bu ileri ve ilave eğitimin, öğrencilerin entelektüel ve ahlaki özelliklerinin geliştirilmesini kolaylaştırmak için felsefenin öncülüğünde yeniden düzenlenmesi gerekmektedir. Bu eğitimin ilk on yılının astronomi, müzik, aritmetik ve basit ya da ileri geometri çalışmalarına ayrılması planlanmıştı (Stamou, 2002). Ancak, bu konular hesaplama ya da başka herhangi bir pratik uygulama için çalışılmamalı; daha ziyade, sadece teori ya da bunların altında yatan evrensel ilişkiler açısından incelenmeliydi (Cornford, 1932). Çünkü ancak bu yaklaşımla öğrencilere soyut düşünme kapasitesi kazandırılabilirdi. Eğitimlerine bu noktadan sonra, yani otuz yaşından sonra devam edemeyecek olan gençler devletin daha alt kademelerinde görevlendiriliyor, diyalektik üzerine çalışabileceklerini gösterenler ise beş yıl daha bu alanda eğitimlerine devam ediyorlardı. Elli yaşına gelene kadar devleti yönetmek ve yönlendirmek bu üst düzey düşünürlerin sorumluluğundaydı.

Platon, herkesin evrensel hakikatin temeline sahip olduğuna inanan Sokrates'in aksine, yalnızca en zeki olan seçkin bir grup bireyin gerçek bilgiye ulaşabileceğine inanıyordu. Bu nedenle, filozofların kesinlikle devleti yönetmesi gerektiğini ve eğitimin bu düşünceyle yapılandırılmasının zorunlu olduğunu savunmuştur. Dolayısıyla, eğitimin de bu düşünceyle düzenlenmesi gerektiğine inanıyordu. Bu, bazı araştırmalara göre, Platon'un ideal devletinin bir tür entelektüel oligarşi haline gelmesine yol açacak ve bir anlamda bireyi toplumun otoritesi altına sokan geleneksel anlayışa geri dönüş olacaktır (Klosko, 1984). Bir bakış açısına göre, *Devlet* insan iradesini toplumun bir bileşeni olarak tamamen göz ardı etmiş ve bireylerin hayatta bir satranç tahtasındaki taşlar gibi itilip kakılabileceği sonucuna

varmıştır. Platon için, filozoflar muhakeme yeteneklerini tam anlamıyla kullanabildikleri için yönetim ve toplumun dizaynı konularında söz sahibi olmalıydılar. Onun demokrasiye temkinli yaklaşması hem hocası Sokrates'in demokratik bir rejimde idama mahkûm edilmesinden hem de sıradan insanların akli yetilerini yeterince kullanmalarına dair kuşkularından kaynaklanmaktaydı.

Platon'un felsefe, siyaset, ahlak ve estetik üzerine görüşleri eğitim teorisi ve pratiği üzerinde çok büyük bir etkiye sahip olmuştur. Dolayısıyla, onun ideal devlet anlayışı kapsamında geliştirdiği toplum düzeninin sağlanması açısından bir araç olarak işlemesi beklenen eğitim, Platon'un eğitime yüklediği amaç bakımından tartışılabilir. Ancak tartışılmayacak bir gerçek vardır ki o da Sokrates ve Platon'un eğitimin gücüne yapmış olduğu vurgudur. Eğitimin bir taraftan var olan kültürel ve toplumsal değerleri muhafaza ederek gelecek nesillere aktarması bir taraftan da yanlışları ayıklayarak toplumu dönüştürmesi yönündeki rolleri daima bir gerilim noktası olarak kendini göstermiştir. Bir diğer ifadeyle, eğitim mevcut olanı korumayı mı yoksa onu değiştirmeyi mi öncelemelidir sorusu daima tartışmaların merkezinde yer almıştır. Platon için bu soru iki fonksiyonu da gerçekleştirmelidir şeklinde cevaplanabilir. Hem ideal bir devlet düzeninin kurulması için eğitimin dönüştürücü gücüne hem de Antik Atina kültürünün aktarılması için eğitimin muhafaza edici gücüne ihtiyaç vardır. Bir bakıma ideale ulaşmanın yolu ideal olmayanın iyi yönlerini korumaktan geçtiği için eğitimin iki yönlü işlevine de ihtiyaç vardır.

Tekrar ifade edecek olursak, Platon, Antik Yunan döneminden bu yana insanların düşünme ve davranış biçimleri üzerinde önemli bir etkiye sahip olmuştur. Bu etki, felsefenin ontoloji, epistemoloji etik gibi alt dalları ile sınırlı kalmayıp siyaset, toplum ve eğitim gibi diğer alanlarda da kendini göstermiştir. Örneğin *Devlet* diyalogunun öncülüğünde birçok düşünür her şeyin iyi düzenlendiği ve herkesin doğanın olmasını

istediği yerde olduğu mükemmel bir toplum fikrini sıklıkla tartışma kapsamına dahil etmiştir. Bunun örnekleri arasında More'un *Ütopya'sı* ve Bacon'ın *Yeni Atlantis'i* sayılabilir. Bir diğer örnek Ortaçağ'daki 'yedi sanat' adı verilen '*quadrivium*' adı altında formüle edilen müfredat türüdür.

## **7. ARİSTOTELES: TEORİ VE PRATİĞİN İŞBİRLİĞİ**

M.Ö. 386-322 yıllarında yaşamış olan Aristoteles Platon'un öğrencisiydi. Akademia'da uzun süre eğitim görmüş en seçkin öğrencilerin başında yer alıyordu. Aristoteles, dünya düşünce tarihinin birçok açıdan en önemli filozoflarından biridir. Onun, neredeyse felsefenin her alanında, bilimsel araştırmanın temel ilkelerinde, fizik, zooloji, edebiyat ve estetik gibi diğer alanlarda vermiş olduğu katkı o denli fazla ve sistematik olmuştur ki iki bin yıldan fazla bir süredir insanlık tarihinin en temel kaynaklarından birini oluşturmuştur (Lennox, 1994). Eğitim bağlamında bakıldığında, Aristoteles, Antik Atina kültürü ve eğitimi açısından yeni ile eskiyi bir araya getirmek için daha pratik bir yol benimsemiştir (Doyle, 1997). O, hem Makedonya'da saray hekimi olan babasının katkılarının hem de Platon'un yanında yaptığı çalışmaların bir sonucu olarak üstün bir felsefi ve bilimsel eğitim almıştır. Bu durum, karşılaştığı güçlükleri ele alış tarzında açıkça görülmektedir. Özellikle siyasetinde ideal devletin yanı sıra bir vatandaşın eğitimini de analiz eder. Bu ideal devletin nasıl bir şey olduğunu bulmak için tümevarımsal akıl yürütmeyi kullanır. Fikrini ortaya koymadan önce Platon'un *Devlet* ve *Yasalar*'ına dair derin incelemelerde bulunur; hem ideal hem de gerçek birçok başka devlet yapılanmasını da ele alır. En özet haliyle, siyaset ile ilgili analizlerinde, monarşinin prensipte en ideal yönetim biçimi olduğu, ancak yönetilenlerin yararına olması bakımından da en



muhtemel yönetim biçiminin demokrasi olduğu sonucuna varır (Macallister, 2016). Bundan sonra, bir devlet için ideal olan doğal ve sosyal koşulları dikkatle değerlendirir. Bu pratik gereklilikler arasında, sakinlerine erdem aşılacak için uygun bir eğitim sağlanması da yer alır. Eğitilmiş bir yurttaş kitlesinin başarılı bir devlet için hayati önem taşıdığına inanır çünkü bu sayede bireyler bilinçli kararlar almak ve toplumun refahına katkıda bulunmak için gerekli erdemlere sahip olurlar (Macallister, 2016). Ayrıca, aşırı eşitsizliğin sosyal huzursuzluk ve istikrarsızlığa yol açabilme ihtimalinden dolayı, servet ve gücün dengeli dağılımının önemini vurgular. Buna ek olarak, düzeni sağlamak ve devlet içindeki tüm bireylerin haklarını korumak için güçlü bir yasa ve adalet sisteminin gerekli olduğunu savunur. Genel olarak, analizi, etkili bir hükümet tasarlarken ideal ilkeler ile pratik hususlar arasındaki karmaşık etkileşimi vurgulamaktadır (O'Connor, 1988).

Ahlaki ya da pratik ve entelektüel ya da spekülatif olmak üzere iki tür erdem olduğu ve ilkinin ikincisi için yalnızca bir basamak olduğu gerçeği ışığında, devletin erdemi için gerekli olan eğitim, Sparta'da olduğunun aksine yalnızca savaş ve pratik konulara yönelik bir okul olmamalıdır. Eğitim dönemlerinin belirlenmesi söz konusu olduğunda, Aristoteles beden bakımını ruhunkinden önce gelmeli ve ruhun dürtüsel yanının eğitimi daha sonra gelmelidir; ancak bedenin bakımı akıl uğruna, aklın bakımı ise ruh uğruna olmalıdır görüşündedir (Makdisi, 1974). Başka bir deyişle, Aristoteles çok yönlü bir eğitimin zihnin gelişimine odaklanmadan önce fiziksel refaha öncelik vermesi gerektiğine inanır. Aklın ve zekânın gelişimini desteklemek için bedene özen gösterilmesi gerektiğini belirtir. Bu yaklaşım, eğitimin öncelikle askeri eğitim ve pratik becerilere odaklandığı Sparta modelinden farklıdır. Aristoteles, devlet için erdemli vatandaşlar yetiştirmek amacıyla hem bedenin hem de ruhun beslenmesinin önemini çeşitli argümanlarla kanıtlamaya çalışır. Aristoteles, devlet için

erdemli vatandaşlar yetiştirmek amacıyla hem beden hem de ruhun beslenmesinin önemini vurgularken bir öncelik sonralık sırasını takip eder.

Aristoteles, yasa koyucunun vatandaşlarının hangi yaşta evlenmesi gerektiğini ve kimin evlenmeye uygun olduğunu düşünmesini sağlayarak beden gelişiminin daha doğumdan önce başladığına inanır. Bununla birlikte, gençlerin beslenmesi, giysileri ve fiziksel aktivitelerine ilişkin tavsiyeleri sadece özenli olmakla kalmaz, aynı zamanda çağdaş temizliğin en ileri standartlarıyla da uyumludur. Örneğin, çocukların fiziksel gelişimlerini desteklemek için meyve, sebze ve tam tahıllar gibi besleyici gıdalar açısından zengin bir diyetle beslenmelerini önermektedir. Ayrıca düzenli egzersizin önemini vurgulayarak, çocukların vücutlarını güçlendirmek için koşma, yüzme ve spor yapma gibi faaliyetlerde bulunmalarını tavsiye etmektedir. Dahası, çocukların hareket özgürlüğü sağlayan, fiziksel rahatlık ve esenliklerini temin eden rahat ve uygun giysiler giymeleri gerektiğini belirtmektedir. Genel olarak, beden gelişimine yaklaşımı sadece pratik olmakla kalmaz, aynı zamanda devlet için erdemli vatandaşlar yetiştirmede bütünsel sağlığın önemini anladığını da gösterir. Örneğin, filozof öğretilerinde yine benzer şekilde okullarda beden eğitiminin önemini vurgular. Müfredata jimnastik ve dövüş sanatları gibi aktivitelerin dahil edilmesinin sadece öğrencilerin fiziksel yeteneklerini geliştirmekle kalmayıp aynı zamanda disiplin ve karakter gelişimlerini de artırabileceğini öne sürer. Ayrıca, öğrencilere besleyici öğünler sunmanın önemini vurgulayarak, bu fiziksel aktivitelere aktif olarak katılabilecek enerji ve güce sahip olmalarını önemser (Macallister, 2016).

Yedi ile yirmi bir yaş arasında alınacak örgün eğitim için beden hazırlanması, beden eğitiminin bir parçasıdır. Bunun ilk aşaması ruhun dürtüsel tarafının eğitimine adanmışken, ikinci aşama ruhun rasyonel tarafının eğitimine ayrılmıştır. Bu iki

aşamalı eğitim ergenlik boyunca devam eder. Ona göre eğitim sistemi, Sparta'da olduğu gibi, halka açık olmalıdır, çünkü tüm sakinlerinin ahlaki açıdan dürüst olmalarını sağlamak devletin sorumluluğudur (O'Connor, 1988). Ancak, yurttaş olmadıkları için işçi sınıfı mensuplarının eğitime ihtiyacı yoktur ve kadınların almasına izin verilen eğitimin kapsamı kısıtlıdır. Jimnastik, müzik ve edebiyat dersleri fiziksel eğitim dönemin müfredatında yer alır ve bu müfredat genel olarak Atina'da kullanılan müfredatla aynıdır (Stamou, 2002). Bununla birlikte, müfredatta bazı değişiklikler yapılmasını önerir. Yukarıda gördüğümüz gibi, Sparta askeri bir toplum olduğu için fiziksel uygunluğa ve askeri eğitime daha fazla ağırlık veriyordu. Mesela Aristoteles, yurttaşları toplumdaki rollerine hazırlamak için müfredatın tarım ve zanaatkârlık gibi pratik becerileri de içermesini doğru bulur. Spartalılar ise, müfredatın yaratıcılık ve bireyselliği teşvik etmek yerine disiplin, itaat ve devlete sadakati aşılama odaklanması gerektiğini savunmaktadır. Bu değişikliklerin Sparta vatandaşlarını güçlü, itaatkâr ve sadık savaşçılar olarak daha iyi şekillendireceğine inanmaktadır.

Jimnastiğin amacı özdenetim ve form güzelliğini geliştirmektir ve atletler ya da savaşçılar yaratmak amaç olmamalıdır. Çünkü atletlerin eğitimi bünyeyi yorar, savaşçıların eğitimi ise acımasızdır. Aristoteles'e göre okuma ve yazmanın yanı sıra resim yapmayı da içeren edebiyat disiplinleri, yalnızca faydacı bir kapasiteye hizmet etmek amacıyla öğretilmemelidir. Müzik, rahatlamak ya da entelektüel zevk almak için değil, daha çok gelişmek amacıyla kullanılmalıdır. Zevk veren melodiler asil fikirlerle, acı verenler ise alçaltıcı fikirlerle bağlantılı olduğundan, müzik çalışması doğru yargılar oluşturma, iyi huylardan ve asil eylemlerden zevk alma alışkanlığını geliştirir. Müziğin bir başka ahlaki etkisi de katharsis ya da 'arınma' yaratmasıdır; yani içimizde genel olarak insanlık için acıma ve

korku uyandırarak bizi kendimizden uzaklaştırır ve duygularımız için güvenli bir çıkış yolu sağlar (Stamou, 2002).

Şu ana kadar anlatılan eğitim süreci fiziksel olanı detaylandırmaktadır, ancak Aristoteles'in ruhun akıl yönünü eğitime yönündeki fikirleri bu kadar teferruat içermez. Daha doğrusu sarıh bir anlatım söz konusu değildir. Bu anlamda, onun ruhun akıl bölümüyle ilgili eğitim konusunda ne öne sürdüğünü birçok görüşünü bir araya getirerek bir çıkarım şeklinde ortaya koymamız mümkündür. Matematiksel konularda ve diyalektikte daha ileri bir eğitime yer vermiş olması kuvvetle muhtemeldir ki bu da Platon'un savunduğuyla kıyaslanabilir (Cornford, 1932). Ayrıca, Aristoteles'in kişisel tercihlerine dayanarak, bazı fiziksel ve biyolojik bilimleri de içermesi olasıdır. Bu konular doğal dünyanın ve insan bedeninin işleyişinin daha derinlemesine anlaşılmasını sağlayarak rasyonel ruhun eğitimini daha da geliştirebileceği için tercih edilmesi mümkün gözükmektedir. Ayrıca Aristoteles, eğitimin nihai amacının topluma olumlu katkıda bulunabilecek erdemli bireyler yetiştirmek olduğuna inandığından, etik ve politika gibi pratik becerilerin ve erdemlerin önemini ön plana çıkarması da kaçınılmazdır. Genel olarak, Aristoteles'in rasyonel ruhun eğitimi için önerileri muhtemelen teorik bilgiyi pratik uygulama ile birleştiren çok yönlü bir müfredatı kapsamaktaydı (Macallister, 2016).

Sonuç olarak Aristoteles, tıpkı Platon gibi, bireysel arzuları ve toplumsal çıkarları uyumlu hale getirmenin bir yolunu bulmaya çalışmıştır. Platon'un eğitim anlayışına kıyasla daha gerçekçi veya mevcut olanla uyumlu gözükken bir anlayış benimseyen Aristoteles, ideal olandan ziyade reel olana odaklanmıştır. Aristoteles'in eğitim sistemi, zamanında etkili olmasına rağmen, Platon'un fikirlerinin sahip olduğu kalıcı etkiyi aynı oranda gösterememiştir. Platon'un Devlet'i adalet ve eşitliğe dayalı ideal bir toplum yaratmayı amaçlarken, Aristoteles'in çalışmaları daha çok zamanın gerçeklerine dayanıyordu. Sonuç

olarak, onun eğitim sistemi toplumsal kısıtlamalarla sınırlıydı ve Platon'un eserinin sahip olduğu vizyoner doğadan yoksundu (Szifris, 2021). Bireysel arzuları ve toplumsal çıkarları uzlaştırma çabalarına rağmen, Aristoteles'in çalışmaları nihayetinde kalıcı ve dönüştürücü bir eğitim sistemi yaratmakta yetersiz kalmıştır. Fakat, bu argüman eğitimin doğası ve amaçları söz konusunda olduğunda nispeten geçerliyken, eğitimin aşamalara ayrılması, müfredatın tasarımı ve metotlar açısından Aristoteles'in büyük etkisi mevzubahis olduğunda zayıf bir argüman olarak kalmaktadır. Aristoteles'in kendi döneminin toplumu üzerinde çok az etkisi olmasına rağmen, yazıları o zamandan beri büyük bir değere sahip olarak görülmüş ve geliştirdiği teknikler en önemli teknikler arasında kabul edilmiştir. Mesela, o, bir dizi farklı bilimsel alana ilk önemli katkıları yapmanın ya da başlatmanın yanı sıra, düşünme yasalarını da sağlamlaştırmıştır. Buna ek olarak Aristoteles, çeşitli bilimlerin oluşumuna yardımcı olacak araçlar olarak hizmet eden kapsamlı bir terminoloji sistemi de geliştirmiştir. "Madde" ve "biçim", "ortalama" ve "aşırılık" ve "neden" ve "sonuç" gibi kelime çiftlerinin yanı sıra "ilke", "maksim", "alışkanlık" ve "fakülte" gibi kullanışlı ifadeler de yaratmıştır. Aristoteles tarafından ortaya atılan bu terim ve kavramlar sadece bilimsel disiplinlerin gelişimini kolaylaştırmakla kalmamış, aynı zamanda felsefi söylemin de temelini oluşturmuştur. Örneğin madde ve form kavramlarını formüle etmesi, gerçekliğin doğası ve nesnelerin özü üzerine sayısız tartışmaya zemin hazırlamıştır. Dahası, neden ve sonuç arasında yaptığı ayırım, nedenselliğin anlaşılmasında ve olayların birbirine bağlılığının açıklanmasında temel bir ilke haline gelmiştir. Aristoteles'in bilimsel dil ve terminolojinin oluşumuna yaptığı katkı, günümüzde de entelektüel söylemi şekillendirmeye devam etmektedir (Özmen, 2016).

Bununla birlikte, Aristoteles'in fikirlerinin en önemli etkisi Hıristiyan Kilisesi içindeki doktrinin formüle edilmesi

üzerinde olmuştur. Aristotelesçi fikirleri tamamen özümsemiş olan İslam felsefesinin yükselişinden sonra, başlangıçta bu fikirlere şiddetle karşı çıkan Kilise, sonunda bu fikirleri bastırmanın mümkün olmadığını keşfetmiş ve kendi teolojisini Aristotelesçi ilkelerin kılıfıyla donatmaya başlamıştır. Aristotelesçilik üzerine çalışmaya başladıktan sonra, dönemin en seçkin bilginleri onu kısa sürede kilise için güçlü bir silaha dönüştürmüşlerdir. Bunu, tüm insan bilgisini tamamlanmış bir Aristoteles sistemine indirgeyerek yaptıkları için Aristotelesçilik teolojinin önemli bir enstrümanı haline gelmiştir. Bu, Kilise'nin otoritesini ortaya koymasına ve yalnızca Aristoteles felsefesinin incelenmesi yoluyla Tanrı'nın sözünün gerçekten anlaşılabileceğini ve yorumlanabileceğini iddia etmesine büyük bir olanak sağlamıştır. Kilise babaları, Kilise'nin inançlarını haklı çıkarmak ve savunmak için Aristotelesçilik ilkelerini kullanmışlar ve karşıt görüşleri etkili bir şekilde susturmuşlardır. Teoloji ve felsefenin bu şekilde birleştirilmesi, Kilise için büyük bir entelektüel hakimiyet döneminin yanı sıra muhalefetin ve alternatif düşünce biçimlerinin bastırılmasına yol açmıştır. Özetle, Orta çağ Skolastik felsefenin güçlenmesinde Aristoteles'in görüşleri etkili bir zemin ve argüman olarak kullanılmıştır.

### **KAYNAKÇA**

- Arslan, A. (2010). *İlkçağ Felsefe Tarihi 2: Sofistlerden Platon'a*. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Arslan, A. (2012). *İlkçağ Felsefe Tarihi 4 Helenistik Dönem Felsefesi: Epikuroşular, Stoacılar, Septikler*. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Barrow, R. (2015). The Persistence of Ancient Education. W. M. Bloomer (Dü.) içinde, *A Companion to Ancient Education* (s. 281-291). Blackwell Publishing.

- Becker, H., & Smelo, L. (1931). A Sociological Study of Spartan Culture, with Special Reference to Military Training and Educational Institutions. *Social Science*, 6(4), 353-361.
- Bobonich, C. (2002). *Plato's Utopia Recast: His Later Rethics and Politics*. Clarendon Press.
- Brown, C., & Luzmore, R. (2021). A Brief History of Education—from Ancient Greece to the Enlightenment. *Educating Tomorrow: Learning for the Post-Pandemic World* (s. 39-55). içinde Emerald Publishing Limited.
- Cevizci, A. (2002). *Etiğe Giriş*. İstanbul: Paradigma Yayınları.
- Chrysakopoulou, S. (2018). Xenophanes in Plato's Sophist and the First Philosophical Genealogy. *Trends in Classics*, 10(2), 324-337.
- Cornford, F. M. (1932). Mathematics and Dialectic in the Republic VI-VII(I.). *Mind*, 41(161), 37-52.
- Dombrowski, D. A. (1979). Plato and Athletics. *Journal of the Philosophy of Sport*, 6(1), 29-38.
- Doyle, D. P. (1997). Education and Character: A Conservative View. *The Phi Delta Kappan*, 78(6), 440-443.
- Ducat, J. (2006). *Spartan Education: Youth and Society in the Classical Period*. The Classical Press of Wales.
- Griffith, M. (2001). 'Public' and 'Private' in Early Greek Institutions of Education. Y. L. Too (Dü.) içinde, *Education in Greek and Roman Antiquity* (s. 23-84). Leiden: Brill Publishing.
- Khalimjonova, M. (2023). Education and Pedagogical Theories in Ancient Greece and Rome. *Academic International Conference on Multi-Disciplinary Studies and Education*, 1, s. 150-153.

- Klosko, G. (1984). Provisionality in Plato's Ideal State. *History of Political Thought*, 5(2), 171-193.
- Laertios, D. (2015). *Ünlü Filozofların Yaşamları ve Öğretileri*. (C. Şentuna, Çev.) İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Lennox, J. G. (1994). Aristotelian Problems. *Ancient Philosophy*, 14(Özel Sayı), 53-77.
- Lloyd, G. E. (2011). Humanity Between Gods and Beasts? Ontologies in Question. *Journal of the Royal Anthropological Institute*, 17(4), 829-845.
- Macallister, J. (2016). MacIntyre's Revolutionary Aristotelian Philosophy and His Idea of an Educated Public Revisited. *Journal of Philosophy of Education*, 50(4), 524-527.
- Makdisi, G. (1974). The Scholastic Method in Medieval Education: An Inquiry into Its Origins in Law and Theology. *Speculum*, 49(4), 640-661.
- Manolidou, E., Goula, S., & Sakka, V. (2023). Ancient Greek for Kids: From Theory to Praxis. *Journal of Classics Teaching*, 24(47), 3-11.
- Moore, C., & Stavru, A. (2017). Socrates and the Socratic Dialogue: An Overview from the First-Generation Socratics to Neoplatonism. *Socrates and the Socratic Dialogue* (s. 1-27). içinde Brill Publishing.
- Morgan, T. J. (1999). Literate Education in Classical Athens. *The Classical Quarterly*, 49(1), 46-61.
- O'Connor, D. K. (1988). Aristotelian Justice as Personal Virtue. *Midwest Studies in Philosophy*, 13, 417-427.
- Özmen, O. (2016). The Development of Dialectic from Plato to Aristotle. *Journal of Critical Realism*, 15(2), 201-206.



- Politis, V. (2012). What Do the Arguments in Protagoras Amount to? *Phronesis*, 57(3), 209-239.
- Rapple, B. A. (1993). The Early Greek Sophists: Creators of the Liberal Curriculum. *Journal of Thought*, 38(3/4), 61-76.
- Redfield, J. (1977). The Women of Sparta. *The Classical Journal*, 73(2), 146-161.
- Reid, H. L. (2007). Sport an Moral Education in Plato's Republic. *Journal of the Philosophy of Sport*, 34(2), 160-175.
- Rutter, J. (2004). Resurrecting Gorgias: The sophistic Specter Haunting Rhetorical Theory. *Review of Communication*, 4(1/2), 57-62.
- Spelman, H. (2019). Schools, Reading and Poetry in the Early Greek World. *The Cambridge Classical Journal*, 65, 150-172.
- Stamou, L. (2002). Plato and Aristotle on Music and Music Education: Lessons from Ancient Greece. *International Journal of Music Education*, 39(1), 3-16.
- Stanton, G. R. (1973). Sophists and Philosophers: Problems of Classification. *The American Journal of Philology*, 94(4), 350-364.
- Swearingen, C. J. (1996). Rethinking the History of Rhetoric. *Rhetorica*, 14(2), 231-233.
- Szifris, K. (2021). Survival, Plato and the Ideal Society. *Philosophy Behind Bars* (s. 39-54). içinde Bristol University Press.
- Vlastos, G. (2017). The Historical Socrates and Athenian Democracy 1. *Plato and Modern Law* (s. 123-144). içinde Routledge Publishing.

Wadigala, S. V. (2021). A Critical Overview of Plato's Epistemology in Dialectic of Meno. *European Journal of Theology and Philosophy*, 1(1), 4-9.



# FELSEFE VE TARİH BÖLÜM ÖĞRENCİLERİNİN ÇEVREYE YÖNELİK TUTUM DURUMLARININ TESPİTİ

Adem AKKUŞ<sup>1</sup>

## 1. GİRİŞ

Çevre ve insan ilişkisinin hem doğrudan hem de dolaylı olması bu ilişkinin farklı açılardan da ele alınmasını sağlamıştır. Bu bağlamda ilgili konu felsefe bilimi içinde dahi kendine yer bulmuştur. Artık çevre sorunları felsefi bir yaklaşımla da irdelenmeye başlanmıştır (Ağbuğa, 2016). Bu irdeleme en nihayetinde kendine eğitim felsefesi içerisinde yer bulmaya başlamış ve çevre bilincinin öğrencilere nasıl daha iyi aktarılabilceğine ilişkin saptamalar yapılmaya çalışılmıştır (Alkayış, 2020). Bundan dolayı bireylerin çevreyle ilişkilerinde kendilerini ve çevreyi nasıl konumlandığı ve bu konumlanmanın olası sonuçları önem taşımaktadır (Alpak Tunç, 2015). Çevre bilincinin artırılması amacıyla çeşitli STK'lar çalışmalar yapmakta ve müfredatlara çevreyle ilgili dersler eklenmektedir. Bu bağlamda bazı çalışmalar özelde Türkiye'deki çevre eğitimi üzerine de yapılmıştır (Demir & Yalçın, 2014).

İnsan ve çevre ilişkisinin sürekli olması ve insanların çevre üzerindeki etkileri göz önüne alındığında çevrenin korunması amacıyla insanların çevreye yönelik tutumları ve tutumlarını etkileyen unsurlar sürekli bir biçimde incelenmektedir (Bulut vd., 2021). Tutumların sürekli bir biçimde izlenmesinin nedeni hem davranışın her zaman gözlenme

---

<sup>1</sup> Doç. Dr. Muş Alparslan Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Fen Bilgisi Eğitimi ABD, ademakkus@gmail.com, ORCID: 0000-0001-9570-3582

ihhtimalinin bulunmaması hem de tutumların davranışlar üzerinde etkili olmasıdır. Bundan dolayı tutumların bilinmesinden hareketle bireylerin davranışlarının da öngörülebileceği kabul edilmektedir. Bu kabulden dolayı bireylerin tutumlarının demografik unsurlarla ilişkileri de sürekli bir biçimde irdelenmektedir (Koruoğlu, 2013). Demografik unsurlar kimi çalışmalarda cinsiyet, kimilerinde yaşanan bölge, kimilerinde meslek olarak farklılıklar göstermektedir. Örneğin Uyar (2019) ortaokul öğrencilerinin çevre algılarını belirlemeye çalışmıştır ve bu çerçevede öğrencilerden çevreye ilişkin düşüncelerini yansıtan afişler hazırlatmıştır. Çalışma sonucunda ortaokul öğrencilerinin çevreyi doğa ve toplum ilişkisi olarak algıladıkları tespit edilmiştir. İnsan ve çevre ilişkisinin çeşitli yönlerden irdelenebilmesi çevreye yönelik tutumların hangi dönemden itibaren geliştirilebileceği veya geliştiği üzerine de çalışmalar yapılmasını sağlamıştır. Mesela bu çerçevede Yaşaroğlu (2012) ilkokul düzeyinde öğrenim gören öğrencilerin çevreye yönelik tutum ve davranışlarını incelemiştir. Yapılan diğer çalışmalara göz atıldığında araştırmacıların diğer demografik unsurları da göz önüne alarak çalışmalar yürüttükleri tespit edilmiştir. Hatta kimi zaman belli bir demografi içerisindeki ayrımların dahi çevreye ilişkin tutumları nasıl etkilediğine ilişkin çalışmalar yürüttükleri de gözlemlenmiştir (Ünver, Avcıbaşı & Kızılcık Özkan, 2015). Araştırmalara katkıda bulunulması ve demografik özelliklerin çevre tutumuyla ilişkisinin daha iyi biçimde ve sürekli bir biçimde izlenmesi için farklı gruplar üzerinde araştırmaların yapılması ve sonuçların duyurulması çevre tutumuna ilişkin var olan bilginin gelişmesi ve onun diğer unsurlarla ilişkisinin daha iyi anlaşılmasını sağlayacaktır.

Bu çerçevede bu çalışmanın amacı Felsefe ve Tarih bölümü öğrencilerinin çevreye ilişkin tutumlarını belirlemektir.

## **2. MATERYAL ve METOT**

### **2.1.Araştırma Deseni**

Bu çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden tarama yöntemi kullanılmıştır (Karasar, 2009). Tarama yöntemi bireylerin belli bir konudaki tutum ve düşüncelerine dair bilgi edinmek amacıyla kullanılır. Bu yöntemin avantajı sınırlı sürede katılımcıdan bilgi elde edilmesini kolaylaştırmasıdır.

### **2.2.Çalışma Grubu Ve Örneklem**

Çalışma grubunu Muş Alparslan Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Felsefe ve Tarih bölümü son sınıfta öğrenim görmekte olan 55 öğrenci oluşturmaktadır. Bu öğrencilerin 23'ü Felsefe bölüm öğrencisiyken 32'si Tarih bölüm öğrencisidir. Öğrencilerden herhangi bir demografik bilgi edinilmemiş olup sadece ölçek maddelerini puanlamaları istenmiştir. Örneklem yöntemi ise araştırmacı tarafından en kolay ulaşılabilir grup seçildiğinden kolay örneklem yöntemidir.

### **2.3.Veri Toplama Aracı**

Veri toplama aracı olarak Akkuş'un 2020 yılında geliştirmiş olduğu beşli likert tipte çevre tutum ölçeği kullanılmıştır. Ölçekte toplamda 9 olumsuz madde varken 11 olumlu madde bulunmaktadır. Ölçek toplamda 20 sorudan oluşmakta ve tek faktörlü bir yapıya sahiptir. Ölçekte en olumsuz durum 1 kesinlikle katılmıyorum seçeneği ile belirtilmişken en olumlu tutum 5 kesinlikle katılıyorum şeklinde belirtilmiştir. Ölçeğin orijinal Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı .971'dir. bu çalışma için hesaplanan Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı ise .703 olarak hesaplanmıştır. Bu durumda ölçek sonuçları güvenilir olarak nitelendirilebilir (Kalaycı, 2010).

### 3. BULGULAR

Elde edilen ölçek verileri madde temelinde incelenmiş ve madde istatistikleri aşağıdaki tabloda gösterilmiştir. Madde istatistikleri bölümler ve genel üzerinden belirtilmiştir. Olumsuz ifadeye sahip sorular ise madde kodlaması yapıldıktan sonra tabloya işlenmiştir.

**Tablo 1. Çevre Tutum Ölçeği Madde İstatistikleri**

Madde	Madde cümlesi	Bölüm	Ortalama	Standart Sapma
Soru1	İhtiyaçlarımız için doğal çevre göz ardı edilebilir (önemsenmeyebilir)	Felsefe	1,91	1,041
		Tarih	1,19	,592
		Toplam	1,49	,879
Soru2	İnsan doğayı doğru biçimde şekillendirebilir bu yüzden Doğaya uyum sağlamamız gerekmiyor	Felsefe	2,26	1,054
		Tarih	1,50	,803
		Toplam	1,82	,983
Soru3	Çevre probleminin çözümünde yer almak isterim	Felsefe	1,83	,650
		Tarih	1,31	,471
		Toplam	1,53	,604
Soru4	Bazı canlı türlerinin yok olması önemli değildir	Felsefe	1,70	1,146
		Tarih	1,00	,000
		Toplam	1,29	,809
Soru5	Doğal kaynakların tükenmesi gelecekteki önemli bir problemdir	Felsefe	1,43	,896
		Tarih	1,13	,707
		Toplam	1,25	,799
Soru6	Hayvan severlerin tepkilerini gereksiz bulurum	Felsefe	2,17	,643
		Tarih	1,59	,946
		Toplam	1,84	,874
Soru7	Birçok çevre probleminin (kirlilik, nesil tükenmesi, ozon delinmesi) önemli olduğunu düşünüyorum	Felsefe	1,74	1,137
		Tarih	1,19	,738
		Toplam	1,42	,956
Soru8	Sadece bazı türlerin yok olması önemlidir	Felsefe	2,00	1,044
		Tarih	1,25	,762
		Toplam	1,56	,958
Soru9	Çevre probleminin çözülmesinde katkı olması gerektiğini düşünüyorum	Felsefe	2,04	,976
		Tarih	1,28	,457
		Toplam	1,60	,807
Soru10	Hava kirliliği ile ilgilenirim	Felsefe	2,17	,778
		Tarih	1,59	,798

		Toplam	1,84	,834
Soru11	Var olan yasalar çevrenin korunmasında yetersiz kalmaktadır	Felsefe	2,09	,848
		Tarih	1,44	1,044
		Toplam	1,71	1,012
Soru12	Gıda problemini çözmek için ormanlık alanlar tarlaya dönüştürülmeli	Felsefe	1,57	,662
		Tarih	1,31	,931
		Toplam	1,42	,832
Soru13	Doğanın kendini yenileyebilme özelliğinin olması, çevre sorunlarıyla ilgilenmemi gereksiz kılar	Felsefe	1,74	,864
		Tarih	1,13	,336
		Toplam	1,38	,680
Soru14	Su kirliliği ile ilgilenirim	Felsefe	2,13	1,014
		Tarih	1,63	,871
		Toplam	1,84	,958
Soru15	Kişisel sorumluluğum çevrenin korunmasında önemlidir	Felsefe	1,64	,643
		Tarih	1,41	,798
		Toplam	1,50	,740
Soru16	Gereksiz yere akan çeşmeyi kapatırım	Felsefe	1,65	,885
		Tarih	1,25	,762
		Toplam	1,42	,832
Soru17	Çevrenin temizlenmesi belediyenin işidir(sorumluluğundadır)	Felsefe	2,00	,953
		Tarih	1,47	,842
		Toplam	1,69	,920
Soru18	Yeni yolların (otoyolların) yapılması doğayı etkilemez	Felsefe	2,01	,872
		Tarih	1,41	,665
		Toplam	1,66	,809
Soru19	Fosil yakıtları yerine alternatif kaynaklara yönelinmeli	Felsefe	1,83	,650
		Tarih	1,50	,842
		Toplam	1,64	,778
Soru20	Gereksiz yere yanan ışıkları kapatırım	Felsefe	1,39	,499
		Tarih	1,13	,336
		Toplam	1,24	,429

Ölçek maddeleri incelendiğinde Tarih bölüm öğrencilerinin maddelerin tamamında olumsuz görüş belirttikleri tespit edilmiştir. Felsefe bölüm öğrencilerinin cevapları incelendiğindeyse hiç bir maddede olumlu tutuma sahip olmadıkları tespit edilmiştir. Ancak soru2, soru6, soru9, soru10, soru11, soru14 ve soru18’de tamamen olumsuz tutumlara sahip olmadıkları da tespit edilen bulgulardandır.

Hem Felsefe hem de Tarih bölüm öğrencilerinin hiç bir madde de olumlu tutuma sahip olmaması ancak Felsefe bölüm



öğrencilerinin bazı maddelerde olumsuz tutuma sahip olmamalarından dolayı bölümler arasında genel olarak çevre tutumları arasında farklılıkların bulunup bulunmadığı incelenmiştir. Bu çerçevede genel tutum toplam puanları hesaplanmış ve dağılım normalliği incelenmiştir. Kolmogorov-Smirnov test sonucuna ( $p=.200$ ) bağlı olarak bağımsız örneklem t testi yapılmış ve istatistik sonuçları aşağıda Tablo 2’de gösterilmiştir.

**Tablo 2. Tanımlayıcı İstatistikler ve t Test Sonucu**

Bölüm	Sayı	Ortalama	Standart Sapma	t	p
Felsefe	23	37,30	3,560	10,258	,000
Tarih	32	26,69	3,939		

Bağımsız örneklem t test sonucu Tarih ve Felsefe bölüm öğrencileri tutum puan ortalamaları arasında istatistiksel bir fark olduğunu ve bu farkın Felsefe bölüm öğrencileri lehine olduğunu göstermektedir.

#### **4. SONUÇ**

Ölçek maddelerine verilen cevaplar soru ve bölümler temelinde incelendiğinde Tarih bölüm öğrencilerinin tüm maddelerde olumsuz tutumlara sahip oldukları tespit edilmiştir. Bu durumda örnekleme yer alan Tarih bölümü öğrencilerinin çevreye karşı tutumlarının olumsuz olduğunu ve çevre ve çevre sorunlarıyla ilgilenmediklerini söyleyebiliriz. Ancak tüm sorularda verilen cevapların olumsuz olması elde edilen bulgunun geneli yansıtabileceği düşüncesini doğurmaktadır. Akçay ve Pekel (2017)’de yaptıkları çalışmada bu çalışmadaki gibi düşük tutumlara sahip olmasalarda Tarih bölüm öğrencilerinin çevresel duyarlılık tutumlarını diğer bölüm öğrencileriyle kıyasladığında anlamlı bir farklılığa sahip olmadığını tespit etmişlerdir. Felsefe bölüm öğrencilerinin tutumları incelendiğiysen bu bölüm öğrencilerinin hiç bir maddede olumlu tutuma sahip olmadıkları

ve genel olarak Tarih bölüm öğrencileri gibi çevreye karşı tutumlarının olumsuz olduğu tespit edilmiştir. Ancak tüm bunlara rağmen elde edilen toplam puanlar incelendiğinde Tarih bölüm öğrencilerinin Felsefe bölüm öğrencilerine göre olumsuz tutum içerisinde bulunma durumlarının istatistiksel olarak anlamlı olduğu da tespit edilmiştir. Teyfur (2017) bu çalışmada elde edilen bulgunun aksine Tarih bölüm öğrencilerinin Felsefe bölüm öğrencilerinden istatistiksel olarak daha olumlu çevre tutumuna sahip olduğunu tespit etmiştir. Bundan dolayı Tarih bölüm öğrencilerinin çevreye karşı genel olarak olumsuz tutum içerisinde bulduklarını net biçimde söylemek mümkün değildir. Bu çalışmada bu şekilde bir sonucun elde edilmesi üzerine bir kaç şey söylemek mümkündür. İlki örneklem ile ilgili durumdur.

Örneklem sayısının sınırlılığı ve örneklem alma biçimi çalışma sonucunu etkilemiş ve var olandan daha farklı bir sonuca ulaşmamıza yol açmış olabilir. Nitekim Koğar (2010) örneklemde yer alan bireylerin uç değerlere yol açması durumunda istatistiksel analizlerin etkilendiğini belirtmiş ve bu durumdan kaçınmak için literatürde belirtilen çeşitli yöntemlere değinmiştir. Keskin (2020)'de benzer biçimde örneklem büyüklüğünün sonuçlar üzerinde özellikle etki boyutu hesaplamalarında etkili olabileceğini belirtmiştir. Bu nedenle örneklem alma yöntemi ve örneklem sayısı bu çalışmadaki bulguların elde edilmesinde rol oynamış olabilir. Bu nedenle aynı zamanda çalışmanın sınırlılıkları arasında yer almaktadır.

Belirtilmesi gereken bir diğer husus bölüm özelliklerinin sonuçlar üzerindeki olası etkileridir. Çevre tutumu ile ilgili yapılan çalışmalara göz atıldığında genelde fen bilimleri ve ilişkili alanlara yönelik olduğu ancak beşeri bilim bölümleri üzerinde pek fazla yapılmadığı görülebilmektedir. Beşeri bilimler bölüm müfredatları içerisinde ise çevre eğitime yönelik derslere pek yer verilmemektedir. Halbuki çevre eğitiminin bireyler

üzerinde olumlu sonuçlar doğurduğu kimi çalışmalarda ortaya konmuştur (Aksoy & Karatekin, 2011; Kahyaoğlu, 2016; Yılmaz & Sayhan, 2018). Üstelik bu eğitim erken çocukluk döneminde dahi verilebilir ve yetişecek bireylerin çevreye yönelik duyarlılık ve farkındalıklarının oluşması sağlanabilir (Kahriman Pamuk, 2019).

Belirtilmesi gereken bir diğer husus çevre duyarlılığının arttırılmasının çevreye yönelik çeşitli faaliyetlerle de sağlanabileceğidir. Bunun nedeni çevreye yönelik faaliyetler içerisinde yer alan öğrencilerin çevreye karşı duyarlılıklarının artması ve bu duyarlılık düzeylerinin devam etmesidir (Keleş, Uzun & Uzun, 2010). Ayrıca bahsedilen faaliyetlerin müfredatlarda yer verilecek derslerle desteklenmesi durumunda olumlu sonuçlarda elde edilebilecektir. Araştırmalar herhangi bir çevre ile ilgili sivil toplum kuruluşuna üye öğrencilerin çevre eğitimine yönelik diğer öğrencilere nazaran daha duyarlı oldukları ve çevreye yönelik bir ders alan öğrencilerin çevreye karşı daha duyarlı oldukları tespit edilmiştir (Gültekin, 2017; İba Gürsoy, Hocaoğlu Bahadır & Yalçın, 2022).

## **KAYNAKÇA**

- Akkuş, A. (2020). Creating an Environmental Attitude Scale. *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(7), 188-203.
- Akçay, S., & Pekel, F. O. (2017). Öğretmen adaylarının çevre bilinci ve çevresel duyarlılıklarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *İlköğretim Online*, 16(3), 1174-1184. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2017.330249>
- Ağbuğa, F. (2016). *Çevre sorunlarına etik bir yaklaşım: Felsefi bir sorgulama (yayımlanmamış yüksek lisans tezi)*. Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Aksoy, B., & Karatekin, K. (2011). Farklı programlardaki lisans öğrencilerinin çevreye yönelik duyuşsal eğilimleri. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 15(3), 23-36.
- Alpak Tunç, G. (2015). Fen bilgisi öğretmen adaylarının çevreye yönelik etik yaklaşımları ile sürdürülebilir çevreye yönelik tutumlarının incelenmesi (*yayımlanmamış yüksek lisans tezi*). Adnan Menderes Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Alkayış, A. (2020). Çevre ve etik ilişkisinin eğitim felsefesi bakımından sorunsallaştırılması. *Bingöl Araştırmaları Dergisi*, 7 (1), 75-98.
- Bulut, S., Şahin, G., Orkun, A., & Özbakır Demirel, G. (2021). Pedagojik formasyon öğrencilerinin çevreye yönelik ekosentrik, antroposentrik ve antipatik tutumlarının belirlenmesi. *Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10, 32-57.
- Demir, E., & Yalçın, H. (2014). Türkiye’de Çevre Eğitimi. *Türk Bilimsel Derlemeler Dergisi*, 2, 7-18.
- Gültekin, M. C. (2017). Üniversite öğrencilerinin çevresel duyarlılıklarına dair bir inceleme: Mardin Artuklu Üniversitesi örneği. *Selçuk Üniversitesi Sosyal ve Teknik Araştırmalar Dergisi*, 14, 172-185.
- İba Gürsoy, S., Hocaoğlu Bahadır, N., & Yalçın, E. C. (2022). Çevre bilinci dinamikleri çevresel tutumda bir farklılık yaratır mı? Kırklareli üniversitesi örneği. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 77(4), 779-799. <https://doi.org/10.33630/ausbf.1081113>
- Kahrıman Pamuk, D. (2019). Erken çocukluk döneminde çevre eğitimi ve sürdürülebilirlik. Kahrıman Pamuk, D (Ed.), *Erken çocukluk döneminde çevre eğitimi içinde* (51-62). Anı Yayıncılık

- Kahyaoğlu, M. (2016). Türkiye’de doğa eğitimi üzerine yapılan çalışmalarının analizi: Bir meta sentez çalışması. *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 1-14.
- Kalaycı, Ş. (2010). *Spss uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*. (5. Baskı). Asil Yayın Dağıtım Ltd. Şti.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (20. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım
- Keleş, Ö., Uzun, N., & Uzun, F. V. (2010). Öğretmen adaylarının çevre bilinci, çevresel tutum, düşünce ve davranışlarının doğa eğitimi projesine bağlı değişimi ve kalıcılığının değerlendirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(32), 384-401.
- Keskin, B. (2020). İstatistiksel güç bir araştırmanın sonuçlarına etki eder mi? örneklem büyüklüğüne nasıl karar verilmeli?. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(Armağan Sayısı), 157-174. <https://doi.org/10.18026/cbayarsos.644692>
- Koğar, H. (2010). Farklı örneklem büyüklüklerinde uç değerlerle bas etme yöntemlerinin puanların geçerlik ve güvenilirlik kanıtları üzerindeki etkisi (*Yayınlanmamış yüksek lisans tezi*). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Koruoğlu, N. (2013). *Ortaöğretim öğrencilerinin çevreye yönelik tutumlarının bazı demografik değişkenler açısından incelenmesi* (*Yayınlanmamış yüksek lisans tezi*). Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Teyfur, E. (2017). Üniversite öğrencilerinin çevreye yönelik görüşleri. *Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11, 73-87.
- Uyar, S. (2019). Ortaokul öğrencilerinin çevre algısının belirlenmesinde afiş kullanımı (*Yayınlanmamış yüksek lisans tezi*). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Ünver S, Avcıbaşı İ.M, Kızılcık Özkan Z. (2015). Üniversite hastanesinde çalışan hemşirelerin çevre tutumu ve farkındalık düzeylerinin belirlenmesi. *Anadolu Hemşirelik ve Sağlık Bilimleri Dergisi*. 18(4), 282-286.
- Yaşaroğlu, C. (2012). İlköğretim birinci kademe öğrencilerinin çevreye yönelik tutum ve davranışlarının değerlendirilmesi (*Yayınlanmamış doktora tezi*). İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.



# TÜRK DİLİ VE EDEBİYATI BÖLÜM ÖĞRENCİLERİNİN ÇEVREYE YÖNELİK TUTUM DURUMLARININ TESPİTİ

Adem AKKUŞ<sup>1</sup>

## 1. GİRİŞ

Araştırmalar bireylerin edindikleri eğitimlerin, uzmanlık eğitimi aldıkları programların ve sosyal çevrenin bireylerin çevreye karşı tutumları üzerinde etkili olduğunu göstermektedir. Bu çerçevede bireyler üzerinde söz konusu faktörlerin etkililiği sürekli bir biçimde incelenmekte ve izlenmektedir (Şama, 2003). Bu durumun nedeni bireylerin hem sosyal çevre içinde hem de içinde buldukları meslek grubuna bağlı olarak tutumlarının değişmesidir. Ancak aynı meslek grupları içinde dahi çevreye yönelik tutum farklılıkları bulunduğu da belirtilmelidir (Günden & Miran, 2008). Tutumlar üzerine yapılan araştırmalar her ne kadar tutumların bilinmesinden hareketle davranışın gözlemlenmesinin tam olarak belirgin bir biçimde ilişkili olmasada etkili olduğunu ortaya koymaktadır. Bu durumun nedenleri arasında ise demografik yapı ve çevre duyarlılığının küresel faktörler ve bireysel tercihlerle de ilişkili olması sayılabilir (Yılmaz, Çelik & Yağızır 2009). Örneğin, yapılan araştırmalar kadınların erkeklere göre çevreye yönelik daha olumlu tutumlara sahip olduklarını, yaş ve ebeveyn eğitim durumu arttıkça çevreye yönelik bilgilendirme ve reklamlara daha olumlu yaklaştıklarını ortaya koymaktadır (Arslan & Dursun, 2017). Tüm bu unsurlar sosyal bir varlık olan insanın

---

<sup>1</sup> Doç. Dr. Muş Alparslan Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Fen Bilgisi Eğitimi ABD, ademakkus@gmail.com, ORCID: 0000-0001-9570-3582.



iletişimde bulunduğu çevreyi de etkileyebileceğini göz önünde bulundurmamızı önemli kılmaktadır. Örneğin bireylerin sağlıklı yaşama istekleri organik gıdalara talebi arttırmış ve bu doğrultuda pazarlar oluşmuş ve pazar gereksinimleri çevreye karşı daha yapıcı faaliyetlerin ortaya çıkmasını veya sürdürülmesini sağlamıştır (Toklu & Ustaahmetoğlu, 2016).

Yukarıda anlatılanların doğrultusunda eğitim gören bireylerin çevreye yönelik tutumlarının bilinmesi hem var olan durumun sürekli biçimde izlenmesini hem de çevreye yönelik olumlu tutumların geliştirilmesinde önemlidir. Bundan dolayı, bireylerin çevreye yönelik tutumları sürekli bir biçimde incelenmekte ve çevre farkındalık durumlarıyla ilişkisi de irdelenmektedir (Bostancıoğlu, Saraçoğlu & Öztürk, 2017). Araştırmalara katkıda bulunulması ve demografik özelliklerin çevre tutumuyla ilişkisinin daha iyi biçimde ve sürekli bir biçimde izlenmesi için farklı gruplar üzerinde araştırmaların yapılması ve sonuçların duyurulması çevre tutumuna ilişkin var olan bilginin gelişmesi ve onun diğer unsurlarla ilişkisinin daha iyi anlaşılmasını sağlayacaktır.

Bu çerçevede bu çalışmanın amacı Türk Dili ve Edebiyat'ı bölümü öğrencilerinin çevreye ilişkin tutumlarını belirlemektir. Google Akademik'te yapılan literatür taramasında "türk dili ve edebiyatı" ve "çevre tutumu" anahtar kelimeleriyle yapılan taramada Türk Dili ve Edebiyatı bölüm öğretmenleri veya öğrencileriyle yapılan bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle bu çalışma konuyla ilgili yapılan ilk çalışma olduğundan literatürde özgünlük sağlayacaktır.

## **2. MATERYAL VE METOT**

### **2.1.Araştırma Deseni**

Bu çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden tarama yöntemi kullanılmıştır (Karasar, 2009). Tarama yöntemi bireylerin belli bir konudaki tutum ve düşüncelerine dair bilgi edinmek amacıyla kullanılır. Bu yöntemin avantajı sınırlı sürede katılımcıdan bilgi elde edilmesini kolaylaştırmasıdır.

### **2.2.Çalışma Grubu ve Örneklem**

Çalışma grubunu Muş Alparslan Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı bölümü son sınıfta öğrenim görmekte olan 30 öğrenci oluşturmaktadır. Öğrencilerden herhangi bir demografik bilgi edinilmemiş olup sadece ölçek maddelerini puanlamaları istenmiştir. Örneklem yöntemi ise araştırmacı tarafından en kolay ulaşılabilir grup seçildiğinden kolay örneklem yöntemidir.

### **2.3.Veri Toplama Aracı**

Veri toplama aracı olarak Akkuş'un 2020 yılında geliştirmiş olduğu beşli likert tipte çevre tutum ölçeği kullanılmıştır. Ölçekte toplamda 9 olumsuz madde varken 11 olumlu madde bulunmaktadır. Ölçek toplamda 20 sorudan oluşmakta ve tek faktörlü bir yapıya sahiptir. Ölçekte en olumsuz durum 1 kesinlikle katılmıyorum seçeneği ile belirtilmişken en olumlu tutum 5 kesinlikle katılıyorum şeklinde belirtilmiştir. Ölçeğin orjinal Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı .971'dir. bu çalışma için hesaplanan Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı ise .746 olarak hesaplanmıştır. Bu durumda ölçek sonuçları güvenilir olarak nitelendirilebilir (Kalaycı, 2010).

### 3. BULGULAR

Elde edilen ölçek verileri madde temelinde incelenmiş ve madde istatistikleri aşağıdaki tabloda gösterilmiştir. Olumsuz ifadeye sahip sorular ise madde kodlaması yapıldıktan sonra tabloya işlenmiştir.

**Tablo 1. Çevre Tutum Ölçeği Madde İstatistikleri**

Madde	Madde cümlesi	Ortalama	Standart Sapma
Soru1	İhtiyaçlarımız için doğal çevre göz ardı edilebilir (önemsenmeyebilir)	2,68	1,357
Soru2	İnsan doğayı doğru biçimde şekillendirebilir bu yüzden Doğaya uyum sağlamamız gerekmiyor	3,00	1,205
Soru3	Çevre probleminin çözümünde yer almak isterim	2,82	1,248
Soru4	Bazı canlı türlerinin yok olması önemli değildir	2,75	1,378
Soru5	Doğal kaynakların tükenmesi gelecekteki önemli bir problemdir	3,00	1,566
Soru6	Hayvan severlerin tepkilerini gereksiz bulurum	2,80	1,061
Soru7	Birçok çevre probleminin (kirlilik, nesil tükenmesi, ozon delinmesi) önemli olduğunu düşünüyorum	3,21	1,351
Soru8	Sadece bazı türlerin yok olması önemlidir	2,91	1,403
Soru9	Çevre probleminin çözülmesinde katkı olması gerektiğini düşünüyorum	2,66	1,245
Soru10	Hava kirliliği ile ilgilenirim	2,87	1,167
Soru11	Var olan yasalar çevrenin korunmasında yetersiz kalmaktadır	3,00	1,148
Soru12	Gıda problemini çözmek için ormanlık alanlar tarlaya dönüştürülmeli	2,62	1,299
Soru13	Doğanın kendini yenileyebilme özelliğinin olması, çevre sorunlarıyla ilgilenmemi gereksiz kılar	3,18	1,188
Soru14	Su kirliliği ile ilgilenirim	3,00	1,233
Soru15	Kişisel sorumluluğum çevrenin korunmasında önemlidir	3,06	,993
Soru16	Gereksiz yere akan çeşmeyi kapatırım	2,89	1,572
Soru17	Çevrenin temizlenmesi belediyenin işidir(sorumluluğundadır)	2,70	1,370

Soru18	Yeni yolların (otoyolların) yapılması doğayı etkilemez	2,91	1,162
Soru19	Fosil yakıtları yerine alternatif kaynaklara yönelmeli	2,69	1,241
Soru20	Gereksiz yere yanan ışıkları kapatırım	2,78	1,621

Ölçek maddeleri incelendiğinde öğrencilerin üç maddede olumlu tutuma sahip oldukları ve bu maddelerin sırasıyla soru7, soru13 ve soru15 olduğu tespit edilmiştir. Yine ölçek maddeleri incelendiğinde öğrencilerin soru2, soru5, soru11 ve soru14'te nötr tutuma sahip oldukları tespit edilmiştir. Bunların dışında öğrencilerin olumsuz görüş bildirdikleri madde bulunmazken geriye kalan tüm maddelerde olumsuz olmamakla birlikte olumsuz tutuma doğru bir yönelim tespit edilmiştir.

#### **4. SONUÇ**

Ölçek maddelerine verilen cevaplar soru temelinde incelendiğinde öğrencilerin üç soruda olumlu tutuma sahip oldukları tespit edilmiştir. Bu sorular ve birbirleriyle ilişkilerine göz atıldığında Türk Dili ve Edebiyatı bölüm öğrencilerinin çevre problemlerinin önemli olduğunu düşündükleri (Soru 7) ve doğanın kendini yenileyebilme özelliğinin bulunmasına rağmen (Soru 13) kişisel sorumluluklarının çevrenin korunmasında önemli bir unsur olduğunun farkında olduklarını (Soru 15) göstermektedir. Ancak diğer sorulara verilen cevaplardan nötr puan durumunda olan sorulara göz atıldığında öğrencilerin çevre sorunlarının tam olarak neler olduğuna dair yeterli bilgiye veya fikre sahip olmadıkları düşünülmektedir. Böyle düşünülmesinin nedeni doğanın şekillendirilebilir olmasından hareketle ona uyum içerisinde olmamız gerekliliğinin (Soru 2) ve çevreyi korumak adına düzenlenen yasaların (Soru 11) etkisinin neler olduğuna dair net bir fikir oluşturamamalarıdır. Doğal kaynakların tükenmesinin oluşturacağı sorunlara dair (Soru 5) net bir fikirlerinin olmamasının da bu durumu doğruladığı

düşünülmektedir. Ancak yukarıda bahsedilen görüşlerin genellenebilir olacağını belirtmekte iddialı bir cümle olacaktır. Elde edilen bulguların her ne kadar örnekleme son sınıf düzeyinde yansıttığı söylenebilirse de tüm sınıf düzeylerini veya tüm Türk Dili ve Edebiyatı bölüm öğrencilerini yansıttığını belirtmek mümkün değildir. Bu nedenle örnekleme biçimi ve örneklem bu çalışmanın aynı zamanda sınırlılıklarını da oluşturmaktadır. Bunun yanı sıra yapılan literatür araştırmasında ilgili bölüm öğrencilerine yönelik bir çalışmaya rastlanılmaması da sonuçların kıyaslanmasını mümkün kılmamaktadır. Ancak çalışmanın bu çerçevede ilk olması ilgili bölüme ilişkin özgünlüğünü sağlamakta ve literatüre de önemli bir katkı sunmaktadır.

Yapılan araştırmalar incelendiğinde Teyfur (2017) Türkçe öğretmenliği bölüm öğrencilerinin Tarih, İktisat ve Felsefe bölüm öğrencilerine göre istatistiksel olarak çevre merkezli düşünme biçiminde ve çevreye yönelik tutumda daha olumlu tutuma sahip olduklarını belirtmektedir. Ayrıca öğrenim görülen sınıf düzeyi arttıkça bu tutumların istatistiksel olarak üst sınıflar lehine olduğu tespit edilmiştir. Şama (2003) ise sınıf düzeyleri arasında bir farklılık tespit edemezken öğrenim görülen bölümlerin tutumlar üzerinde istatistiksel olarak anlamlı olduğunu ve Türkçe öğretmenliği bölüm öğrencilerinin daha düşük tutuma sahip olduğunu tespit etmiştir. Uzun (2021) ise sosyal alanlarda öğrenim gören bölüm öğrencilerinin çevrelerinden çevreye ilişkin daha sık bilgi aldıklarını tespit etmiştir. Tüm bu bilgilerin ışığında örnekleme yer alan Türk Dili ve Edebiyatı bölüm öğrencilerinin son sınıf düzeylerinde çevreye ve çevre sorunlarına ilişkin daha çok bilgi almaya istekli oldukları düşünülebilir. Bu durumda bu bölümlerde öğrenim gören öğrencilere yönelik bilgilendirme faaliyetlerinin yapılmasının çevreye yönelik duyarlılığı arttırmada olumlu sonuçlar doğuracağı düşünülmektedir. Tüm bunların yanı sıra Yoloğlu ve Halisdemir (2020) programlarda çevre derslerinin bulunmasının çevreye yönelik olumlu

tutumların geliştirilmesinde etkili olduğunu ve bu durumun istatistiksel olarak anlamlı olduğunu belirtmektedir. Uzun ve Sağlam (2007)'da benzer bulgular elde etmişlerdir. Bu bilgilere dayanarak Türk Dili ve Edebiyatı bölüm müfredatına en azından seçmeli çevre derslerinin eklenmesinin öğrencilerin çevreye yönelik bilgi ve farkındalığı arttıracığı düşünülmektedir.).

### **KAYNAKÇA**

- Akkuş, A. (2020). Creating an Environmental Attitude Scale. *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(7), 188-203.
- Arslan, B., & Dursun, T. (2017). Üniversite öğrencilerinin çevreci reklamlara yönelik tutumlarını etkileyen demografik faktörlerin belirlenmesi: Ampirik bir çalışma. *Ekonomik ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 13(1), 161-172.
- Bostancıoğlu, D., Saraçoğlu, G. V., & Öztürk, M. (2017). Öğrencilerin çevre farkındalık ve tutum düzeyleri ve bunları etkileyen faktörlerin araştırılması. *Akademik Bakış Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi*, 60, 266-278.
- Günden, C., & Miran, B. (2008). Yeni Çevresel Paradigma Ölçeğiyle Çiftçilerin Çevre Tutumunun Belirlenmesi: İzmir İli Torbalı İlçesi Örneği. *Ekoloji dergisi*, 18(69), 41-50.
- Kalaycı, Ş. (2010). *Spss uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri. (5. Baskı)*. Asil Yayın Dağıtım Ltd. Şti.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri (20. Baskı)*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım

- Uzun, S. (2021). Üniversite Öğrencilerinin Çevre Bilinci ve Duyarlılıklarının Belirlenmesi: Düzce Üniversitesi Örneği. *Düzce Üniversitesi Orman Fakültesi Ormancılık Dergisi*, 17(1), 173-198.
- Uzun, N., & Sağlam, N. (2007). Ortaöğretim öğrencilerinin çevreye yönelik bilgi ve tutumlarına" çevre ve insan" dersi ile gönüllü çevre kuruluşlarının etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 210-218
- Teyfur, E. (2017). Üniversite öğrencilerinin çevreye yönelik görüşleri. *Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11, 73-87.
- Toklu, İ. T., & Ustaahmetoğlu, E. (2016). Tüketicilerin organik çaya yönelik tutumlarını ve satın alma niyetlerini etkileyen faktörler: Bir alan araştırması. *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*, 12(29), 41-61.
- Şama, E. (2003). Öğretmen adaylarının çevre sorunlarına yönelik tutumları. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(2), 99-110.
- Yılmaz, V., Çelik, H. E., & Yağızzer, C. (2009). Çevresel duyarlılık ve çevresel davranışın ekolojik ürün satın alma davranışına etkilerinin yapısal eşitlik modeliyle araştırılması. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9 (2), 1-14.
- Yoloğlu, A. C., & Halisdemir, B. (2021). Üniversite öğrencilerinin çevre bilinci ve çevresel tutumları üzerine ampirik bir çalışma: Mersin üniversitesi örneği. *The Journal of Academic Social Science*, 103, 91-107.

# EĞİTİM DİPLOMASİSİ VE OKUL YÖNETİCİLERİNİN DİPLOMASİ BECERİLERİ<sup>1</sup>

Hakan TOPALOĞLU<sup>2</sup>

## 1. GİRİŞ

Diplomasi kavramı “ülkelerin birbirleriyle olan ilişkilerini güç kullanmadan ziyade uzlaşma yoluyla sürdürmelerini önceleyen”, ikili ve çoklu ilişkilerde savaşa başvurmak yerine karşılıklı anlayışı ön plana alan, etkin iletişim, müzakere yollarına başvurarak ilişkileri sürdürme yöntemidir (Demir, 2019). Diplomasi “her devletin kendi uluslararası ilişkilerini yürütürken başvurduğu araçların bütünü” olarak da ifade edilmektedir (Ceyhan, 2020).

Diplomasi ve diplomatik faaliyetlerin amacı dış politika ve ilişkilerde ulaşılmak istenilen amaçlara güç kullanma veya zorlamaya gerek kalmadan ulaşabilmektir. Diplomatik araçlar ise her ülkenin kendi politik beklenti ve taleplerine göre ve günün şartlarına göre değişkenlik gösterebilir (Doğan, 2015). Ülkeler arasındaki ilişkiler güç kullanma, tehdit ve hegemonya çabaları geleneksel olarak askeri ve ekonomik yaptırımlarla olurken diplomatik araçlar ve diplomasinin devreye sokulması ile istenilen sonuçlara daha kolay, masrafsız ulaşılabilir (Nye, 2004).

Diplomasi, ülkelerin herhangi bir çabayı gerçekleştirmek için seferber olduğu bir mücadele alanı değil, daha uzun vadeli

---

<sup>1</sup> Bu çalışma yazarın 6. International Congress on Human Studies’te sunduğu “Education and Diplomacy” isimli bildirisinden geliştirilmiştir

<sup>2</sup> Öğr. Gör. Dr., OMU Terme MYO. hakant@omu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0003-0370-5826>



ve stratejik bir çalışmanın ürünüdür. Askeri, ekonomik, kültürel, kamu diplomasisi, lider diplomasisi, istihbarat diplomasisi, göçmen diplomasisi ve eğitim diplomasisi gibi farklı diplomasi süreçlerinden bahsedilebilir. Çalışılan alanda karar alıcıların ve kamuoyunun görüşlerini kendi beklentileri yönünde değiştirip dönüştürmeye yarayan çalışmalar diplomatik faaliyet olarak adlandırılmaktadır (Köse, 2020).

## **2. YUMUŞAK GÜÇ**

Yumuşak güç kavramını Nye'nin geliştirdiği kabul edilmektedir. Nye yumuşak gücü kamu diplomasisinin uygulama alanı olarak tariflemiştir. Bu alanlarda yapılan çalışmalar daha çok eğitim, kültür ve sosyal alanlarda programlar ve etkinlikler yürütülmesiyle hedefine ulaşabilir (Ekşi, 2014). Kamu diplomasisi yumuşak güç kaynaklarını ve yöntemlerini uygulayan bir diplomasi şeklidir. Yumuşak güç kültür, bilim, sportif faaliyetler, eğitim, sanatsal etkinlikler vb aracılığı ile diğer ülke hükümet ve kamuoyunu etkileme sanatıdır. Bu araçlar kullanılarak diğer ülkelere yaptırılmak istenen uygulamaları güç kullanmadan, onların dostluğunu kazanarak, sempatilerini kazanarak yaptırma durumudur (Peterson,2014).

Nye, güce sahip olanların güçlerini üç yöntemle kullanabileceklerini belirtmiştir. İlk yöntemde ya sopyayla, zora başvurarak; ikinci yöntemde havuç vererek yani kandırarak, üçüncü yöntemde ise onları etkileyerek, iş birliği yapmayı önererek ve etkin iletişimle ikna ederek yaptırmak istediklerinizi onların da istemesini sağlarsınız. Yumuşak güç hiçbir zorlayıcı yöntem kullanmadan eğitim, kültür, din, toplumsal ve ekonomik faktörleri kullanarak isteklerin kabul edilmesini sağlayabilmektedir (Uludağ, 2015). Çeyrek asırdır gücün yumuşak biçimleriyle ilgili olan çekme yeteneği, itici veya

tehdit edici olandan daha fazla kullanılmaktadır. Çünkü zor ve tehdit araçlarıyla güç kullanma aynı zamanda daha fazla maliyete yol açmaktadır (Hurrel, 2013).

Yumuşak güç ülkeler arasındaki ilişkilerin her zaman askeri ve ekonomik ilişkilerle değil başka bir boyutla da sürdürülebileceğini ifade etmek için kullanılan bir kavramdır. Bu kavram ile bir devletin elde etmek istediği şeyi baskı ile almaktan ziyade, o istenilen şeyin verilmesini daha istekli hale getirilmesini çeşitli araçlarla sağlanması sürecidir. Yani istenilen şeyin gönüllü bir şekilde verilmesini sağlama halidir. Nye yumuşak güç unsurlarını kültürel, ekonomik ve kurumsal olarak üç başlık altında incelemiştir. Bu unsurlar bir ülkenin diğer ülkeleri etkilemesinde önemli etkiye sahiptir (Nye, 2004).

Yumuşak güce sahip olabilmek için ülkelerin, dil, kültür ve eğitim gibi unsurlarla etkileyebilme ve dostane ilişkiler geliştirebilmesi kabiliyetine sahip olması gerekir. Bu anlamda bakıldığında yumuşak güce sahip olabilmek için “en iyi üniversitelere sahip olma, çok iyi işleyen bir adalet sistemi, sosyo-kültürel göstergeler ve dünyada iyilik için çaba sarf eden ülke algısı yaratmak gerekmektedir (<https://www.britishcouncil.org>).

### **3. KAMU DİPLOMASİSİ**

Kamu diplomasisi kavramının ilk olarak 1965 yılında eski bir diplomat olan Gullion tarafından kullanıldığı ve hükümetlerin diğer ülkeleri etkilemek, o ülkelerde kamuoyu oluşturmak ve onları etkilemek için etkileşimde olmaları şeklinde ifade edilmiştir (Gullion, 1965; Akt, Ekşi, 2014).

Kamu diplomasisi kavramı 11 Eylül 2001 yılında ABD’de yaşanan terör saldırılarından sonra gündemde olmaya başlamış ve kamu diplomasisi üzerine çok sayıda çalışma

yapılmıştır. O tarihten itibaren ülke güvenliğinin sadece askeri tedbirlerle sağlanamayacağı, bunun yanında diplomatik araçları kullanarak kamuoyunun aklını ve gönlünü kazanma çalışmalarının diğer ülkeleri ve halkları daha kolay ikna edebileceği ve sıcak ilişkiler geliştirilmesine katkı sağlayacağı kabul edilmiştir (Ekşi, 2014).

Kamu diplomasisi; bir devletin kendi çıkarları için diğer devletlerin kamuoyunu, halkını etkileme ve onların sempatisini kazanmak için belirlediği ve uygulamaya koyduğu politikalar olarak tariflenebilir. Kamu diplomasisi ve diplomasi araçları ile devletler birbirlerine karşı hegemonya kurmaya çalışmaktadırlar. Özellikle teknolojinin gelişmesi ile diplomatik araçlar da farklılaşmaya başlamıştır. Esasen sadece devletler değil devlet yöneticileri de teknolojik araçlar, medya ve diğer iletişim kanallarını kullanarak diplomatik faaliyetler sürdürmekte, rakiplerini etkilemeye çalışmaktadırlar. Devletlerin toplulukları ve kitleleri etkileyecek söylem ve iletişim tekniklerini kullanmaları aracılığıyla sürece müdahil olma çabaları kamu diplomasiyi açığa çıkarmıştır. Dünyanın önde gelen hegemonik devletleri de iletişim kanalları aracılığı ile diplomatik manipülasyonlar yaparak, kamuoyunun yapacakları operasyonlara sempatik yaklaşımlarını sağlamaktadır (Kocabıyık, 2019).

Kamu diplomasisi, küreselleşme ile beraber uluslararası ilişkilerde iletişimin öneminin arttığı, doğru bilgilendirmenin elzem hale geldiği, kamuoyu algısının öne çıktığı ve uluslararası alanda yaygın kullanılan bir kavram haline gelmiştir (Kömür, 2020). Kamu diplomasisini klasik diplomasiden ayıran önemli bir özelliği ülkeler arasındaki sivil toplum kuruluşları ile etkileşim içerisinde olması ve sivil toplum kuruluşlarını süreçlere dahil etme zorunluluğu olmasıdır. Yeni dönem kamu diplomasisinin amacı diğer ülkelerin yönetimlerini etkilemek

değil, sivil toplum kuruluşlarını arzulanan sürece katmayı hedeflemesidir (Özkan, 2015).

Nye (2005) kamu diplomasisini üç boyut altında değerlendirmiştir. Kamuoyuna sürekli ve doğru bilgilerin aktarılması ve kamuoyu ilgisinin çekilmesini sağlayan birinci boyut “günlük iletişim ve bilgilendirme” boyutudur. İkinci boyut “stratejik planlama ve ülkenin markalaşması” olarak adlandırılmış ve ülkelerin dış politika hamlelerini uzun vadeli planlama ve bir strateji etrafında yapılmasını gerektirmektedir. Kamu diplomasisinin üçüncü boyutu ise “uzun vadeli ilişki kurmak ve geliştirmek” şeklinde isimlendirilmiştir. Ulaşılması istenilen ülke kamuoyunu etkilemek için eğitim, medya, değişim programları gibi araçlarla verilen mesajların kalıcı hale gelmesi sağlanır.

Kamu diplomasisi ülkelerin birbirleriyle ilişkilerinde karşılıklı anlayış geliştirmeleri, saygınlıklarını kabul ettirmeleri ve artırmaları için çaba göstermeyi amaçlar. Bu değerlere sahip olan ülkeler diğer ülke inşalarına ve toplumluluklarına daha rahat ulaşabilmekte ve kendini kabul ettirme noktasında daha başarılı olabilmektedirler. Kamu diplomasisinde başarılı olmanın bir diğer koşulu ise etkin bir iletişim stratejisi geliştirmek ve bunu farklı toplum kesimleri için farklı iletişim şekilleri geliştirerek uygulayabilmektir. Bunu yaparken etkilenilmesi istenen ülkenin toplumsal, kültürel değer ve söylemlerine saygılı bir dil kullanmak gerekmektedir. Ülkeler çoğu zaman halkla ilişkiler, iletişim, gazeteler radyo, tv, sinema ve internet araçlarını kamu diplomasisi araçları olarak kullanmaktadırlar (Ekşi, 2016).

#### **4. EĞİTİM DİPLOMASİSİ**

Eğitim diplomasisi yumuşak gücün kullanıldığı alanların başında gelmektedir. Eğitimin aktörleri de doğallığında eğitim

diplomatlarına dönüşmüşler ve stratejik bir konuma erişmişlerdir (Vaxevanidou, 2018). Eğitim diplomasisi aynı zamanda kamu diplomasının altındaki uygulama alanlarından biridir. En yaygın kullanılan kamu diplomasisi aracıdır denilebilir. Uluslararası alanda güç sahibi olmak isteyen ülkeler ulusal çıkarlarını sürdürmek ve geliştirmek için eğitim alanını diplomasi aracı olarak kullanmaktadırlar (Proitsi, 2015).

Eğitim Diplomasisi, eğitim için olumlu bir politika ortamı şekillendirmeyi ve eğitim konularını yerel, ikili, bölgesel veya küresel düzeyde yönetmeyi amaçlayan birden çok düzeyde birden çok aktörle etkileşimi kapsayan bir süreçtir (Gavriloviç, 2022). Eğitim diplomasisi ülkeler arasındaki diplomatik ilişkilerin eğitim alanında yapılan iş birlikleriyle geliştirilmesidir. Bu iş birlikleri ile ülkeler arasında karşılıklı eğitim programları düzenlenir ve bu uygulamalarla diplomatik ilişkilerin güçlendirmesi hedeflenir. Eğitim diplomasisi bir nevi uluslararası ilişkilerin geliştirilmesine katkı sağlar (Demir, 2019). Eğitim diplomasisi kendisini farklı kültürlerin tanınması, farklı bakış açılarının içselleştirilmesi ve farklı ortamların kabul edilmesi üzerine inşa etmektedir (Murphy, 2019).

Ülkeler diplomatik hedeflerine ulaşabilmek için eğitim alanını güçlü bir araç olarak kullanmayı hedeflemektedirler. Yükseköğrenim yumuşak güç sahibi olmanın en temel araçlarından biri olmuştur. Gelişmekte olan ülkelere olan yükseköğrenim talebi bunu açıkça ortaya koymaktadır. Çünkü pek çok gelişmiş ülke geliştirmekte olan ülkelere öğrenci alabilmek için çaba göstermekte, karşılıklı iş birliği anlaşmaları yapmaktadır. Ayrıca sadece öğrenci değil öğretim üyelerine de kapılarını açmakta ve tüm tarafların yararlanabileceği şekilde programlarını katılıma açık hale getirmektedir (Peterson, 2014).

Höne (2022) eğitim diplomasisini, geleneksel olmayan aktörleri, yeni konuları ve farklı etkileşim yöntemlerini

kapsadığı için “yeni diploması” olarak tanımlamaktadır. Eğitim Diplomasisine yönelik iki yaklaşım olduğunu ifade eden yazar, birincisinin devlet merkezli çıkarları hedefleyen ve savunan araçsal yaklaşım, diğerinin de insan haklarını destekleyen ve bireylerin yaşamlarını geliştirmeye ve insanlığın ilerlemesine odaklanan normatif yaklaşım olarak açıklamaktadır.

Özellikle yumuşak gücün kullanımı için Yükseköğretim çok uygun bir alandır. Kaldı ki bugün gelişmiş ülkelerin çoğu gelişmekte olan ülkelere öğrenci alarak uzun vadeli düşünüp, gelecekte kendi işlerine yaracak şekilde diploması faaliyetlerini planlamaktadırlar. Bu nedenle üniversiteler ve hükümetler gelişmekte olan ülkelere öğrenci çekebilmek için çeşitli burs programları da devreye sokmaktadırlar. Sadece öğrenciler için değil aynı faaliyetler öğretim elemanlarına da yönelik olarak yapılmaktadır (Peterson, 2014).

Tüm ülkeler eğitime farklılıklarıyla beraber bütün toplum kesimlerinin ulaşabilmelerini sağlamak için çaba göstermektedirler. Özellikle engelli bireyler ve göçmen-mülteci çocukların eğitim almaları için eğitim diploması araçları kullanılmaktadır. Kapsayıcı eğitim çalışmaları küresel düzeyde de Birleşmiş Milletler ve Uluslararası Çocuk Eğitimi Derneği (ACEI) gibi pek çok kuruluş tarafından takip edilmektedir. Bu kurumlar uluslararası küresel eğitim diploması çabalarını sürdürmektedirler. Fakat tüm bu çabalara rağmen bazı kesimlerin, özellikle göçmen ve engelli öğrencilerin eğitime erişimleri diğer kesimlere göre çok gerilerde kalmaktadır (Bayat, 2014). Okul yöneticilerinin özellikle eğitim süreçlerinin dışında kalmış öğrencileri sürece dahil edebilmek için yerel kuruluş (kamu-özel) kişi ve gruplarla da diploması dili kullanarak iş birliği yapmaları kaçınılmazdır.

Eğitim diplomasının tüm gelişmiş ülkelerin gündeminde olmasının nedenleri şöyle ifade edilebilir;

- a) Yumuşak güç'ün etkin kullanım alanlarının başında gelmesi
- b) Bilim, kültür, dil ve araştırma alanlarını sürece dahil eden pek çok kamu diplomasisi faaliyetlerini içermesi, kapsaması
- c) Uluslararası öğrencilerin diplomasi faaliyetleri sonucunda güçlü ülkelere yönelmesi ve kalmasının sağlanması
- d) Eğitim kurumlarının çokuluslu eğitim çalışmalarını sağlamasıdır (Tasam, 2016).

Eğitim diplomasisine yeni sömürgecilik alanı olarak bakan yaklaşımlar da söz konusudur. Özellikle gelişmiş batı ülkelerinin kendi ülkelerine gelen öğrencilerden İngilizce ile beraber kendi dillerini öğrenmeyi koşul haline getirmektedirler. Bununla beraber eğitim yardımlarını uygulamaya koymak için işbirliği yerine kendi eğitim programlarını dayatmaları söz konusu olmaktadır. Oysa uluslararası öğrencilerin gittikleri ülkelerde işbirliğine dayalı ve yatay ilişkiler kurularak karşılıklı dayanışmayı güçlendirmeye çaba göstermesi arzulanan bir davranıştır (Tasam, 2016). Aksi takdirde tek yönlü, hegemonik ulusun çıkarları doğrultusunda verilen eğitime tabi olan üniversite öğrencileri sömürü ilişkilerinin parçası olabilir.

Eğitim Diplomasisi 'bölgesel ve/veya ulusal sınırlar arasında veya eğitimin sağlanmasından sorumlu yerel topluluklarla müzakere etmek ve onları süreçlere katmak için diplomatik becerileri kullanma sanatıdır aynı zamanda (Gavriloviç, 2022). Çünkü bu kesimlerin/grupların dahil olunan ülkenin eğitim sisteminin içerisine girme arzuları olmadığı gibi eğitim onlar için birincil ihtiyaç olarak görülmemektedir.

Eğitim Diplomasisinin ana hedefleri şu şekilde özetlenebilir: Dünya çapında uluslararası bilimsel iş birlikleri

kurmak; dünyanın sözde “en iyi beyinlerini” kendine çekmek ve bilimin gücünü kullanarak kamuoyunu etkilemek. Bilimsel çalışmalarda daha etkin ve ileri olan ülkeler onlarca yıldır eğitim diplomasisini aktif olarak kullanırken, son dönemlerde yeni gelişen veya gelişmiş ülkelerin de bu alanı kullanmaya çaba gösterdikleri görülmektedir (Doğan, 2015).

#### **4.1. Türkiye’de Eğitim Diplomasisi**

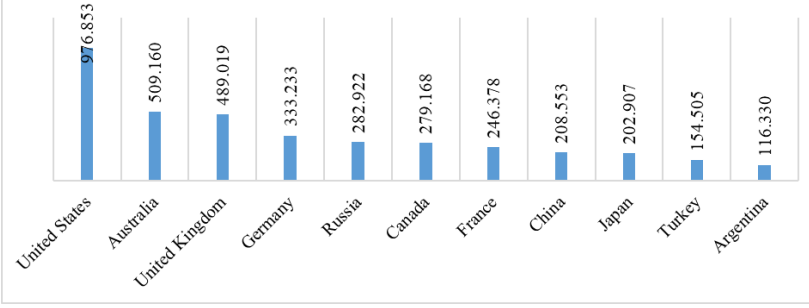
Türkiye eğitim diplomasisine yönelik ilk çalışmalarını yükseköğretim alanında 1990’lı yıllarda Sovyetler Birliğinin dağılmasından sonra bağımsızlığını kazanan Türki cumhuriyetlere yönelik açılım politikaları ile gerçekleştirmiştir. Bu kapsamda “Büyük Öğrenci Projesi” önemli eğitim diplomasisi adımlarından biri olan projedir. Türk dünyası ile kalıcı ilişkiler gerçekleştirilmiş ve zamanla geniş bir alana yayılmış olmakla beraber diğer uluslararası öğrenci değişim ve burs programları ile rekabet edilemediği için gücünü kaybetmiştir (Yılmaz, 2017).

Özellikle yükseköğretim alanında uluslararası alanda yapılan işbirlikleri ve öğrenci değişimlerini kapsayan çalışmalar ülkeleri ve insanları birbirine yaklaştırarak, barış ve uzlaşma kültürünü yaygınlaştırma, farklılıkları ve benzerlikleri keşfetme ve küreselleşen dünyada küresel vatandaşlık anlayış ve birikimi kazanmak için de önemli bir diplomatik faaliyettir (Demir,2019).

Türkiye’deki uluslararası öğrenci sayısı yıllar geçtikçe kademeli olarak ciddi bir şekilde artış göstermiştir. Aşağıdaki tabloda UNESCO’nun 2018 yılı verilerine göre uluslararası öğrenci hareketliliğinde ülkelerin çektikleri öğrenci sayıları görülmektedir.



**Tablo 1. Uluslararası Öğrenci Sayısında Lider Ülkeler**



Key Figures on Student Mobility Worldwide 2022

Tablo 1’den de görüldüğü gibi uluslararası öğrenci sayısında ABD 980 bin civarındaki öğrenci sayısı ile lider konumda bulunmaktadır. Türkiye ise 155 bine yaklaşan öğrenci sayısı ile on birinci sırada bulunmaktadır. Yükseköğretim Kurulu Başkanı Erol Özvar UNESCO’nun uluslararası öğrenci sayılarını 2023 yılında güncellemesi durumunda Türkiye’nin ilk on ülke arasına gireceğini ifade etmiştir. Özvar Türkiye’nin 2000’li yıllarda 18000 seviyelerinde olan yabancı öğrenci sayısını 2022 yılı itibariyle 198 ülkeden 300 bin öğrenciye çıkardığını açıklamıştır (Yok, 2022). Bu artışa rağmen uluslararası öğrenci hareketliliği içerisinde potansiyeli göz önüne alındığında Türkiye’nin payının düşük olduğu ifade edilmektedir. Küresel çaptaki pazardan aldığımız pay düşüktür. Bunun için yeterli çalışmalar yapılmamış, tanıtım, burs, başvuru sayısının artırılmasına yönelik daha fazla gayret gösterilmesi kaçınılmazdır (Yılmaz, 2017).

Yükseköğretim alanı Türkiye’nin uluslararasılaşması ve diplomasinin daha etkin yürütülmesinde etkin kullanılması gereken alanlardan biridir. Yükseköğretimde Uluslararasılaşma Programları genel olarak dört başlık altında toplanabilir.

**Erasmus Programı.** Erasmus programı öğrenci ve öğretim elemanlarına uluslararası eğitim olanağı sağlayan bir diğer hareketlilik programıdır. Bu Program ile öğrencilerin ve

öğretim elemanlarının araştırma projelerini, akademik plan geliştirme çabalarını, eğitim ve finans giderlerini karşılayarak üniversiteler arasındaki iş birliğini arttırmayı hedeflemektedir. Erasmus programı ile öğrencilere uluslararası eğitim olanağı sağlanırken aynı zamanda ülkeler arası iş birliği de geliştirilir. Program akademik değişim ve gençlik programlarını uygulamayı aynı zamanda staj, iş ve spor alanlarında iş birliği projeleri geliştirmeyi hedeflemektedir. Bireyler programa katılım ile yurtdışı deneyimi yaşamaktadırlar (YÖK, 2017).

**Bologna Süreci.** Fransa, İtalya, Almanya ve İngiltere Eğitim Bakanlarının 1998 yılında karar verdikleri ve 2010 yılına kadar Avrupa Yükseköğretim alanı yaratmayı hedefledikleri bir reform sürecidir. Türkiye'deki Yükseköğretim kurumları da bu dönemde Bologna sürecine odaklanmışlar. Bologna Süreci Avrupa Yükseköğretim Alanı içerisinde yer alan ülke vatandaşlarının, yükseköğrenim görmek ya da çalışmak amaçları ile Avrupa'da kolayca dolaşabileceklerini güvence altına alan bir projedir. Proje Avrupa Yükseköğretim alanında her ülkenin kendi eğitim sistemlerinin ve farklılıkların korunarak birbiri ile uyumlu hale getirilmesini sağlamayı hedeflemektedir. Burada önemli olan bir ülkenin yükseköğretim sistemine dahil öğrenci ve öğretim elemanlarının hareketliliği ve istihdamının sağlanmasıdır (YÖK, Bologna Süreci).

**Mevlâna değişim programı.** Mevlana Değişim Programı, yurtiçinde eğitim veren yükseköğretim kurumları ile yurtdışında eğitim veren yükseköğretim kurumları arasında öğrenci ve öğretim elemanı değişimini mümkün kılmak için YÖK tarafından 2011 yılından sonra yürürlüğe giren bir program olup, yurt dışındaki yükseköğretim kurumları ile ülkemizdeki yükseköğretim kurumları arasında öğrenci ve öğretim elemanı değişiminin önünü açmayı hedeflemiştir. (<https://mevlana.yok.gov.tr/temel-bilgiler>)

**Türkiye Maarif Vakfı Faaliyetleri.** Türkiye Maarif Vakfı, 2016 yılında kurulmuş ve Türkiye'nin uluslararası eğitimde dünyaya açılmayı hedeflediği bir vakıftır. Vakıf yurt dışında Türkiye Cumhuriyeti adına eğitim faaliyeti yürütme yetkisine sahiptir. Türkiye Maarif Vakfı, tüm ülkelerde okul öncesinden yükseköğretime, örgün öğretimden yaygın eğitime her türlü çalışmayı gerçekleştirmeyi hedeflemektedir. Türkiye Maarif Vakfı 43 ülkede 333 eğitim kurumuna ulaşmış yaklaşık 40 bin öğrenciye eğitim veren kurum haline gelmiştir. Asya, Afrika, Avrupa ve Avustralya'ya kadar uzanan eğitim faaliyetleri ile özgün eğitim modelleri ile hem yabancı öğrencilerin Türk kültürünü tanımasını amaçlanmakta hem de küresel eğitim çalışmalarında yer almak amaçlanmıştır (Uluslararası Maarif Dergisi, 2020).

#### **4.2. Eğitim Liderliği ve Diplomasi**

Liderlik kavramı değişik biçimlerde tanımlanan bir kavram olmakla beraber, zaman içerisinde toplumsal gelişmelere paralel farklı liderlik türleri ve tanımları yapılmaktadır. Liderlik genel olarak kendi kontrolünde çalışan kişileri aynı amaç etrafında toparlayan, yönlendiren, takipçilerini motive ederek güven ilişkisi geliştiren, aynı zamanda takipçilerinin gelişimini önemseyen ve onlarla güçlü ilişkiler kuran kişidir. Bu doğrultuda lider okul yöneticileri, öğretmenlerle beraber takım çalışması ile başarıyı yakalamayı hedefleyen kişilerdir (Beycioğlu, 2018).

Eğitim bir yandan bireylerin yaşam standartlarını yükselttiği gibi diğer yandan da içerisinde buldukları sosyal, kültürel, ekonomik ve politik çevreyi anlamlandırarak yaşamlarını sürdürmelerine yardımcı olur. Eğitim ülkelerin ekonomik gelişmeleri ile doğrudan bağlantılıdır. Bu anlamda okullar bireylerin hem de devletlerin amaçlarına ulaşabilmelerini sağlayan araçlardır. Okul yöneticileri tüm

kaynakları özel olarak bireylerin genel olarak toplumun amaçlarına ulaşmak için seferber etmeli ve strateji geliştirmelidir (Turan & Şişman, 2000).

Okullar ve okul yöneticileri okulun amaçlarını ortaya koyarak tüm süreçleri etkili bir şekilde yürüterek, eğitim müfredatlarının uygulanmasını sağlamak, okulun kaynaklarını amaçlar doğrultusunda yönetmek, okulun paydaşlarını yönetime katmayı amaçlar (Greenfield, 1991).

Okul yöneticilerinin Eğitim Diplomasini, savunma (adil- ikna edici) becerileri ile liderliği bir araya getirme, eğitimi, sürdürülebilir değişimi teşvik etmek için bir süreç olarak değerlendirmesi gerekir. Eğitim Diplomasisinde etkili olmak için bilgi çerçevesi, insan hakları, uluslararası ilişkiler, uluslararası kalkınma ve uluslararası eğitim politikalarına hâkim olmak gerekir. Temel beceriler arasında müzakere, fikir birliğini şekillendirme, ortaklıklar geliştirme ve güven inşa etme gibi konular yer almaktadır (Gavriloviç, 2022).

Eğitim liderleri olarak okul yöneticilerinin eğitim süreçlerini istenen amaçlar doğrultusunda yönetebilmeleri için bazı bilgi, inanç, değer ve stratejik düşünce yeteneklerine sahip olması gereklidir. Okul liderleri buldukları okulları dünya çapındaki eğitim reformlarını takip ederek herkes için kapsayıcı, eşitlikçi ve yaşam boyu öğrenme olanaklarını sağlamak için diploması becerisine ihtiyaç duyarlar. Eğitim liderleri aynı zamanda eğitim sektörünün ilerlemesi ve gelişmesi için gerekli olan yenilikçi yaklaşımları; eğitim zorluklarını yönetmeyi, çözmeyi ve verimli hale getirmek için iş birliğini teşvik etmeyi hayata geçirmelidir (Murphy, 2019).

Teknolojideki gelişmeler, internet kullanımının artması ve göçlerden kaynaklı olarak çok kültürlü öğrencilerden oluşan okul sayılarının artması eğitim alanını sürekli yeni sorunlarla karşı karşıya getirmektedir. Eğitim liderliği bu sorunların

üstesinden gelebildiği ölçüde eğitim faaliyetlerini sorunsuz yürütebilir. Ve bu karmaşıklaşan sorunların çözülmesinde okul yöneticilerinin diplomatik girişimlerine ihtiyaç vardır. Bu süreçler ve yaşanan sorunlar, karşılıklı anlayış, müzakere ve etkin iletişim yöntemlerini kullanabilen, diplomasiye hakim okul yöneticileri sayesinde aşılabılır. Eğitim liderliği, okulun amacının tüm toplum kesimlerinin ihtiyacının karşılanması noktasında ortaklaşırabildiği ölçüde başarılı olur. Eğitim liderliği kurumun amaçlarını belirleme, belirlenen amaçları paydaşlarına ifade etme ve ortaklaştırma, aynı zamanda yaşanılacak sorunların aşılmasına öncülük etme yeteneğine sahip olmalıdır.

Okullar açık ve sosyal sistemler olup (Lunenburg & Ornstein, 2013, 48) dışarıdan gelen pek çok etkiye açık, aynı zamanda dinamik yapılardır (Eilertsen, Gustafson & Salo, 2008). Bir açık sistem olarak okul ve çevresinde çok sayıda baskı grubu bulunmaktadır. Bu gruplar okulu ve eğitim süreçlerini kendi beklentileri doğrultusunda şekillendirmek ve okul politikalarına etki etme çabası içerisinde olurlar (Altun & Sarpkaya, 2017). Eğitim kurumlarını ve politikalarını etkileyen ve baskı kuran grupların içerisinde medya, işçi ve işveren kuruluşları, siyasi partiler, sendikalar, meslek odaları, borsalar, dini vakıf ve cemaatler gibi birbirinden farklı çıkar grupları bulunabilir (Aytürk, 2010). İşte bu nedenle eğitim yönetici ve liderlerinin diplomasi becerilerine sahip olmaları ve bu becerileri hem ulusal/yerel hem de uluslararası alanlarda etkin kullanabilmeleri gerekir. Bu amaçlara uygun olarak eğitim liderlerinin sürekli geleceği gören bir vizyona sahip olmaları, eğitimde dönüşümsel değişime öncülük etmeleri ve ilham verici olmaları gerekir.

### **4.3. Okul Yöneticilerinin Diploması Becerileri**

Öğrenciler eğitim diplomasının merkezindedir ve tıpkı geleneksel diplomatların kendi ülkelerini temsil etmesi gibi, eğitim diplomatları da öğrenenleri temsil etmektedir. Eğitim Diploması sürekli bir süreç olup dinlemeyi, öğrenmeyi, yararlanmayı ve liderlik etmeyi içermektedir (Gavriloviç, 2022).

Okullar, öğrencilerin eğitim, öğretim ve gelişimlerini desteklemek amacıyla bir araya gelen çeşitli çok yapıların etkileşimleriyle karmaşık bir ekosistem oluştururlar. Bu ekosistemde, okul yönetimi liderlik becerilerine sahip olmalıdır. Diploması liderliği, okul yöneticilerinin daha önce bahsedilen çeşitli paydaş grupları arasında etkili iletişim kurabilme, çatışma yönetimi, iş birliği ve uzlaşmayı kullanarak eğitim ortamında başarıyı artırmalarını sağlar. Bu doğrultuda okul yöneticilerinin diploması iyi kullanma becerilerine sahip olmaları gerekmektedir. Daha önce bahsettiğimiz gibi okullar açık sistemlerdir ve çok sayıda paydaşı vardır. Diplomatik beceriye sahip okul yöneticileri hem paydaşların okulla olan ilişkilerinde hem de paydaşların birbirleriyle ilişkilerinde güven ve iş birliğini esas alır. Benzer şekilde paydaşlar arasında uzlaşma kültürünü oluşturmada öncülük yapabilmelidir. Diplomatik liderlik becerilerine sahip okul yöneticileri paydaşlarla verimli iletişim kurarak onların okula katkılarını sürekli hale getirir.

Okul liderlerinin diploması boyutundaki çalışmaları eğitim sektörü içinde ve genelinde daha fazla iş birliği yaparak eğitim alanına yönelik çalışma konularını paylaşması ve önceliklerin belirlenmesi noktasında öncü olmasıdır. Okullarda yetiştirilen öğrenciler hem okulun hem de ülkenin uluslararası alandaki elçileri olacaktır. Okul liderlerinin bir diğer diploması rolü; çok sektörlü ve çok paydaşlı bir alanda eğitimin ve karşılaşılan sorunların analiz edilmesi ve çözülmesi noktasında

yetenek geliştirmek, yöneticilerin bu sorunlarla nasıl mücadele edeceklerine dair eēitim almalarını saēlamaktır (Murphy, 2019).

Bu çerçevede deēerlendirildiēinde eēitim liderlerinin sahip olmaları gereken diplomatik liderlik becerileri şu başlıklarda toparlanabilir;



*Kaynak: şekil yazar tarafından oluşturulmuştur.*

1. Etkin İletişim Geliştirmek: Eēitim liderlerinin en önemli diplomasi becerisi etkin iletişim kurma yeteneēine sahip olmaktır. Etkin iletişim paydaşları anlamayı ve onları okulun faaliyetlerine katılımları noktasında ikna etmeyi saēlayabilir. Okul müdürleri, açık, net ve anlaşılır bir şekilde konuşmalı ve dinlemeyi ērenerek paydaşlara güven vermelidir. Böylelikle paydaşlarla iş birliēini geliştirecektir.
2. Çatışma yönetimi: Eēitim liderleri olarak okul müdürleri, diplomatik davranarak çatışmaları etkin bir şekilde yönetebilirler. Çatışmalar, ēretmenler arasında, ērenciler ve ēretmenler arasında, veli-okul yönetimi arasında ve velilerle ēretmenler arasında yaşanabilir. Okul yöneticileri, çatışmalara son derece kontrollü bir şekilde yaklaşarak çatışan taraflar arasında uzlaşmayı ve çözüm odaklı bir yaklaşımı teşvik edebilirler. Diplomatik

bir lider, çatışmaları fırsata dönüştürerek aralarındaki ilişkileri güçlendirebilir.

3. Stratejik Liderlik: Okul liderleri eğitim alanında rekabetin artmasıyla geleceği öngörerek ve buna uygun değişime ve dönüşüme örgütü hazırlama, çalışanları inandırma ve güçlendirme misyonuna sahip olmalıdırlar. Stratejik düşünme yetisine sahip okul liderleri geleceğin bilinmezliğini ve bilinmezlik ortamında insan davranışlarını analiz edebilecek okulu ve çevresini yeni durumlara göre hareket ettirebilecek liderlik vasıflarına sahip olmak zorundadır. Çıkar gruplarıyla bu doğrultuda ilişki geliştirirken diğer yandan esnek bir kişilik yapısına da sahip olmalıdır.
4. Dijital diplomasi becerisi: Günümüzde internet ve sosyal medya araçları iletişimin en önemli kaynaklarından. Bu kaynaklar diplomasi alanında da önemli bir etkinliğe sahiptir. Eğitim liderlerinin diplomasi çalışmalarını etkin bir şekilde yürütebilmeleri için internet ve bilgi iletişim teknolojilerinin diplomasi alanında kullanabilmeleri gerekir.
5. İş birliği ve uzlaşma: Diplomatik bir lider olarak okul müdürleri iş birliği ve uzlaşmayı teşvik ederler. Diplomasi becerilerine sahip okul müdürleri paydaşlar arasında iş birliği ve uzlaşmayı teşvik ederek ortak çıkarlara odaklanmayı hedefler. Ekip çalışması yaparak okulun başarısını artırmaya çabalar.
6. Empati kurma ve anlayışlı olma: Diplomatik beceriye sahip okul yöneticileri ilişkide olduğu tüm kesimleri, bireyleri ve grupları empati kurarak anlamaya çalışır. Başkalarının bakış açılarını anlamak, duygusal zekâ ve akıl yürütme becerisine sahip olma ile olabilir.



7. Takım Çalışması: Günümüzde örgütsel performansı yükseltmenin ve verimliliği artırmanın ön koşulu takım çalışması yapmaktan geçmektedir. Okul liderleri bu bilinçle çalışanların performansını, örgütsel bağlılığı ve motivasyonlarını artırmak için takımlar oluşturmalı ve yönetime katılımı sağlamalıdır.

## **5. SONUÇ**

Kuşkusuz eğitim liderlerinin sahip olması gereken diplomatik liderlik becerileri bunlarla sınırlanamaz. Çünkü zaman ilerledikçe ve ilişki türleri farklılaştıkça liderlerin davranış ve becerileri de zamana duyarlı olarak değişip gelişecektir. Diplomatik liderlik becerilerine sahip olan liderler hem muhatap oldukları kesimleri anlayacak, onları ikna edecek yeterliğe ulaşmak için çaba gösterecekler hem de bu becerileri yerel, bölgesel ve uluslararası alanda kullanmak için sürekli kendilerini geliştireceklerdir. Bunların yanında analiz gücü yüksek, sorun çözme yeteneğine sahip ve müzakere etme noktasında deneyimli olmaları da etkin eğitim liderliği için gerekli olan diplomatik becerilerden birkaçıdır.

## **KAYNAKÇA**

- Altun, B., & Sarpkaya, R. (2017). Eğitim yönetiminde politik modeller. Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 8(2), 1-12.
- Aytürk, N. (2010). Örgütsel ve yönetsel davranış. Ankara: Detay Yayıncılık
- Bayat, M. (2014) Global Education Diplomacy and Inclusion in Developing Countries: Lessons From West Africa, *Childhood Education*, 90(4), 272-280, DOI: 10.1080/00094056.2014.936192

- Beycioğlu, K. (2018). *Liderlik Psikolojisi*. (Eğitim Yönetiminde Liderlik içinde. Ed: Nezahat Güçlü ve Serkan Koşar). 2. Baskı. Ankara, Pegem Akademi.
- Ceyhan, A. İ. (2020). Dijitalleşen Kamu Diplomasisi Üzerine Kısa Bir Analiz. *International Journal of Economics Administrative and Social Sciences*, 3(2), 85-100.
- Doğan, E, Ö. (2015). *Science diplomacy in the global age: Examples from Turkey and the world*. (Doktora tezi). Middle East Technical University.
- Eilertsen, T., Gustafson, N., & Salo, P. (2008). Action research and the micropolitics in schools. *Educational Action Research*, 16(3), 295–308.
- Ekşi, M. (2014). *Türkiye’de kamu diplomasisini: Ortaya çıkışı, kurumsal inşaa süreci ve uygulanışı (2002-2013)*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ekşi, M. (2016). Kamu Diplomasisi. *Ankasam (Ankara Kriz ve Siyaset Araştırmaları Merkezi)*. <https://ankasam.org/kamu-diplomasisi/> (Erişim Tarihi: 1 Temmuz 2023).
- Gavrilović, A. (2022). Education Diplomacy: a new diplomacy for the SDG era? <https://www.diplomacy.edu/blog/education-diplomacy-new-diplomacy-sdg-era/>
- Greenfield, W. D. (1991). *Rationale and Methods To Articulate Ethics and Administrator*. American Educational Research Association annual meeting, April 3-7, 1991, Chicago, Illinois.
- Höne, K. (2022). Would the real diplomacy please stand up! <https://www.diplomacy.edu/blog/would-real-diplomacy-please-stand/>.

- [https://tasam.org/Files/Etkinlik/File/VizyonBelgesi/SGPK\\_EGID\\_EgitimVizyon\\_TR\\_pdf\\_efa9f6f6-f1b2-402e-b53e-9b4df84e5a63.pdf](https://tasam.org/Files/Etkinlik/File/VizyonBelgesi/SGPK_EGID_EgitimVizyon_TR_pdf_efa9f6f6-f1b2-402e-b53e-9b4df84e5a63.pdf) tasam 2016
- Hurrell, A. (2013). Narratives of emergence: Rising powers and the end of the Third World? *Brazilian Journal of Political Economy*, 33(2), 203-221,
- Kocabıyık, H. (2019). Değişen Diplomasi Anlayışı, Kamu Diplomasisi ve Türkiye, *Avrasya Etüdüleri*, 25(55), 163-196.
- Kömür, G. (2020). “Yumuşak Güç Unsuru Olarak Kamu Diplomasisi”. *International Journal of Politics and Security (IJPS)*, 2(3), 89-115
- Köse, T. (2020). Uluslararası Diplomasi nin Değişen Doğası. *Kriter Dergisi*, 5 (52). (<https://kriterdergi.com/egitim-diplomasisi/uluslararasi-diplomasinin-degisen-dogasi>)
- Lunenburg, F. C., & Ornstein, A. (2013). Eğitim yönetimi. (Çev. Ed. Gökhan Arastaman). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Nye, Joseph S. Jr. (2005). *Soft Power: The Means to Success in World Politics*. New York: Public Affairs
- Özkan, A. (2015). *21.Yüzyılın Stratejik Vizyonu Kamu Diplomasisi ve Türkiye'nin Kamu Diplomasisi İmkânları*, Rapor no:70, Tasam Yayınları, 2015
- Persaud, A., & Murphy, Y. G. (2019). School leadership and education diplomacy. *Childhood Education*, 95(2), 20-28.
- Peterson, McGill, P. (2014). Diplomacy and Education: A Changing Global Landscape. *International Higher Education*, (75), 2-3. <https://doi.org/10.6017/ihe.2014.75.5410>

Proitsi, G.R. (2015). The case of educational diplomacy in the European Union. The 16th Annual Conference of the UACES Student Forum, 'Ever Challenged Union: exploring ways out of the crises', Queen's University Belfast, 29-30 June 2015.

The sources of soft power:  
<https://www.britishcouncil.org/research-policy-insight/insight-articles/softowervalues#:~:text=It%27s%20the%20value%20of%20free,lose%20ground%20to%20its%20rivals.>  
Son erişim: 10,10,2022

Turan, S., & Şişman, M. (2000). Okul yöneticileri için standartlar: Eğitim yöneticilerinin bilgi temelleri üzerine düşünceler. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(4), 68-87

Uludoğan, R. H. (2015). Yumuşak güç kavramının değerler eğitimi ile ilişkisi "Anime örneği". [https://www.researchgate.net/publication/335320745\\_YUMUSAK\\_GUC\\_KAVRAMI'NIN\\_DEGERLER\\_EGITIMI\\_ILE\\_ILISKISI\\_ANIME\\_ORNEGI#fullTextFileContent](https://www.researchgate.net/publication/335320745_YUMUSAK_GUC_KAVRAMI'NIN_DEGERLER_EGITIMI_ILE_ILISKISI_ANIME_ORNEGI#fullTextFileContent)

Vaxevanıdou M. (2018). Education as public diplomacy: how to build an international image in education. *Journal of Media Critiques, [JMC]* 4(14) s.55-20.

Yılmaz, D. V. (2017). Geleceğin diplomatik inşası: kamu diplomasisi aracı olarak Türk yüksek öğretimi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5(57), 138-150.

Yok, 2022. Yükseköğretimde Uluslararasılaşma ve Türkiye'deki Üniversitelerin Uluslararası Görünürlüğü Çalıştayı <https://www.yok.gov.tr/>

YÖK, 2017. Yükseköğretimde Uluslararasılaşma. Yükseköğretim Dergisi, sayı, 4. [https://www.yok.gov.tr/Dergi/YOK\\_Dergi\\_04/HTML/index.html#16](https://www.yok.gov.tr/Dergi/YOK_Dergi_04/HTML/index.html#16)

YÖK, Bologna Süreci. <https://uluslararasi.yok.gov.tr/uluslararasilasma/bologna/temel-bilgiler/bologna-sureci-nedir>. (Son erişim tarihi: 01/07/2023).

# **SÜRDÜRÜLEBİLİR KALKINMA VE NİTELİKLİ EĞİTİMDE TEMEL BECERİLER**

**Mustafa KARAAĞAÇLI<sup>1</sup>**

## **1. GİRİŞ**

Sürdürülebilir Kalkınma ve Nitelikli Eğitimde Temel Becerileri içeren bu öğrenme alanında konu, tümdengelimci düşünce biçimiyle genelden özele giden bir anlayışla ele alınmaktadır. Konu (1) 1.Sürdürülebilir Kalkınma ve Nitelikli Eğitim, (2) Nitelikli Eğitimde Gerekseim Duyulan Temel Beceriler ve (3) Sonuçlar alt başlıklarında sistematize edilmektedir.

## **2. SÜRDÜRÜLEBİLİR KALKINMA VE NİTELİKLİ EĞİTİM**

Sürdürülebilir Kalkınma Amaçları, Birleşmiş Milletler üyesi ülkeler tarafından 2030 sonuna kadar ulaşılması beklenen küresel amaçlardır. Sürdürülebilir kalkınma amaçları'nın süresi 2030 yılında tamamlanacağı için 2020-2030 yılları arası "eylem onyılı" olarak adlandırılmaktadır.

Sürdürülebilir kalkınma amaçları, Birleşmiş Milletler üyesi ülkelere çağrıda bulunup onları dinamik davranmaya teşvik eden 2016 yılında yürürlüğe konulan evrensel bir eylem planıdır.Sürdürülebilir kalkınma amaçları, (1)Binyıl kalkınma amaçları ve (2)Evrensel Düzeyde Sürdürülebilir

---

<sup>1</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı Türkiye, mkara@gazi.edu.tr. ORCID: 00000003-3488-1021.

Kalkınma Amaçları olarak sınıflandırılarak ortak girişimli eylem planına dönüştürülmüştür.

Aşağıda anılan amaçlar ana çizgilerle ele alınmaktadır:

**2.1.Binyıl Kalkınma Amaçları:** Binyıl kalkınma amaçları, Birleşmiş Milletler tarafından 2000 yılında açıklanan amaçlar dizgesidir. Özünde ve temellerinde uluslararası kalkınmaya katkıda bulunmayı amaçlayan binyıl kalkınma amaçları, ilk aşamada 193 ülkenin ve 23 uluslararası şirketin katılımıyla yürürlüğe girdi. Binyıl ya da bir diğer ifadeyle milenyum kalkınma amaçlarının süresi 2015 yılı sonunda tamamlandı.

Binyıl kalkınma amaçlarının kapsamı aşağıda sıralanan sekiz başlıktan oluşmaktaydı:

1. Aşırı yoksulluğu ve açlığı ortadan kaldırmak.
2. Herkes için evrensel ilköğretim sağlamak.
3. Cinsiyet eşitliğini teşvik etmek ve kadınların güçlendirilmesini sağlamak.
4. Çocuk ölümlerini azaltmak.
5. Anne sağlığını iyileştirmek.
6. HIV, AIDS, sıtma ve diğer hastalıklarla mücadele etmek.
7. Çevresel sürdürülebilirliği sağlamak.
8. Küresel ortaklıkları yaygınlaştırmak.

Binyıl kalkınma amaçlarının gerçekleşmesi için; toplumsal yapının kurumları, kuruluşları, dernekleri, vakıfları gibi işleyişi, bütçeleri açık ve şeffaf olan demokratik sivil toplum birimlerinin katkıları, sosyal etkileri ve örnek çalışmaları olmuştur. Sürdürülebilir Kalkınma Amaçları'nın süresi 2030'da dolacağı için 2020-2030 yılları arası "Eylem Onyılı" olarak adlandırılmaktadır.

## **2.2.Evrensel Düzeyde Sürdürülebilir Kalkınma**

**Amaçları:** Evrensel düzeyde sürdürülebilir kalkınma amaçları aşağıda verilen boyutlardan oluşmaktadır:

1. Yoksulluğa son vermek.
2. Açlığa son vermek,
3. Sağlık ve kaliteli yaşam sürdürmek.
4. Nitelikli eğitimi yaygınlaştırmak.
5. Toplumsal cinsiyet eşitliğini sağlamak.
6. Temiz su kaynaklarını ve sanitasyonu/halk sağlığını korumak.
7. Erişilebilir ve temiz enerji kaynaklarını artırmak.
8. İnsana yakışır iş ve ekonomik büyümeyi gerçekleştirmek.
9. Sanayi, yenilikçilik ve altyapı düzenlemelerini geliştirmek.
10. Eşitsizliklerin azaltılmasını sağlamak.
11. Sürdürülebilir şehirler ve topluluklar oluşturmak.
12. Sorumlu üretim ve tüketimi desteklemek.
13. İklim eylemi planlarını yaşama aktarmak.
14. Sudaki yaşam çeşitliliğini artırmak.
15. Karasal yaşamı korumak.
16. Barış, adalet ve güçlü kurumlar alanlarını desteklemek.
17. Amaçlar için ortaklıkları yaygınlaştırmak.

Yukarı satırlarda sıralanan toplamı 17 boyuttan oluşan Evrensel düzeyde sürdürülebilir kalkınma amaçlarına bakıldığında; öncelinde; tüm dünyada açlık ve yoksulluğa son vermek, iklim değişikliği ile mücadele etmek, toplumsal cinsiyet eşitliğini sağlamak, nitelikli eğitimi, sorumlu üretim ve tüketimi yaygınlaştırmak gibi gezegenin ve insanlığın geleceğini çok yakından ilişkili niteliklere sahip görülmektedir. Evrensel düzeyde sürdürülebilir kalkınma amaçlarının gerçekleşmesi için Birleşmiş Milletler üyesi ülkelerin bağlama uygun eşgüdümlü,



eşkatımlı, eşrollü ve eşzamanlı katılımları gezegenin tümel habitif alanları için yaşamsal önem ve değerdedir.

Evrensel düzeyde sürdürülebilir kalkınma amaçlarından biri olan nitelikli eğitimde gereksinim duyulan temel beceriler aşağıda önce genel sonra özel yeterlikler yönüyle tanıtılmaktadır:

### **3. NİTELİKLİ EĞİTİMDE GEREKSİNİM DUYULAN TEMEL BECERİLER**

#### **3.1.Eğitim Olgusunun Özellikleri**

Eğitim bireyin davranışında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme sürecidir (Ertürk, 1979: 13). Psikolojik, sosyal ve kültürel boyutları içeren bu süreçte bireylere bilimsel geçerliliği olan bilgi, beceri mesleki tutum ve iş alışkanlıklarının kazandırılması amaçlanmaktadır.

Yukarı satırlarda verildiği biçimiyle yetinilemeyecek kapsamda olan eğitim sürecinin genel özelliklerinin “ne olduğu?” sorusunun yanıtı ise aşağıda ana çizgilerle verilen boyutlarla ilgili bulunmaktadır (Varış, 1981:46-47):

- Kapsamlı ve çok boyutlu bir süreçtir.
- Eğitim sürecinde, bireyin davranışlarının istenilen yönde değiştirilmesi amaçlanmaktadır.
- Eğitim sürecinde, bireyin davranışlarındaki değişme kasıtlı olarak gerçekleştirilmektedir.
- Eğitim sürecinde bireyin kendi yaşantıları söz konusudur:
- Sürekli ve yaşam boyu devam eder.
- Yenilenerek gelişir,
- Birey ve toplum davranışlarını değiştirmeyi amaçlar,
- Yaşantılarla kazanılır yani yaşamak eğitim görmekle özdeştir,

- Amaca ve olumluya yöneliktir,
- Ulusal, sosyal, ekonomik ve kültürel kalkınma ile doğrudan ilişkilidir,
- Bilimsel araştırma verilerine dayanır,
- Evrensel ve ulusal özellikler gösterir,
- Zaman yönünden sınırsızdır,
- Fizik mekan yönünden sınırsız olarak her yerde oluşur ve
- Sadece okul içi etkinlikleri ile sınırlı olmayarak okul dışı yaşantıları da kapsayan ve örtük program olarak adlandırılan ders dışı etkinlikleri de içine alan özellikler gösterir.

### **3.2.Nitelikli Eğitimde Bireylerde Olması Gerekli Temel Beceriler**

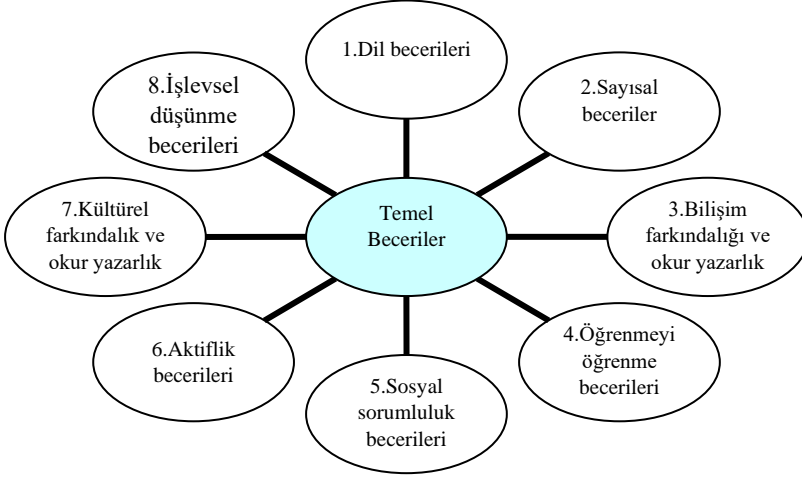
Yukarı satırlardaki özellikleriyle birlikte geniş kapsamıyla eğitim, birbiriyle iletişim ve etkileşim içindeki sosyal, ekonomik ve kültürel çevrelerin ürünüdür. Anılan çevrelerin gelişmişlik düzeyi ise yetiştirdiği insanların performanslarını dolayısıyla da toplumun niteliklerini doğrudan etkilemektedir.

Performans yapabilme gücü ve edim göstermedir. Performans iyi ya da kötü bir bilgi, beceri ve tutumun yapılabilmek düzeyini ifade eder. Bir Performanstan söz edebilmek için bireysel ve grupsal organizmanın bir davranış örüntüsünü yapmış olması gerekir.

Bir toplumun sosyalizasyonu ve kültürel nitelikleri ise toplumu oluşturan bireylerin formasyonlarıyla doğrudan ilişkili olduğundan, toplumsal yapının sosyo-kültürel ve sosyo-ekonomik niteliklerini etkileyen temel beceriler gündeme gelmektedir.

Bu nedenle Şekil 1’de Nitelikli Eğitimde Bireylerde Olması Gereken Temel Beceriler verilmektedir.

**Şekil 1: Nitelikli Eğitimde Bireylerde Olması Gereken Temel Beceriler**



Şekil 1 incelendiğinde, nitelikli eğitimde bireylerde olması gereken temel becerilerin sekiz temel boyutta toplandığı görülmektedir. Aşağıda bu beceriler ayrı ayrı tanıtılmaktadır:

**3.2.1. Dil Becerileri:** Dil en temel iletişim aracıdır. Gezegende işlev gösteren tüm dillerin dört temel becerisi vardır. Bu temel beceriler: dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazmadır. Bilimsel, teknolojik ve medyatik gelişmeler ve araçların birer uzantısı olarak da anılan bu temel becerilere görsel okur-yazarlık becerileri de eklenmiştir.

Dört temel dil becerilerinin amaçları ise şunlardır:

- Türkçeyi, konuşma ve yazma kurallarına uygun olarak bilinçli, doğru ve özenli kullanmak.
- Okuduğu, dinlediği ve izlediğinden hareketle, söz varlığını zenginleştirmek
- Dil zevki ve bilincine ulaşmak.
- Duygu, düşünce ve hayal dünyalarını geliştirmek.
- Okuma yazma sevgisi ve alışkanlığını kazanmak

- Duygu, düşünce ve görüşlerini sözlü ve yazılı olarak ifade etmelerinin sağlanmak.
- Bilgiyi araştırma, keşfetme, yorumlama ve zihinde yapılandırma becerilerini geliştirmek.
- Yazılı ve görsel iletişim ortamlarından bilgiye erişme, bilgiyi düzenleme, sorgulama, kullanma ve üretme becerilerini geliştirmek.
- Görme, okuma, yazma ve işitme mesajlarını eleştirel düşünceyle değerlendirmek
- Ulusal manevi, ahlaki, tarihî, kültürel, sosyal değerlere önem vermelerinin sağlamak ve
- Ulusal ve evrensel sosyal, kültürel, eğitsel ve sanatsal olguları ve olayları estetik ve duyarlı tutumla değerlendirmektir.

Dil becerilerinin tümel kazanımları ulusal düzeyde eğitim-öğretim, sosyal, ekonomik ve kültürel yaşam alanlarında bağlamına uygun dilsel etkileşimde bulunmayı sağlarken; evrensel düzeyde ise yabancı dillerdeki farklı iletişimi ve kültürel paylaşımları anlamayı ve kullanmayı sağlar.

**3.2.2.Sayısal Beceriler:** Sayısal becerilerin temelinde matematiksel yeterlikler. Sayısal yeterlikler eğitimde ve yaşam pratiklerinde karşılaşılan problem durumlarını çözmeye etkili işlev gösterir. Sayısal becerilerin belirgin diğer formasyonları ise aşağıda bütünsel olarak verilmektedir:

### **Sayısal Formasyonlar**

Özellikleri	Sayılarla düşünme, mantıksal ilişkiler kurma, hipotezli ve eleştirili düşünmedir.
Etkinlikleri	Problem çözme, hesaplama, sonuçlar çıkarma, Sayılar ve geometrik şekillerle çalışma, akıl yürüterek öğrenme, soyut modelleri tasarlama, ilişkileri ve bağlantıları kurgulama
Öğretme-öğrenme Yaklaşımları Yöntemleri ve Teknikleri	Buluş yoluyla öğrenme, problem çözme, deney yapma
Meslekleri	Matematikçi, muhasebeci, mühendis, sayısal akademik, ekonomist, maliyeci, hesap uzmanı,

Sayısal beceriler, bu matematiksel formasyonları, mantıksal düşünmeyi, formüller, modeller, kurgular, grafikler ve tabloları algılamayı, anlamayı, okumayı, uygulamayı, analiz etmeyi, senteze varmayı, değerlendirmeyi ve metodoloji yapmayı da sağlar.

### **3.2.3.Bilişim Farkındalığı ve Okur Yazarlık Becerileri:**

Bilişim farkındalığı ve okur yazarlık becerilerinin ayrıntılarına geçmeden önce anılan her iki yeterliğin karşılaştırmasına hizmet eder düşüncesiyle aşağıda bilişim farkındalığı ve okur yazarlık becerilerinin anahtar özellikleri verilmektedir:

Dijital farkındalığın anahtar özelliği	Dijital okuryazarlığın anahtar özelliği
Dijital ortam ve araçların genel olarak yaptıklarını bilmektir.	Dijital ortam ve araçların kullanım becerilerine sahip olmaktır.

**3.2.3.1.Bilişim farkındalığı yeterlikleri:** Bilişim ortam ve araçların nerelerde kullanıldığını gözlem yapma ve fark etme iken; bilişim okuryazarlık yeterlikleri bilgisayar uygulamaları bilgisine sahip değildir. Bilişim okuryazarlığı bilgiye ulaşmaya ve bilgiyi düzenlemeye yardım eden kelime işlemci, veri tabanı, hesap tablosu gibi uygulama programlarının kullanılmasıyla ilgili becerilerdir.

**3.2.3.2.Bilişim Okuryazarlık Yeterlikleri:** Bilişim okuryazarlık yeterlikleri, yaşam boyu yaşam boyu süren bir süreçtir. Gerek günlük yaşamda gerekse eğitim-öğretim süreçlerindeki iletişim ve kaynaklara bilişim ortamına ve araçlara erişim sağlama biçimleri bilişim okuryazarlık yeterliklerini gerektirmektedir.

Çünkü, bilişim okur yazarlık becerileri, bilgilerin toplanması, analiz edilmesi ve kullanılmasında geleneksel yöntemler yetersiz kaldığından, yeni ihtiyaçlar ortaya çıkmakta; bilginin elde edilmesinin yanında doğru bilginin, doğru yere, zamanında güncelliğini yitirmeden hızlı biçimde sunulması gerekmektedir (Karaağaçlı, 2008: 69).

Bilişim okuryazarlığı;

- Dijital ortam ve araçlarla ilgili teknik bilgileri bilmez.
- Dijital ortam ve araçları işlevlerine göre kullanmaz.
- Dijital ortam ve araçlarla ilgili çeşitli uygulamaları yapmaz.
- Dijital ortam ve araçları kontrol etmez.
- Dijital ortam ve araçlarla ilgili sorunları gidermez.
- Dijital ortam ve araçlarla internetten yararlanmaz.
- Bilginin nerede bulunacağını, oraya nasıl ulaşılacağını, nasıl yorumlanacağını ve bilginin değerinin nasıl ölçüleceğini bilmez.
- Bilişsel, sosyolojik ve duygusal becerilerdir. Bu beceriler kullanıcıların dijital ortamdaki etkinlik derecesini belirler.
- Dijital ekranlardaki grafiksel yönergeleri okumaz.
- Dijital ortamda yeni işlevsel materyaller oluşturamaz (World Bank, 2005:8-11).

**Bilişim okuryazarlığı** bilişim teknolojisine dayalı aşagıda ana çizgilerle verilen uygulamaları kullanmaz;

Yapay zeka, ileri düzey makine öğrenimi, akıllı uygulamalar-akıllı şeyler virtual reality (vr) ve augmented reality (ar), konuşma tanıma sistemleri, dijital uygulama ve servis mimarisi, artırılmış gerçeklik, sanal gerçeklik, karma gerçeklik, büyük gezegen uygulamaları (Imig ve Imig, 2006; 287-288).

**3.2.4.Öğrenmeyi Öğrenme:** Öğrenmeyi öğrenme becerilerinin özünde yapılandırmacı öğrenme yer alır. Bu nedenle yapılandırmacı öğrenmenin öğrenmeye ve bilgi edinimine ait bulgularını doğru algılamak gerekir.

Çünkü, geleneksel öğrenme süreçlerinde bilgi öğretmenden, kitaptan ve sınıf ortamında elde edilir. Bu yapı öğretmeni aktif kılarken öğrencileri edilgen konumda tutmakta

onların yaratıcı düşünce geliştirmelerine olanak sağlamamaktadır. Yerleşik eğitim literatüründe sıkça eleştirilen bu yaklaşım yerine bilgiye ulaşmanın daha değerli olduğunu vurgulayan yapılandırmaçı öğrenme yaklaşımı dikkati çekmektedir.

Aşağıda yapılandırmaçı öğrenme kuramına ait belirli özel ipuçları verilmektedir:

Piaget' bilişsel öğrenme kuramında öğrenmeyi bireylerin kendi bilgi yapılarını oluşturdukları aktif süreç olarak tanımlanır. Bu bakış açısı, çocuğun öğrenmenin nesnesi yerine öğrenmenin öznesi olması gerektiğini vurgular (Vygotsky, 1997).

Piaget'in bilişsel öğrenme kuramında öğrenme sürecini; aktif, sürekli bir süreç olarak çerçeveler, burada öğrenci bilgiyi **çevreden** alır ve daha önceki bilgi ve deneyimleri ile kendi anlam **yapılarını** oluşturur. Böylece öğrenci bilginin pasif bir alıcısı değil fakat öğrenme süreci için ciddi bir sorumluluk alan bir konumdadır (Savery ve Duffy, 1995).

**3.2.4.1.Bilişsel Yapılandırmaçılık:** Bilişsel Yapılandırmaçılar, öğrenmeyi Piaget'in özümleme, uyumsama ve dengeleme kavramlarıyla açıklarlar. Bilginin bireyin çevresi ile aktif etkileşimiyle oluştuğunu varsayarlar. Çünkü; Piaget'e göre çocuk dünyanın pasif alıcısı değildir. Bilgiyi kazanmada aktif bir role sahiptir. Ayrıca değişik yaşlardaki çocukların ve yetişkinlerin dünyaları birbirinden farklıdır. Bilişsel yapılandırmaçılığın odak noktası öğrenmelerin kalıcılığını sağlama ve üst düzey bilişsel kazanımlardır (Piaget,1952).


**3.2.4.2.Sosyal Yapılandırmaçılık:** Sosyal Yapılandırmaçılık görüşünde ise, öğrenmeyi Vgotsky'in kültür ve dil etkileriyle açıklarlar. Buna göre öğrenmede sosyal etkileşim, çocuğun öğrenmelerinde önemli bir yer tutar. Çocuklar diğer bireylerle ve çevrelerde etkileşerek işbirliği içinde

öğrenirler. Sosyal yapılandırmacılıkta insan zihni ile çevre arasında etkileşimli bağlar kurulur.

Yapılandırmacı öğrenmede; zaman, kültür, sosyal içerik ve bireyin bağlamı önemsenir. Öğretmen öğretmek yerine öğrenme ortamı hazırlar. Öğrenme sorumluluğu öğrencidedir. Bu nedenle öğretmen deneyimler yaşatır. Yapılandırmacı öğrenmede; bilgi bireysel olarak yapılandırılan bir şey olduğundan dünyada hiçbir kavram, nesne, olgu ya da olay için tek bir gerçeklikten söz edilemez. Gerçeklik bireyin tasarladığı ya da algıladığı kadardır.

“Önceden dünyanın düz olduğuna inanılıyordu sonraları bu düşüncenin yerini dünyanın yuvarlak olduğu bilgisi aldı” örneğinde olduğu gibi, gerçeklik algısının edinimi için, zaman ve kültür önemsenir. Bu nedenle, öğrenmeyi öğrenme becerilerini destekleyen yapılandırmacı öğrenme formasyonuna özel bir önem verilmelidir.

Çünkü yapılandırmacı öğrenme; Bilginin doğasıyla, Öğrenenin bilgiyi içsel olarak oluşturup, yorumlamasıyla ve geliştirmesini önemser. Bilginin doğası ve öğrenme, yapılandırmacılığın temel dayanağıdır. Yapılandırmacı Öğrenmede, bilginin öğrenci tarafından alınıp kabul görmesiyle değil, öğrencinin bilgiden nasıl bir anlam çıkardığı beklenir.

Yapılandırmacı öğrenmeye ait bu bulgular bilgiyi, bütünsel bir duyunun yani ruh ve zihin rehberliğinde “algılayanla algılanan arasındaki etkileşim” olarak gören Platon’un öğrenme kuramıyla da örtüşmektedir Platon (M.Ö. 428-354)  (Osborne, 2003).

Sonuç olarak; öğrenmeyi öğrenme becerilerinin kazanımı için yapılandırmacı öğrenme temelli eğitsel bilgi, beceri ve tutumlara yer verilmesi, oluşturulan bilgilerin eğitim, öğretim ve



günlük yaşamda kullanılması için özel düzenlemeler yapılmalıdır.

**3.2.5.Sosyal Sorumluluk Becerileri:** Sosyal sorumluluk becerileri temelinde eğitimin ve okulların toplumsal işgörürlüğü yer alır. Eğitimin ve okulların toplumsal işgörürlüğü kapsamında ise şu amaçların gerçekleştirilmesine özel bir önem verilir:

- Bireyin sosyalleşmesini dolayısıyla toplumsallaşmasını sağlamak.
- Toplumun devamını sağlamak.
- Eğitimin kasıtlı kültürleme işlevini gerçekleştirmek. Kasıtlı kültürleme ise bile bile, isteye isteye planlı ve programlı olarak bireylere kültürel değerleri, tutumları ve davranışları kazandırmaktır.
- Toplumun kültürel mirasını ve birikimini aktarmak.
- Toplumun geçmişten getirdiği kültürel mirasının daha da geliştirilmesini sağlamak.
- Toplumsal ihtiyaçlara çözümler bulmak.
- Toplumsal değişim ve gelişmeye katkılar sağlamak.

Eğitim ve okullar sosyal yapıda yukarıda sıralanan amaçları gerçekleştirmede toplumun eğitimden beklentilerini karşılayarak, toplumun devamını sağlamalıdır (Karaağaçlı, 2021-2:45).

#### **3.2.5.1.Sosyal Sorumluluk Becerilerinin Kapsamı:**

Sosyal sorumluluk ilgili iş ve görevlerde üzerine düşeni yapmadır. Sosyal sorumluluk becerilerinde bulunduğu yerde ve zamanda neden, niçin ve nasıl? bulunduğu farkında olarak görevlerini yapma eş deyişle sorumluluklarını yerine getirmek gerekir. Tam tersi mesajlara tepki verme sorumluluğundan kaçınma, başka şeylerle meşgul olma, bilerek ya da bilmeyerek kendisini sorumluluklarının dışında tutma, yapılan işlerde ve görevlerde kendisi için bir çıkar, yarar ve zenginlik görememe birer sorumluluktan uzaklaşma tutum ve davranışlarıdır.

Sosyal sorumluluk becerilerinde “üzerine düşen işler ve görevlerle ilgili olarak sorumluluk alarak, çözümün bir parçası olmak ve ortak akıla katkı getirmek” gerekir. Çünkü, Sosyal sorumluluk becerilerinde bireysel ve grupla iş yapabilme yeni çalışma sistemleri ve işletmecilik anlayışının yükselen çalışan yeterliklerinin başında gelmektedir. Ayrıca, takım ruhunun ve oluşmasında yardımlaşma, başarı ve başarısızlığı paylaşma, ortak hedef için kazan-kazan ilişkisi ve işbirliği sağlamaya yönelik bilgi paylaşımı da bireylerden beklenen yeni yeterliklerdendir. Ortak akla katkı getiricilik işlevinin gerçekleşmesiyle; bireysel olduğu kadar başkalarıyla da birlikte çalışmaya alışkanlıkları artar. Dayanışma ruhu gelişir. Tartışma, dinleme ve eleştirili düşünme kazanımları artar. Paylaşma ve sorumluluk alma kazanımları edinilir (Karaağaçlı, 2023: 263-278).

**3.2.5.2.Sosyal Sorumluluk Becerilerine Somut Örnekler:** Sosyal sorumluluk becerileri, bireyin sosyalleşme sürecinde çevresel uyaranlara karşı kullandığı ya da kullanmadığı davranış ve tepkilerinin tümüdür. Sosyal sorumluluk becerilerine ait somut örneklerden bazıları aşağıda sıralanmaktadır:

- Başkalarıyla işbirliği temelinde yardımlaşmak.
- Grup içinde eşgörevli ve eşkatılımlı olarak çalışmak.
- Sosyal olarak sorumluluk almak.
- Kendi ve başkalarının duygularını tanımak.
- Kriz duyguları ile baş etmek.
- Bireylerarası karşılıklı açık iletişimi benimsemek.
- Uygun şekilde dinlemek ve konuşmak.
- Diğerlerinin bakış açısını anlamak.
- Kendine ve başkalarına saygı göstermek.
- Farklılıkları kabullenmek.
- Gerçekçi hedefler ışığında sağlıklı kararlar vermek.
- Diğer bireylerle olumlu ilişkiler kurmak.
- Akran baskısıyla baş etmek (Tezcan, 1996).

- Çatışmalar ile baş etmek.
- Bireylerarası arabuluculuk yapmak.
- Mesleki etik değerleri önemsemek.
- Normatif etik değerlere saygı göstermek.
- Metaetik değerleri takdir etmek (Karaağaçlı, 2021-2:60).
- Pratik etik değerlere duyarlı yaklaşmak.
- Jestler ve mimikler gibi beden diliyle verilen sözel olmayan ipuçlarını fark ederek anlamak.
- Kendisinin ve diğerlerinin duygularını anlamak.
- Uygun zamanda ve konuda yapılan esprileri olumlu karşılamak.
- Komik olmak ile komik davranmak arasındaki farkı anlamak.
- Geri bildirimleri anlamak ve uygun tepkilerde bulunmak.

Sosyal sorumluluk becerilerinin desteklediği yukarıda sıralanan beceri alanları gerek bilişsel, gerekse devinsel alanlarda başarılı olmak için tamamlayıcı işlev, değer ve önemdedir. Çünkü, anılan becerileri bireyin sosyal olgu, olay ve ilişkilerdeki bilgi, beceri ve tutumların tamamıdır. Sosyal sorumluluk becerileri, bireyin sosyalleşme sürecindeki ve sosyal ilişkilerdeki ne kadar yeterli olduğunun belirgin somut ipuçlarını da veren işlevlere sahiptir (Giddens ve Philip, 2014:32).

Eş deyişle; Sosyal sorumluluk becerileri, sağlıklı bireyin temel formasyonları olarak aşağıda verildiği gibi tümel bir denklem desendir.

Sağlıklı birey=Bilişsel+Devinsel+Duyuşsal ve Sosyal beceriler
---

**3.2.6.Aktiflik Becerileri:** Aktiflik becerileri, Bireyin bilişsel şemalarını etkinlikler, süreçleri ve eylemler ile ürüne dönüştürme becerilerinin tümelidir.

Aktiflik becerilerinde, bilişsel alanla ilgili bilgiler uygulanır.

Bilgiler uygulanarak bir iş, eser, ürün ve hizmet elde edilir.

Bireyler, ilgi ve istekleri doğrultusunda seçtikleri konuları, aktif çalışmasıyla ilk elden aracısız yani eklektik olmayan aktiflik içinde bir iş ve bir esere dönüştürürler.

Gerçek yaşam şartlarında veya ona yakın şartlarda gerçekleştirilen uygulamalar aktiflik becerilerini geliştirir. Somut bir ürüne ulaşmak için tek başına veya küçük gruplar halinde çalışmaları destekler. Gerçek yaşamda işe yarayan bilgi ve uygulama bütünlüğü sağlanır.

Aktiflik becerilerinin temel felsefesi pragmatizm eğitim felsefesi ise ilerlemecilik özelliklerini taşır.

**3.2.6.1.Aktiflik Becerilerine Örnekler:** Eğitim-öğretim süreçlerinde ve yaşam pratiklerinde birçok konu aktiflik becerilerini destekler. Bunlar arasında; trafik bilinci geliştirme, çevreyi koruma, sokak çocuklarını sosyalleştirme okulu temiz tutma, doğayı ağaçlandırma, ihtiyacı olan okullar için kitap toplama ve uzaktan kumandalı araçlar geliştirme somut bazı örnekler arasındadır.

**3.2.6.2.Aktiflik Becerilerinin Kazanımları:** Aktiflik becerilerinin uygulanmasıyla yaparak yaşayarak öğretim ilkesi gerçekleştirilir. Bağımsız düşünme, çalışma, güven, sorumluluk ve başarıma yeterliklerini geliştirir. Çeşitli kaynaklara ulaşmayı ve yararlanmayı sağlar. Etkileşimi artırır. Problem çözme, sentezci ve eleştirel düşünme yeterliklerini geliştirir.

Farklı ortamlarda, zamanlarda ve koşullarda iş ve üretim yapma fırsatları sağlar. Yenilikçi iş fırsatları sağlar. Toplumsal ve ekonomik etkinliklere girişen veya katkıda bulunan kişilerin ihtiyaç duydukları daha özgün bilgi ve becerileri kullanmalarını

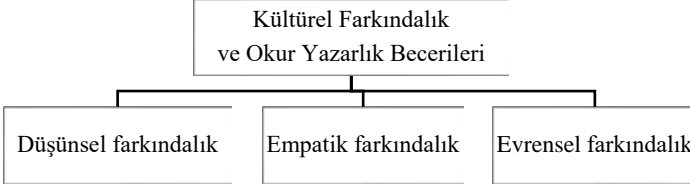
sağlar. Çalışma etiği ve değerlerin farkındalık ve okur yazarlık yeterliklerini destekler.

**3.2.6.3.Aktiflik Becerilerinin Geliştirilmesi:** Aktiflik becerilerinin geliştirilmesi için Dewey, Kilpatrick ve Bruner yaparak yaşayarak, keşfederek ve projelendirme çalışmaları yapılmasını önermektedir. Bu bulgu temelinde aktiflik becerilerinin geliştirilmesinde; bireylere uygulama, deneme, etkinlik yapma ve keşfetme fırsatları sağlanmalıdır. Bireyler özerkliğe ve girişimciliğe teşvik edilmelidir. Gerçek yaşamı dikkate alan problem durumları ile ilgilenilmelidir. Açık uçlu sorularla kavrama, analiz ve sentez basamaklarında üst düzey düşünme becerileriyle desteklenmelidir. Bilgi, beceri ve tutumları iş, eser ve ürün elde etmeye yönelik uygulama çalışmaları düzenlenmeli sonuç olarak da zihinsel, bilişsel ve düşünceler ve görüşler uygulamaya dönüştürülmelidir (Rivkin, Hanushek ve Kain, 2005).

**3.2.7.Kültürel Farkındalık ve Okur Yazarlık Becerileri:** Kültürel farkındalık ve okur yazarlık becerileri bireysel, yerel, ulusal ve evrensel olgu, olay ve oluşumları algılama, anlama, kavrama, yorumlama, analiz etme, sentezleme ve değerlendirme yeterliklerini gerektirir.

Çünkü: çok yönlü uyarıcılar, gelişmeler, bilimsel bulgular, iletişim süreçleri, eğitsel, yaşam pratikleri ve teknolojikler anılan yeterliklere sahip olmayı öngörüyor. Bu öngörü ise kültürel farkındalık ve okur yazarlık yeterliklerini gündeme getirdiğinden Şekil 2’de Kültürel Farkındalık ve Okur Yazarlık Becerileri verilmektedir.

## Şekil 2: Kültürel Farkındalık ve Okur Yazarlık Becerileri



Şekil 2 incelendiğinde, kültürel farkındalık ve okur yazarlık yeterliklerinin düşünsel, empatik ve evrensel farkındalıklardan oluştuğu anlaşılmaktadır.

Aşağıda anılan yeterlikler ana çizgilerle tanıtılmaktadır:

**2.7.1.Düşünsel Farkındalık:**Düşünsel farkındalık duyguların düşüncelere yansımalarıdır. Düşünsel farkındalık, olumlu ve olumsuz duyguların bilişsel olarak farkına varılmasıdır. Düşünsel farkındalık ile yaşanan olgu ve olaylara ait öfkeler, üzüntüler ya da sevinçler fark edilerek ayırımına varılır. Düşüncede belirenler ifade edilir ve yazılır.

**2.7.2.Empatik Farkındalık:** Empatik farkındalık, çevresel uyarıcıların, bireylerin farklılıklarını algılamak ve davranmaktır. Empatik farkındalığın temeli farklı düşünenleri ve davrananları yargılamadan önce anlamaktır. Sosyal farkındalık, farklılıklarla yüzleşerek empati yeteneğini kullanmaktır.

**2.7.3.Evrensel Farkındalık:** Evrensel farkındalık, evreni bütünsel algılama ve evren içindeki bireyin kendisini nasıl gördüğüdür. Evrensel farkındalık çevresel, ulusal ve evrensel olarak bireyin neler yapacağını fark etmesidir. Evrensel farkındalık, kendi ulusunun yararlı, duyarlı ve iş görür bir bireyi olma yanında bir dünya vatandaşı gibi davranmaktır. Dünya için çaba gösterme, doğaya, canlılara ve eşyalara zarar vermeden yaşama evrensel farkındalık için birer somut davranış örneğidir.

**2.7.4.Kültürel Okur Yazarlık Becerileri:** Kültürel Okur Yazarlık Becerileri; Evreni bütünsel olarak algılama,

anlama ve okumadır. Sabit fikirlerden uzak durarak çok yönlü düşünmedir. Evrenin, gezegenin ve yaşam koşullarının zamanla değiştiğini fark etmedir. Bir ideolojiye, fikre ya da ön yargıya sabit bağlı kalmak yerine evren için yararlı olan işlere ve girişimlere destek olmaktır.

Bilişsel olarak tartışmanın bir hak olduğunu ama referanslar istediğini bilmektir. Karşılıklı görüş paylaşımlarında, her görüşün yani tezin bir farklı görüşü yani antitezi olduğunu benimseyerek, sonuçta yeni bir görüşe yani senteze varmaya çalışmaktır.

Her ırk, dil, cins ve etnik kökenli insanı olduğu gibi kabul ederek, toplumun ancak %5 ile 10'nun benimseyip uyguladığı Kohlberg'in Evrensel Ahlak Gelişim Dönemlerinin en son aşamasında olduğu gibi bunun bir insani temelli evrensel bir ahlak yasası olduğunu benimsemektir. Müzik, sahne sanatları, edebiyat ve görsel sanatlar alanlarında görsel ve yazılı iletişim araçları kullanılarak görüş, deneyim ve duygularını yaratıcı bir şekilde ifade edebilmektir.

**2.8.8.İşlevsel Düşünme Becerileri:** Nitelikli eğitim için işlevsel düşünmek gerekir.İşlevsel düşünme becerileri tümelde, doğru algılama, belirleme, uygulama ve değerlendirme süreçleri için önemi etki değeri yüksek özelliklere sahiptir. İşlevsel düşünme becerilerinin her biri kendi bağlamında özel yararları vardır. Aşağıda işlevsel düşünme becerileri bütünsel olarak verilmektedir:

Tümdengelim, tümevarım, andırma yani anoloji yapma, iraksak düşünme, analitik düşünme, yanal düşünme, yaratıcı düşünme, eleştirili düşünme, yansıtıcı düşünme, üst bilişsel düşünme, özenli düşünme, bilimsel düşünme, güdümlü düşünme, soyut düşünme ve global düşünmedir (Carbonell, 1983, Biela ,1991 ve Hajeck, 2018).

#### **4. SONUÇLAR**

Sürdürülebilir kalkınma ve nitelikli eğitimde temel beceriler temalı bu öğrenme alanına tümel bakıldığında aşağıdaki sonuçlara varılmaktadır:

- Sürdürülebilir kalkınma amaçları, (1)Binyıl kalkınma amaçları ve (2)Evrensel Düzeyde Sürdürülebilir Kalkınma Amaçları olarak sınıflandırılmaktadır.
- Binyıl kalkınma amaçlarının kapsamı aşağıda sıralanan sekiz, evrensel düzeyde sürdürülebilir kalkınma amaçları ise 17 boyuttan oluşmaktadır:
- Eğitim olgusuyla, psikolojik, sosyal ve kültürel boyutlarda bireylere bilimsel geçerliliği olan bilgi, beceri mesleki tutum ve iş alışkanlıklarının kazandırılması amaçlanmaktadır.
- Nitelikli eğitimde bireylerde olması gereken temel beceriler sekiz boyutta toplanmaktadır.
- Nitelikli eğitimde bireylerde olması gereken temel beceriler dil becerileri, sayısal beceriler, bilişim farkındalığı ve okur yazarlık becerileri, öğrenmeyi öğrenme becerileri, sosyal sorumluluk becerileri, aktiflik becerileri, kültürel farkındalık ve okur yazarlık beceriler ve işlevsel düşünme becerileri olarak sınıflanmaktadır.

#### **KAYNAKLAR**

BİELA, A., 1991, *Analogy in Science*, Frankfurt: Peter Lang.  
12.12.2023 tarihinde  
<https://plato.stanford.edu/entries/reasoning-analogy/>  
adresinden alındı.

CARBONELL, J.G., 1983, "Learning by Analogy: Formulating and Generalizing Plans from Past Experience,"  
in *Machine Learning: An Artificial Intelligence*



*Approach*, vol. 1, R. Michalski, J. Carbonell and T. Mitchell (eds.), 137–162, Palo Alto: Tioga.

ERTÜRK. S. (1979). *Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Yelkentepe Yayınları.

GİDDENS, A. ve PHİLİP W. Sutton. (2014). *Sosyolojide Temel Kavramlar*. Çeviren: Ali Esgin. Phoenix Yayınevi.

HÁJEK, A., 2018, “Creating heuristics for philosophical creativity,” in *Creativity and Philosophy*, B. Gaut and M. Kieran (eds.), New York: Routledge, 292–312.

İMİĞ, D. G. ve İMİĞ, S. R. (2006). What Do Beginning Teachers Need To Know? *Journal of Teacher Education*, 57(3), pp. 286-291.

KARAAĞAÇLI, M. (2008). İnternet Teknolojileri Destekli Uzaktan Eğitimde Sosyal Kazanımlar Gereksinimi. Ankara: *Bilişim Teknolojileri Dergisi*. Cilt: 1, Sayı: 2, Mayıs 2008 63-73.

KARAAĞAÇLI, M. (2020). *Öğretimde Kuramlar ve Yaklaşımlar*. İkinci Basım: 978-605-62357-0-2. Bandrol Seri No Aralıkları: Thg-Res 116747-116806. Baskı Ve Cilt: Kitapçı Basımevi Yayıncılık Dağıtım Tasarım San Tic. Ltd. Şti.

KARAAĞAÇLI, M. (2021-1). *Eğitbilimin Temelleri*. Bizim Büro Basımevi Yayın ve Dağıtım Hizmetleri Sanayi ve Tic. Ltd. Şti. Matbaa Sertifika No:42488. ISBN –978-605-80-173-1-3. Bandrol Seri No Aralıkları:THG-TIH 651636-651835.

KARAAĞAÇLI, M. (2021-2). *Eğitimin Temeli Felsefe*. İkinci Yazım 4. Basım: Ankara: Baskı ve Cilt: Bizim Büro Basımevi Yayın ve Dağıtım Hizmetleri Sanayi Ve Tic. Ltd. Şti. Zübeyde Hanım Mahallesi Sedef Caddesi No:6/A

Altındağ /Ankara. Matbaa Sertifika No:42488. Bandrol Seri No Aralıkları THG-SOP 983983-984072 .

KARAAĞAÇLI, M. (2023). "Which Is The Sociological Habitive Of Education? Does It Require Social and Emotional Skills. Uluslararası Azerbaycan İnsan ve Toplum Bilimleri Kongresi.- 4th Iternational Azerbaijan Congress On Humanities And Social Sciences 15-18 September, 2023 /Şuşa-Azerbajjan.15-18 Eylül 2023.15.09.2023. *4th International Azerbaijan Congress on Humanities and Social Sciences Proceeding Book. Pp.263-278.*

OSBORNE, R. (2003). *Herkes İçin Felsefe.*

PİAGET, J. (1952). *The Origins Of İntelligence Of Children.* New York, NY: International Universities Press, Inc.

RİVKİN, S.G.; HANUSHEK, E.A. ve KAIN, J.F. (2005). Teachers, Schools, and Academic Achievement. *Econometrica*, 73, 2, pp. 417-458.

SAVERY, J.R. ve DUFFY, T.M. (1995). Problem Based Learning: An Instructional Model and Its Constructivist Framework. *Educational Technology*, 35, 31-38.

TEZCAN, M. (1996). *Bir Şiddet Ortamı Olarak Okul. Cogito*, 105-108, 6-7.

VARIŞ, F. (1981). *Eğitim Bilimine Giriş.* Ankara: A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları No: 98.

VYGOTSKY, L.S. 1997. *Educational Psychology.* Boca Raton, FL: St. Lucie Press.

WORLD BANK, (2005). *Learning To Teach İn The Knowledge Society.Final Report.* By Task Manager Juan Manuel World Bank.



# 1981-2022 TÜRK MİLLİ EĞİTİM ŞURA KARARLARININ EĞİTİMDE KÜLTÜR YÖNETİMİ BAĞLAMINDA İNCELENMESİ<sup>1</sup>

Sezen TOFUR<sup>2</sup>

## 1. GİRİŞ

Kelime kökeni olarak bakmak, yetiştirmek anlamlarını taşıyan Colere masterından türetilen Kültür, Latince Cultura kavramından gelmektedir (Şişman, 2007). En sade tanımıyla *sosyal tutkal* olarak açıklanabilir. Antropolojide kültürün değişmez bir tanımı yoktur. Kültür ile ilgili çok fazla ve farklı tanımlar mevcuttur (Hoy ve Miskel, 2010). Kültürle ilgili çeşitli tanımlamaların olmasını Berelson ve Steiner (1964) kültürün net olarak tanımlanamayacağı ancak açıklamanın mümkün olduğu şeklinde yorumlamıştır. Kültürün bazı özelliklerini şu şekilde sıralamak mümkündür (Güçlü, 2014):

- *Kültür öğrenilir ve paylaşılır*
- *Kültür uyum sağlayıcı bir mekanizmadır.*
- *Kültür tarihseldir ve süreklidir.*
- *Kültür toplumsaldır.*
- *Kültür ihtiyaçları karşılayıcı ve doyum sağlayıcıdır.*
- *Kültür dinamiktir ve zamanla değişebilir.*
- *Kültür bütünleştiricidir.*

---

<sup>1</sup> Bu çalışmanın bir kısmı EYFOR 13'te sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

<sup>2</sup> Doç. Dr., Manisa Celal Bayar Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, sezentofur@gmail.com, ORCID: 0000-0001-6518-9156

- *Kültür büyük ölçüde bir semboller sistemidir.*
- *Kültür bir soyutlamadır.*

Kültür öğrenilmesi, paylaşılması ve diğer tüm özellikleri ile bir yandan öğrenilirken diğer yandan değişir. Bu durum kültürün hiçbir zaman yönetilemeyeceği ve kontrol edilemeyeceği ile ilgili düşünceleri de beraberinde getirmiştir. Bunun tersine yönetim bilimciler kültürün daha çok değişebilir ve yönetilebilir olduğunu savunmaktadır (Yıldırım, 2001).

Kültür yönetimi; daha çok kültürün, öğeleri (Tofur, 2018) ile birlikte şekillendirilmesi ile ilgilidir. Bu şekillendirme amaç doğrultusunda gerçekleştirilir (Tofur, 2023). Bir kültürlenme süreci olan eğitimin gerçekleştirildiği yerlerden olan eğitim kurumlarında Türk Milli Eğitim Sisteminin genel ve özel amaçlarının gerçekleştirilmesi yolunda uğraş verilir. Amaca giden yolda süreç yönetimi ile ilgili bir takım politika belgeleri takip edilir ki Kalkınma Planları, Milli Eğitim Şura Kararları bu politika belgelerindedir (Balıkçı, 2021; Tofur, Aypay ve Yücel, 2016). Bu nedenle eğitimde kültür yönetimi ile ilgili yönlendiricilerden olan Milli Eğitim Şura kararlarında kültür ve yönetimine ne kadar değinildiği tartışma konusudur.

### Şekil 1. Türkiye’de Eğitimsel Kararların Alınmasına Yönelik Süreçsel Döngü



**Kaynak:** (Tofur, 2015)

Şuralarda alınan kararlar eğitim sisteminin o dönemdeki artılarını, eksilerini, hedeflerini içerir. Kararlar eğitim politikalarının belirlenmesinde öneri niteliğindedir. Şekil 1 incelendiğinde Türkiye’de Eğitimsel Kararların Alınmasına yönelik süreçsel döngü verilmiştir. Buna göre Milli Eğitim Şuralarında alınan kararlar karar uygulamaya geçerse talim terbiye kurulunda yayınlanır ve kalkınma planlarının mevcut durum başlığında yer alır. Karar uygulamaya geçmez ise de Kalkınma planlarında yine mevcut durum ve hedefler içeriğinde yer alır. Tüm bu döngü eğitime yapılan giderek artan siyasi ve kamusal taahhüt ve yatırım ile devam eder (Tofur, 2015). Balıkçı (2023) Milli Eğitim Şuralarında alınan kararların önemini şuralarda işaret edilen eğitim yönetimi politikalarının uygulanıp uygulanmadığının ya da ne düzeyde uygulandığının anlaşılması adına daha iyi izlenmesine yönelik bir kontrol mekanizması kurulması gerektiğine işaret eder. Tüm bu döngü içerisinde öneri kararların alındığı Milli Eğitim Şuraları Eğitim sistemi için amaca giden yola rehberlik edici olarak sayılabilir. Bu durumda Şura kararlarında Kültür ve Kültür Yönetimi ile ilgili ifadelerin incelenmesi ve değerlendirilmesinin eğitim politikalarının kültür yönetimi üzerinde yapılandırılmasında ve geliştirilmesinde politika yapıcılara yol gösterici olacağı düşünülmektedir.

Bu çalışmada 1981-2022 Türk eğitim politikalarında eğitimde kültür yönetiminin Milli Eğitim Şuraları kararlarından yola çıkılarak incelenmesi amaçlanmıştır.

## **2. YÖNTEM**

Bu çalışma, eğitimde kültür yönetimi bağlamında Milli Eğitim Şura kararlarından anlam çıkarmayı amaçlamaktadır. Bu nedenle bu çalışmada nitel bir araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel bir çalışmada amaç, okuyucuya konuyu betimleyici, gerçekçi, derin ve ayrıntılı bir şekilde anlatarak yeni anlamlar

çıkarmaktır (Merriam, 2018; Neuman, 2010; Patton, 2014; Yıldırım ve Şimşek, 2011).

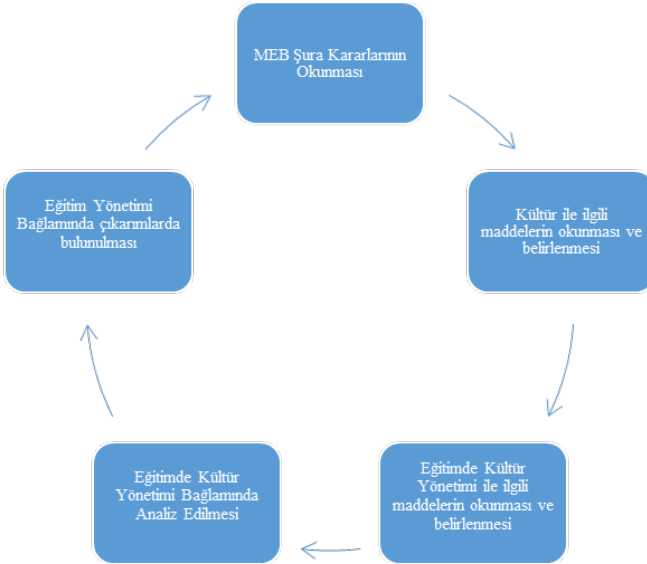
## 2.1. Veri Kaynakları

Bu çalışmada, Millî Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı internet sitesinde (<http://ttkb.meb.gov.tr/>) yer alan Millî Eğitim Şuraları Kararları (10'dan 20'ye) tam metinleri ile birlikte belge olarak kullanılmıştır. Nitel araştırmalarda veri kaynaklarından biri resmi yayınlar ve raporlara dayalı belgeler olabilir (Christensen, Johnson ve Turner, 2015; Patton, 2014).

## 2.2. Verilerin Analizi

Verilerin analizinde betimsel analiz kullanılmıştır. Betimsel analizde amaç, okuyucunun düşüncelere dahil edilmesini sağlamak ve odak noktalarını keşfetmelerine yardımcı olmaktır (Patton, 2014; Yıldırım ve Şimşek, 2011). Eğitimde kültür yönetimi bağlamında Millî Eğitim Şura Kararlarının Analizi Şekil 2'de sunulmuştur.

**Şekil 2. Eğitimde Kültür Yönetimi Bağlamında Millî Eğitim Şura Kararlarının Analizi**



### 3. BULGULAR VE YORUM

Bu kısımda 10. Milli Eğitim Şura kararlarından 20. Milli Eğitim Şura kararlarına kadar; 11 Milli Eğitim şurası Eğitimde Kültür Yönetimi bağlamında incelenerek bulguları sunulmuştur.

#### 3.1. Onuncu Milli Eğitim Şurası Eğitimde Kültür Yönetimine İlişkin Bulgular

Onuncu Milli Eğitim Şura metni incelendiğinde kültürle ilgili ifadeye tek başlıkta maddelendirme yapılmadan değinilmiştir. Alınan kararlarda ayrıca kültürle ilgili bir açıklama bulunmamaktadır.

**Tablo 1. 10. Milli Eğitim Şurası Kültür Yönetimi Bulguları**

Şura Tarihi	Başlık	Madde No	Sayfa
23-26 Haziran 1981	5- Dönemin Milli Eğitim Bakanı'nın Şûrayı Açış Konuşması	-	1

Tablo 1'e göre 10. Milli Eğitim Şurasında Kültür ve yönetimi ile ilgili bulgulara Dönemin Milli Eğitim Bakanı'nın Şurayı açış konuşmasında rastlanmaktadır. Buna göre bahsi geçen konu/kavramlar *Kültürel ihtiyaç ve gerçeklere dayalı eğitim sistemi* şeklinde ifade edilmiştir:

*"Bu şurada ele alınacak yeni eğitim sistemi, ülkemizin politik, sosyal, ekonomik ve kültürel ihtiyaç ve gerçeklerine dayalı, millî eğitim politikası temeline oturtulmalıdır..."* Açış konuşması.

#### 3.2. On Birinci Milli Eğitim Şurasında Eğitimde Kültür Yönetimine İlişkin Bulgular

On birinci Milli Eğitim Şurasında kültürle ilgili ifadelere 12 maddede değinilmiştir (Tablo 2). 11. MEŞ'de alınan kültür içerikli kararların çoğu öğretmenlerin genel kültürlerinin geliştirilmesi ile ilgilidir.



**Tablo 2. 11. Milli Eğitim Şurası Kültür Yönetimi Bulguları**

<b>Şura Tarihi</b>	<b>Başlıklar</b>	<b>Madde No</b>	<b>Sayfa</b>
8-11 Haziran 1982	Öğretmen Eğitiminin Gelişimi:	A.3., 6, C.4,	1, 2, 3
	Öğretmen Eğitiminde Hizmet öncesi sorunlar ve teklifler	C.4., D.2.,4, E	4, 5, 6, 7, 8, 9, 11, 13, 23
	Öğretmen ve uzmanların hizmet içi eğitimi	A.1.	24
	Öğretmen ve uzmanların sorunları ve çözüm teklifleri	B.1.b., B.3.7., B.4.3.g, i	30, 32, 33

İfadelerde geçen konu ve kavramlar; *öğretmenlerin genel kültürleri, eğitim kurumlarının açılması üzerine* vurgu yapmaktadır. İlgili maddelerden bazıları şu şekildedir:

“*Öğretmen yetiştiren fakültelerde öğrencilerin bir bütünlük içinde eğitilmesi amacıyla özel alan, meslek bilgileri, genel kültür derslerine, bölümlerin özelliklerine göre ağırlık verilmesi gerekmektedir.*” Öğretmen Eğitiminin Gelişimi Madde C4

“*Öğretmenler için mesleki ve kültürel etkinlikler yeterli sıklıkta düzenlenmemektedir.*” Madde B7

“*Milli Eğitim Bakanlığı'nın kültürel kalkınmayı destekleyici eğitim kurumları açmasının görevi olduğundan bahsedilmiştir.*” Madde A.1.

### **3.3. On İkinci Milli Eğitim Şurasında Eğitimde Kültür Yönetimine İlişkin Bulgular**

On ikinci Milli Eğitim şurasında kültürle ilgili ifadelere 16 maddede yer verilmektedir (Tablo 3). 12. MEŞ'de alınan kültür içerikli kararların çoğu öğretim programları ile ilgilidir.

**Tablo 3. 12. Milli Eğitim Şurasında Kültür Yönetimi Bulguları**

Şura Tarihi	Başlık	Madde No	Sayfa
18-22 Haziran 1988	Konu I: Türk Eğitim Sistemi	A.1, B.2,5, C.3	3, 4
	Konu IV: Eğitimde Yeni Teknolojiler	18	8
	Konu VII: Öğretim Programları	2, 4, 5, 17, 19, 23, 26	14, 16
	Temenni kararları	7, 18, 19, 22	16, 17

İfadelerde geçen konu ve kavramlar; *ilköğretimin temel amacının düzenlenmesi, ortaöğretimde ortak genel kültür, öğretim programlarının geliştirilmesi* olarak sıralanmaktadır. İlgili maddelerden bazıları şu şekildedir:

*“İlköğretimin temel amacının öğrencilerin; ... içinde yaşadığı toplumun kültürünü tanımaları ... çevreye ve topluma uyum sağlamaları için gerekli eğitim öğretim imkânlarını veren eğitim kurumları olarak düzenlenmesi.”* Madde A1.

*“Ortaöğretim kurumlarında millî eğitimin genel amaçları çerçevesinde ortak bir genel kültür vermek maksadıyla 9. sınıflarda ortak genel kültür derslerinin okutulması...”* Madde B2.

*“Bilgisayarlı eğitimde, yabancı kültür unsurlarının nüfuzunu önlemek maksadıyla gerekli eğitim yazılımlarının, Türkçe ve millî eğitimimizin temel amaç ve ilkelerine uygun olarak hazırlanması.”* Madde 17.

### **3.4. On Üçüncü Milli Eğitim Şuralarında Eğitimde Kültür Yönetimine İlişkin Bulgular**

On üçüncü Milli Eğitim Şurasında kültürle ilgili ifadelere 2 ayrı başlıkta maddelendirme yapılmadan değinilmiştir. Bunlardan biri şurayı açış konuşmasıdır (Tablo 4).

**Tablo 4. 13. Milli Eğitim Şura Kararlarında Kültür Yönetimi Bulguları**

<b>Şura Tarihi</b>	<b>Başlıklar</b>	<b>Sayfa</b>
15-19 Ocak 1990	Dönemin Millî Eğitim Bakanı'nın Şûrayı Açış Konuşması Şurada alınan kararlar	1 2, 3

İfadelerde geçen konu ve kavramlar; *yaygın eğitimin kapsamı, sanat eğitimi, halk eğitimi merkezleri* olarak sıralanmaktadır. İlgili maddelerden bazıları şu şekildedir:

*“Vatandaşlarımıza, başta okuma-yazma ve Türkçeyi öğretme olmak üzere çağımızın bilimsel, teknolojik, ekonomik, sosyal ve kültürel gelişmelerine uymalarını sağlayıcı; millî kültür değerlerimizi koruyucu, ... her türlü faaliyet, yaygın eğitimin kapsamı içindeki görevleridir.”* Açış konuşması.

*“Sosyal kültürel kurs programları içinde sanat eğitimine ağırlık verilmedir.”* Şurada alınan kararlar.

*“Halk Eğitimi Merkezleri yalnız kurs açılan bir yer değil, yetişkinlerin bulunduğu, çeşitli sosyal ve kültürel etkinliklerin sürdürüldüğü, ... toplum merkezleri hâline dönüştürülmelidir...”* Şurada alınan kararlar.

### **3.5. On Dördüncü Milli Eğitim Şuralarında Eğitimde Kültür Yönetimine İlişkin Bulgular**

On dördüncü Milli Eğitim Şurasında kültürle ilgili ifadeler şurayı açış konuşmasında yer verilmiştir. Alınan kararlarda ilgili ifade görülmemiştir.

**Tablo 5. 14. Milli Eğitim Şura Kararlarında Kültür Yönetimi Bulguları**

<b>Şura Tarihi</b>	<b>Başlıklar</b>	<b>Sayfa</b>
27-29 Eylül 1993	Dönemin Millî Eğitimin Bakanı'nın Şûrayı Açış Konuşması:	2

İfadelerde geçen konu ve kavramlar; *Milli eğitimin düzenlenmesi* ile ilgilidir. İlgili maddelerden bazıları şu şekildedir:

“...*Bu sebeple Millî Eğitimimizi, Millî Eğitimin genel amaç ve temel ilkeleri doğrultusunda, ... kültürel, siyasal alanlarda millî birlik ve beraberliğimizi pekiştirecek şekilde uygulamak zorundayız.*” Açış konuşması.

### **3.6. On Beşinci Milli Eğitim Şuralarında Eğitimde Kültür Yönetimine İlişkin Bulgular**

On beşinci Milli Eğitim Şurasında kültürle ilgili ifadelere 5 maddede yer verilmiştir (Tablo 6).

**Tablo 6. 15. Milli Eğitim Şura Kararlarında Kültür Yönetimi Bulguları**

<b>Şura Tarihi</b>	<b>Başlıklar</b>	<b>Madde No</b>	<b>Sayfa</b>
	İlköğretim ve yönlendirme	21, 26	5
13-17 Mayıs 1996	Ortaöğretimde yeniden yapılanma	1,17	8,9
	Toplumun eğitim ihtiyacının sürekli karşılanması	43	16

İfadelerde geçen konu ve kavramlar; *İlköğretimde eğitimin içeriği, din kültürü ve ahlak bilgisi dersi, Mesleki-teknik öğretim, yaygın eğitim faaliyetlerinin artırılması* ile ilgilidir. İlgili maddelerden bazıları şu şekildedir:

“*Eğitimin içeriği, millî kültürün temel öğelerini ihtiva etmekle birlikte bilimsel ve teknolojik gelişimi de izleyebilecek yapıda olmalıdır.*”Madde 21

“*Müzik, Resim, Beden Eğitimi ve Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi derslerinin notla değerlendirilmesine devam edilmelidir...*”  
Madde 26

“*Mesleki-teknik öğretimde genel eğilim, bütünleşmiş bir yapı yönündedir. Ancak, sosyal ve kültürel yapının gereği olarak,*

*mevcut birimlerin yapılarını bir süre daha korumaları gerekmektedir...”Madde 17*

### **3.7. On Altıncı Milli Eğitim Şuralarında Eğitimde Kültür Yönetimine İlişkin Bulgular**

On altıncı Milli Eğitim Şurasında kültürle ilgili ifadelere 5 maddede yer verilmiştir (Tablo 7).

**Tablo 7. 16. Milli Eğitim Şura Kararlarında Kültür Yönetimi Bulguları**

<b>Şura Tarihi</b>	<b>Başlıklar</b>	<b>Madde No</b>	<b>Sayfa</b>
22-26 Şubat 1999	Mesleki ve teknik eğitimin, orta öğretim sistemi bütünlüğü içinde ağırlıklı olarak yeniden yapılandırılması	2,14, 31, 32,	3, 4, 6
	Mesleki ve teknik eğitim alanına öğretmen ve yönetici yetiştirme	9	13

İfadelerde geçen konu ve kavramlar; *ortaöğretimin teknoloji kültürü ile yapılandırılması, ilköğretimde kültür, beceri kazandırılmasına yönelik kurslar, eğitici kol etkinliklerinde demokrasi kültürü, öğretmen eğitiminde genel kültür eğitimi* ile ilgilidir. İlgili maddelerden bazıları şu şekildedir:

*“Orta öğretim... herkese gerekli olan bir **teknoloji kültürü** ile birlikte, bir alana/mesleğe ve yükseköğretime hazırlayacak biçimde yapılanmalıdır.”Madde 2*

*“İlköğretimin bütün sınıflarında yaz dönemlerinde öğrencilerin **kültür**, beceri kazanmalarına ve yöneltmelerine dönük kurslar açılmalıdır.” Madde 31*

*“Eğitici kol etkinlikleri, ... bireyin **gelişimini demokrasi kültürünü** de geliştirici bir yaklaşımı esas alan düzenlemeleri kapsamaktadır.” Madde 32*

### 3.8. On Yedinci Milli Eğitim Şuralarında Eğitimde Kültür Yönetimine İlişkin Bulgular

On yedinci Milli Eğitim Şurasında kültürle ilgili ifadelere 12 maddede yer verilmiştir (Tablo 8).

**Tablo 8. 17. Milli Eğitim Şura Kararlarında Kültür Yönetimi Bulguları**

Şura tarihi	Başlık	Madde No	Sayfa
13-17 Kasım 2006	Türk millî eğitim sisteminde kademeler arasında geçişler, yönlendirme ve sınav sistemi – C. İlköğretim:	57	5
	Küreselleşme ve Avrupa birliği sürecinde Türk eğitim sistemi – B. Eğitimde Hareketlilik	32, 38, 40, 43, 45, 46	6,7,8
	Küreselleşme ve Avrupa birliği sürecinde Türk eğitim sistemi – C. Eğitimde Nitelik	58, 71, 76, 85, 95	9,10, 11

İfadelerde geçen konu ve kavramlar; *kültür turizmi bağlamında ulusal kültürümüzü tanıtmak, kültürel amaçlı yurtdışına çıkışlarda vize işlemleri, yurtdışındaki öğrencilerin kültürel bağlarının korunması, ilk ve ortaöğretimde ve öğretmen yetiştirmede kültürel etkileşim projelerine yer verilmesi, ilk ve ortaöğretimde kulüp çalışmalarında öğrenci kültür merkezleri ile işbirliği, öğretim elemanlarının kendilerini yetiştirebilecekleri örgüt kültürü oluşturma, öğretmenlerin kendi kültürlerini bilme ve farklı kültürlerle karşı duyarlı olmaları, öğretmenlerde tarih bilinci oluşturma, öğrencilerde barış kültürü oluşturma, bölgeler arası kültürel yapının öğretmenler ve okul yöneticilerince tanınması, göreve yeni başlayan öğretmenlerin atandıkları bölgeye kültürel oryantasyonları ile ilgilidir. İlgili maddelerden bazıları şu şekildedir:*

*“Eğitim amaçlı olarak yurt dışına gönderilen öğrencilerimizin kültürel bağlarının korunmasına yönelik etkinlikler yurt*

*dışındaki temsilciliklerimiz tarafından yaygınlaştırmalıdır.” Madde 40*

*“Öğretim elemanlarının kendilerini yetiştirmeleri yönünden fakülte yöneticileri ile öğretim elemanları arasında iletişim ve etkileşim yoluyla birbirlerine katkıda bulunacakları bir örgüt kültürü oluşturma yönünde çaba gösterilmeli...” Madde 58.*

*“Öğretmenler, kendi kültür değer ve varlıklarından haberdar, farklı kültürleri algulamakta ve bu kültürlerle birlikte yaşama konusunda yeterli olmalı; kültürlerarası iletişim kurmada sorun yaşamamalıdır. ...” Madde 71*

### **3.9. On Sekizinci Milli Eğitim Şuralarında Eğitimde Kültür Yönetimine İlişkin Bulgular**

On sekizinci Milli Eğitim Şurasında kültürle ilgili ifadelere 20 maddede yer verilmiştir (Tablo 9).

**Tablo 9. 18. Milli Eğitim Şura Kararlarında Kültür Yönetimi Bulguları**

<b>Şura Tarihi</b>	<b>Başlıklar</b>	<b>Madde No</b>	<b>Sayfa</b>
1-5 Kasım 2010	Öğretmenin yetiştirilmesi, istihdamı ve mesleki gelişimi	3,8	1
	Eğitim Ortamları, Kurum Kültürü ve Okul Liderliği	14, 22, 23,24,25, 26,27,28,29, 30,31,32,40,49	4,5,6,7,
	Spor, Sanat, Beceri ve Değerler Eğitimi	1,35, 42	10,12
	Psikolojik danışma, rehberlik ve yönlendirme	7	13

İfadelerde geçen konu ve kavramlar; *fakültelerde genel kültür derslerinin geliştirilmesi, okul binalarının kültürel altyapısı, kurumsallaşma (ortak kültür oluşturulması), değerlere dayalı okul kültürü için lider yönetici atama, okullarda etkinliklerle okul kültürünün geliştirilmesi, okul sembolleri ile okul kültürü güçlendirme, okul müdürlerinin kültürel liderlik*

yeterliklerini geliştirme, güçlü okul kültürü için uzun süreli öğretmen-yönetici istihdamı sağlama, demokratik okul kültürü oluşturma, öğretmen ve öğrencilerde kültürel farklılıklara duyarlılık geliştirme, kurum kültürünün içselleştirilmesine yönelik uygulamalara yer verme, ulusal ve resmi bayram törenleri ile belirli gün ve haftalar kutlamalarının düzenlenmesi, okullar için kendilerine özgün kimlik ve güçlü okul kültürü oluşturma (okula dayalı yönetim), okul isimlerinin değiştirilmesinde kurumsal kültürün dikkate alınması, okul kültürlerinin kurumsal değişime katkısı için okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik özelliklerinin geliştirilmesi, okul ortak kültürünün geliştirilmesi için ulusal mesleki örgütlenmenin planlanması, eğitim yöneticilerinin farklı kültürleri tanıyarak çok kültürlü ortamda görev yapacak şekilde yetiştirilmeleri, toplumun her kademesinde spor kültürü geliştirmek, değerler eğitimine okullarda yer verme, din kültürü ve ahlak bilgisi dersinin okutulması, PDR alanında kültürümüze özgü psikolojik ölçme araçlarının geliştirilmesi ile ilgilidir. İlgili maddelerden bazıları şu şekildedir:

“ Eğitim fakültesi dışında formasyon eğitimi veren fakültelerde, öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin yanında, **genel kültür** ve alan dersleri de amaca uygun olarak geliştirilmelidir.” Madde 3

“Okullar yapılırken daha verimli kullanılabilmesi için kullanıcıların fikirleri mutlaka alınmalı; akademik, sosyal ve **kültürel alt yapısı olmayan binalar** okul olarak açılmamalı...” Madde 14

“**Güçlü okul kültürleri geliştirebilmek** için okullara özgü logo, amblem, rozet, marş, kahraman, hikaye, gazete, tablo, slogan vb. semboller oluşturularak okulların ortak kültürel değerlerini güçlendirmeleri desteklenmelidir.” Madde 24



### 3.10. On Dokuzuncu Milli Eğitim Şurasında Eğitimde Kültür Yönetimine İlişkin Bulgular

On dokuzuncu Milli Eğitim Şurasında kültürle ilgili ifadelerle 10 maddede yer verilmiştir (Tablo 10).

**Tablo 10. 19. Milli Eğitim Şura Kararlarında Kültür Yönetimi Bulguları**

Şura Tarihi	Başlık	Madde No	Sayfa
	1. Öğretim programları ve haftalık ders çizelgeleri - 1.1. Okul öncesi eğitim- 1.2.İlkokul- 1.4.Ortaöğretim	1.1.4., 1.2.5., 1.2.6., 1.2.8., 1.4.12	1,3
2-6 Aralık 2014	2. Öğretmen Niteliğinin Arttırılması - 2.2. Öğretmen Eğitiminde Hizmet Öncesi Eğitimin Niteliği-2.4.Öğretmen adaylarının yetiştirilmesi, 2.7. Diğer 4. Okul Güvenliği – 4.2. Okulda fiziksel güvenliği sağlamak amacıyla; 4.3. Okulda psikolojik güvenliği sağlamak amacıyla;	2.2.12, 2.4.1.b., 2.7.1. 4.2.9., 4.3.2.	5,6,8 14,15

İfadelerde geçen konu ve kavramlar; *okul öncesi ve ilkokulda kullanılan eğitim aracı metinlerde kendi kültürümüze ait literatüre yer verme, liselerde Din Kültürü ve Ahlak Bilgisinin ders saati, tüm öğretim kademelerine yönelik seçmeli genel kültür derslerinin konulması, aday öğretmenlerinin mesleki gelişimlerinin sağlanması, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersine ilahiyat mezunlarının girebilmesi, okul binalarının kültürel etkinliklere uygun olması, öğrencilerin okula bağlılıklarını ve aidiyetlerini arttırmak amacıyla okulda kültürel faaliyetler düzenlenmesi, ilkokulda okuma kültürünün kazandırılması ile ilgilidir. İlgili maddelerden bazıları şu şekildedir:*

*“Okul öncesi ve ilkokulda kullanılan eğitim aracı metinlerinde kendi kültürümüze ait literatüre (masal, hikâye, fabl, şiir vb.) yer verilmesi...” Madde 1.1.4.*

“... okul binaları planlanırken öğrencilerin sosyal, **kültürel** ve sportif etkinliklerde bulunmalarına olanak sağlayacak özellikte olmasına özen gösterilmesi...” Madde 4.2.9.

### **3.10.1. Yirminci Milli Eğitim Şuralarında Eğitimde Kültür Yönetimine İlişkin Bulgular**

Yirminci Milli Eğitim Şurasında kültürle ilgili ifadelere 8 maddede değinilmiştir (Tablo 11).

**Tablo 11. 20. Milli Eğitim Şura Kararlarında Kültür Yönetimi Bulguları**

<b>Şura Tarihi</b>	<b>Başlıklar</b>	<b>Madde No</b>	<b>Sayfa</b>
1-3 Aralık 2021	Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetlerinin İyileştirilmesi	19, 26	3
	Temel Eğitime Erişimin ve Eğitimde Niteliğin Arttırılması	42, 50	5
	Eğitim Sisteminin Kalitesinin İzlenmesi	61	6
	Mesleki Eğitimin genel yapısının güçlendirilmesi	72,	8
	Öğretmen yetiştirmenin İyileştirilmesi	97	11
	Öğretmenlerin mesleki gelişiminin desteklenmesi	106	12

İfadelerde geçen konu ve kavramlar; *kültürel değerlerin kazandırılması için işbirliği, rehberlik ve psikolojik danışmanlık hizmetlerinin yürütülmesi, okuma kültürü, ahilik kültürü, öğretmenlerin mesleki gelişimi* ile ilgilidir. İlgili maddelerden bazıları şu şekildedir:

“Rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri **millî kültürümüz medeniyetimiz ve evrensel değerler** dikkate alınarak yürütülmelidir.” Madde 26

“Öğrencilere **okuma kültürü** kazandırmak için tüm paydaşları kapsayan çalışmalar yapılmalıdır....” Madde 42

*“Kırsal alandaki çocuklar başta olmak üzere öğrencilerin kültürel gelişimleri için tiyatro, sergi, müze gezisi vb. kültürel faaliyetler kapsamında etkinlikler yapılmalı....” Madde 50*

*“Öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumlarında öğretim programları ve ders içerikleri; ..., ortak kültürel miras, millî ve evrensel değerler, toplumsal çeşitlilik ve zenginlik ile kapsayıcılığa sahip, küresel gelişmelere cevap verecek ve insanı merkeze alacak şekilde gerçekleştirilmelidir.” Madde 97*

### 3. SONUÇ

1981-2022 Türk Milli Eğitim Şura kararlarının eğitimde kültür yönetimi bağlamında incelendiği bu çalışmada eğitimde kültür yönetimi ile ilgili ifadelerin eğitim sisteminde nasıl bir yol izlenmesi gerektiği ile ilgili genel anlamlar içerdiği, uygulamada ne yapılacağı ile ilgili ayrıntılandırmalara gidilmediği bu nedenle soyut düzeyde kaldığı görülmüştür.

Eğitimde Kültür Yönetimi ile ilgili en fazla ayrıntılandırma 17. (2006) ve 18. (2010) Milli Eğitim Şuralarında yapılmıştır. Şuralarda ele alınan kültür kararlarının eğitimin farklı boyutlarında olmadığı daha çok öğretmen adaylarının genel kültürlerinin geliştirilmesi üzerine odaklanıldığı görülmüştür. Çalışılan başlıklar yönünden değerlendirildiğinde kültür sadece 18. Milli Eğitim Şurası'nda konu edinilmiştir.

Çalışmada incelenmeyen ilk dokuz Millî Eğitim Şûrası incelenerek karşılaştırma sağlanabilir. Eğitimde Kültür Yönetimi Kalkınma planları gibi diğer politika belgeleri üzerinden incelenebilir. Çalışma sonuçlarının eğitim politikalarının kültür yönetimi ile ilgili yapılandırılmasında ve geliştirilmesinde politika yapıcılara yol gösterici olacağı düşünülmektedir.

## KAYNAKÇA

- Balıkçı, A. (2021). Examining the educational sections of development plans in Turkey in the context of educational administration. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi [Journal of Theoretical Educational Science]*, 14(1), 1-19.
- Balıkçı, A. (2023). Examining the Impact of National Education Councils on Education Management Policies. *Uluslararası Temel Eğitim Çalışmaları Dergisi*, 4(3), 83-98. <https://doi.org/10.59062/ijpes.1366365>
- Berelson, B. ve Steiner, G. A. (1964). *Human behavior: an inventory of scientific findings*. NewYork: Harcourt, Brace and World Inc.
- Christensen, L.B., Johnson, R.B., ve Turner, L.A. (2015). Nitel ve karma yöntem araştırmaları M. Sever (Çev.), A. Aypay, (Çev. Ed.). *Araştırma yöntemleri desen ve analiz* (s. 400-433) içinde. Ankara: Anı.
- Güçlü, N. (2014). Kültür. N. Güçlü (Ed.) *Okul Kültürü* (ss.1-42) içinde. Ankara: PegemA.
- Hoy, W. K. ve Miskel, C. G. (2010). Okulda kültür ve iklim (M. Şişman ve Ş. Uysal, Çev.), S. Turan (Çev. Ed.), *Eğitim yönetimi teori araştırma ve uygulama* (ss.163-201) içinde. Ankara: Nobel.
- Merriam, S. B. (2018). *Nitel Araştırma Desen ve Uygulama İçin Bir Rehber*, S. Turan (Çev. Ed.). Ankara: Nobel.
- Neuman, W. L. (2010). *Toplumsal Araştırma Yöntemleri Nitel ve Nicel Yaklaşımlar 2*. İstanbul: Yayın Odası.
- Tofur, S. (2015). *21. yy Türk eğitim politikalarının oluşturulmasında kaynaklık eden belgelerin Fullan'ın kavramsallaştırması açısından değerlendirilmesi: 1980 –*

2014. (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Tofur, S., Aypay, A, ve Yücel, C. (2016). 1980 - 2014 Türk Milli Eğitim Şura Kararları ile Tebliğler Dergisi Fihristlerinin Karşılaştırmalı Değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 41(253-274). <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2016.6595>
- Tofur, S. (2018). Örgüt kültürünü oluşturan unsurlar:"Die welle (tehlikeli oyun)" filmi analizi. *Turkish Studies*, 13(19),1765-1780.
- Tofur, S. (2023). Okul yöneticilerinin okul kültürü ve iklimi oluşturma rolleri. A. S. Saracaloğlu & A. K. Eranıl (Eds.). *Türkiye’de Okul Yöneticiliği* (162-177) içinde. Ankara: PegemA.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. M. Bütün, S. B. Demir (Çev. Ed.). Ankara: PegemA.
- Şişman, M. (2007). *Örgütler ve Kültürler* (2. Baskı). Ankara: PegemA.
- Yıldırım A., ve Şimşek H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Yıldırım, B. (2001). *Okul yöneticilerinin kültürel liderlik rollerinin öğretmenlerin iş doyumuna ve meslek ahlakına etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Fırat Üniversitesi, Elazığ.

# YAPAY ZEKA DESTEKLİ EĞİTİM<sup>1</sup>

Abdullah Ragıp ERSÖZ<sup>2</sup>

Aysan ŞENTÜRK<sup>3</sup>

## 1. GİRİŞ

Yapay zekâ kavramı, zaman içinde farklı bilimsel kaynaklara ve teknolojik gelişmelere göre farklı şekillerde tanımlanmıştır. *Yapay zekâ*, bir bilgisayar sisteminin insan zekâsının yapabildiği problem çözme, karar verme, öğrenme, seçme gibi üst bilişsel yetenekleri gerçekleştirebilmesidir. Farklı bilim insanları tarafından farklı şekillerde tanımlanmıştır. Turing (2009), bir makinenin zekâyâ sahip olabilmesi için, bir insanla yaptığı yazılı iletişimde insanı aldatma yeteneğine sahip olması gerektiğini öne sürmüştür. McCarthy vd. (2006), yapay zekâyı, bir insanın zekâsına benzer işlevleri yerine getirebilme kapasitesi olarak tanımlamıştır. 1980’li yıllarda yapay sinir ağları teknolojisinin gelişmesiyle, yapay zekânın tanımı tahmin ve tanıma gibi işlemlerin yapay sinir ağları ile modellenmesi şeklinde değişmiştir. Günümüzde veri öğrenmesi, veri madenciliği, derin öğrenme teknolojilerinin gelişmesiyle birlikte, büyük miktardaki veri kümelerinden öğrenme yoluyla insan zekâsına benzer görevlerin gerçekleştirilmesi şeklinde ifade edilmektedir. Yapay zekâ teknolojileri gün geçtikçe artmakta ve gelişmektedir (Barakina et al., 2021). Yapay zekâ teknolojileri

---

<sup>1</sup> Kitap bölümü Nicel Analiz Seçiminde Nicel Analiz Seçimi Konusunda Yapay Zekâ Destekli Bir Sohbet Robotu Geliştirilmesi adlı doktora tezinden üretilmiştir.

<sup>2</sup> Arş. Gör. Dr., Bursa Uludağ Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, B.Ö.T.E., ersoz@uludag.edu.tr, ORCID: 0000-0003-3519-8400.

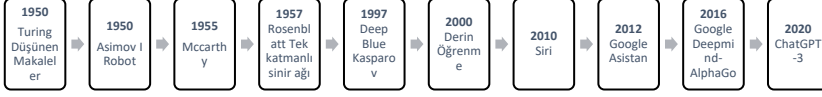
<sup>3</sup> Prof. Dr., Uludağ Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, B.Ö.T.E., aysan@uludag.edu.tr, ORCID: 0000-0002-0403-1176.

arasında makine öğrenimi, derin öğrenme, doğal dil işleme teknikleri, uzman sistemler, yapay sinir ağları, genetik algoritmalar gibi teknikler bulunmaktadır.

## **2. YAPAY ZEKÂNIN TARİHSEL GELİŞİMİ**

Akıllı makineler ve yapay zekânın kullanımı yüzyıllar öncesine kadar dayanmaktadır. Tarih öncesi dönemdeki yapay-insan teşebbüsleri, yapay zekâ alanı için önemli bir temel oluşturmaktadır. Bu teşebbüsler, insanların düşünme, problem çözme ve karar verme yeteneklerini anlamaya çalışarak, yapay zekânın temelini oluşturan kavramların ve yaklaşımların gelişmesine katkı sağlamıştır. Antik dönemlerde ve Orta Çağ'da, karmaşıklığı anlama ve kontrol etme amacıyla geliştirilen mekanik aygıtlar ve otomatlar, basit düzeyde bile olsa, insan benzeri hareketleri gerçekleştirme çabasını yansıtan ilk girişimleri temsil etmektedir (Truitt, 2015). Diğer taraftan, Antik Yunan filozofları dilin yapısı ve mantığın temelleri üzerine yaptıkları çalışmalarda, insanın düşünme süreçlerini anlamaya çalışmıştır (Yusupov, 2016). Aristoteles'in mantık kuralları insan zihnini anlamaya yönelik ilk adımları temsil etmektedir. Orta Çağ ve Rönesans döneminde geliştirilen otomatik müzik aletleri, önceden programlanmış düzenlemelerle melodiler çalabilen aygıtlardır. Bu tür aletlerde, örüntü tanıma ve ses üretimi gibi teknolojik gelişmeler kaydedilmiştir. Pascal tarafından 1642 yılında icat edilen ilk hesap makinesi, basit matematiksel hesaplamaları mekanik olarak yapabilen bir aygıttır (Paa, 2001). Hesaplama ve işlem yapma yeteneklerinin otomatik olarak gerçekleştirilmesini sağlayan aygıt, yapay zekâ için önemli bir gelişmedir. Yapay zekâ alanında tarihten günümüze kadar olan gelişmeler Şekil 1'de verilmiştir.

### **Şekil 1.Yapay Zekânın Kısa Tarihi**



1950 yılında Alan Turing'in Düşünen Makineler hakkında yayınladığı makalesi yapay zekâ alanında bir dönüm noktası olarak kabul edilir (Turing, 2009). Bu makalede Turing, zekânın soyut bir kavram olduğunu ve tam olarak tanımlanamayacağını belirtmiş, bilgisayarlarında düşünebileceği konusunda bir tartışma başlatmıştır (Turing, 2009). Turing bilgisayarların düşünme becerisini ölçmek için, "The Imitation Game" (Taklit Oyunu) olarak adlandırdığı bir test geliştirmiştir. Turing Testi, bir kullanıcının, gerçek bir insan mı yoksa bir bilgisayar mı olduğunu tespit etmek için yazılan bir ölçme aracıdır. Zamanla internette yer alan bir kullanıcının insan mı yoksa robot mu olduğunu ölçmek amacıyla güncellenmiş ve halen uygulanmaya devam etmektedir. İlk olarak 1950 yılında Turing'in kaleme aldığı *Düşünen Makineler ve Zekâ* adlı makale, Turing'e eşlik eden üç araştırmacının yorumlarıyla birlikte 2009 yılında tekrar yayınlanmıştır (Turing, 2009). Turing testinden yüzde 30 ve üzeri alan kullanıcı gerçek bir insan olarak tanımlanmaktadır. Turing, sorularıyla, insan zihnini, nöral aktiviteleri gözlemlemek yerine, kullanıcının normal bir insanın performans kapasitesini üretip üretmediğini test etmektedir. 2014 yılında test ilk defa bir yapay zekâ tarafından kandırılmıştır. Eugene Goostman isimli sanal karakter testten yüzde 33 olarak Turing testinden geçmiştir (Fancher, 2016).

Asimov'un 1950 yılında yayınladığı Ben Robot adlı romanda robotlar insan benzeri davranışlar sergiler, insanlarla güçlü bağlar kurar ve olumlu duygular geliştirir. Robotların insanlarla birlikte yaşadığı bir çağda yapay zekânın sorumlulukları, insan haklarının nasıl korunacağı önemli ve halen tartışılmakta olan bir konudur. Yapay zekâ ve etik konusunda



tartışmalara ilham olan eserde belirtilen üç yasa, yapay zekânın bir tehdit unsuru olmasının önüne geçilmesi için harcanan çabalarda rehber olarak kabul edilmektedir (Asimov, 1940).

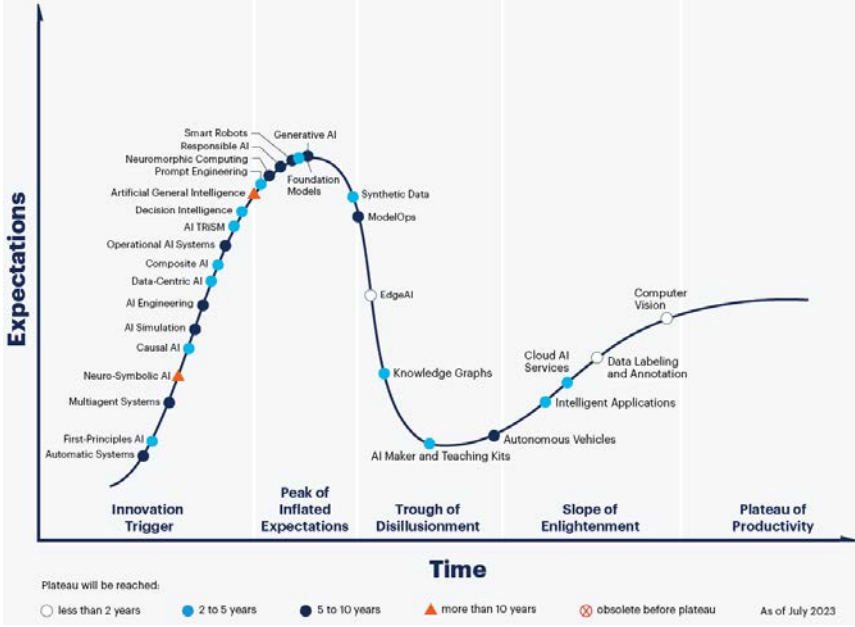
John McCarthy, 1956 yılında Dartmouth Üniversitesinde düzenlenen bir konferansta "Yapay Zekâ" terimini ilk kez kullanarak önemli bir adım atmıştır (McCarthy et al., 2006). Bu konferans, yapay zekânın bilimsel olarak ele alındığı ve disiplinin temellerinin atıldığı önemli bir olaydır. Dartmouth Konferansı, 18 Ağustos 1956'da başlamış ve 11 Ağustos 1956'da sona ermiş, toplam altı hafta sürmüştür. Bu nedenle, birçok araştırmacı ve tarihçi tarafından yapay zekânın bilimsel başlangıç noktasının bu konferans olduğu kabul edilmektedir. McCarthy yapay zekâyı başlı başına bir araştırma alanı olarak tanımlamaktadır. Yapay zekâ araştırmalarında kullanılan LISP adlı programlama dili ilk defa bu konferansta tanıtılmıştır. Bu konferansla birlikte akademik bir disiplin olarak kabul edilen yapay zekâ konusunda araştırmacılar fikir alışverişi yaparak ve birlikte çalışarak yeni teknikler ve yaklaşımlar geliştirmeye başlamışlardır. McCarthy insan seviyesinde bir yapay zekâ üretmenin zor bir bilimsel problem olduğunu belirtmiştir. Yapmış olduğu sözlü bildiri ve bu bildiri sonrası yapmış oldukları çalıştayda, otomatik bilgisayarlar, bir bilgisayarın bir dil kullanılarak nasıl programlanabileceği konularını dile getirmiştir.

1957 yılında Rosenblatt tarafından Perceptron, tek katmanlı sinir ağı modeli üretilmiştir (Rosenblatt, 1957). Yapay sinir ağlarının temelini oluşturan bu modeller, bir konu ile ilgili girilen verileri kullanarak, karar verebilmektedir. Model, insan zihninde bulunan biyolojik sinir ağları taklit edilerek hazırlanmıştır. İlk olarak yapay sinir ağları tarafından sinir hücrelerinin basit mantıksal işlemleri nasıl gerçekleştirdiği McCulloch ve Pitts, (1943) tarafından açıklanmıştır. 1957 yılında Frank Rosenblatt, Perceptron adlı yapay sinir hücresini tanıtmıştır. Tek katmanlı yapay sinir ağlarının bazı problemleri

çözmemesi sebebiyle popülerliği azalan yapay sinir ağları, 1980’lerde çeşitli algoritmaların geliştirilmesiyle tekrar popüler hale gelmiştir. 2000’li yıllarda ise geliştirilen Derin Öğrenme Teknolojisi çok katmanlı yapay sinir ağları teknolojilerinin büyük veri kümelerinde öğrenmesini sağlayarak, daha karmaşık problemlerin çözümünde kullanılmaya başlamıştır. Kasparov ile Deep Blue arasında gerçekleşen satranç maçı yapay zekânın insan zekâsını yenebileceği ve karmaşık düşünme yeteneklerini gerçekleştirebileceğini göstermiştir (Goodman ve Raymond Keene, 1997). Benzer şekilde karmaşık düşünme becerisi gerektiren Go adlı oyun için bir yapay zeka-insan maçı düzenlenmiştir. 2016 yılında Google tarafından geliştirilen AlphaGo adlı yapay zekâ teknolojisi, Dünya şampiyonu olan Lee Sadol’u 4-1 yenerek karmaşık stratejik oyunlarda yapay zekânın insan üstü bir performans gerçekleştirebileceğini kanıtlamıştır (Nguyen et al., 2017).

Ortaya çıkan yeni teknolojilerin gösterdikleri gelişimler, dünya üzerinde teknolojiden olan beklentiler, bazı firmalar tarafından araştırılmakta ve analiz edilmektedir. Bu firmalardan biri olan Gartner tarafından her yıl hype cycle döngüleri yayınlanmaktadır. Bu döngüler ortaya çıkan bir teknolojinin olgunluğunu, benimsenmesini, tüm dünyadaki kabulünü analiz etmektedir. Bu döngülerde, gelişmekte olan teknolojiler beş aşamada özetlenmektedir. Bu aşamalar: Teknolojik tetikleme, beklentilerin tepe noktası, hayal kırıklığı oyuğu, aydınlanma eğimi ve verimlilik platosudur. Yapay zekâ teknolojileri içinde hazırlanan bu döngülerin 2019-2023 yılları içerisinde gösterdiği gelişmeler Şekil 2’de gösterilmiştir (Panetta, 2019, 2021; Perri, 2021, 2022).

**Şekil 2. 2023 Hype Cycle of AI**



Şekil 2’de görüldüğü üzere 2023 yılında beklentinin en yüksek olduğu teknolojiler arasında birçok yapay zekâ alanı bulunmaktadır. Gartner firması tarafından yapılan analizler ışığında, Şekil 2 de görüldüğü gibi, yapay zekânın çok hızlı bir değişim gösterdiği ve sürekli beklentilerin yüksek olduğu görülmektedir. Normalde ortaya çıkan bir ürünün beklenti platosuna çıkması en az iki yıl sürmektedir. ChatGPT, üç ay içinde döngünün tüm aşamalarından geçerek kısa bir süre içerisinde yaygın kabul noktasına ulaşmıştır (VK, 2023). Hızlı benimsenme ve başarı, aynı zamanda daha fazla sorumluluk ve dikkat gerektirmektedir. ChatGPT gibi yapay zekâ sistemleri, doğru ve etik kullanım, veri gizliliği, yanlılık azaltma gibi bir dizi sorunla karşı karşıya kalabilirler. Bu nedenle, bu tür teknolojilerin gelişimini izlemek ve düzenlemelerle desteklemek önemlidir. Yapay zekâ ve sohbet robotu alanlarındaki hızlı gelişmeler, birçok sektörde büyük potansiyel oluşturmakta ve daha iyi kullanıldığında önemli faydalar sağlayabilmektedir. Ancak,

teknolojinin etkilerini izlemek, güvenlik ve etik meselelerini ele almak, bu gelişmeleri sürdürülebilir ve toplum için yararlı bir şekilde yönlendirmek için önemlidir.

### **3. YAPAY ZEKÂ DESTEKLİ EĞİTİM**

Perkins, 'Akıllı Okullar' kitabında (Reigeluth, 2020'den alıntı yaparak), öğrenme sürecini desteklemek adına öğretimin sürekli rehberlik sağlaması gereken temel unsurları "Teori Bir" olarak adlandırır. Perkins'e göre, etkili öğretimin içermesi gereken unsurlar şunlardır: Açık-net bilgi sunumu: Öğretim, öğrencilere net ve anlaşılır bilgi sunarak öğrenmeyi kolaylaştırmalıdır. Anlamli alıştıırma ve uygulama: Öğrenme, öğrencilerin konuyu derinlemesine anlamalarını sağlayacak şekilde anlamli pratiklerle desteklenmelidir. Etkili ve bilgilendirici geri bildirim: Öğrencilere yapılan geri bildirim, onların nerede durduklarını anlamalarına ve gelişmelerine rehberlik etmelidir. Güçlü içsel veya dışsal motivasyon: Öğrenmeye yönlendirici güdülerin desteklenmesi, öğrencilerin kendilerini motive etmeleri ve sürekli olarak öğrenme sürecine katılımlarını sağlamalıdır. Bu unsurlar, öğretimin bilişsel öğrenmenin gerçekleşmesi için sunduğu rehberlik ve destekle, öğrencilerin etkili bir şekilde öğrenmelerine katkıda bulunmaktadır.

Açık ve net bilginin verilmesi konusunda yapay zekâ araçları birçok açıdan faydalıdır. Yapay zekâ geniş bir bilgi havuzundan yararlandığı için hızlı ve anında bilgi sağlayabilir. Bu sayede kullanıcılar çeşitli konularda hızlı bir şekilde bilgiye erişim sağlayabilirler. Çeşitli kaynaklardan bilgi sağladığı için kapsamlı cevaplar sunabilir. Bu sayede kullanıcı bir konu hakkında derinlemesine bilgi sahibi olabilir. Yapay zekâ kullanıcıların ilgi alanlarına ve istedikleri konu hakkında bilgi ve içerikler sunar. Bu kişiselleştirilmiş içerik sayesinde öğrenciler,

kendi merak ettikleri sorulara, ilgi duydukları alanlara özgün sorularına yanıt alabilir ve meraklarını giderebilirler. Ayrıca yeni ortaya çıkmış ilginç konuların öğrenilmesinde de etkili rol oynayabilir. Türkiye’de ilköğretim kademesinde okuyan bir öğrencinin yaklaşık yirmi farklı branş öğretmeni bulunmaktadır. Açık ve net bilginin verilmesi, konu anlatımının gerçekleştirilmesi, örneklerin sunulması konusunda birçok yapay zekâ aracı, öğrenme ortamlarında, matematik, dil öğrenme gibi alanlarda başarıyla uygulanmaktadır.

Anlamli alıştırmaların yapılması konusunda yapay zekâ destekli öğrenme ortamları önemli bir rol oynayabilir. Yapay zekâ, öğrencilerin seviyelerine özgü ve öğrenme stillerine uygun şekilde özelleştirilmiş alıştırmalar tasarlayarak, bireysel öğrenme ihtiyaçlarına daha iyi yanıt verebilir. Bu yaklaşım, öğrencilerin güçlü yönlerine dayalı olarak öğrenme fırsatları sunmanın yanı sıra, zayıf noktalarını daha etkili bir şekilde ele almalarına yardımcı olur. Bu şekilde, her öğrencinin potansiyelini en üst düzeyde kullanabilmesi ve öğrenme deneyimini daha anlamlı hale getirebilmesi sağlanabilir. Yapay zekâ, öğrencilerin bireysel yetenek düzeylerine uygun olarak alıştırmaların zorluk seviyelerini ayarlayarak, öğrenme deneyimini daha etkili ve tatmin edici hale getirebilir. Bu yaklaşım, öğrencilere aşina oldukları konulardan başlayarak yavaşça daha karmaşık ve zorlayıcı konulara geçmelerini sağlayarak, öğrenme sürecini adım adım geliştirebilir. Böylece, öğrencilerin ilerlemelerini gözlemek ve daha zorlu hedeflere doğru ilerlerken motivasyonlarını sürdürmek daha kolay hale gelir. Yapay zekâ, öğrencilerin öğrenme ilerlemesini takip edebilir ve analiz edebilir. Bu, öğretmenlere öğrencilerin hangi alanlarda zorlandığını veya başarılı olduğunu anlamalarına yardımcı olabilir. Böylece daha etkili öğretim stratejileri geliştirebilirler. Yapay zekâ, farklı öğrenme stilleri ve yaklaşımları dikkate alarak çeşitli alıştırmalar ve soru tipleri oluşturabilir. Bu, öğrencilerin

farklı yöntemlerle öğrenmelerine ve anlamalarına yardımcı olabilir.

Yapay zekâ, öğrencilere hızlı ve özelleştirilmiş geri bildirim sağlayarak hatalarını ve geliştirilmesi gereken alanları belirlemelerine yardımcı olabilir. Bu sayede öğrenciler, yanlış anladıkları veya eksik bildikleri konuları daha hızlı bir şekilde fark edebilirler. Yapay zekâ öğrenciye sınırsız geri bildirim sağlayabilir. Milyonlarca soru soran bir öğrenci karşısında sıkılmaz. Yapay zekâyâ soru sorarken çekinmenize gerek kalmaz. Sınıf mevcudunun fazla olduğu okullarda öğretmenlerin her öğrenciye anında geri bildirim sağlaması mümkün değildir.

Güçlü içsel ve dışsal motivasyon konusu karmaşık bir konudur. İnsan psikolojisi, duygusal deneyimlerle yakından ilgilidir ve her insan için farklıdır. Yapay zekâ, bireylere hedefler koyma, ilerlemeyi izleme ve başarıları görselleştirme konusunda etkilidir. Bu şekilde, kişilerin hedeflerine ulaşma konusundaki motivasyonları artabilir. Anında ve doğru geribildirim sağlaması, kullanıcıların kendilerini doğru yolda olduklarını hissetmelerine ve daha fazla çalışmalarına destek olabilir. Yapay zekânın zaman ve mekândan bağımsız olması, kullanıcının her istediği anda yanında olması sayesinde kullanıcıya destek sağlayabilir ve motivasyonunu artırabilir.

#### **4. YAPAY ZEKÂ DESTEKLİ EĞİTİMDE KULLANILAN PROGRAMLAMA DİLLERİ**

Yapay zekâ destekli uygulamaları geliştirmek için kullanılan programlama dilleri, karmaşık hesaplamaları, derin öğrenme ve makine öğrenme algoritmalarını etkin bir şekilde uygulayabilme yeteneğine sahip olmalıdır. Yapay zekâ destekli sistemlerin geliştirilmesinde yaygın olarak kullanılan programlama dilleri aşağıda sıralanmıştır:

Lisp: Yapay zekâ ve hesaplama alanında kullanılmak üzere geliştirilmiş ilk programlama dillerinden biridir. 1958 yılında John Mccarthy tarafından geliştirilmiş olup günümüze kadar çeşitli gelişmeler göstermiştir (McCarthy et al., 2006). Semantik ağaç yapısı ve fonksiyonel bir dil olması sebebiyle yapay zekâ araştırmalarında halen kullanılmaktadır.

*Python*: Python, yazılım, yapay zekâ, veri analizi alanlarında popüler ve yaygın olarak tercih edilen programlama dillerinden birisidir. Hem kolay okunabilirliği hem de zengin kütüphane desteği nedeniyle tercih edilir. Yapay Zekâ alanında kullanılan en önemli kütüphaneler şunlardır (Pang et al., 2020): TensorFlow: Google tarafından geliştirilen açık kaynaklı bir derin öğrenme kütüphanesidir. Görsel tanıma, doğal dil işleme, ses işleme gibi çeşitli yapay zekâ uygulamalarında kullanılmaktadır. *Keras*: Doğal dil işleme tekniklerinde tercih edilen bir kütüphanedir. Hızlı model geliştirme için yaygın olarak tercih edilmektedir. *PyTorch*: Facebook tarafından geliştirilen bir derin öğrenme kütüphanesidir. Dinamik hesaplama grafiği yapısı ve kullanıcı dostu arayüzü ile bilinmektedir. *Scikit-learn*: Temel olarak makine öğrenmesi algoritmalarını ve araçlarını içeren bir kütüphanedir. Sınıflandırma, regresyon, kümeleme, boyut indirgeme gibi analizlerde kullanılmaktadır. NLTK (Natural Language Toolkit): Doğal dil işleme uygulamaları için kullanılan bir kütüphanedir. Sohbet robotları, Metin madenciliği, dil modellemesi, belge sınıflandırma gibi uygulamalarda doğal dil işleme teknikleri için kullanılmaktadır. *OpenCV*: Görüntü işleme teknikleri alanında kullanılan bir kütüphanedir. Görüntü işleme, nesne tespiti, yüz tanıma gibi görsel veri işleme görevlerinde kullanılmaktadır. Bu kütüphaneler, geniş veri analizi, makine öğrenimi ve derin öğrenme gibi alanlarda Python yazılımı ile birlikte etkili bir şekilde kullanılmaktadır. *Numpy*: Temel bir bilimsel hesaplama kütüphanesidir. Diziler ve matrisler üzerinde hızlı hesaplamalar yapmayı sağlar. Diğer birçok kütüphane

Numpy'ı temel veri yapısı olarak kullanmaktadır. Yapay zeka alanında sıkça tercih edilen kütüphaneler Tablo 1'de verilmiştir (Gravelle, 2023).

**Tablo 1. Yapay Zekâ Alanında Kullanılan Kütüphaneler**

<u>Kütüphane Adı</u>	<u>Açıklama</u>
TensorFlow	Google'un oluşturduğu bir makine öğrenimi kütüphanesidir; bu kütüphane, yapay sinir ağları ve derin öğrenme alanlarında kullanılmaktadır.
PyTorch	Facebook tarafından geliştirilen açık kaynaklı bir makine öğrenme kütüphanesidir. Derin öğrenme için popülerdir ve dinamik hesaplama grafikleri sağlamaktadır.
scikit-learn	Python tabanlı bir makine öğrenme kütüphanesidir. Sınıflandırma, regresyon, kümeleme ve boyutsal azaltma gibi birçok algoritma içermektedir.
Keras	Derin öğrenme uygulamaları geliştirmek için yüksek seviyeli bir API sağlayan açık kaynaklı bir kütüphanedir. TensorFlow ve Theano ile entegre çalışabilmektedir.
NLTK (Natural Language Toolkit)	Metin madenciliği ve doğal dil işleme (NLP) için kullanılan bir Python kütüphanesidir.
OpenCV	Görüntü işleme ve bilgisayarla görme uygulamaları için kullanılan açık kaynaklı bir kütüphanedir.
Pandas	Veri analizi ve işleme için kullanılan bir Python kütüphanesidir. Veri çerçeveleri ve veri manipülasyonu sağlamaktadır.
Numpy	Bilimsel hesaplama için temel bir Python kütüphanesidir. Diziler ve matris işlemleri için kullanılmaktadır.
Matplotlib	Veri görselleştirmesi için kullanılan bir Python kütüphanesidir. Grafikler ve çizimler oluşturmak için kullanılmaktadır.
Caffe	Özellikle görüntü sınıflandırma için tasarlanmış bir derin öğrenme kütüphanesidir.
Theano	Derin öğrenme modeli geliştirmek için kullanılan bir Python kütüphanesidir.
MXNet	Apache tarafından desteklenen bir açık kaynaklı derin öğrenme kütüphanesidir.
H2O	Otomatik makine öğrenme için kullanılan bir açık kaynaklı kütüphanedir.



*R*: R, istatistik, veri analizi ve veri madenciliği alanlarında dünyada en çok kullanılan programlama dillerinden birisidir. İstatistiksel modellemeler, grafik oluşturma ve veri görselleştirmesi gibi yapay zekâ uygulamaları için yaygın olarak tercih edilmektedir.

*Julia*: Julia, veri bilimi ve bilimsel hesaplamalar yapmak için tasarlanmış yeni bir programlama dili ve ortamdır (Brewster, 2021). Kod yazımı diğer dillere benzerdir ve kullanımı oldukça kolaydır. Diğer diller ile ortak çalışabilmektedir. Açık kaynak kodludur.

*Java*: Java, nesne yönelimli bir programlama dili olarak kullanılan eski dillerden birisidir (Brewster, 2021). 1995 yılında Gosling ve ekibi tarafından geliştirilmiştir. Genel amaçlı bir programlama dili olarak bilinse de yapay zekâ alanında da kullanılabilir. Yapay zekâ geliştirme ekosistemi daha çok Python ve bazı özel amaçlı diller etrafında yoğunlaştığı için, Java'nın bu alandaki kullanımı daha sınırlıdır.

*C++*: 1980'li yıllarda Bjarne Stroustrup tarafından geliştirilmiştir (Stroustrup, 1988). C programlama dilinin geliştirilmiş versiyonudur. Yapay zekâ uygulamaları için kullanılmaktadır. Özellikle derin öğrenme çerçevelerinin alt yapılarının oluşturulmasında ve optimize edilmesinde tercih edilmektedir.

Bu diller, yapay zekâ uygulamalarının farklı yönlerine ve gereksinimlerine uygun olarak seçilebilir. Her bir dilin avantajları ve dezavantajları bulunmaktadır, bu nedenle araştırmacının gereksinimleri ve hedefleri dikkate alınarak en uygun dil seçilmelidir.

## **KAYNAKÇA**

- Arslan, K. (2020). Eğitimde yapay zekâ ve uygulamaları. *Bati Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(1), 71–88.
- Asimov, I. (1940). *I Robot*. Narkaling Productions.
- Barakina, E. Y., Popova, A. V., Gorokhova, S. S., & Voskovskaya, A. S. (2021). Digital Technologies and Artificial Intelligence Technologies in Education. *European Journal of Contemporary Education*, 10(2), 285–296.
- Brewster, C. (2021, November 30). *8 Best Programming Languages for AI Development in 2023*. <https://www.trio.dev/blog/best-languages-for-ai> Dan Alınmıştır.
- Fancher, P. (2016). Composing artificial intelligence: Performing Whiteness and masculinity. *Present Tense*, 6(1).
- Goodman, D., & Raymond Keene. (1997). Man versus machine: Kasparov versus deep blue. *ICGA Journal*, 20(3), 186–187.
- Gravelle, R. (2023, July 14). *Top Python AI and Machine Learning Libraries*. <https://www.techrepublic.com/article/python-ai-libraries/> Dan Alınmıştır.
- McCarthy, J., Minsky, M. L., Rochester, N., & Shannon, C. E. (2006). A proposal for the Dartmouth summer research project on artificial intelligence. *AI Magazine*, 27(4), 12–12.
- McCulloch, W. S., & Pitts, W. (1943). A logical calculus of the ideas immanent in nervous activity. *The Bulletin of*

*Mathematical Biophysics*, 5(4), 115–133.  
<https://doi.org/10.1007/BF02478259>

- Nguyen, N. D., Thanh Nguyen, & Saeid Nahavandi. (2017). System design perspective for human-level agents using deep reinforcement learning: A survey. *IEEE Access*, 5, 27091–27102.
- Paau, A. S. (2001). What is technology. *Computer Fraud & Security*, 7(1), 17–19.
- Panetta, K. (2019, August 29). *5 Trends Appear on the Gartner Hype Cycle for Emerging Technologies, 2019*. <https://www.gartner.com/smarterwithgartner/5-trends-appear-on-the-gartner-hype-cycle-for-emerging-technologies-2019> Dan Alınmıştır.
- Panetta, K. (2021, March 8). *5 Trends Drive the Gartner Hype Cycle for Emerging Technologies, 2020*. <https://www.gartner.com/smarterwithgartner/5-trends-drive-the-gartner-hype-cycle-for-emerging-technologies-2020> Dan Alınmıştır.
- Pang, B., Nijkamp, E., & Wu, Y. N. (2020). Deep learning with tensorflow A review. *Journal of Educational and Behavioral Statistics*, 45(2), 227–248.
- Perri, L. (2021, August 23). *3 Themes Surface in the 2021 Hype Cycle for Emerging Technologies*. <https://www.gartner.com/smarterwithgartner/3-themes-surface-in-the-2021-hype-cycle-for-emerging-technologies> Dan Alınmıştır.
- Perri, L. (2022, August 10). *What's New in the 2022 Gartner Hype Cycle for Emerging Technologies*. <https://www.gartner.com/en/articles/what-s-new-in-the-2022-gartner-hype-cycle-for-emerging-technologies> Dan Alınmıştır.

- Reigeluth, C. M. (2016). Öğretim Tasarımı Teorisi Nedir ve Nasıl Değişiyor? In K. Çağıltay & Y. Göktaş (Eds.), *Öğretim Teknolojilerinin Temelleri Teoriler, Araştırmalar, Eğilimler* (pp. 3–24). Pegem Akademi. <https://doi.org/10.14527/9786053644576.01>
- Rosenblatt, F. (1957). *The perceptron, a perceiving and recognizing automaton Project Para*. Cornell Aeronautical Laboratory.
- Stroustrup, B. (1988). What is object-oriented programming? *EEE Software*, 5(3), 10–20.
- Truitt, E. R. (2015). *Medieval robots: Mechanism, magic, nature, and art*. University of Pennsylvania Press.
- Turing, A. M. (2009). *Computing machinery and intelligence*. Springer Netherlands.
- VK, A. (2023, February 19). *How ChatGPT Broke the AI Hype Cycle*. <https://Analyticsindiamag.Com/How-Chatgpt-Broke-the-Ai-Hype-Cycle/> Dan Alınmıştır.
- Yusupov, O. N. (2016). Cognitive semantics in context. *Wschodnioeuropejskie Czasopismo Naukowe*, 7(2), 84–87.



# SOHBET ROBOTLARININ EĞİTİMDE KULLANIMI<sup>1</sup>

Abdullah Ragıp ERSÖZ<sup>2</sup>

Aysan ŞENTÜRK<sup>3</sup>

## 1. GİRİŞ

Sohbet robotları, yapay zekâ teknolojilerini kullanarak, insanlarla iletişime geçen, metin ya da sesli arama ile sorularını yanıtlayan, kullanıcılara çeşitli konularda mentörlük ve asistanlık yapan bilgisayar tabanlı programlardır (Nißen et al., 2022). Sohbet robotlarının amacı, insanların bilgiye kolay bir şekilde ulaşmalarını sağlamak, kullanıcıların günlük yaşamlarını kolaylaştırmaktır. Sohbet robotları derin öğrenme, makine öğrenimi, doğal dil işleme gibi teknolojileri kullanmaktadır.

İlk geliştirilen sohbet robotları kural tabanlı olarak geliştirilmiştir. Kural tabanlı sohbet robotları, belirli koşullara, anahtar kelimelere veya ifadelere göre programlanmış, kurallara dayalı olarak soruları yanıtlayan sistemlerdir (Satyanarayana ve Budihal, 2019). Bu kurallar, basit veya karmaşık olabilir ve genellikle geliştiriciler tarafından belirlenmektedir. Kurallara dayalı yaklaşımın kullanıldığı sohbet robotları, bu kurallara uygun bir şekilde analiz yapmakta ve cevap üretmektedir. Kural tabanlı sohbet robotlarının nasıl çalıştığına dair bir örnek, Şekil 7’de yer almaktadır. AIML (Artificial Intelligence Markup

---

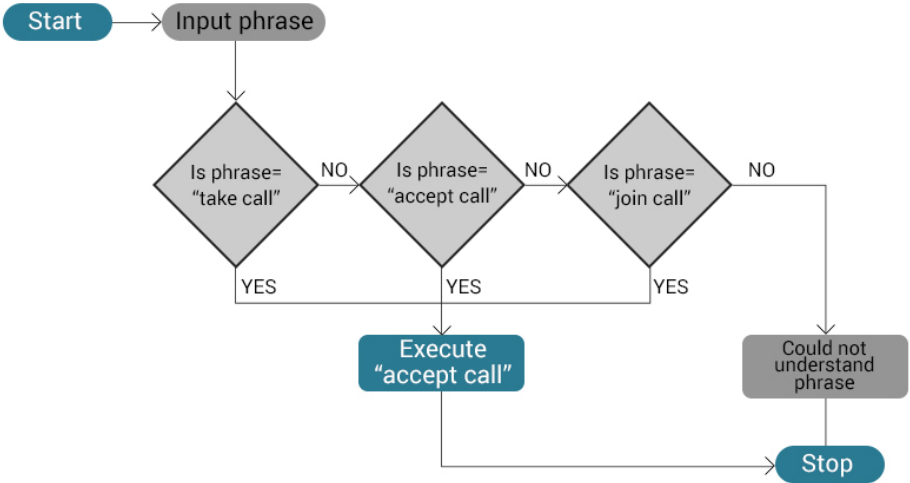
<sup>1</sup> Kitap bölümü Nicel Analiz Seçiminde Nicel Analiz Seçimi Konusunda Yapay Zekâ Destekli Bir Sohbet Robotu Geliştirilmesi adlı doktora tezinden üretilmiştir.

<sup>2</sup> Arş. Gör. Dr., Bursa Uludağ Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, B.Ö.T.E., ersoz@uludag.edu.tr, ORCID: 0000-0003-3519-8400.

<sup>3</sup> Prof. Dr., Uludağ Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, B.Ö.T.E., aysan@uludag.edu.tr, ORCID: 0000-0002-0403-1176.

Language) gibi diller, belirlenen kurallara göre nasıl yanıt verileceğini belirleme imkânı sunmaktadır. Nitekim Aliza gibi üretilen ilk sohbet robotlarında AIML programlama dili kullanılmıştır (Satyanarayana ve Budihal, 2019). Kurallar, sohbet robotunun sadece belli konularda cevap vermesini sağlarken, bu konu dışındaki sorularda yanıt vermede sınırlılıklar yaşanmaktadır (Caldarini et al., 2022). Kural tabanlı sohbet robotlarının oluşturulması teknik olarak kolaydır ve genellikle düşük maliyetlidir. Bu nedenle, bu tür sohbet robotları sınırlı kullanım senaryolarında tercih edilmektedir. Bu tür sohbet robotları yalnızca belirli kurallar çerçevesinde tanımlanan durumları ele alabilirler ve daha geniş bir bağlamı anlamakta zorlanabilirler. Zor sorunlar, belirsizlik ve doğal dilin çeşitliliği, kurallara dayalı yaklaşımın sınırlamalarını ortaya koymaktadır. Bu bağlamda, kurallara dayalı sohbet robotları Turing testini geçme konusunda kısıtlı bir başarıya ulaşabilirler. Gerçekçi ve karmaşık insan-etkileşiminin başarılı bir şekilde gerçekleşmesi konusunda yeterli değildir.

**Şekil 1 Kural Tabanlı Sohbet Robotlarının Çalışma Yapısı**

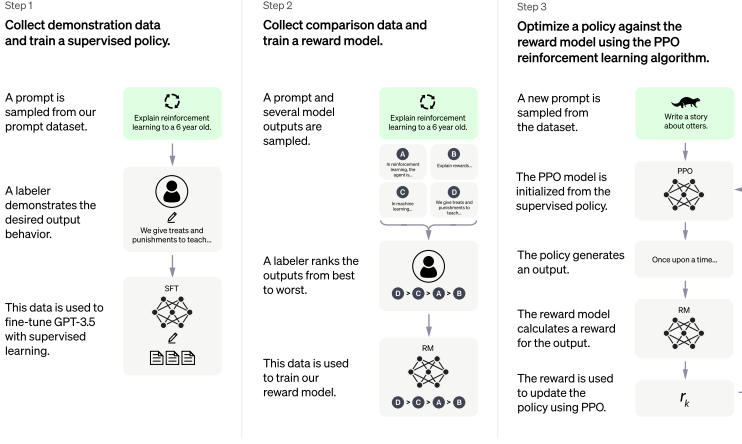


<https://www.cosoit.com/difference-between-rule-based-and-ai-based-chatbot>

Kural tabanlı olmayan ChatGPT'nin çalışma mantığı ise, insanlardan alınan geri bildirimleri kullanarak güçlendirilmiş bir öğrenme sürecini kapsamaktadır. Bu süreçte, modelin başlangıçta temel cevapları vermesi, sonrasında ise kendini geliştirmesi hedeflenmektedir (OpenAI, 2022). İlk aşamada, ChatGPT, geniş bir veri seti üzerinde eğitilmekte, dil yapılarını öğrenmektedir. Kullanılan geniş veri seti, OpenAI tarafından önceden toplanmış ve çeşitli kaynaklardan derlenmiş olan genel dil verileridir. Veri toplama ve model eğitimi süreçleri, genellikle çok sayıda uzman ve araştırmacının katkılarıyla gerçekleştirilen karmaşık işlemlerdir. İkinci aşamada, eğitmenler, modelin önerilerini kullanarak ChatGPT'nin cevap üretmesine yardımcı olur. Bu diyalog verileri daha sonra modele eklenmektedir. Daha sonra, modelin iyileştirilmesi için kullanılacak olan karşılaştırma verileri toplanır. AI eğitmenleriyle yapılan diyaloglardan faydalanılarak, modelin yazdığı mesajlardan rastgele seçilen bazı alternatif tamamlamalar oluşturulur. Eğitmenlerden bu alternatiflerin kalitesini sıralamaları istenir. Elde edilen bu karşılaştırma verileri, güçlendirilmiş öğrenme sürecinde kullanılır. Bu süreç birkaç kez tekrarlanmaktadır. Her bir revizyonda, eğitmenlerin ve modelin performansı gözlemlenerek, modelin anlamlı cevaplar üretmesi konusunda geliştirmeler yapılmaktadır. Şekil 8'de ChatGPT'nin çalışma mantığı verilmiştir. ChatGPT'nin kullandığı bu yöntem, modelin daha akıcı, anlamlı ve kullanışlı cevaplar üretmesini hedeflemektedir. İnsanlardan elde edilen veriler, modelin iyi cevapları ve kaliteli diyalogları daha iyi anlamasına ve üretmesine yardımcı olmaktadır. Böylece, güçlendirilmiş öğrenme süreciyle ChatGPT giderek daha iyi hale gelmektedir.



## Şekil 2 ChatGPT Çalışma Yapısı



*Introducing ChatGPT. <https://openai.com/blog/chatgpt> adresinden alınmıştır.*

Sohbet robotlarının sınıflandırılması ile ilgili yapılan bir çalışmada (Nißen et al., 2022), 120 farklı sohbet robotunun sınıflandırılması ve analizi temel alınarak, üç farklı sohbet robotu tasarım türü belirlenmiştir: Geçici destekçiler, kalıcı yoldaşlar, geçici danışmanlar. Bu taksonomi, genel olarak sohbet robotu geliştiren ve değerlendiren araştırmacılar ve tasarımcılar için bir rehber işlevi görmektedir, aynı zamanda farklı zaman profillerine sahip sohbet robotlarını incelemek ve tasarlamak isteyen uygulayıcılar ve akademisyenler için ortak bir anlayış ve terimler bütünü sunmaktadır (Nißen et al., 2022).

**Geçici Destekçiler:** Genellikle kısa ve yalıtılmış etkileşimler için tasarlanan sohbet robotları olarak bilinirler; destekleyiciler olarak da adlandırılırlar. Bu tür sohbet robotları, temelde bir seferlik etkileşimleri desteklemek üzere geliştirilirler ve genellikle daha az gelişmiş ve daha az karmaşık teknolojilere dayalıdırlar. Bu nedenle, genellikle mevcut hizmetlerin ötesindeki hizmetleri sunmak amacıyla değil, halihazırda mevcut iletişim kanallarını tamamlamak amacıyla kullanılırlar. Geçici destekçiler ayrıca, özellikle bir şirketin iletişim stratejilerini değiştirmek yerine tamamlamayı amaçlamaktadırlar. Geçici

destekçiler, sadece iletişim tarzlarına uyum sağlamakla kalmaz, aynı zamanda önceki etkileşimlere göre kişilik ve konuşma tonunu da değiştirebilirler. Bu tür sohbet robotları, genellikle belirli bir görev odaklıdır ve kullanıcının temel sorunlarını etkili bir şekilde çözmeye odaklanırlar, genellikle bilgi ve pratik ihtiyaçlar temel alınarak hazırlanmaktadır. Ayrıca, geçici destekçiler, diğer geçici sohbet robotu profillerine kıyasla, kullanıcıları daha hızlı bir şekilde insan aracıya yönlendirme eğilimindedirler. Kullanıcıların öncelikli olarak kendi ihtiyaçlarına yönelmelerini sağlamak ve bu ihtiyaçları verimli bir şekilde karşılamak amacıyla tasarlanmışlardır.

*Kalıcı Yoldaşlar:* Uzun vadeli ve sürekli etkileşimleri desteklemek üzere tasarlanmış olan sohbet robotları olarak adlandırılırlar. Bu tür sohbet robotları daha uzun ve bağlantılı sohbetler için optimize edilmişlerdir. Uzun vadeli ilişkileri sürdürme beklentisi doğrultusunda, daha gelişmiş ve esnek özelliklere sahiptirler. Kullanıcıların sohbeti belirli bir yönde ilerletmesine izin verirken aynı zamanda yeni konuları önerme yeteneğine sahiptirler. Örneğin, bir konuşma tıkanırsa, yeni yönlendirmeler sunarak etkileşimi canlandırabilirler. Genel olarak, Kalıcı Yoldaşlar, kullanıcılarla daha derin ilişkiler kurma sürecini destekleyen özelliklerle donatılmıştır. Sosyal odaklı iletişim tarzlarıyla, sohbetin ana hedeflerine ek olarak sosyal konuşma ve sohbete de olanak tanırlar. Ayrıca, ilişki kurma sürecinde kişiliklerini adapte edebilirler ve önceki etkileşimlerden elde ettikleri bilgilere dayanarak konuşmaları kişiselleştirirler.

Kalıcı Yoldaşlar, etkileşimin çeşitliliğini artırmayı sağlamak ve oyunlaştırma öğelerini entegre etmekte kullanılan sohbet robotlarıdır. Teknik yetenekler açısından, Kalıcı Yoldaşlar, platforma özgü gereksinimleri aşan çeşitli işlevleri entegre edebilen, bağımsız uygulamalar olarak geliştirilirler. Bu şekilde, ek hizmetleri entegre edebilir, harici veri tabanlarından

gelen bilgileri kullanabilir ve medya öğelerini etkili bir şekilde işleyebilirler. Genel olarak, Kalıcı Yoldaşlar, mevcut teklifleri kısmen değiştirmeyi veya tamamlamayı amaçlayarak, kullanıcılara daha derin ve uzun vadeli bir etkileşim deneyimi sunmayı hedeflerler.

*Geçici Danışmanlar:* Orta vadeli ilişkilere yönelik, kısa zamanlı etkileşimler için tasarlanmış sohbet robotlarıdır. Kısa vadeli sohbet robotlarına benzer şekilde kişiliklerini uyarlama özellikleri düşüktür. Bir insanla iletişim kurmaktan kaçınırlar. Bunun yerine kullanıcının niyetini öğrenmek için kullanıcıdan farklı verilerin talep edilmesi, oyunlaştırma öğelerinin arayüze eklenmesi gibi özellikleri içerirler.

## **2. SOHBET ROBOTLARININ TARİHÇESİ VE GELİŞİMİ**

1960'ların ortalarında Joseph Weizenbaum tarafından Eliza adlı bir dil işleme programı geliştirilmiştir. Eliza'nın temel amacı, şu anki sohbet robotları gibi doğal dilde konuşmaktır. Eliza, girdi kısmına yazılan metni analiz ederek uygun bir yanıt üretmektedir. Eliza üretilen ilk sohbet robotu olarak kabul edilmektedir. Kural tabanlı bir program olan Eliza, bir psikiyatrin davranışlarını taklit ederek kullanıcılarla sohbet etmekte, sorular sormakta ve basit, uygun yanıtlar üretmektedir. Kural temelli bir yapıya sahip olmasından dolayı, programın bir cevap üretmesi için her farklı soru çeşidinin daha önceden sisteme girilmiş olması gerekiyordu. Tüm farklı senaryoların hazırlanması için büyük bir zaman ve emek harcanması gerekmekte ve program kodları çok karmaşık hale gelmekteydi.

Cleverbot, kullanıcılarla sohbet etmek üzere tasarlanmış çevrimiçi bir yapay zekâ sohbet robotudur. İngiliz yapay zekâ bilimcisi Rollo Carpenter tarafından 1988 yılında oluşturulmuş ve zaman içinde geliştirilmiştir (Fryer ve David, 2020). Cleverbot,

kullanıcıların girdilerine dayalı olarak yanıtlar üretmek için "konuşma tabanlı yapay zekâ" adı verilen bir makine öğrenimi yaklaşımı kullanmaktadır. Cleverbot, önceden programlanmış yanıtlara dayanmaz, bunun yerine kullanıcılarla yaptığı konuşmalardan öğrenmektedir. Kullanıcıların bu konuşmalarda ürettiği metin verilerini depolar ve işler, böylece bağlamsal olarak ilgili ve tutarlı yanıtlar üretme yeteneğini geliştirir. Cleverbot zaman zaman eğlenceli ve ilginç konuşmalar sunabilmektedir. Ukala bir robottur ve her zaman doğru veya anlamlı bilgiler sunmayabilir.

Başka bir sohbet robotu Siri, 2010 yılında Siri Inc. adlı bir şirket tarafından kurulmuştur. Uygulama, kullanıcıların doğal dilde sorma ve komut verme yoluyla cevaplar almasına olanak sağlamaktadır (Amer et al., 2021). 2011 yılında iOS işletim sistemi ile entegre çalışmaya başlamıştır. Bu versiyonda kullanıcıların konuşma yoluyla telefonlarını kontrol etmelerine ve sorgularına yanıt almalarına olanak tanınmıştır. Siri aynı zamanda farklı dillerde ve ülkelerde de kullanılabilir hale getirildi. Zaman içinde kullanıcı geri bildirimleri ve teknolojik gelişmeler doğrultusunda sürekli olarak güncellenmektedir.

Google Asistan ilk olarak 2012 yılında Google Now adıyla ortaya çıkmıştır. Kullanıcı alışkanlıklarına ve çevresel koşullara dayalı olarak bilgi sunmayı amaçlayan kişisel bir asistandır (Amer et al., 2021). Google Asistan olarak 2012 yılında tanıtılmış ve zamanla Android cihazların birçok modelinde kullanılmaya başlamıştır. Google Asistan Google'un güçlü arama altyapısına sahip olduğu için karmaşık ve detaylı soruları daha iyi anlayabilmekte ve cevaplayabilmektedir. Siri de çeşitli bilgi kaynaklarına sahiptir ama Google Asistan kadar yeterli olmayabilir. Google Asistan daha eğlenceli, kullanıcının alışkanlıklarını daha iyi öğrenme ve kişiselleştirilmiş öneriler sunma becerilerine sahip olabilir. Google Asistan Android cihazlarda daha iyi entegre olmasına karşın ios işletim sisteminde

de kullanılabilir. Siri ise Apple ürünleriyle entegre olarak çalışmaktadır.

GPT teknolojisi, OpenAI tarafından geliştirilen bir yapay zekâ teknolojisidir (OpenAI, 2022). GPT teknolojisi, 2017 yılında "Attention is All You Need" başlıklı bir makalede tanıtılan "Transformers" modelinin bir uzantısıdır. Transformers modeli, özellikle dil işleme alanında büyük başarılar elde etmiş ve benzer teknolojilere öncülük etmiştir. GPT-1: GP Bir dizi modelin ilk sürümü olan GPT-1 2018 yılında tanıtılmıştır. Bu model, 117 milyon parametreye sahip ve büyük bir dil modelidir. 2019 yılında 1,5 milyar parametreye sahip olan GPT-2 teknolojisi geliştirilmiştir. 2020 yılında geliştirilen GPT-3 doğal dilin anlaşılması konusunda şaşırtıcı sonuçlar elde etmiştir. GPT-3 175 milyar parametreye sahiptir. 2023 yılında geliştirilen GPT 4 ise firmanın söylemine göre GPT-3'e göre güvenlik konusunda yüzde 82, doğal dili anlama konusunda yüzde 40 daha başarılı bir yapay zekâ modelidir. GPT teknolojisi, doğal dil işleme ve metin oluşturma alanında büyük bir devrim yarattı. Metin üretimi, çeviri, özetleme, soru cevaplama gibi birçok alanda etkili ve yaratıcı sonuçlar elde edilmesine olanak tanımıştır.

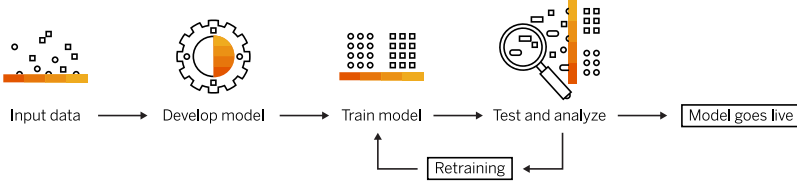
### **3. SOHBET ROBOTU GELİŞTİRİLMESİNDE KULLANILAN TEKNİKLER**

#### **3.1.Makine Öğrenimi**

Makine öğrenimi, yapay zekânın en önemli alt alanlarından biridir. Bu yaklaşım, bir bilgisayarın verilerden öğrenme yeteneğini kullanarak belirli bir görevi gerçekleştirmesini sağlar. Örneğin, bir makine öğrenimi modeli, görüntü işleme, ses tanıma veya tahmin etme gibi görevleri yerine getirebilmektedir. Yüz tanıma teknolojileri, makine öğreniminin en iyi örneklerinden birisidir. E-Ticarette kullanılan ürün tavsiyelerinde makine öğrenimi teknolojileri kullanılmaktadır.

Müşterilerin satın alma alışkanlıkları, demografik özellikleri, beğenileri kullanılarak satın almak isteyebileceği ürünler, makine öğrenmesi algoritmaları ile tahmin edilmektedir. E-postalarda spam filtreleme özelliğinde makine öğrenmesi kullanılmaktadır. Görüntü işleme teknolojileri, sosyal medya optimizasyonu, sesten yazıya, yazıdan sese çevirme teknolojilerinde makine öğrenimini kullanmaktadır. Makine öğrenimi, çeşitli algoritmik tekniklerin kullanımıyla farklı makine öğrenimi model türlerini içeren bir disiplindir. Veri özelliklerine ve hedeflenen sonuca bağlı olarak üç temel öğrenme modeli tercih edilebilir: denetimli, denetimsiz ve takviyeli öğrenme. Her bir modelde, kullanılan veri kümesinin özelliğine ve hedeflenen sonuçlara göre bir veya daha fazla algoritmik yöntem uygulanabilir. Makine öğrenimi algoritmaları, genellikle olayları sınıflandırmak, örneklemeleri bulmak, sonuçları tahmin etmek ve bilinçli kararlar vermek gibi amaçlar doğrultusunda tasarlanmıştır. Bu algoritmalar, özellikle karmaşık ve öngörülemeyen veri yapıları söz konusu olduğunda, en yüksek doğruluk seviyesini elde etmek amacıyla tek başına veya bir arada kullanılarak optimize edilebilirler. Makine öğrenmesinin nasıl çalıştığı Şekil 3’te yer almaktadır. Makine öğrenme, denetimli öğrenme ve denetimsiz öğrenme olarak ikiye ayrılmaktadır.

### Şekil 3 Makine Öğrenmesi Nasıl Çalışır



<https://www.sap.com/turkey/products/artificial-intelligence/what-is-machine-learning.html> adresinden alınmıştır.

**Denetimli Öğrenme:** Denetimli öğrenme, makine öğrenmesinin temel taşlarından biridir ve genellikle etiketlenmiş veriye dayalı olarak öğrenmeyi içerir (Janiesch et al., 2021). Girdi verileriyle bu verilere ait hedef çıktı değerlerinin eşlik ettiği

etiketlenmiş örnekleri kullanarak model geliştirilir. Temel amacı, veri içerisindeki gizli yapıları çözmek ve henüz görülmemiş veriler için tahminler üretmektir. Bu yaklaşım, sağlık teşhislerinden finansal projeksiyonlara kadar geniş bir yelpazede başarıyla uygulanmaktadır.

Denetimli öğrenme sürecinde iki temel tür veri vardır: girdi verileri ve etiketlenmiş çıktı verileri. Girdi verileri, modelin öğrenme sürecindeki özellikleri temsil eder. Örneğin, bağımsız değişken, grup sayısı, araştırma yöntemi türü girdi verilerini oluşturur. Etiketlenmiş çıktı verileri ise, girdi verilerine karşılık gelen hedef çıktı değerlerini içerir. İstatiksel analiz türü gibi sonuçlar etiketlenmiş veri örneklerindedir. Denetimli öğrenme, veri içindeki yapıları ve ilişkileri anlamayı hedeflemektedir. Bu süreç, veriyi analiz ederek girdi verileri ile çıktı verileri arasındaki bağlantıları keşfetmeyi gerektirir. Temel amaç, bu bağlantıları modellemek ve veri setindeki örüntüleri yakalamaktır. Model, eldeki veriye dayalı tahminler yaparken bu örüntüleri kullanmaktadır. Sınıflandırma modelleri, denetimli öğrenmenin bir dalını oluşturur ve genellikle veriyi farklı sınıflara ayırmayı hedefler. Bu modeller, girdi verilerini alır ve belirli bir sınıfa ait olup olmadığını belirlemek üzere eğitir. Örneğin, e-postaların spam olup olmadığını belirlemek, sınıflandırma modelleriyle yapılmaktadır. Regresyon modelleri ise, sayısal çıktılar için tahminler üretmeyi amaçlar. Bu tür modeller, girdi verilerine dayalı olarak sürekli bir çıktı değeri tahminler. Ev özelliklerine dayalı olarak ev fiyatı tahmini yapmak veya tıbbi test sonuçlarına göre hastanın yaşam süresini tahmin etmek gibi problemler, regresyon modelleriyle çözülebilmektedir.

**Denetimsiz Öğrenme:** Denetimsiz öğrenme, etiketlenmemiş veriyi inceleyerek içerisinde bulunan desenleri ve ilişkileri keşfetmeye yönelik bir makine öğrenme yaklaşımını ifade eder (Janiesch et al., 2021). Bu tür modeller, veri setlerindeki yapıları anlamak ve anlamlı gruplar oluşturmak için

kullanılmaktadır. Genellikle belirli hedef çıktı etiketleri olmadan, verinin kendi doğasında bulunan düzenleri yakalamaya çalışırlar. Bu şekilde, verinin içerdiği bilgiyi daha iyi anlayabilir ve farklı veri analizi görevlerinde kullanılabilirler. Kümeleme modelleri, veriyi benzer örneklerin gruplar halinde toplandığı kümelere ayırmayı amaçlar. Benzerlik temelli bir yaklaşım kullanarak, verinin içindeki gizli ilişkileri ve örüntüleri keşfetmeye çalışırlar. Bu tür modeller, veri içindeki yapısal özellikleri daha iyi anlamak için etkili bir yol sunar. Örneğin, pazarlama verileri içerisinde farklı müşteri segmentlerini belirlemek veya genetik verilerde belirli gen gruplarını tanımlamak gibi senaryolarda kümeleme modelleri kullanılabilir. Boyut azaltma modelleri, verinin içerdiği çok sayıda özelliği daha az sayıda özellik ile temsil etmeyi amaçlar. Bu tür modeller, verinin karmaşıklığını azaltarak özellikler arasındaki ilişkileri daha anlaşılır hale getirir. Boyut azaltma, verinin içerdiği gürültüyü azaltabilir ve gereksiz bilgileri filtreleyerek daha temiz ve özgün özellikler elde etmeye yardımcı olabilir. Özellikle yüksek boyutlu veri setlerinde, boyut azaltma modelleri verinin anlaşılmasını ve işlenmesini büyük ölçüde kolaylaştırabilir.

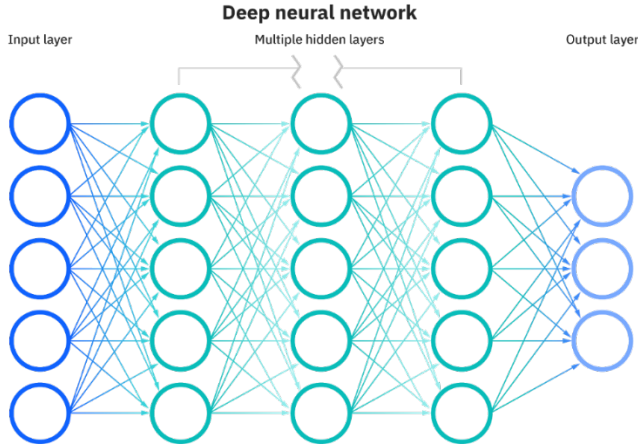
**Takviyeli Öğrenme:** Takviyeli öğrenme, bir öğrencinin bir öğretmenin rehberliği olmadan öğrenmeyi deneyimlemesine benzer bir şekilde, sistemin de çevresiyle etkileşimde bulunarak öğrenme yeteneğini geliştirmesini hedefler. Bu süreç, deneyim ve etkileşim yoluyla sistemin belirli durumlar altında, hangi eylemlerin daha iyi sonuçlar doğurabileceğini keşfetmesini sağlar. Takviyeli öğrenme modelleri, genellikle belirli bir hedefe yönelik karar verme ve eylem alma görevlerini ele alır. Bu yaklaşım, oyun stratejileri, otomasyon sistemleri ve robotik gibi alanlarda etkili bir şekilde kullanılırken, aynı zamanda gerçek dünyadaki karmaşık problemleri çözme yeteneği sunmaktadır.



### 3.2.Derin Öğrenme

Derin öğrenme büyük veri setlerini kullanarak karmaşık modeller oluşturmayı sağlayan bir sinir ağı modelidir. Derin öğrenme, büyük miktarlarda veri setlerini kullanarak karmaşık modellerin oluşturulmasını sağlamaktadır. Yapay sinir ağı teknolojisini kullanarak birçok katmanın ardışık olarak birleştirilmesiyle oluşan derin yapılar oluşturmakta ve tahmin algoritmaları geliştirmektedir. Derin öğrenme, verilerin içinde gizli olan karmaşık ilişkileri tanımlamak ve anlamak için kullanılmaktadır. Bir derin öğrenme modeli, veri setlerini analiz ederek, bu verilerden örüntüler çıkartmakta ve bu örüntüleri ya da desenleri ileriki veri setlerinde tahmin etmek için kullanılmaktadır. Örneğin, görüntü işleme konusunda kullanılan derin öğrenme teknolojisi, bir Covid hücreni laboratuvar sonuçlarını analiz ederek tanımlayabilmekte ve bir sonraki aşamada bunun ne tip bir hücre olduğunu algılayabilmektedir. Şekil 4'te Derin öğrenme sinir ağlarına ilişkin bir görüntü paylaşılmıştır.

**Şekil 4 Derin Öğrenme Sinir Ağları**



<https://www.ibm.com/topics/neural-networks> adresinden alınmıştır

Sohbet robotları, derin öğrenme tekniklerinin yoğun bir şekilde kullanıldığı uygulamalardan birisidir (Wu ve Rui, 2019). Sohbet robotları, kullanıcıların konuşmalarını veya yazılı metinlerini anlayabilen, yanıt verebilen ve görevleri yerine getirebilen yapay zekâ tabanlı sistemlerdir. Derin öğrenme, doğal dil işleme teknikleriyle birleştirildiğinde, sohbet robotlarının daha doğal ve akıcı bir şekilde insanlarla etkileşim kurmasını sağlamaktadır.

Derin öğrenme, sohbet robotlarının akıllı cevap verme, metin ve sesleri tanıma gibi görevleri yerine getirmesine önemli ölçüde yardımcı olmaktadır (Wu ve Rui, 2019). Derin öğrenme sayesinde, büyük miktarda dil verileri eğitilerek, doğal dilin yapısı ve semantik özellikleri analiz edilebilir ve kullanıcıların hangi dilde soru sorduklarına bakılmaksızın, sohbet robotunun cevap verme yeteneği ve kullanıcıyı anlama gücü artırılabilir. Derin öğrenme ayrıca sohbet robotlarının sürekli olarak kullanıcıların geribildirimlerini analiz etmesine ve kişiselleştirilmiş deneyimler sunmasına da olanak tanımaktadır (Wu ve Rui, 2019). Kullanıcılarla etkileşimlerden elde edilen veriler, derin öğrenme modellerinin geliştirilmesi ve iyileştirilmesi böylece zamanla daha güçlü ve akıllı hale gelmesi için kullanılabilir.

### **3.3.Doğal Dil İşleme**

Doğal dil işleme, insan dilini anlama, yorumlama ve işlemeyi amaçlayan yapay zekâ teknolojisidir. Doğal dil işleme teknikleri insan dilinin karmaşık yapısını ve anlam yapısını anlamaya ve çözmeye çalışır. Soruları yanıtlamak, soru sormak, metinleri çeşitli şekillerde sınıflandırmak ve kullanıcılarla sohbet etmek gibi birçok farklı şekilde kullanılmaktadır.

Doğal dil işlemde kullanılan çeşitli algoritma ve teknolojiler şunlardır:

*Tokenizasyon:* Tokenizasyon bir girdinin daha küçük parçalara ayrılması işlemidir. Kullanıcıların metin girdilerini anlamlı bir şekilde işlemek ve cevap vermek için, hangi kelimelerin ve sembollerin kullanıldığını belirlemede kullanılır (Kang et al., 2020). Şekil 5’te tokenizasyon için bir örnek paylaşılmıştır.

### **Şekil 5 Tokenizasyon Örnek**

Akademik başarı cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

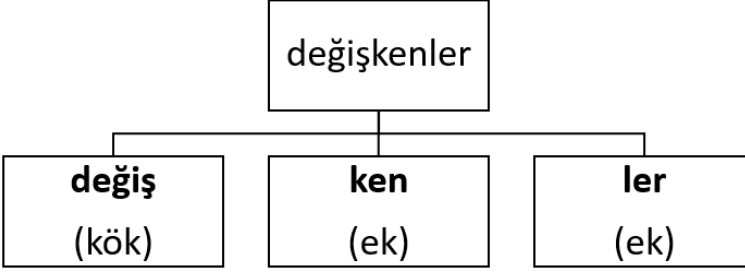
"Akademik", "başarı", "cinsiyet", "değişkenine", "göre", "anlamlı", "farklılık", "göstermekte", "midir", "?"

*Normalizasyon:* Veri normalleştirmesi, girdileri belirli bir aralığa veya ölçeğe dönüştürerek daha tutarlı ve anlamlı girdiler elde etmeye çalışır (Kang et al., 2020). Normalleştirme yapılırken, veri setindeki her özelliğin ortalama değeri çıkarılır ve standart sapması ile bölünür. Yazım yanlışları sonucu yanlış yazılan kelimelerin orijinal hallerinin belirlenmesinde kullanılmaktadır.

*Kelimeleri etiketleme:* Sohbet robotları girdi olarak girilen kelimelerin hangi tür kelimeler olduğunun tespit edilmesinde bu teknolojiyi kullanmaktadır (Kang et al., 2020).. Önceden eğitilmiş modeller kullanılarak bir kelimenin dilbilgisi rolü (isim, sıfat, zarf, ...) belirlenmektedir. Modelin tahmini sonucunda her kelimeye bir etiket atanmaktadır. Bu yöntem bir kelimenin cümlede hangi anlamı taşıdığı anlamak için oldukça etkilidir.

*Morfolojik Ayırışma:* Bir kelimenin kök ve çekim eklerine ayrılma işlemidir. Bir kelimenin temel anlamını ve yapısal özelliklerini anlamak için kullanılmaktadır (Kang et al., 2020). Şekil 6’da morfolojik ayırıştırma için bir örnek paylaşılmıştır.

### Şekil 6. Morfolojik Ayrıştırma Örnek



*Öğelere ayırma:* Metin içindeki kelimelerin görevlerini (özne, tümleç, nesne, yüklem, vb.) belirlemek için kullanılmaktadır (Kang et al., 2020)..

*Cümle Sınırlama Tespiti:* Doğal dil işleme alanında metin içindeki cümle sınırlarının (cümlelerin nerede başladığı ve bittiği) tespit edilmesinde kullanılmaktadır (Kang et al., 2020). Bu sayede cümle daha küçük parçalara ayrılabilir. Farklı cümle yapılarının tanımlanmasında, cümleler arası bağlantıların anlaşılmasında, cümle sınırlarının belirlenmesi önemlidir. Cümle sınırlama tespiti için noktalama işaretlerinin analizi, metin içindeki kelime sıklıklarının analiz eden istatistiksel yaklaşımlar, makine öğrenmesi ve derin öğrenme modelleri kullanılmaktadır.

*İçerik Filtreleme:* İçerik filtreleme algoritmaları, genellikle uygunsuz veya istenmeyen soruların belirlenmesinde kullanılmaktadır (Isinkaye et al., 2022). Bu algoritmaların temel amacı, kullanıcıların saygılı ve uygun bir şekilde iletişim kurmasını ve sohbet robotunun güvenli ve olumlu bir deneyim sunmasını sağlamaktır. Olumsuz içerikler çeşitli algoritmalar ile tespit edilebilir ve engellenebilir.

#### **4. SOHBET ROBOTLARININ EĞİTİMDE KULLANIMI**

Eğitimde teknolojinin entegrasyonu gün geçtikçe daha büyük önem kazanmakta ve sohbet robotları da bu alanda dikkat çekici bir araç haline gelmektedir. Sohbet robotları, yapay zeka ve doğal dil işleme teknolojileriyle geliştirilmiş, insanlarla iletişim kurabilen yapay zeka sistemleridir. Sohbet robotlarının eğitimde kullanımının olumlu ve olumsuz birçok sonucu bulunmaktadır. Sohbet robotları, öğrencilere bireysel öğrenme deneyimleri sunabilir, bağımsız öğrenmeyi destekleyebilir. Böylece öğrenciler, kendi hızlarında ilerleyebilir ve kişiselleştirilmiş içeriklerle etkileşime geçebilirler. Bireysel öğrenme, öğrenme sürecini daha etkili hale getirerek öğrenci başarısını artırabilir. Ayrıca, sohbet robotları, dil becerilerini geliştirmede etkili bir araç olabilir. Doğal dil işleme yetenekleri sayesinde sohbet robotları öğrencilerin dil becerilerini pratik etmeleri konusunda yardımcı olabilirler. Öğrenciler, robotlarla etkileşime geçerek konuşma, dinleme ve yazma becerilerini güçlendirebilirler. Sohbet robotları aynı zamanda öğretmenlere destek sağlayabilir. Öğretmenler, öğrenci ilerlemesini izlemek ve ihtiyaçlarına göre ders planlarını uyarlamak için sohbet robotlarının sağladığı verileri kullanabilirler. Bu da öğretmenlerin derslerini daha verimli ve etkili hale getirebilir.

Sohbet robotlarının eğitimdeki rolü konusunda bazı endişeler de bulunmaktadır. Öğrenme sürecinde insan etkileşiminin yerini tamamen alabilecekleri düşüncesi, bazıları için endişe kaynağı olabilir. Sohbet robotlarının eğitimde kullanımı etik bazı durumlar için endişeler yaratmaktadır. Bir sohbet robotu geliştirilirken tasarım ve geliştirme aşamasında dikkat edilmesi gereken en önemli unsurlardan birisi etik ilkelerdir. Kullanıcıların gizliliği ve güvenliği her zaman öncelik olmalıdır. Sohbet robotları, kullanıcıların kişisel bilgilerini korumalı ve güvenli iletişim sağlamalıdır. Yapay zekâ sistemleri,

temel olarak makine öğrenme algoritmalarını kullanmaktadır. Bu sistemler, tahminler yaparken ve yanıtlar oluştururken, önceden eğitilmiş verilere dayanarak çalışırlar. Ancak, dikkate değer bir konu olarak, eğitim verilerinde yer alan önyargılar, ayrımcılık veya müstehcen ifadeler gibi unsurlar, yapay zekâ sistemlerinin ürettiği cevapları da etkileyebilir. Eğer yapay zekâ bu tür olumsuz içerikleri eğitim verilerinde algılasa, benzer nitelikte yanıtlar üretme eğiliminde olabilir. Bu ise, potansiyel olarak haksız, yanlış veya incitici diyalogların ortaya çıkmasına yol açabilir.

Sohbet robotları, özellikle eğitim ve öğretimde danışmanlık, analiz seçiminde rehberlik ve bilgilerin doğruluğunu kontrol etme gibi alanlarda potansiyel taşımaktadır. Chocarro ve ekibinin (2023) çalışması ile Wollny ve diğerlerinin (2021) araştırmaları da bu noktada benzer sonuçlar ortaya koymaktadır. Bu bulgular, yapay zeka destekli sohbet robotlarının öğrencilere rehberlik etme ve bilgi doğrulama konularında etkili olabileceğini göstermektedir. Yapay zekanın okulların yerini alması potansiyel bir durumdur, ancak bu konuda daha fazla deneysel çalışma yapılması ve yapay zekanın doğal dil işleme yeteneklerinin geliştirilmesi için daha geniş veri setlerinin toplanması gerekmektedir. Eğitimdeki yardımcı araç olarak sohbet robotları, lisansüstü öğrencilere çeşitli konularda destek sağlayabilirler.

Medyada sıkça dile getirilen yapay zeka uygulamalarının eğitimde kullanımı, aslında uzun bir tarihe dayanmaktadır. Einstein'ın, televizyonun ortaya çıkışıyla okulların kapanacağı öngörüsü gibi, günümüzde sohbet robotları için de benzer söylemler dile getirilmektedir. Ancak, yapılan çalışmalar, yapay zekanın eğitim alanında öğretmenlerin yerini almak yerine, onlara yardımcı olacak bir rehber rolünü gerçekleştirebileceğini göstermektedir.

## **KAYNAKÇA**

- Amer, E., Hazem, A., Farouk, O., Louca, A., Mohamed, Y., & Ashraf, M. (2021). A proposed chatbot framework for COVID-19. *International Mobile, Intelligent, and Ubiquitous Computing Conference*, 263–268.
- Caldarini, G., Jaf, S., & McGarry, K. (2022). A literature survey of recent advances in chatbots. *Information (Switzerland)*, 13(1), 41. <https://doi.org/10.3390/info13010041>
- Fryer, L. K., & David, C. (2020). Bots for language learning now: Current and future directions. *Language Learning & Technology*, 24(2), 8–22.
- Isinkaye, F. O., AbiodunBabs, I. G., & Paul, M. T. (2022). Development of a Mobile-Based Hostel Location and Recommendation Chatbot System. *IJ Information Technology and Computer Science*, 3, 23–33.
- Janiesch, C., Patrick, Z., & Kai, H. (2021). Machine learning and deep learning. *Electronic Markets*, 31(3), 685–695.
- Kang, Y., Cai, Z., Tan, C. W., Huang, Q., & Liu, H. (2020). Natural language processing (NLP) in management research: A literature review. *Journal of Management Analytics*, 7(2), 139–172. <https://doi.org/10.1080/23270012.2020.1756939>
- Nißen, M., Selimi, D., Janssen, A., Cardona, D. R., Breitner, M. H., Kowatsch, T., & von Wangenheim, F. (2022). See you soon again, chatbot? A design taxonomy to characterize user-chatbot relationships with different time horizons. *Computers in Human Behavior*, 127, 107043. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2021.107043>
- OpenAI. (2022). *Introducing ChatGPT*. <https://openai.com/blog/chatgpt> den alınmıştır.

- Satyanarayana, & Budihal, R. (2019). Chatbot for railway using diloung flow. *International Journal of Trend in Scientific Research and Development*, 3(4).
- Wu, W., & Rui, Y. (2019). Deep chit-chat: Deep learning for chatbots. *Proceedings of the 42nd International ACM SIGIR Conference on Research and Development in Information Retrieval*, 1413–1414.





# SOSYAL BİLGİLER DERSİNDE DİZGELİ EĞİTİME DAYALI ÖĞRETİMİN AKADEMİK BAŞARIYA ETKİSİ<sup>1</sup>

Ahmet Utku ÖZENSOY<sup>2</sup>

## 1. GİRİŞ

Sosyal bilimleri Sönmez (1997) insan tarafından üretilen gerçeğe kanıtlamaya dayalı bağ kurma süreci ve bu sürecin sonunda elde edilen dirik bilgiler” olarak tanımlanabileceğini söylemiştir. Sosyal bilimlerin içerisinde “hukuk, tarih, coğrafya, ekonomi, psikoloji, antropoloji” gibi disiplinler yer alabilir (Sönmez, 1997:3). Bu disiplinlere ek olarak siyaset bilimi ve arkeolojiyi sosyal bilimlerin içerisinde sayabiliriz. Bu disiplinlerin alt dallarının olduğunu düşünürsek, sosyal bilimlerin kapsamının daha da genişleyeceği açıktır. Ayrıca sosyal bilimler; felsefe, mantık, matematik gibi bilim dallarından da yararlanır. Görüldüğü üzere sosyal bilgiler dersi birçok disiplinin bir araya getirilmesinden oluşmuş disiplinler arası bir disiplindir. Sosyal bilgiler, modern insanının cemiyete uyum sağlaması, değişen ve gelişen cemiyete aktif bir şekilde katılması, geçmiş ve gelecek arasında bağ kurması bakımından önemli bir ders olarak karşımıza çıkmaktadır.

Sosyal bilgiler dersinin, öğrencileri yaşama hazırlayıcı temel bilgi ve becerileriyle yurttaşlık bilincini, sosyalleşmeyi, temel tarih ve coğrafya bilgilerini kazandırmayı amaçladığı söylenebilir. Sosyal bilgilerin farklı tanımları yapılmıştır. Sosyal

---

<sup>1</sup> Çalışma, araştırmacının yüksek lisans tezinin bir bölümünden üretilmiştir.

<sup>2</sup> Doç. Dr., Muş Alparslan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sosyal Bilgiler Eğitimi ABD, u.ozensoy@alparslan.edu.tr, ORCID: 0000-0001-6604-5920

Bilgiler Barr ve meslektaşlarına göre “Yurttaşlık eğitimi amacıyla sosyal bilimler ve beşerî bilimlerin belli düzeylerde kaynaştırılmasıdır.” (Öztürk, 2006:23). Barth’a göre ise (1991:7) sosyal bilgiler “eleştirel sosyal meselelerde uygulamalı yurttaşlık becerilerinin uygulanması amacıyla sosyal ve beşerî bilimleri kaynaştıran disiplinler arası bir alandır”. Amerika Birleşik Devletleri’nde Sosyal Bilgiler Ulusal Konseyi (NCSS) (1994) sosyal bilgileri, “sosyal ve beşerî bilimleri, yurttaşlık yeterliliklerini desteklemek için” bir araya getiren alan olarak ifade etmiştir. Sönmez (1997:3) sosyal bilgileri “toplumsal gerçekle kanıtlamaya dayalı bağ kurma süreci ve bunun sonunda elde edilen dirik bilgiler” şeklinde ifade etmiştir. Tanımdan dolayı olarak da etkileşimden söz edilebilir. Erden’e (1996:8) göre sosyal bilgiler kavramı bazı sosyal bilim dallarından alınmış bilgilerden yola çıkarak sosyal hayatla alakalı ana bilgi, değer ve becerilerin verildiği bir alandır. Kabapınar (2007:3) sosyal bilgilerin bireyin kendisini, değerlerini ve düşüncelerini keşfetmelerine, demokratik süreci geliştirecek vatandaş olmalarına, eleştirel ve yaratıcı bir vatandaş olarak toplumsal değerleri eleştiren bireyler olmalarında etkili olduğunu vurgulamıştır.

Barth ve Demirtaş (1997:15) sosyal bilgileri “yurttaş olma, sosyal sorunları çözüme ve karar verme becerilerini geliştirmek için, sosyal ve beşerî bilimlerin birleştirilerek anlamlı duruma getirilmesi” olarak tanımlanmıştır. Bu tanımlardan sonra okullardaki sosyal bilgiler öğretimini ele alırsak, bu konuda bazı farklı yaklaşımların olduğunu gözlemleyebiliriz.

Eğitimin tüm unsurlarını içeren bir tanımını yapmak zordur (Küçükahmet, 1997:1). Eğitimciler birbirinden farklı birçok tanım yapmışlardır. “Belli amaçlara göre yetiştirme”, “davranış değişikliği oluşturma” tanımların ortak noktalarını oluşturmaktadır. Belirtilen ortak noktalar çerçevesinde farklı

tanımlar görülmektedir; Dewey, eğitimin “yaşantıyı yeniden inşa yoluyla değiştirme” olduğunu söylemiştir (Ertürk, 1994:11). Dewey o zamana kadar yapılan tanımların aksine eğitimin tanımını hedeften ayırmıştır. Tyler, eğitimi “bireyin davranış biçimlerini değiştirme sürecidir” diye tanımlamıştır (Fidan’dan alıntı, 1985:2).

Yapılan tanımlardan hareketle, bu sürecin üç temel ögesi belirlenebilir. Bunlar; Hedefler, Öğrenme öğretme etkinlikleri ve değerlendirmedir. Eğitimde hedefler; uzak hedef, genel hedef, özel hedef olarak belirlenebilir. Hedef; kişide gözlenmesi kararlaştırılan istendik özelliklerdir (Sönmez, 1997:15). Eğitim sürecinin bir diğer temel ögesi öğretim faaliyetleridir. Öğretme bilinçli ve amaçlı bir etkinliktir (Fidan, 1985:10). Öğrenme ve öğretme etkinliklerinin gerçekleştirildiği süreci öğretim faaliyeti olarak tanımlayabiliriz. Öğretim eğitimin okulda yapılan kısmıdır. Birçok öğrenme ve öğretme kuramı geliştirilmiştir. Bunlar aşağıda verilmiştir:

**Bilgi-İşlem Kuramı:** Bu kuramda öğrenme bellek süreciyle açıklanır. Bilgiler, girdiler olarak kaydedilir, bellekte işleme konur ve saklanır. Uygun bir uyarıcıyla karşılaştığında gözlenebilen davranış olarak ortaya çıkar. Öğrenmeye bu açıdan bakıldığında, belleğin işleyiş kurallarına uygun biçimde öğrenme konuları düzenlenerek ve öğrenciye yine bu kurallar doğrultusunda sunularak öğrenme olayı gerçekleştirilir (Ülgen, 1995:138).

**Tam Öğrenme Kuramı:** Tam öğrenme, hemen hemen bütün öğrencilerin okulların öğretme amacı güttüğü tüm yeni davranışların öğrenilebileceği üzerine temellendirilmiş yeni bir yaklaşımdır. (Bloom, 1995:4). Öncelikle öğrenme birimi olarak öğrenme ünitesi belirlenir. İlgili bilişsel giriş davranışları belirlenir. Eksik ön-öğrenmeler tamamlanır. Etkili bir öğretim hizmeti sunulur. Öğrenme güçlüğü çekenlere yardım edilir.

Yeterli zaman verilir. Tam öğrenme sağlandıktan sonra diğer üniteye geçilir.

Sönmez (2004) tarafından kavramsallaştırılmış dizgeli eğitim, eğitim biliminin ilkelerine göre belirlenmiş, hedef davranışlar, içerik, eğitim ve sınav durumundan oluşan dirik bir yapıdır. Dizgeli eğitimde önce hedefler sonra hedeflerin göstergesi olan davranışlar belirlenmelidir. Bu davranışların hangi içerikle kazandırılacağı, bilimsel, sanatsal ve düşünsel açıdan çağdaş bir yaklaşımla yazılmalıdır. Davranışın nasıl kazandırılacağı planlanmalı; bu süreç sonunda değerlendirme yapılmalıdır.

Araştırmanın konusu, “dizgeli ilkelerine uygun olarak hazırlanan ders planının öğrencinin akademik başarısını anlamlı derecede etkileyip etkilemediğidir.”

Bu amaçla yapılan çalışmalar şunlardır: 5. Sınıf Sosyal Bilgiler dersi uygulama dersi olarak seçildi. Seminer uzmanı tarafından dersin işlenecek ünitesi kasım ayının birinci haftası olarak belirlendi. Ankara Mamak ilçesindeki bir okuluna gidilerek 5.A sınıfı öğretmeniyle görüşüldü. Sosyal Bilgiler dersinin kasım ayının ikinci haftasına denk gelen ünite öğrenildi. “Cumhuriyete Nasıl Kavuştuk?” ünitesiyle ilgili çeşitli kaynaklar ve ders kitabı incelendi. Konuya uygun hedef ve davranışlar çıkarıldı. Hedef ve davranışları kazandırmaya yönelik eğitim durumları düzenlendi. Bunlara uygun 30 sorudan oluşan akademik başarı testi (ABT) hazırlandı. ABT deney süreci öncesinde uygulandı. Belirtilen zamanda ünite sunulmaya başlandı. Ünite anlatımı bittikten sonra ABT, öğrencilere yeniden uygulandı. Ön test ile son test sonuçları arasında kıyaslama yapıldı. Ön testlerin ve son testlerin bilgi, kavrama, uygulama, toplam puanları ayrı ayrı bulundu. Bunların aritmetik ortalamaları, standart sapmaları, t testi puanları hesaplandı. Bu konuda tablolar hazırlandı.

### **1.1.Problem Cümlesi**

Sosyal Bilgiler 5. Sınıf “Cumhuriyete Nasıl Kavuştuk?” ünitesinde uygulanmış dizgeli eğitim ilkelerine uygun ders planı, öğrenci akademik başarısını anlamlı derecede etkiler mi?

### **1.2.Denenceler**

1. Sosyal Bilgiler 5. Sınıf “Cumhuriyete Nasıl Kavuştuk?” ünitesinde uygulanmış dizgeli eğitim ilkelerine uygun ders planı öğrencinin bilgi düzeyi akademik başarısını anlamlı derecede etkiler.

2. Sosyal Bilgiler 5. Sınıf “Cumhuriyete Nasıl Kavuştuk?” ünitesinde uygulanmış dizgeli eğitim ilkelerine uygun ders planı öğrencinin kavrama düzeyi akademik başarısını anlamlı derecede etkiler.

3. Sosyal Bilgiler 5. Sınıf “Cumhuriyete Nasıl Kavuştuk?” ünitesinde uygulanmış dizgeli eğitim ilkelerine uygun ders planı, öğrencinin uygulama düzeyi akademik başarısını anlamlı derecede etkiler.

4. Sosyal Bilgiler 5. Sınıf “Cumhuriyete Nasıl Kavuştuk?” ünitesinde uygulanmış dizgeli eğitim ilkelerine uygun ders planı, öğrencinin toplam düzey akademik başarısını anlamlı derecede etkiler.

## **2. YÖNTEM**

Bu araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden deneysel araştırmanın ön test, son test ve tek grup deseni uygulanmıştır. Araştırmanın denekleri Ankara Mamak ilçesindeki bir okulda 5.A şubesinde bulunan 36 öğrenciden oluşmaktadır.

## **2.1. Veri Toplama Araçları**

Araştırmada ABT ile deney grubunun akademik başarı düzeyi ölçülmüştür. Ölçme aracı için sosyal bilgiler dersi 5. sınıf “Cumhuriyete Nasıl Kavuştuk?” ünitesi ile ilgili 36 seçmeli soru hazırlanmıştır. Kapsam geçerliliğini belirlemek için 36 seçmeli soru sosyal bilgiler alanında uzman iki akademisyene ve iki sosyal bilgiler öğretmenine inceletilmiştir. Ardından uzmanlar ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin önerisi doğrultusunda 1 soru değiştirilmiş ve 3 soru yeniden düzenlenmiştir. Pilot uygulama aynı okulda 6, 7 ve 8. Sınıflardan 189 öğrenciye yapılmıştır. Pilot uygulama sonucu madde analizi yapılmış ve ayırt ediciliği düşük 6 soru çıkarılmıştır. Bu şekilde 30 sorudan oluşan ABT oluşturulmuş ve tekrar 6 ve 7. Sınıflara pilot uygulama yapılmıştır. İkinci pilot uygulama sonucu ABT'nin Cronbach Alpha katsayısı 0,83 olarak bulunmuş ve ölçme aracına son şekli verilmiştir. 30 sorudan 12'si bilgi, 15'i kavrama ve 3'ü uygulama basamağındadır.

## **2.2. Verilerin Cinsi ve Kaynağı**

30 sorudan oluşan ölçme aracıyla öğrencilerin bilgi, kavrama, uygulama düzeyleri ile toplamda ön test, son test ve fark puanları ortalamaları hakkında veriler toplanmıştır.

DeneySEL işlem sürecinde sosyal bilgiler dersinde dizgeli eğitime dayalı öğretimin öğrencilerin akademik başarısına etkisi araştırılmıştır. Deney öncesi ve sonrası deney grubuna akademik başarı testi (ABT) uygulanmıştır. Araştırmanın modelinin deneySEL işlemi aşağıda gösterilmiştir:

**Tablo 1. Araştırmanın DeneySEL İşlemi**

<b>Grup</b>	<b>Ön Test</b>	<b>DeneySEL İşlem</b>	<b>Son Test</b>
R Deney	ABT1	Dizgeli Eğitim	ABT2

Araştırmanın deney grubu rastlantısal olarak (R) olarak atanmıştır. Araştırmada deney grubuna deneySEL işlem öncesi ön

test ve deneysel işlem sonrası son test olarak akademik başarı testi uygulanmıştır. Deney grubunda “Cumhuriyete Nasıl Kavuştuk?” konularının dizgeli eğitime dayalı öğretim yapılmıştır.

### **2.3.Kullanılan İstatistik Teknikleri**

Araştırma verilerinin çözümlenmesinde ortalamalar ve standart sapmalar kullanılmıştır. Veriler, bağımlı örneklem için t testi kullanılarak çözümlenmiştir.

## **3. BULGULAR**

### **3.1.Bilgi Düzeyi Akademik Başarısı**

Dizgeli eğitimin uygulandığı sınıfın bilgi düzeyi akademik başarısı ile ilgili veriler Tablo 2’de sunulmuştur.

**Tablo 2. Bilgi Düzeyi Akademik Başarı Ön Test, Son Test ve Fark Puanları t Testi Sonuçları**

Şube	N	K	Ön Test	Son Test	Fark	SS	t
5.A	36	12	5,19	6,89	1,69	2,29	4,37

Tablo 2’de görüldüğü gibi 36 öğrencinin bilgi düzeyi ön test puan ortalaması 5.19, son test puan ortalaması 6.89, fark puanı ortalaması 1.69, standart sapması 2.29’dur. Öğrencilerin akademik başarı ortalamasının manidar olup olmadığı t testi ile yoklanmıştır. Hesaplanan t değeri 4.37’dir. 0.05 manidarlık düzeyi ve 35 serbestlik derecesi ile okunan tablo değeri 2.03’tür. Hesaplanan değer tablo değerinden büyük olduğundan öğrencilerin bilgi düzeyi akademik başarıları manidardır. Bu verilere göre dizgeli eğitimin “Cumhuriyete Nasıl Kavuştuk?” ünitesinde bilgi düzeyindeki akademik başarıyı arttırmada etkili olduğu söylenebilir.



### 3.2.Kavrama Düzeyi Akademik Başarısı

Dizgeli eğitimin uygulandığı sınıfın kavrama düzeyi akademik başarısı ile ilgili veriler Tablo 3'te sunulmuştur.

**Tablo 3. Kavrama Düzeyi Akademik Başarı Ön Test, Son Test ve Fark Puanları t Testi Sonuçları**

Şube	N	K	Ön Test	Son Test	Fark	SS	t
5.A	36	15	6,19	8,25	2,03	2,42	4,96

Tablo 3'te görüldüğü gibi 36 öğrencinin kavrama düzeyi ön test puan ortalaması 6.19, son test puan ortalaması 8.25, akademik başarı ortalaması 2.03, standart sapması 2.42'dir. Öğrencilerin akademik başarı ortalamasının manidar olup olmadığı t testi ile yoklanmıştır. Hesaplanan t değeri 4.96, 0.05 manidarlık düzeyi ve 35 serbestlik derecesi ile okunan tablo değeri 2.03'tür. Hesaplanan değer, tablo değerinden büyük olduğundan dolayı, öğrencilerin kavrama düzeyi akademik başarısı anlamlıdır. Bu verilere göre dizgeli eğitimin "Cumhuriyete Nasıl Kavuştuk?" ünitesinde kavrama düzeyindeki akademik başarıyı arttırmada etkili olduğu söylenebilir.

### 3.3.Uygulama Düzeyi Akademik Başarısı

Dizgeli eğitimin uygulandığı sınıfın uygulama düzeyi akademik başarısı ile ilgili veriler Tablo 4'te sunulmuştur.

**Tablo 4. Uygulama Düzeyi Akademik Başarı Ön Test, Son Test ve Fark Puanları t Testi Sonuçları**

Şube	N	K	Ön Test	Son Test	Fark	SS	t
5.A	36	3	0,86	0,78	-0,08	1,14	-0,42

Tablo 4'te görüldüğü gibi 36 öğrencinin uygulama düzeyi ön test puan ortalaması 0.86, son test puan ortalaması 0.72, akademik başarı ortalaması -0.08, standart sapması 1.14'tür. Öğrencilerin akademik başarı ortalamasının manidar olup olmadığı t testiyle yoklanmıştır. Hesaplanan t değeri -0.42,

0.05 manidarlık düzeyi ve 35 serbestlik derecesiyle tabloda okunan değer 2.03'tür. Hesaplanan değer tablo değerinden küçük olduğundan, öğrencilerin uygulama düzeyi akademik başarısı manidar değildir. Bu verilere göre dizgeli eğitimin "Cumhuriyete Nasıl Kavuştuk?" ünitesinde uygulama düzeyindeki akademik başarıyı arttırmada etkili olduğu söylenemez.

### **3.4. Toplam Akademik Başarı**

Dizgeli eğitimin uygulandığı sınıfın toplam akademik başarısı ile ilgili veriler Tablo 5'te sunulmuştur.

**Tablo 5: Toplam Akademik Başarı Ön Test, Son Test ve Fark Puanları t Testi Sonuçları**

Şube	N	K	Ön Test	Son Test	Fark	SS	t
5.A	36	12,24	15,92	3,68	3,52	6,19	6,19

Tablo 5'te görüldüğü gibi 36 öğrencinin toplam ön test puan ortalaması 12.24, son test puan ortalaması 15.92, akademik başarı ortalaması 3.68, standart sapması 3.52'dir. Öğrencilerin akademik başarı ortalamasının manidar olup olmadığı t testi ile yoklanmıştır. Hesaplanan t değeri 6.19, 0.05 manidarlık düzeyi ve 35 serbestlik derecesiyle tablodan okunan değer 2.03'tür. Hesaplanan değer, tablo değerinden büyük olduğundan, öğrencilerin toplam akademik başarısı manidardır. Bu verilere göre dizgeli eğitimin "Cumhuriyete Nasıl Kavuştuk?" ünitesinde, akademik başarıyı arttırmada kazandırmada etkili olduğu söylenebilir.

## **4. YORUMLAR VE ÖNERİLER**

Denence I: Sosyal Bilgiler 5. Sınıf "Cumhuriyete Nasıl Kavuştuk?" ünitesinde uygulanmış dizgeli eğitim ilkelerine uygun ders planı, öğrencilerin bilgi düzeyi akademik başarısını anlamlı derecede etkiler.

Denence I, veriler tarafından desteklenmiştir. Bu sonuç şöyle yorumlanabilir: Dizgeli eğitimde bilgi düzeyindeki davranışları kazandırırken sunuş yolu stratejisi kullanılmıştır. Bu stratejide öğretmen, kavram ve ilkeyi önce açıklamış ve sonra bunlara uygun iki örnek vermiştir. Bundan sonra anlaşılmayan yer varsa, tekrar anlatılmış ve bir başka örnek verilmiştir. Öğretmen, kavram ve ilkeleri beş değişik öğrenciden istemiştir. Doğru yanıtlayanlara pekiştireç verilmiş; yanlış ve eksiklikler düzeltilmiştir. Kavram ve ilkeye yeni örnekler verilmiştir. Bu örneklerin yerindeliği konusunda tartışılmış, sınıfça bir karara varılmıştır. Bu tür etkinliklerde Dönüt, düzeltme, ipucu, pekiştireç ve öğrenci katılımını sağlanmıştır. Bunlar erişiyi etkileyen önemli değişkenlerdir. Anlamli fark, stratejiden, ipucu, dönüt, pekiştireç, öğrenci katılğanlığından, araç gereçten kaynaklanmış olabilir.

Denence II: Sosyal Bilgiler 5. Sınıf “Cumhuriyete Nasıl Kavuştuk?” ünitesinde uygulanmış dizgeli eğitim ilkelerine uygun ders planı, öğrencilerin kavrama düzeyi akademik başarısını anlamli derecede etkiler.

Denence II, veriler tarafından desteklenmiştir. Bu sonuç şöyle yorumlanabilir: Dizgeli eğitimde kavrama düzeyindeki davranışları kazandırırken buluş yolu stratejisi kullanılmıştır. Öğretmen öğrencilere ilkeyi buldurmak için, hedef davranışlarla ilgili nedenli, niçinli sorular sormuştur. Her soruyu sorduktan sonra içinden yirmiye kadar saymıştır. Bu sürenin sonunda en az altı öğrenciden yanıt almıştır. Bu yanıtları, örnekleriyle ve gerekçeleriyle istemiştir. Alınan yanıtlar üzerinde sınıfça tartışılmış ve aynı konuda görüş bildirenlere söz hakkı verilmiştir. Daha sonra karşıt görüşte olanlara söz hakkı verilmiş ve neden karşıt görüşte olduğu sorulmuştur. Görüş bildiren bütün öğrencilerden örnekli ve gerekçeli yanıt istenmiştir. Öğretmen, bu stratejide hiçbir açıklamada (ipucu hariç) bulunmamıştır. Yalnız yol gösterici olmuştur. Sınıfça yapılan

tartışmanın sonunda, ilkeyi nedeni ve niçini ile öğrenciler bulmuşlardır. İlke bulunduktan sonra öğrencilerden yeni örnekler istenmiştir. Örnek üzerinde tartışılıp sınıfça karara varılmıştır. Öğretmen tartışmanın başka boyuta kaymasına izin vermemiştir. Anlamlı fark, stratejiden, kullanılan ipucu, dönüt, düzeltme, pekiştireç, öğrenci katılğanlığından ve araç gereçten kaynaklanmış olabilir.

Denence III: Sosyal Bilgiler 5. Sınıf “Cumhuriyete Nasıl Kavuştuk?” ünitesinde uygulanmış dizgeli eğitim ilkelerine uygun ders planı, öğrencinin uygulama düzeyindeki akademik başarısını anlamlı derecede etkiler.

Denence III, veriler tarafından desteklenmemiştir. Bu sonuç şöyle yorumlanabilir: Dizgeli eğitimde uygulama düzeyinde davranışları kazandırırken araştırma soruşturma stratejisi ve bu strateji içinde örnek olay yöntemi kullanılmıştır. Daha sonra örnek olay bir öğrenci tarafından okunmuş, öğrencinin yaptığı telaffuz hataları anında düzeltilmiştir. Örnek olayın her kes tarafından anlaşılması sağlandıktan sonra bu olaydaki sorunun ne olduğu sorulmuş ve öğrenciler tarafından sorun belirlenmiştir. Bu sorunu çözmek için önerilerde bulunmaları istenmiştir. Gelen öneriler tahtaya yazılarak her biri üzerinde ayrı ayrı durulmuş ve tartışılmıştır. Önerilerin doğuracağı sakıncalar tartışılmış, gerekçeli yanıtlar alınmıştır. Öğrenciler Sevr Anlaşması'na göre emperyalist devletlerin işgali altındaki bölgeleri harita üzerinde işaretlemişlerdir. Türkiye haritası üzerinde Mustafa Kemal Paşa'nın Samsun'dan Ankara'ya kadar izlediği yol ve bu yol üzerindeki duraklarda gerçekleşen tarihî olayların isimlerini yazıp çizmişlerdir. Bu tür etkinliklerde dönüt, düzeltme, pekiştireç, ipucu ve öğrenci katılğanlığı sağlanmıştır. Bu uygulamalara rağmen erişî düzeyi manidar çıkmamıştır. Manidar olmayan fark, hedef davranışların öğrenci seviyesinin üzerinde olmasından kaynaklanmış olabilir.

Denence IV: Sosyal Bilgiler 5. Sınıf “Cumhuriyete Nasıl Kavuştuk?” ünitesinde uygulanmış dizgeli eğitim ilkelerine uygun ders planı, öğrencinin toplam akademik başarısını anlamlı derecede etkiler. Denence IV, veriler tarafından desteklenmiştir.

Toplam akademik başarı düzeyi anlamlı olmasına rağmen yeterli düzeyde değildir. Bunun nedenleri arasında; öğrenci seviyesinin düşük olması, önemli bir yer tutmaktadır. Deneysel süreçte öğrencilerin ifade yeteneğinin oldukça geri olduğu gözlenmiştir. İlk sorun kavramların telaffuzunda ortaya çıkmıştır. Kavramların açıklamalarında yan cümleler çıkarılmıştır. Basit, dört-beş kelimelik cümleler kurulmuştur. Öğrenci katılımını sağlamak oldukça zor olmuştur. Bir haftanın sonunda tüm sınıf katılımı sağlanabilmiştir. Diğer bir sorun tarihi olguların zamanının öğretiminde ortaya çıkmıştır. Öğrenciler tarihi olguların zamanını öğrenmelerine rağmen, öncelik sonralık ilişkisi sorulduğunda karıştırmakta ya da cevaplayamamaktadırlar. Tarihî olguların tek tek zamanını öğrenmenin fazla anlam ifade etmediği gözlenmiştir.

Öğrencilerin istenilen öğrenme düzeyine çıkamamalarının nedenlerinden biri de ilgili ön öğrenmelerde fazlaca eksik olduğu söylenebilir. (Örneğin; Türkiye haritası üzerinde, Sevr Anlaşması'na göre işgal edilen yerleri öğrencilerden bulup işaretlemeleri istenmiştir. Sorunun cevabını sözel olarak ifade edebilen öğrenci uygulamada bunu gerçekleştirememiştir. Neden olarak da öğrencilerin büyük bir kısmının Türkiye'deki coğrafi bölgeleri bilmedikleri ortaya çıkmıştır.) Eksik ön öğrenmelerin tamamlanması zaman maliyetini artırmıştır.

Diğer bir sorun öğretmenin tecrübe eksikliğinden kaynaklanmıştır. Öğretmen sınıfta farklı değişkenlerle karşılaşmış ve bu unsurları derse kanalize etme noktasında zorlanmıştır. Bir kısmı öğrenci seviyesinin düşüklüğünden

kaynaklı, öğretmen planı istenilen düzeyde uygulayamamıştır. Öğrenci yaşadığı toplumsal koşulların özelliklerini yansıtmaktadır. Sıkılganlık, utangaçlık, ifade yetersizliği gözlenen genel özelliklerdir.

Sosyal Bilgiler Programı içinde amaç bu kadar fazla bilgiyi vermektten çok, çocuğun; kendisini, yaşadığı toplumu tanımamasını ve geçmişle bugünü ilişkilendirmesini sağlaması ve bugünü anlamlı olarak düşünebilmesi sağlanmalıdır. Tarihsel olgular bu amaçları gerçekleştirmek için bir araç olmalıdır.

Öğretmenler, dizgeli eğitim ilkelerini çok iyi bilmeli ve buna uygun ders planı hazırlayabilmelidir. Sınıf ortamında pekiştireç, ipucu, dönüt, düzeltme yerinde kullanılmalıdır. Öğretmenler bu konuda bilinçlendirilmelidir.

### **KAYNAKÇA**

- Barth, J. L. (1991). *Elementary and junior high/middle school social studies curriculum, activities and materials*. (3rd ed.). Maryland: Universty Press of America, Inc.
- Barth, J. L. ve Demirtaş, A. (1997). *İlköğretim sosyal bilgiler öğretimi*. Ankara: YÖK/Dünya Bankası, Millî Eğitimi Geliştirme Projesi, Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi.
- Bloom, B. S. (1995). *İnsan nitelikleri ve okulda öğrenme*. Ankara: MEB.
- Demirel, Ö. (1993). *Genel öğretim yöntemleri*. Ankara: Kardeş Yayınevi.
- Erden, M. (1996). *Sosyal bilgiler öğretimi*. Ankara: Alkım Yayınevi.
- Erden, M. ve Akman N. (1997). *Eğitim psikolojisi*. Ankara: Alkım Yayınevi.

- Ertürk, S. (1994). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: METEKSAN.
- Fidan, N. (1985). *Okulda öğrenme ve öğretme*. Ankara: Alkım Yayınevi.
- Fidan, N. ve Erden, M. (Tarihsiz). *Eğitim bilimine giriş*. Ankara: Alkım Yayınevi.
- Kabapınar, Y. (2007). *İlköğretim hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi*. Ankara: Maya Akademi.
- Küçükahmet, L. (1997). *Eğitim bilimine giriş*. Ankara: Gazi Yayıncılık.
- MEB TTKB. (2006). *Sosyal bilgiler 6-7. sınıf programı*.
- National Council for The Social Studies (NCSS). (1994). *The curriculum standards for social studies*. Maryland.
- Öztürk, C. (2006). Sosyal bilgiler: toplumsal yaşama disiplinler arası bir bakış. C. Öztürk, (Ed.). *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Senemoğlu, N. (1997). *Gelişim öğrenme ve öğretme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sönmez, V. (1997). *Sosyal bilgiler ve öğretmen kavuzu*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sönmez, V. (1998). *Gelecekteki olası eğitim sistemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sönmez, V. (2004). *Dizgeli eğitim*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ülgen, G. (1995). *Eğitim psikolojisi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Varış, F. (1994). *Eğitim bilimine giriş*. Ankara: AÜ Eğitim Fakültesi Yayınları
- YÖK-Dünya Bankası (1996). *Sosyal bilgiler öğretimi*. Ankara: YÖK Yayınları.

# EĞİTİMDE ÇOKLU ORTAM TASARIMI VE İLKELERİ<sup>1</sup>

Ömer UYSAL<sup>2</sup>

Erhan ŞENGEL<sup>3</sup>

Samet YILDIRIM<sup>4</sup>

## 1. ÇOKLU ORTAM

Teknolojinin ilerlemesi, öğrenenlerin öğrenme ve bilgi edinme süreçlerini büyük ölçüde etkilemiştir. Öğrenenler, farklı kaynaklardan bilgi toplama ve bu bilgileri kendi düşünce süreçleriyle işleme fırsatına sahip olmuşlardır. Bu süreç, bilgi oluşturma ve bilgiye ulaşma açısından çoklu ortamların önemini artırmıştır (Güneş, 2020).

Çoklu ortam kavramı farklı tanımlara sahiptir. "Çoklu (multimedia)" kelimesi, birden fazla ögenin bir araya getirilmesini ifade ederken, "ortam (media)" kelimesi bilginin iletilmesinde kullanılan araçları temsil etmektedir (Akın ve Çeçen, 2015; Guan, vd, 2018). Türk Dil Kurumu, çoklu ortamı bilgisayar teknolojisiyle metin, tablo, ses öğelerinden oluşturulan multimedia olarak tanımlamaktadır (Türk Dil Kurumu [TDK],

---

<sup>1</sup> Bu kitap bölümü, Samet Yıldırım tarafından Dr. Ömer Uysal danışmanlığında hazırlanan "Öğretmen adaylarının özel gereksinimli bireyler için dijital çoklu ortam materyal geliştirmeye yönelik akademik başarı ve görüşleri" başlıklı tezden üretilmiştir.

<sup>2</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Bursa Uludağ Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, BÖTE, omeruysal@uludag.edu.tr, ORCID: 0000-0003-4351-1954.

<sup>3</sup> Prof. Dr., Bursa Uludağ Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, BÖTE, erhansengel@uludag.edu.tr, ORCID: 0000-0003-0927-2814.

<sup>4</sup> Uzman, Bursa Milli Eğitim Müdürlüğü, Bilişim Öğretmeni, sycametyildirim27@gmail.com, ORCID: 0000-0001-7567-7751.



2022). Başka bir tanıma göre çoklu ortam, öğrenenlere metin, ses, görsel ve video gibi farklı biçimlerde bilgilere erişim sağlayan bir öğrenme ortamıdır (Moos ve Marroquin, 2010). Çoklu ortam, düz metinlerin yanı sıra, ses, statik ve hareketli resimler, animasyonlar gibi öğelerin dijital ortamlarda etkili, verimli ve çekici bir şekilde birleştirildiği bir bilgi sunum biçimidir (Kuzu, 2017). Çoklu ortam kuramının öncüsü olan Mayer'e (2003) göre, çoklu ortam öğretimi, anlamlı öğrenmeyi teşvik etmek amacıyla kelimeler ve resimlerden oluşan bir sunum şeklidir.

Öğrenenlere sunulan bilginin çoklu formatta (ses, video, resim vb.) sunulması, öğrenme süreçlerini zenginleştirmektedir. Görsel ve işitsel öğelerin kullanımı, öğrenenlerin farklı öğrenme stillerine uygun bir şekilde bilgiyi anlamalarına yardımcı olurken, öğrenmeye olan motivasyonlarını arttırmaktadır (Guan, vd., 2018; Abdulrahaman, vd., 2020)). Soyut kavramları somutlaştırma ve gerçek dünya örnekleriyle ilişkilendirme fırsatı, öğrenenlerin konuları daha iyi anlamalarına yardımcı olmaktadır. Aynı zamanda, etkileşimli öğrenme materyalleri öğrenenlere kendi hızlarında öğrenme ve ilgi alanlarına göre içerikleri kişiselleştirme fırsatı sunmaktadır. Çoklu ortam, uzaktan eğitimde de kullanılarak öğrenenlere dünya genelinde erişim imkânı sunmaktadır. Öğrenme sürecini, duyu organları aracılığıyla gelen uyarıcıların algılanması ve yorumlanması olarak düşündüğümüzde, öğrenenlerin birden fazla duyu organına hitap edilmesi öğrenmeyi artırabilmekte ve kalıcılığını sağlayabilmektedir. Bu nedenle, öğreticilerin öğrenenler için hazırladıkları materyallerde çoklu ortam tasarımlarına yer vermeleri önemlidir (Yünkül, 2018). Birçok araştırma, öğreticilerin eğitim-öğretim süreçlerinde çoklu ortam materyallerini kullanmasının, öğrenen başarısı üzerinde olumlu bir etki yarattığını ve daha kalıcı ve etkili öğrenme ortamları sağladığını göstermektedir (Çoruk ve Çakır, 2017; İşbulan vd., 2020; Mayer, 2001; Sakman, 2020; Yünkül, 2018).

Çoklu ortam öğrenme materyallerinin ilettiği mesajın anlamı, materyalin içeriğinin yanı sıra öğrenenin nasıl algıladığı ve anladığı ile yakından ilişkilidir. Bu nedenle, çoklu ortam uygulamalarını geliştiren öğretmenlerin öğrenenlerin nasıl öğrendiğini anlaması ve çoklu ortamın bilişsel kuramlarla nasıl ilişkilendirildiğini bilmesi gerekmektedir. Bu sayede öğretmenler, öğrenenlere zengin öğrenme fırsatları sunabilecek etkili çoklu ortam içerik ve materyalleri geliştirebileceklerdir.

## **2. ÇOKLU ORTAM ÖĞRENMENİN BİLİŞSEL TEORİSİ**

Çoklu ortam mesajları, insan zihninin anlamlı öğrenmesini gerçekleştirebilecek şekilde tasarlanmalıdır. Çoklu ortam bilişsel teorisi çoklu ortamda aktarılan bilgilerin öğrenenlerce bilişsel olarak nasıl algılandığı ve öğrenme sürecinin zihinde nasıl gerçekleştiği üzerine kavramsal açıklamalar yapmaktadır. Çoklu ortam bilişsel teorisine göre insanın bilgi işleme sistemi; metinleri ve şekilleri gözler yoluyla, sesleri kulaklarıyla ya da hem görsel hem de sesleri aynı anda iki duyu organı kullanarak algılayabilmektedir. Çoklu ortam bilişsel teorisine göre görsel/resimli ve işitsel/sözel olmak üzere iki kanaldan meydana gelmektedir. Her kanalın işlem için sınırlı kapasitesi vardır. Aktif öğrenme için bu kanalların koordineli bir şekilde çalışması gerekmektedir. Çoklu ortamla öğrenmenin bilişsel teorisinin varsayımları ilerleyen başlıklarda ayrıntılı bir şekilde açıklanacaktır.

Çoklu öğrenme ortamların etkili ve öğrenen merkezli tasarımların yürütülebilmesi için anlaşılabilirlik, akla yatkınlık ve uygulanabilirlik ölçütleri dikkate alınarak yürütülmesi uygundur. Bu ilkelerden anlaşılabilirlik (intelligibility) ölçütü, çoklu öğrenmenin bilişsel teorisinden türetilmiş ilkelerdir. İkinci ölçüt olarak akla yatkınlık (plausibility) ölçütü, çoklu ortam öğrenme

ile ilgili araştırma sonuçları ile tutarlı olan ilkeleri kapsamaktadır. Uygulanabilirlik (Applicability) ölçütü ise yeni çoklu ortam öğrenme durumlarına uygulanabilen ilkelerdir. Çoklu ortamın bilişsel teorisi, insanların kelime ve resimler ile sunulan bilginin nasıl yapılandırıldığını açıklamaya çalışmaktadır. Bu bölümde ilk olarak, teorideki üç varsayım üzerinde durulacak ve daha sonra da teorinin temelini oluşturan anlamlı bir çoklu ortam öğrenmenin gerçekleşmesini sağlayacak beş adım incelenecektir.

### **2.1.Çoklu Ortam Öğrenme Bilişsel Teorisinin Üç Varsayımı**

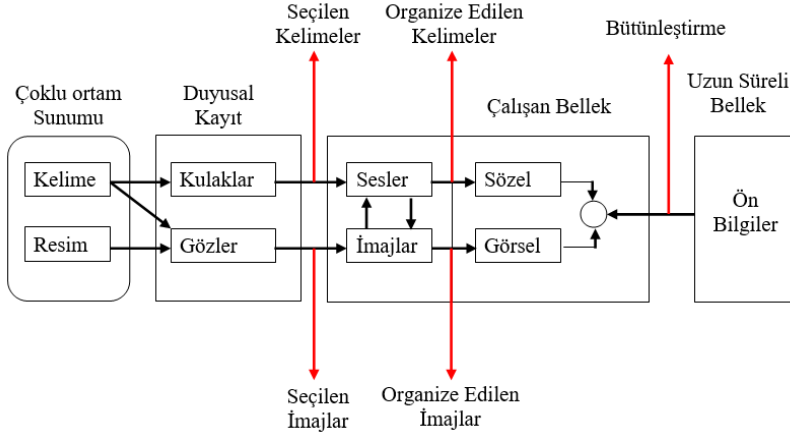
Anlaşılabilirlik (intelligibility) ilkesine göre, çoklu ortam çevrelerinin tasarımı insanların bilgiyi nasıl öğrendikleri ile uyumlu olmalıdır. Kısaca çoklu ortam tasarım ilkeleri insanların bilgiyi nasıl işlediği ile ilgilidir. Çoklu ortam tasarımları içinde öğrenme teorisinin rolü nedir? Çoklu ortam mesajlarının nasıl tasarlanacağı hakkında verdiğimiz kararlar insanların nasıl öğrendiği sorusunu yansıtmaktadır. Tasarlanan çoklu ortam mesajları tasarımcıların insan zihninin nasıl çalıştığı hakkındaki düşüncesi ile biçimlendirilmiştir.

Çoklu ortam öğrenme bilişsel teorisinin üç varsayımı: ikili kanal, sınırlı kapasite ve aktif işleme varsayımlarıdır. Çoklu ortam tasarımı tek kanallı limitsiz enformasyonun aktarıldığı ve öğrenenin pasif olduğu durumları yanlış bulmaktadır. Bu düzeni ses kaydedici bir makineye benzetmekte ve insana uygun olmadığını öne sürmektedir. Bu biçim öğrenme merkezli yaklaşımın hedefi olan insan bilişine yardım etmemektedir. Çünkü bu biçim insan zihninin nasıl çalıştığı ile farklılık göstermektedir. Son yapılan araştırmalar insan zihninin iki kanallı, sınırlı kapasite ve aktif işleme varsayımına dayandırılmaktadır (Bransford, Brown, Cocking, 1999; Lambert, McCombs, 1998). Bu açıklamalardan, öğrenmenin iki farklı şekilde meydana geldiği görülmektedir. Konu ile ilgili yapılan

çalışmaların bu çelişkileri ortadan kaldırmayı amaçlaması gerekmektedir. Bu iki farklı açıklama insanların öğrenmeyi nasıl gerçekleştirdiğini anlaması konusunda çatışma yaşamasına neden olmaktadır.

İnsanların bilgi işleme süreçlerini temsil eden bir çoklu ortam öğrenme bilişsel modeli Şekil 1’de görülmektedir. Belleği temsil eden kutular, duyuşsal bellek, çalışan bellek ve uzun süreli belleği içermektedir. Resimler ve kelimeler gibi bilgiler, dış dünyadan gözlerimiz ve kulaklarımız aracılığıyla algılanmakta ve duyuşsal belleğe aktarılmaktadır. Duyuşsal bellek, görsel duyuşsal ve sesli duyuşsal olmak üzere 2 farklı şekilde kayıt yapabilmektedir. Görsel imajlar için görsel duyuşsal bellek, ses imajları için ise sesli duyuşsal bellek kullanılmaktadır. Bu belleklere kaydedilen bilgiler kısa süreli belleğe alınarak geçici olarak tutulmaktadır.

**Şekil 1. Çoklu Ortam Bilişsel Kuramı**



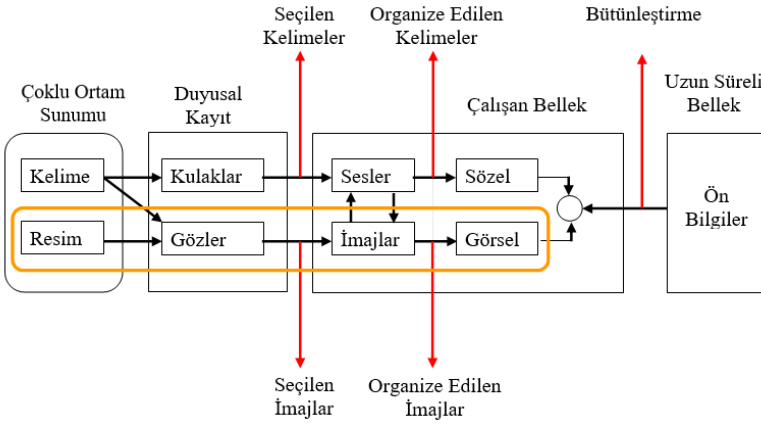
Resimlerden göze doğru olan okullar, gözler aracılığıyla kaydedilen resimleri, kelimelerden kulaklara doğru olan okullar, kulaklar aracılığı ile kaydedilen sesli metinleri ve kelimelerden gözlere olan okullar da yine gözler aracılığıyla kaydedilen basılı metinleri temsil etmektedir. Çoklu öğrenmede en merkezi iş,

çalışan bellekte yapılmaktadır. Bu nedenle önce çalışan belleğe odaklanılmalıdır. Çalışan bellek, bilgilerin geçici olarak tutulduğu ve düzenlendiği bölümdür.

### 2.1.1. İki Kanal Varsayımı

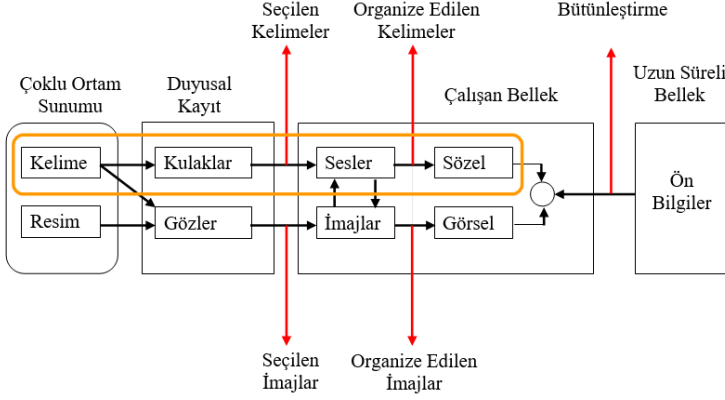
İnsanlar görsel ve işitsel bilgiyi işlemek için farklı kanallara sahiptir. İki kanal varsayımına göre, görsel olarak temsil edilen materyallerden ve işitsel olarak temsil edilen materyallerden sunulan bilgileri işlemek için iki ayrı kanal bulunmaktadır. (Paivio,1986; Baddaley,1992). Görsel/resimli kanal Şekil 2’de ve sözel/işitsel kanal ise Şekil 3’de gösterilmektedir.

**Şekil 2. Görsel/Resimli Kanal**



Enformasyon, gözler aracılığıyla alındığında (örneğin, görsel gösterimler, benzerlikler, videolar veya ekran metinleri gibi) görsel kanalda işlenmeye başlamaktadır (Şekil 2). Kulaklar aracılığıyla alındığında (örneğin, sesli açıklamalar gibi) ise bilgi işitsel kanalda işlenmektedir (Şekil 3). Bilişsel psikolojide bu bilgi işleme kanallarının birbirinden ayrılması, Pavio'nun ikili kod teorisi (Clark & Pavio, 1991; Pavio, 1986) ve Baddeley'in çalışan bellek modeli (Baddeley, 1986, 1992, 1999) ile ilişkilidir.

### Şekil 3. Sözel/İşitsel Kanal



#### 2.1.1.1. Kanallarda Ne İşlenir?

İki kanal arasındaki farklılıkları kavramak için iki temel yaklaşım vardır. İlki, duyuşsal biçim ve ikincisi sunum yöntemidir. Duyuşsal biçim yaklaşımı, sunulan materyalin görsel (örneğin, resimler, videolar, animasyonlar veya basılı metinler) mi yoksa işitsel (örneğin, sesli açıklamalar veya arka plan sesleri) mi olarak alındığına odaklanmaktadır. Bu yaklaşıma göre, bir kanal görsel materyali işlerken diğer kanal işitsel materyali işlemektedir. Bu kavramsallaştırma, aynı zamanda Baddeley'in görsel ve işitsel döngü arasındaki belirttiği farklarla de uyumludur.

Sunum yöntemi yaklaşımı, sunulan uyarıcının materyalin içinde sözlü (örneğin, seslendirilen veya basılı kelimeler gibi) ya da sözsüz (örneğin, resimler, videolar, animasyonlar, arka plan sesleri gibi) olup olmamasına odaklanmaktadır. Sunum yöntemi yaklaşımına göre, bir kanal sözel materyali işlerken diğer kanal görsel materyali ve sözsüz sesleri işlemektedir. Bu kavramsallaştırma, aynı zamanda Pavis'nun (1986) sözlü ve sözsüz sistemler arasındaki ayrımıyla uyumlu bir şekildedir.

Duyuşsal biçim yaklaşımı, materyalin görsel ve işitsel temsilleri arasındaki farklara odaklanırken, sunum yöntemi yaklaşımı sözlü ve sözsüz temsiller arasındaki farklara

odaklanmaktadır. Çoklu ortam öğrenme bağlamında, önemli bir fark da basılı kelimelerin (örneğin, ekranda yazılı kelimeler) ve arka plan seslerinin işlenmesiyle ilgilidir. Basılı kelimeler öncelikle sözel kanalda sunulduğundan, sunum yöntemi yaklaşımı altında değerlendirilirken, duyuşal biçim yaklaşımı altında ise görsel kanalda işlenmektedir. Sözsüz müzik içeren arka plan sesleri ise öncelikle sunum yöntemi kapsamında sözsüz kanalda, duyuşal biçim yaklaşımı kapsamında ise işitsel kanalda işlenmektedir.

Çoklu öğrenme bilişsel teorisinin amaçları doğrultusunda görsel ve işitsel olarak sunulan materyaller için duyuşal biçim yaklaşımı ve çalışan bellekte resimli ve sözlü modellerin yapılandırılması arasındaki farkları gösteren sunum yöntemi yaklaşımının varlığına karar verilmiştir. Bu nedenle, var olan bu iki kanal işitsel/sözel kanal ve görsel/resimli kanal olarak ifade edilmiştir. Ancak iki kanal arasındaki farklılıkların belirlenmesini sağlayacak yeni araştırmalar yapılması gerekmektedir.

### **2.1.1.2.Kanallar Arasındaki İlişki Nedir?**

Enformasyonun insan zihnine tek kanal üzerinden iletilmesine rağmen, öğrenenler gösterimleri diğer kanala aktarabilmektedir. Öğrenenler bilgi işleme görevini uygun bilişsel kaynakları kullanarak bir kanaldaki orijinal bilgi diğer kanalda da temsil edilebilmektedir. Örneğin, bilgisayar ekranında yazılı kelimeler öncelikle gözler tarafından algılanarak görsel kanalda işlenmekte, ama uzman bir okuyucu zihinsel olarak görsel imajları sese çevirerek aynı bilgileri işitsel kanalda da işleyebilmektedir. Benzer bir şekilde, bulutların dondurucu soğuklara yükselmesi gibi bir gösterim sunulduğunda, öncelikle gözler tarafından algılanarak görsel kanalda işlenecek bilgiler eşdeğer sözlü ifadelerle dönüştürülerek işitsel kanalda da işlenebilmektedir. Tersine olarak bulutların dondurucu soğuklara yükselmesi gibi bir seslendirme sunulduğunda, öncelikle kulaklar

tarafından algılanarak işitsel kanalda işlenecek bilgiler, eşdeğer imajlara dönüştürülerek görsel kanalda da işlenebilmektedir. Bir kanaldaki bilginin diğer kanalda aynı uyarıcı görevinde bir eşdeğerinin olması Paivio'nun (1986) ikili kod teorisinde önemli bir role sahiptir.

### **2.1.2. Sınırlı Kapasite Varsayımı**

Çoklu öğrenmenin bilişsel teorisinde ikinci varsayım, her kanalın birim zamanda işleyebileceği enformasyon miktarının sınırlı olmasıdır (Baddaley,1992; Chandler Sweller, 1991). Bir gösterim veya animasyon sunulduğunda, öğrenen çalışan belleğinde sınırlı sayıda imaj tutabilmektedir. Bu imajlar sunulan orijinal materyalin bazı bölümlerini yansıtmaktadır. Örneğin bir pompanın gösterimi veya animasyonu sunulduğunda, öğrenenler kolun aşağıya indirilmesi ile içerdeki valfin açılarak silindirin içine hava dolduğunu gösteren zihinsel imajlar üzerine odaklanabilmektedir. Bir seslendirme sunulduğunda, birim zamanda tüm kelimeleri çalışan belleklerinde tutamaz ancak bazılarını tutabilirler. Zihinde tutulabilen kelimeler birebir kayıt olmayıp sunulan materyalin belli bölümlerini yansıtmaktadır.

Psikolojide bilinç içinde sınırlı kapasite kavramının uzun bir tarihi vardır ve Baddaley'in (1986,1992, 1999) çalışan bellek teorisi ile Chandler ve Sweller'ın (1991) ve Sweller'ın (1999) bilişsel yük başlıklı modern araştırmaları da bu varsayımı desteklemektedir.

#### **2.1.2.1. Bilişsel Kapasitenin Sınırları Nedir?**

Her bir kanalın sınırlı işlem kapasitesi olduğunu varsaydığımızda, her bir kanalda ne kadar bilgi işleyebileceğimizi bilmek önemli olacaktır. Bir kişinin bilişsel kapasitesini ölçmenin geleneksel yollarından biri, hafıza genişliği testi (memory span test) uygulamaktır (Miller, 1956; Simon, 1974). Örneğin, basamak genişliği testi, farklı sayıların saniyede bir hızla okunarak (örneğin, 8-7-5-3-9-6-4) aynı sırayla geri



tekrarlanmasını içermektedir. Hata yapmadan tekrarlanabilen en uzun basamak, kişinin basamak için hafıza genişliğini göstermektedir. Alternatif olarak, saniyede bir dizi çizim gösterilerek (örneğin, ay, kalem, tarak, elma, sandalye, kitap gibi) bu çizimlerin sırasıyla geriye sayılması istenebilir. Hata yapmadan sayılan en uzun dizi, kişinin resim için hafıza genişliğini temsil etmektedir. Bu test, kişiler arasındaki bireysel farklılıkları yansıttığı gibi, genellikle bireylerin ortalama hafıza genişliği yaklaşık olarak beş ile yedi öğeden oluştuğu söylenebilir.

Uygulamada, elbette insanlar listeleri bölümlere ayırma teknikleri öğrenirler. Örneğin telefon numaraları gibi: 2721603 telefon numarası 272 – 16- 03 olarak üçe bölündüğünde daha kolay hatırlanabilir. Bu yolla bilişsel kapasite aynı kalmasına rağmen, bölümler içinde daha fazla eleman hatırlanabilir. Araştırmacılar sözlü ve görsel çalışan belek kapasitesinin ölçümü için daha güvenilir ölçüm teknikleri geliştirse de insanın sahip olduğu işlem kapasitesi sınırlıdır.

### **2.1.2.2.Bilişsel Yük Nedir?**

Bilişsel yük çalışma belleği tarafından belli bir zaman diliminde kullanılan kaynaklardır. Etkili yük, konu dışı yük ve asıl yük olarak üç farklı bilişsel yük şekli vardır. Etkili yük bilişsel yapıların meydana gelmesi ve düzenlenmesi kısımlarında ortaya çıkmaktadır. Asıl yük, öğrenilecek konunun zor ve karmaşık olduğu durumlarda meydana gelmektedir. Konu dışı yük ise, öğretim materyalini tasarlanma sürecinin iyi yapılmadığı durumlarda ortaya çıkmaktadır. Bu sebeple materyalleri hazırlarken çoklu ortam tasarım ilkelerine dikkat ederek bilişsel yükü azaltmamız gerekmektedir.

Bilişsel Yük Kuramı, eğitim materyallerinin etkili bir şekilde tasarlanması ve sunulması için önemli bir rehberlik sağlamaktadır. Eğitimde bu kuramın uygulanması, öğrenenlerin

bilgiyi daha etkili bir şekilde anlamalarına, hatırlamalarına ve uygulamalarına yardımcı olmaktadır.

Sweller ve Chandler (1994) ile Sweller (1999), öğrenme sürecinde bilişsel yükün kökeninin içsel (intrinsic) ve dışsal (extraneous) etmenlerden kaynaklandığını açıklamışlardır. İçsel bilişsel yük, materyalin yapısından kaynaklanan zorlukları ifade etmektedir. Ayrıca materyalin içerdiği eleman sayısı ve bu elemanların birbirleriyle etkileşim biçimleri gibi faktörlere dayanmaktadır. Materyalin içindeki eleman sayısı fazlalaştıkça ve bu elemanlar arasındaki ilişkiler karmaşıklaştıkça, içsel bilişsel yük artmaktadır. Aksine, materyal basit ve elemanlar ayrı ayrı öğrenilebilirse, içsel bilişsel yük azalmaktadır.

Dışsal bilişsel yük, organize edilen ve sunulan materyalin tasarımına bağlıdır. İletinin tasarımı üzerine düşünülmeden hazırlandığında, öğrenenler ilgisiz veya verimsiz bilişsel işlemlerle uğraşabilirler. Ancak mesaj etkili, verimli ve çekici bir şekilde tasarlandığında, dışsal bilişsel yük en aza indirgenmektedir. Bu bölümün amacı, dışsal bilişsel yükü minimize edebilecek teknikleri incelemektir.

### **2.1.2.3. Bilişsel Kaynakların Sınırları Nasıl Belirlenir?**

İşlem kapasitesine ilişkin güçlükler bizleri, hangi bilgiye önem verilmesi gerektiği, seçilen bilgiler arasındaki bağlantıların nasıl oluşturulacağı ve var olan bilişsel yapılarımız ile seçilen bilgiler arasındaki bağlantıların nasıl oluşturulacağı konusunda karar vermek zorunda bırakmaktadır. Meta bilişsel stratejiler, sınırlı bilişsel kaynakların bölünmesi, izlenmesi, koordine edilmesi ve ayarlanması için gereken tekniklerdir. Bu stratejiler, Baddaley'in (1992,1999) merkezi yönetim olarak tanımladığı sistemin kalbidir. Merkezi yönetim sistemi bilişsel kaynakların bölünmesini kontrol etmektedir. Ayrıca modern akıl teorilerinin açıklanmasında önemli bir rol oynamaktadır (Sternberg, 1990).

### **2.1.3. Aktif İşlem Varsayımı**

Çoklu öğrenme bilişsel teorisinin üçüncü varsayımı, insanların edindikleri bilgiler ile yaşadıkları tecrübeleri yapılandırabilmek için gereken bilişsel işlemlerin yapılması sırasında aktif olmasıdır. İnsanlar, ilgili bilgilere erişerek, bu bilgileri bilişsel yapılarını kullanarak düzenler ve önceki bilgileriyle bütünleştirerek aktif bir şekilde öğrenirler (Mayer, 1999c; Wittrock, 1989). Bu aktif bilişsel işlemler, dikkat çekme, gelen bilgilerin düzenlenmesi ve bu bilgilerin var olan deneyimlerle entegre edilmesi gibi süreçleri içermektedir. Kısaca, insanlar çoklu ortam sunumlarından anlam çıkarmaya çalışan aktif işlemcilerdir. Aktif işlemci görüşü, bellekte var olan boşluklara bilgi ekleme inancına dayanan pasif işlemci görüşü ile farklı bir anlayışa sahiptir. Pasif işlemci, tıpkı bir ses kaydedicisi gibi gelen tüm sesleri aynı şekilde belleğine kaydetmektedir.

#### **2.1.3.1.Önemli Bilgi Oluşturma Yöntemleri Nelerdir?**

Aktif öğrenme, öğrenenin materyal üzerinde etkileşim içinde bilişsel işlemler yapması sonucu ortaya çıkmaktadır. Aktif bilişsel işlemler sonucunda, var olan bilişsel yapılar öğrenilen yeni bilgiler ile ilişkilendirilerek yeni bilişsel yapılar inşa edilmektedir. Bu nedenle aktif öğrenme, bir yapı oluşturma süreci olarak da ifade edilmektedir. Bir bilişsel yapı, sunulan materyal içindeki ilişkilerin anahtar parçalarını temsil etmektedir. Aktif öğrenme sonucu yeni bilişsel yapılar oluşturulduğunda bilginin biçimlendirilmesi ve içselleşmesi de gerçekleşmiş olacaktır. Bazı basit bilişsel yapılar; işlem, karşılaştırma, genelleme, listeleme ve sınıflama eylemlerini içermektedir (Chambliss & Calfee, 1998; Cook & Mayer, 1988). İşlem yapıları, neden sonuç zincirlerini ve sistemlerin nasıl çalıştığını göstermektedir.

Bir çoklu ortam tasarımında bulunması gereken iki özellik aşağıdaki gibi olmalıdır.

- ▶ Sunulan materyal tutarlı yapılar içermelidir.
- ▶ Mesaj, öğrenenlere yapıyı oluşturma konusunda rehberlik etmelidir.

Eğer materyal tutarlı yapılara sahip olmazsa öğrenenlerin çabaları gereken bilişsel yapıları oluşturmaya yetmeyecektir. Eğer mesaj sunulan materyalin nasıl yapılandırılacağı hakkında yeterli rehberlik yoksa öğrenenler bilişsel yapı oluşturabilmek için aşırı çaba gösterecek veya amaçlanan bilişsel yapıyı oluşturmada materyalden istenildiği şekilde yararlanamayacaktır. Çoklu ortam tasarımları bu nedenle öğrenenlerin bilişsel yapı oluşturmalarına yardım edecek şekilde düzenlenmelidir.

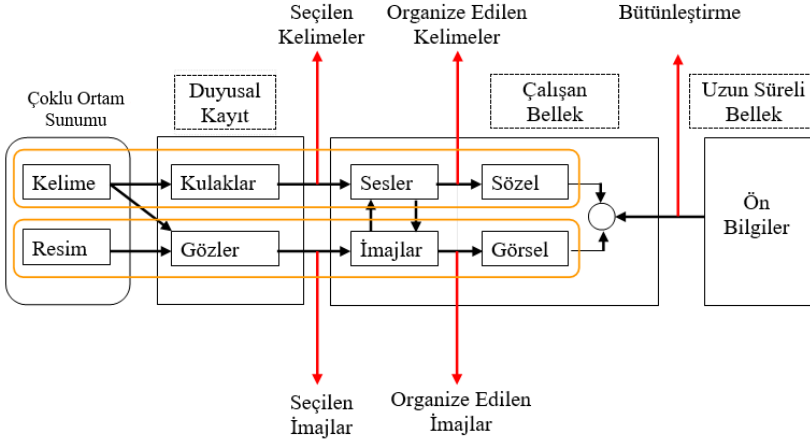
### **3. AKTİF ÖĞRENMENİN BİLİŞSEL İŞLEMLERİ**

Aktif öğrenme için başlıca üç işlem; ilgili materyallerin seçilmesi, seçilen materyallerin organize edilmesi ve seçilen materyaller ile var olan bilgilerin bütünleştirilmesidir (Mayer, 1996, 1999a, 1999b, 1999c; Wittrock, 1989). Öğrenenin sunulan materyal içinde dikkat gösterdiği uygun kelime ve imajlar seçilen materyalleri oluşturmaktadır. Bu işlem, dışarıdan getirilen materyalin çalışan belleğe aktarılması ile ilgilidir. Seçilen materyallerin organize edilmesi işlemi, elemanlar arasında yapısal ilişki kurulmasına dayanmaktadır. Bu işlem de bilişsel sistemin çalışan belleğinde gerçekleşmektedir. Seçilen materyalin var olan bilgiler ile bütünleştirilmesi, önceden kazanılmış bilgiler ile gelen materyal arasında bağlantıların kurulması sayesinde olmaktadır. Bu işlem esnasında, uzun süreli bellek içindeki bilgi çalışan belleğe aktarılmaktadır. Şekil 4'te aktif öğrenmenin bilişsel işlemleri görsel olarak temsil edilmektedir.

Örneğin, bir çoklu ortam mesajı içinde öğrenenler kelime ve imajlara dikkat göstermeli, onları neden-sonuç zincirleri içinde

organize etmeli ve ön bilgileri ile seçtikleri yeni bilgiler arasında ilişkiler kurmalıdır. Sonuç olarak, çoklu ortam öğrenmede tek kanallı, sınırsız kapasite ve pasif öğrenme anlayışından insanın nasıl öğrendiğine bağlı olarak oluşturulan iki kanallı, sınırlı kapasite ve aktif öğrenme varsayımları kabul edilmelidir.

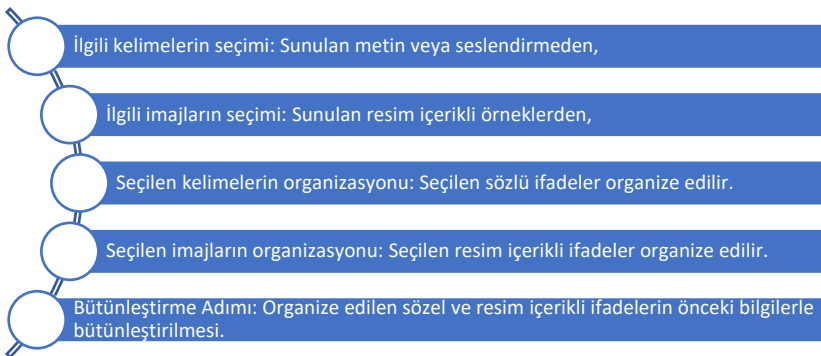
**Şekil 4. Aktif Öğrenmenin Bilişsel İşlemleri**



Çoklu ortam çevrelerinde anlamlı bir öğrenmenin gerçekleşebilmesi sürecinde seçme, organize etme (düzenleme) ve bütünleştirme işlemleri kapsamında öğrenenlerin aşağıdaki 5 bilişsel süreci takip etmesi gerekmektedir (Şekil 5):

**Çoklu ortam öğrenme için gerekli beş adım şunlardır:**

**Şekil 5. Çoklu Öğrenme Adımları**



Bu işlemler bir liste gibi sunulmasına rağmen, doğrusal bir şekilde gerçekleşme zorunluluğu da yoktur. Bu nedenle öğrenenler farklı yöntemler ile işlem den işleme geçebilmektedir. Başarılı bir çoklu ortam öğrenme için öğrenenlerin bu beş adımı takip etmesi gerekmektedir.

### **3.1.İlgili Kelimelerin Seçimi**

İşitsel kanalda sürecin girdisi seslendirilen kelimelerdir. Kulaklar tarafından alınan bu sesler, öğrenenin sözel çalışan belleğinde ses tabanlı kelimelere dönüştürülür. Bu değişime neden olan bilişsel işlem, ilgili kelimelerin seçimi olarak tanımlanmaktadır. Bu kelimeler işitsel duyu sal belleğimiz üzerinden kısa süreli belleğimize aktarılmaktadır. Eğer kelimeler konuşma şeklinde sunulursa, işlem işitsel kanalda başlamaktadır. Ancak kelimeler ekran üzerinde veya basılı kelimeler olarak sunulursa süreç ilk olarak görsel kanalda başlamaktadır. Öğrenen bazı durumlarda okuduğu kelimeleri işitsel kanal aracılığı ile de kısa süreli belleğe aktarabilir. Sınırlı kapasitemizden dolayı gördüğümüz veya duyduğumuz enformasyonun bir kısmı aklımızda kalmaktadır. Eğer kapasitemiz sınırsız olsaydı, sözel mesajın sadece bir bölümüne dikkat göstermek zorunda kalmazdık. Sonuç olarak, kelimeler gelişigüzel olarak seçilmemektedir. Öğrenen hangi kelimelerin ilgili olduğunu belirlemek zorundadır. Bir etkinlik, ona anlam yükleyen öğrenenin görüşü ile şekillenecektir. Gerçek; mesajın ne anlama geldiğinden öte, öğrenenin mesajdan ne anlam çıkardığı ile ilgilidir.

### **3.2.İlgili İmajların Seçimi**

İkinci aşama gözler tarafından algılanan çözümlenmemiş görsellerin çalışan bellek içerisinde imajlarının alınarak bilgi gösterimlerinin oluşturulmasıdır. Bu adımda girdi, çoklu ortam sunum içerisinde görsel duyu sal kayıta tutulabilen resimlerdir.

Bu adımdaki çıktı ise, öğrenenin çalışan belleğindeki zihinsel gösterimlerden oluşan görsel imajlardır.

Bu değişime neden olan bilişsel işlem, ilgili imajların seçimi olarak tanımlanmaktadır. Seçilen imajlar gösterimlerin ya da animasyonların öğrenen tarafından kısa süreli belleğe aktarılabilen belli bölümleridir. Bu işlem görsel kanalda başlamakta ancak daha sonra işitsel kanala da yönlendirilebilmektedir. Bilişsel sistemin sınırlı kapasitesinden dolayı sunulan gösterim ya da animasyonun belli bir miktarı kısa süreli belleğe aktarılabilir. Bu nedenle karmaşık bir animasyon ya da gösterimin tamamı zihinde işlenmeyebilmektedir. Sonuç olarak, imajların seçimi de kelimelerin seçimi gibi gelişigüzel değildir. Öğrenen çoklu ortam sunumu içinde kendince ilgili gördüğü imajlara karar vererek materyalden kendince anlamlar çıkarmaktadır.

### **3.3. Seçilen Kelimelerin Organizasyonu**

Çoklu ortam mesajlarından gelen kelimeler seçildikten sonra kelimeler tutarlı biçimde organize edilmektedir. Bu biçimdeki bilgi yapılarına sözel model denilmektedir. Bu sistemde girdi seçilen kelimelerdir. Çıktı ise öğrenenin çalışan belleğinde seçtiği kelimelerden oluştuğu tutarlı gösterimlerdir.

Bu değişime neden olan işlem, seçilen kelimelerin organize edilmesi olarak tanımlanmaktadır. Bu işlem ile öğrenenler, oluşturdukları tutarlı bilgiler arasında bağlantılar kurmaktadır. Öğrenenler sınırsız bir kapasiteye sahip olmadıkları için tüm olası bağlantıları kuramamakta ve basit yapılar oluşturmaya odaklanmaktadır. Seçilen kelimeler de gelişigüzel organize edilmemektedir. Yapılandırma, neden sonuç ilişkisi kurma gibi anlamlandırma, bağlantılar kurma çabasını yansıtmaktadır.

### **3.4. Seçilen İmajların Organizasyonu**

İmajların organizasyon işlemi, kelimelerin organizasyonuna benzemektedir. İlk olarak, öğrenen çoklu ortam materyali içindeki resimleri imajlara dönüştürmekte ve sonra seçilen imajları resimli model olarak tanımlanan tutarlı bilgi yapılarına dönüştürmektedir. Resimli modelin girdisi, çoklu ortam sunumları içerisinden seçilen resimler ve görsellerdir. Resimli modelin çıktısı ise, öğrenenin çalışan belleğinde seçtiği imajlardan oluşturduğu tutarlı organize edilmiş gösterimlerdir.

İmajların resimli modele dönüştürülmesi için gereken bilişsel işleme seçilen imajların organizasyonu denilmektedir. Bu işlemde, öğrenenler seçtikleri resimler arasında bağlantılar kurmaktadır. Bu işlem görsel kanalda gerçekleştirilmektedir. Çoklu ortam materyal içinden seçilen resimlerde sınırlı kapasite nedeniyle sınırlı kalmaktadır. Bu nedenle öğrenen tüm imajlar arasında bağlantı kuramamaktadır. Karmaşık bağlantılar yerine basit bağlantılar üzerine odaklanılmaktadır. Kelimelerin organizasyonunda olduğu gibi, imajların organizasyonu da gelişigüzel yapılmamaktadır. Neden sonuç ilişkilerinin kurulması gibi anlamlı bağlantılar kurularak öğrenen basit yapılar oluşturmaya çalışmaktadır.

### **3.5. Kelime ve İmaj Tabanlı Gösterimlerin Bütünleştirilmesi**

Çoklu ortam öğrenmede belki de en önemli adım, kelime tabanlı ve imaj tabanlı gösterimler arasında bağlantıların kurulmasıdır. Bu adımda görsel model ve sözel model içindeki farklı gösterimler birbirleri ile bütünleştirilmektedir. Bu adımın girdisi, diğer adımlarda gerçekleştirilen tüm işlemleri kapsayan görsel model ve sözel model de yapılandırılmış bilgilerdir. Bu adımın çıktısı ise, iki model içindeki farklı formdaki bilgiler ile var olan bilişsel yapıların bütünleştirilmesi ile oluşan bilişsel yapılardır. Bu adımda iki kanalda seçilen ve organize edilen sözel



ve görsel bilgiler, önceki bilgiler ile aralarında neden sonuç ilişkileri kurularak bütünleştirilmektedir. Bu nedenle yapılan bu bilişsel işleme bütünleştirme denilmektedir.

Dikkat edilirse uzun süreli bellekte daha önceden yapılandırılan bilgiler bu işlem sırasında kısa süreli belleğe alınan bilgiler ile karşılaşmaktadır. Görsel ve Sözel çalışan bellekteki bilgiler de bu aşamada birbirleri ile bütünleştirilmektedir. Böylece edinilen yeni bilgiler ile zihinde var olan bilgiler düzenlenerek yeni bilişsel yapılar oluşturulmaktadır.

Bir çoklu ortam sunumunda çoklu ortam öğrenme içindeki açıklanan beş adım birçok kere meydana gelebilmektedir. Bu adımlar bölüm bölüm uygulanmakta ve tüm mesajla bir anda uygulanamamaktadır. Örneğin içinde seslendirme olan bir animasyonda öncelikle ilgili kelimeler ve resimler seçilmekte, daha sonra seçilen bu kelime ve resimler organize edilerek var olan bilgiler ile bütünleştirilmektedir.

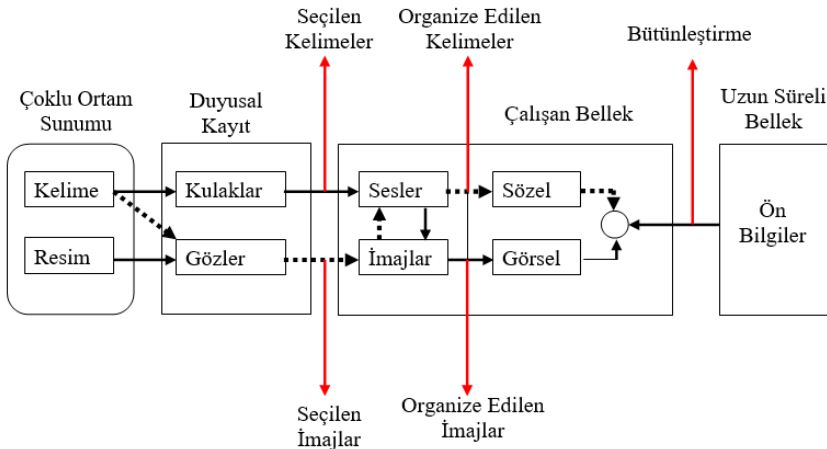
Kısaca, çoklu ortam öğrenme, öğrenenlerin bilgi işleme sistemlerinde gerçekleşmektedir. Bu sistem, görsel ve sözel bilgi işleme için iki ayrı kanala sahiptir, ancak her iki kanalın da sınırlı bir kapasitesi vardır. Aktif öğrenme, bu kanallarda gerçekleşen bilişsel işlemlerin uyumlu bir şekilde düzenlenmesini gerektirmektedir. İlgili kelimeler ve imajların seçimi, seçilen kelime ve imajların düzenlenmesi ve düzenlenen sözel ve görsel içerikli bilgilerin mevcut bilgiler ile bütünleştirilmesi sonucunda çoklu ortam öğrenme süreci tamamlanmaktadır (Şekil 5). Çoklu ortam mesajları, çoklu ortam öğrenme işlemlerini kolaylaştıracak şekilde dikkatlice tasarlanmalıdır. Bu nedenle insan zihninin işleyişini anlamak ve buna uygun şekilde mesajlar oluşturmak büyük önem taşımaktadır. Böylece öğrenenlerin bilgiyi daha etkili bir şekilde işlemelerine ve anlamalarına yardımcı olunabilir.

#### 4. ÜÇ ÇOKLU ORTAM MATERYALİN İŞLENMESİ ÖRNEĞİ

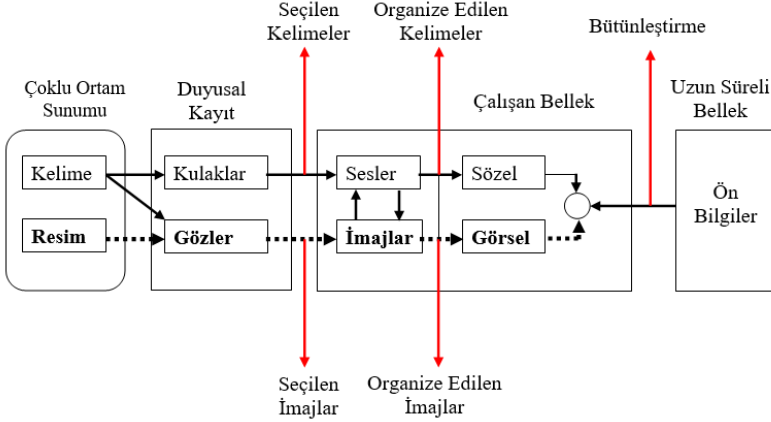
Bu başlık altında resim, seslendirme ve basılı metinlerin çoklu ortam öğrenmenin bilişsel işlemleri ile nasıl işlendiği ilgili resimler ile örneklendirilmeye çalışılmıştır. Örneğin gezegenler ile ilgili bilgiler öğrenmek isteyen bir öğrenen içinde yazıların, resimlerin ve sesli anlatımın olduğu bir çoklu ortam materyalden yararlanabilmektedir. Öğrenen böyle bir materyal ile çalıştığında basılı kelimelerin, resimlerin ve sesli anlatımın çoklu ortam öğrenme bilişsel teorisine göre nasıl işlendiği aşağıdaki resimlerde gösterilmektedir.

Resimli ve basılı kelimeler ile hazırlanan bir çoklu ortam materyalinden gezegenler konusunu çalışan bir öğrenen çoklu ortam bilişsel teorisine göre Şekil 6 ve Şekil 7’de belirtilen süreci yaşayacaktır. Seslendirme ve animasyon ile hazırlanan bir çoklu ortam materyalinden gezegenler konusunu çalışan bir öğrenen ise çoklu ortam bilişsel teorisine göre Şekil 7 ve Şekil 8’de gösterilen süreci yaşayacaktır.

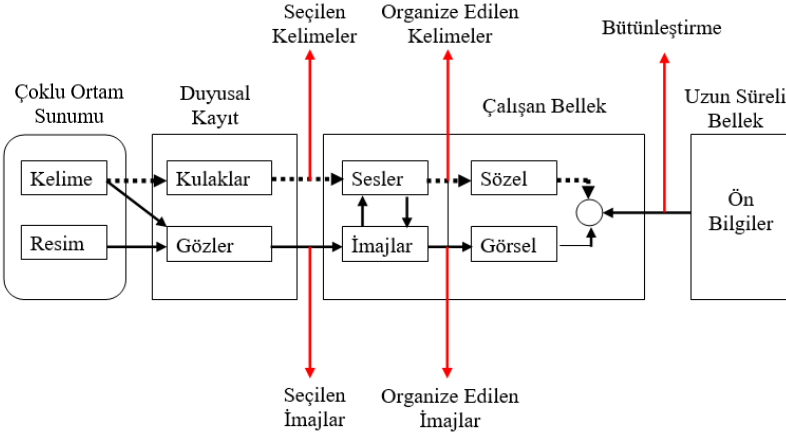
**Şekil 6. Basılı Kelimelerin Çoklu Ortam öğrenme Bilişsel Teorisine Göre İşlenmesi**



**Şekil 7. Görsellerin Çoklu Ortam öğrenme Bilişsel Teorisine Göre İşlenmesi**



**Şekil 8. Sesli Anlatımın Çoklu Ortam öğrenme Bilişsel Teorisine Göre İşlenmesi**



## 5. ÇOKLU ORTAM TASARIM İLKELERİ

Çoklu ortam tasarım süreci, rastgele çoklu ortam araçlarının bir arada kullanıldığı bir süreç değildir. Tasarım sürecinde belirli ilkelere dikkat edilmesi gerekmektedir (Mayer,

2009), Mayer (2009) Tablo 1’de görüldüğü gibi çoklu ortam tasarım sürecinde çoklu ortam hazırlanmasına yardımcı olacak “Bölgümlere Ayırma” (3 ilke), “Konu Dışı Yükü Azaltma” (5 ilke) ve “Etkili Yükü Geliştirme” (4 İlke) olmak üzere 3 ana başlık altında 12 ilke sunmaktadır.

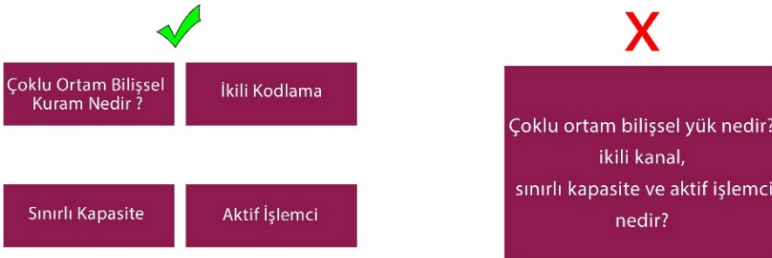
**Tablo 1. Çoklu Ortam Tasarım İlkeleri**

İşsel Yükü Azaltan İlkeler	Konu Dışı Yükü Azaltan İlkeler	Etkili Yükü Geliştirme İlkeleri
Bölgümlere Ayırma İlkesi	Tutarlılık	Çoklu Ortam
Ön – Eğitim	Dikkat Çekme	Kişiselleştirme
Biçim	Gereksizlik	Ses
	Konumsal Yakınlık	Resim
	Zamansal Yakınlık	

### 5.1.Bölgümlere Ayırma İlkesi

Konunun makul bir şekilde bölgümlere ayrıldığı durumlarda öğrenenler, konunun bütün halinde sunulduğu durumlara kıyasla daha iyi öğrenme eğilimindedirler. Öğrenenler birim zamanda 5-7 birim arasında bilgiyi algılayıp seçebilmekte ve bütünleştirebilmektedirler. Bu nedenle verilecek olan mesajın (örneğin sunumda verilen açıklamalar) mümkün olduğu kadar basit bir şekilde tek slayt yerine birkaç slayt ile sunulması önerilmektedir (Şekil 9).

**Şekil 9. Bölgümlere Ayırma İlkesi**



Konunun bölgümlere ayrılmadığı durumlarda, süreçteki adımları tam olarak anlamak için yeterli zamanı bulamayan öğrenenler için öğrenme süreci daha zor hale gelebilmektedir.

## 5.2.Ön Eğitim İlkesi

Ön eğitim, öğrenilmesi istenen konuyla ilgili temel kavramların ve bu kavramların özelliklerinin önceden aktarılma sürecini ifade etmektedir. Bu uygulama, öğrenenler için daha etkili bir öğrenme deneyimi sağlamaktadır. Bu ilke, öğrenenin derse ait materyali öğrenmeye çalışırken zihinsel kapasitesinin hazır hale getirilmesi ile ilişkilidir. Ön eğitim ilkesi, öğrenenlerin ileri eğitim sürecine daha hazır bir şekilde girmelerine yardımcı olmaktadır. Ön eğitimi oluşturmak için öğrenenlere ön okuma parçaları verilebileceği gibi sunumun ilk ekranlarında konunun hangi kazanımları sağlayacağı açıklanarak ilerleyen ekranlarda gösterilen mesaja hazırlıklı olmaları sağlanabilmektedir.

## 5.3.Biçim İlkesi

Görsel ve sözlü anlatım beraber verildiğinde, görsel ve yazılı metnin beraber verilmesine kıyasla öğrenenler daha iyi öğrenmektedir (Şekil 10).



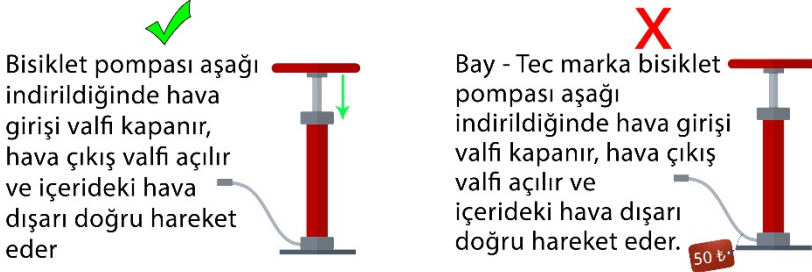
Ekran üzerinde yazı ve sesin bir arada bulunduğu sunumlarda hem resimler hem de metin öğrenenlerin bilişsel yükünü artırabilmektedir. Bu nedenle, sözlü anlatım mevcutsa resimlerle birlikte metin kullanılmamalıdır.

## 5.4.Tutarlılık İlkesi

Konu ile ilgili olmayan görsel ve metinler materyal dışında tutulduğunda öğrenenler daha iyi öğrenmektedir. Konu

dışı materyallerin kullanılması, öğrenenlerin ilgisini çekmek için tasarlandığı halde ilgi ve dikkatlerini dağıtabilmektedir (Şekil 11).

**Şekil 11. Tutarlılık İlkesi**



Bu nedenle, konuyla ilgisi olmayan sözcükler, resimler, sesler, müzik ve kelimelerin materyalden çıkarılması daha etkili bir öğrenme deneyimi sağlayabilmektedir.

### 5.5.Dikkat Çekme İlkesi

Önemli sözcük ve görsellerin vurgulanması öğrenenlerin dikkatini daha fazla çekeceği için öğrenme daha etkili olmaktadır. Aşağıdaki şekilde gösterildiği gibi dikkat edilmesi gereken noktaların altını çizme, zıtlıklar ve ek çizimlerle öğrenenlerin dikkatleri çekilebilmektedir (Şekil 12).

**Şekil 12. Dikkat Çekme İlkesi**

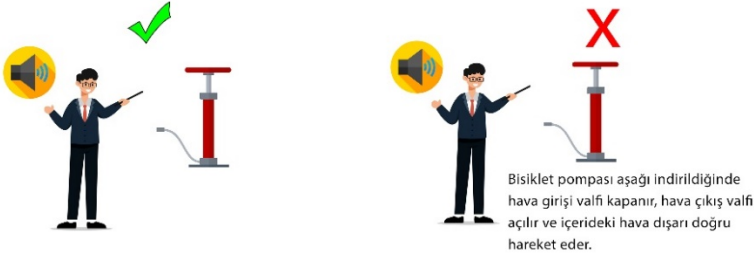


Öğrenme sürecinde dikkat çekmek, öğrenenlerinin aktif bir şekilde derse katılmaları için kullanılan bir stratejidir.

## 5.6.Gereksizlik İlkesi

Sözlü anlatım, görsel ve metnin birlikte kullanılması nedeniyle gereksiz fazla araç kullanarak öğrenenlerin dikkatini konu dışına çekmek yerine sözlü anlatım ve görseller ile birlikte kullanılarak öğrenenlerin daha etkili bir şekilde öğrenmeleri mümkün olabilmektedir. Yani öğrenmeyi zorlaştıran gereksiz olan öge öğrenme süreci dışına alınmaktadır. Bu şekilde bilişsel yük azaltılarak öğrenme kolaylaştırılmaktadır (Şekil 13).

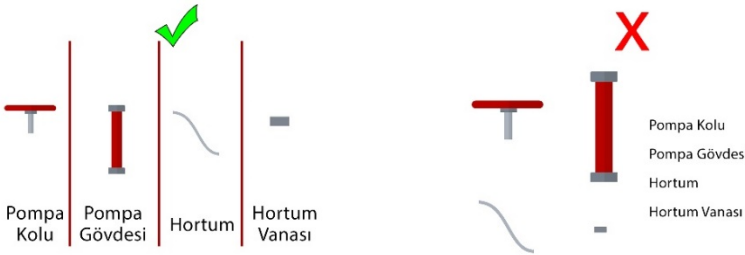
Şekil 13. Gereksizlik İlkesi



## 5.7.Konumsal Yakınlık İlkesi

İlgili metin ve görsellerin birbirine yakın olduğu durumlarda, metin ve görseller arasındaki ilişkiler daha iyi ve daha hızlı anlaşılabilirliği için öğrenenler daha etkili bir şekilde öğrenebileceklerdir. Metin ve görseller birbirinden uzak olduğunda farklı kanallardaki bilgilerin birlikte düzenlenmesi ve bütünleştirilmesi daha zor hale gelmektedir (Şekil 14).

Şekil 14. Konumsal Yakınlık İlkesi



### 5.8.Zamansal Yakınlık İlkesi

İlişkili metin ve görseller eşzamanlı sunulduğunda, metin ve görsellerin eş zamanlı sunulmadığı durumlara kıyasla öğrenenler daha etkili bir şekilde öğrenebilmektedir. Metin ve görseller aynı anda sunulduğunda farklı kanallardaki bilgilerin birlikte düzenlenmesi ve bütünleştirilmesi daha kolay olmaktadır (Şekil 15).

**Şekil 15. Zamansal Yakınlık İlkesi**



### 5.9.Çoklu Ortam İlkesi

Öğrenenler görsel, yazı veya sesin bir arada sunulduğu ortamlarda yalnızca yazının sunulduğu ortamlara nazaran öğrenen daha etkili öğrenebilmektedir. Öğreticiler derslerde yalnızca tek bir ortam kullandıklarında öğrenenler odaklanma konusunda sorunlar yaşayabilmektedir. Bu nedenle öğretmenler öğrenenlerin odaklanma sürelerini artırmak için derslerinde uygun çoklu ortam araçlarını bir araya getirmektedir (Şekil 16).

**Şekil 16. Çoklu Ortam İlkesi**





### 5.10. Kişiselleştirme İlkesi

Bu ilkeye göre öğrenenler günlük dil kullanılan ortamlarda, akademik dil kullanılan ortamlara göre daha etkili bir şekilde öğrenebilmektedir (Şekil 17).

Şekil 17. Kişiselleştirme İlkesi



### 5.11. Ses İlkesi

Bu ilkeye göre öğrenenler sözlü anlatımın insan sesi ile verildiği durumlarda, makine sesi ile verildiği durumlara göre daha etkili bir şekilde öğrenebilmektedir. Özellikle üretilen çoklu ortam, uzaktan eğitim veya bilgisayar destekli eğitim kapsamında kullanılacaksa verilecek olan mesajın seslendirilmesinde yapay elektronik seslerin kullanımı yerine gerçek insan sesinin kullanılması daha uygun olmaktadır (Şekil 18).

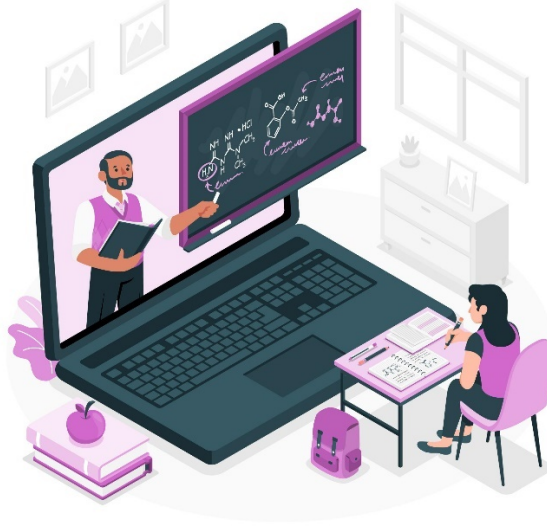
Şekil 18. Ses İlkesi



## 5.12. Resim İlkesi

Resim ilkesine göre anlatan kişinin resminin görülmesi öğrenenleri daha iyi öğrenmesine katkı sağlamamaktadır (Şekil 19).

**Şekil 19. Resim İlkesi**



## KAYNAKÇA

- Akın, E., & Çeçen, M. A. (2015, Nisan 30). Çoklu ortama dayalı Türkçe öğretimine ve çoklu ortam araçlarına yönelik öğrenci görüşleri. *International Periodical for The Languages*, 10(7), s. 51-72. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.8229>
- Guan, N., Song, J ve Li, D. (2018). On the advantages of computer multimedia-aided english teaching. *Procedia Computer Science*, Volume 131, 727-732, <https://doi.org/10.1016/j.procs.2018.04.317>

- Abdulrahaman, M. D., Faruk, N., Oloyede, A. A., Surajudeen-Bakinde, N. T., Olawoyin, L. A., Mejabi, O. V., ... & Azeez, A. L. (2020). Multimedia tools in the teaching and learning processes: A systematic review. *Heliyon*, 6(11).
- Baddeley, A. D. (1986). *Working memory*. Oxford, England: Oxford University Pres.
- Baddeley, A. (1992). Working memory. *Science*, 255(5044), 556–559. <https://doi.org/10.1126/science.1736359>
- Baddeley, A. D. (1999). *Human memory*. Boston: Allyn & Bacon.
- Chambliss, M. J., & Calfee, R. C. (1998). *Textbooks for learning: Nurturing children's minds*.
- Chandler, P. & Sweller, J. (1991). Cognitive load theory and education. *Educational Psychology Review*, 3, 149-210.
- Clark, J.M., & Paivio, A. (1991). Dual coding theory and education. *Educational Psychology Review*, 3(3), 149–170.ss
- Cook, L. K., & Mayer, R. E. (1988). Teaching readers about the structure of scientific text. *Journal of Educational Psychology*, 80(4), 448.
- Çoruk, H., & Çakır, R. (2017, 01 2). Çoklu ortam kullanımının ilkökul öğrencilerinin akademik başarılarına ve kaygılarına etkisi. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 8(1), s. 1-27. <https://doi.org/10.16949/turkbilmat.286655>
- Güneş, F. (2020). *Kitlesel açık çevrimiçi ders platformlarında yayınlanan siber güvenlik içeriklerinin çoklu ortam tasarım ilkeleri açısından incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- İşbulan, O., Arslan, E., Alkaya Karagöl, E., & Selvi, G. (2020, Temmuz 30). Eğitim bilişim ağında (eba) yer alan çoklu

ortam uygulamaların çoklu ortam öğretme ilkeleri açısından değerlendirilmesi. *Pesa International Journal Of Social Studies*, 6(2), s. 182-196. <https://doi.org/10.25272/j.2149-8385.2020.6.2.08>

- Mayer, R. E. (1996). Learning strategies for making sense out of expository text: The SOI model for guiding three cognitive processes in knowledge construction. *Educational Psychology Review*, 8, 357-371.
- Mayer, R. E. (2001). *Multimedia learning*. Cambridge University Press.
- Mayer, R. E. (2009). *Multimedia learning (2nd ed.)*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511811678>
- Moos, D. C. ve Marroquin, E. (2010, 1 Mayıs). Multimedia, hypermedia, and hypertext: Motivation considered and reconsidered. *Computers in Human Behavior*. Pergamon. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2009.11.004>
- Pavio, A. (1986). *Mental representations: A dual coding approach*. Oxford, England: Oxford University Pres.
- Mayer, R. E. (1999a). Multimedia aids to problem solving transfer. *International Journal of Educational Research*, 31, 611-623.
- Mayer, R. E. (1999b). Research based principles for the design of instructional messages. *Document Design*, 1, 7-20.
- Miller, G. A. (1956). The magical number seven, plus or minus two: Some limits on our capacity for processing information. *Psychological Review*, 63(2), 81-97.
- Kuzu, A. (2017). Çoklu ortam uygulamaların kuramsal temeli. Ö. Ö. Dursun, & H. Ferhan Odabaşı (Dü) içinde, *Çoklu Ortam Tasarımı* (s. 2-33). Pegem Akademi.

- Sakman, S. (2020, Nisan 24). Animasyon teknikleriyle çoklu ortam öğrenme materyallerinin zenginleştirilmesi. *Fine Arts (NWSAFA)*, 15(2), s. 116-126. <https://doi.org/10.12739/NWSA.2020.15.2.D0256>
- Simon, H. A. (1974). How Big Is a Chunk? By combining data from several experiments, a basic human memory unit can be identified and measured. *Science*, 183(4124), 482-488.
- Sternberg, R. (1990). *Wisdom: Its nature, origins, and development*. Press Syndicate of the University Cambridge. <http://dx.doi.org/10.1017/CBO9781139173704>
- Tuovinen, J. & Sweller, J. (1999). A Comparison of cognitive load associated with discovery learning and worked examples, *Journal of Educational Psychology*, 91(2), pp. 334-341.
- Yünkül, E. (2018, 09 25). Çoklu Ortam öğrenme materyalinin akademik başarıya ve kalıcılık düzeyine etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(2), s. 727-736. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.2701>
- Wittrock, M. C. (1989). Generative processes of comprehension. *Educational Psychologist*, 24(4), 345-376.

# LİSE ÖĞRENCİLERİNDE AKRAN ZORBALIĞI VE İNTİHAR OLASILIĞI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN ZORBA-KURBAN OLMA DURUMUNA GÖRE İNCELENMESİ<sup>1</sup>

Zeynep ATASOY KARAKAYA<sup>2</sup>

Ertuğrul TALU<sup>3</sup>

## 1. GİRİŞ

İntihar hem dünyada hem de Türkiye’de giderek artan önemli bir ruh sağlığı sorunudur. Dünya Sağlık Örgütü’nün (DSÖ) 2021’deki raporuna göre; dünya genelinde, her yıl 700.000 insan intihar nedeniyle hayatını kaybetmektedir. Bu rapora göre; dünya genelinde, 15-29 yaş grubundaki en önemli dördüncü ölüm nedeni intihardır. Ülkemizde intihar ile ilişkili Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK) 2023 verileri incelendiğinde ise Türkiye’de 2022 yılında gerçekleşen intiharların %23’ü 15-24 yaş aralığındadır.

Ergenlik döneminde birey pek çok konuda değişim ve gelişim yaşamaktadır. Yaşadığı bu değişim ve gelişimlerin sonucunda birey çocukluktan yetişkinlik dönemine geçmektedir. Ergenler bu aşamada ne tam olarak çocuk ne de tam olarak

---

<sup>1</sup> Bu çalışma birinci yazarın, ikinci yazar danışmanlığında Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalında yaptığı yüksek lisans tezinin bir bölümünden üretilmiştir.

<sup>2</sup> Uzman Psikolojik Danışman, Kırşehir İl Milli Eğitim Müdürlüğü, Kırşehir, atasoyzeynep40@gmail.com, ORCID: 0009-0002-2756-6998.

<sup>3</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık AD, etalu@ahievran.edu.tr, ORCID: 0000-0002-3062-6130.

yetişkin kabul edilmektedir. Dolayısıyla ergenlerde intihar, ergenlik dönemindeki bu karmaşık süreçle bağlantılı olabilmektedir (Durmuş, 2020).

Son yıllarda yayımlanan istatistiksel verilerle intiharın ergenler için önemli bir problem alanı olduğu ortaya konmuştur. Ergenlik dönemi, intihar davranışlarının kayda değer bir kısmını içinde barındırdığı için intiharın okullarda yaşanabilme ihtimali üzerinde durulması ve okullarda ruh sağlığının korunması, intihar olasılığı ve davranışlarının önüne geçilmesi noktasında önlemler atılması önem arz etmektedir (Gençtanırım, 2015).

İntihar eğiliminin önceden tahmin edilemeyen anlık ve tepkisel bir davranış olmadığı (Kuzucu, 2013) dikkate alındığında ergen intihar ipuçlarının da intiharların önlenmesinde önemli olduğu pek çok araştırmacı tarafından vurgulanmaktadır. İntiharı önleyebilmek için risk faktörlerini belirlemek oldukça önemlidir (Siyez, 2006). Genel olarak intihar davranışının tek bir faktörden oluşmadığı, birçok faktörün bir araya gelmesi sonucu ortaya çıkabileceği ifade edilmektedir (Ak ve Kesici, 2018). Ergen intiharlarında birçok faktör önemli rol oynamaktadır ve en sık karşılaşılan risk faktörleri şunlardır:

- Ruhsal/psikiyatrik bozukluklar (Hatcher-Kay ve King, 2003)
- Umutsuzluk ve depresyon (Dilbaz ve Seber, 1993; Gençtanırım, 2015)
- Kişilik bozuklukları (Güleç, 2016; Yalvaç, Kaya ve Ünal, 2014)
- Madde kullanımı (Ünlü, Aksoy ve Ersan, 2014)
- Karşı cinsle sorun (Doğan, Öztürk, Esen, Demirci ve Öztürk, 2018)
- İntihar araçlarının ulaşılabilirliği ve kullanılabilirliği (Hatcher-Kay ve King, 2003)
- Daha önce intihar girişiminin olması (Ünlü ve

diğerleri, 2014)

- Dizi ve filmlerin özendirici etkileri (Kızılpınar, Çolak ve Öncü, 2019)
- Dijital/ çevrimiçi oyunlar (Talu, 2019)
- Stres faktörü (Atay, Eren ve Gündoğar, 2012; Hatcher-Kay ve King, 2003)

Ergenlik döneminde intihara neden olan faktörlerden bir diğerinin ise hiç şüphesiz akran zorbalığı olduğu söylenebilir. Akran zorbalığının intihar olasılığını ortaya çıkardığı konusu literatürdeki çalışmalarda da yer almaktadır. Silberg, Copeland, Linker ve Moore (2016) çalışmalarında intihar olasılığı ve intihar girişiminin, akran zorbalığına maruz kalmanın ortaya çıkardığı travmatik semptomlar arasında yer aldığını ortaya koymuşlardır.

Akran zorbalığının dünyanın pek çok yerinde yaygın bir sorun olarak karşımıza çıktığı literatür incelemeleriyle görülmektedir. Gini ve Pozzoli (2009) tarafından akran zorbalığına maruz kalma ve psikosomatik sorunlar arasındaki ilişkinin incelendiği bir meta analiz çalışmasında, zorbalığa maruz kalma ile psikosomatik sorunlar arasında ilişki olduğu dolayısıyla okul zorbalığının dünya çapında birçok ülkede yaygın bir fenomen olması da göz önüne alındığında, ortaya çıkan sonuçların zorbalığın önemli bir uluslararası halk sağlığı sorunu olarak kabul edildiğini göstermektedir. Son yıllarda ülkemizde yapılan çalışmalarda da akran zorbalığının okullarımızda hem çocuklar hem de ergenler üzerinde olumsuz etkiler ve derin izler bırakan önemli sorunlardan biri olduğu belirtilmektedir. Akranlar tarafından tekrar tekrar zorbalığa uğramak, intihar da dâhil olmak üzere aşırı sonuçlar için bir risk faktörüdür (Gini ve Espelage, 2014). Sonuç olarak intiharın ergenlerin okula devamını azalttığını, okul başarısını olumsuz etkilediğini, birçok fiziksel ve psikolojik sorunlara yol açtığını söylemek mümkündür.



Zorbalık konusunda ilk bilimsel çalışmalar Norveç'te 1970'li yıllarda Dan Olweus tarafından yapılmaya başlanmıştır. Olweus (1993) zorbalığı "Bir ya da birden çok kişinin kendilerinden daha zayıf birilerine tekrarlı bir biçimde yaptıkları olumsuz davranışlardır" olarak tanımlamıştır.

Zorbalığın ele alındığı araştırmalar incelendiğinde farklı zorbalık türlerinin ve sınıflandırmalarının olduğu görülmektedir. Bu araştırmada Ayas ve Pişkin'in (2015) görüşlerinden hareketle altı zorbalık türüne yer verilmiştir.

**Fiziksel Zorbalık:** Daha çok fiziksel şiddet içeren ve güç gerektiren davranışların yer aldığı zorbalık türlerinden biridir. Vurmak, tekme atmak, tokat atmak, düşürmek, itmek, tükürmek, saç çekmek, çelme takmak, ısırarak, oyuncak fırlatmak gibi davranışlar fiziksel zorbalığa örnek olarak gösterilebilir (Griffin ve Alan, 2004; Pişkin ve Ayas, 2011).

**Sözel Zorbalık:** Kurbanlara yönelik daha çok rahatsız edici şekilde olumsuz sözel ifadeler içeren zorbalık türüdür (Avcı ve Cenkseven Önder, 2021). Dalga geçmek, isim ya da lakap takmak, alay etmek, gözdağı vermek, korkutmak, hakaret etmek, küfretmek, dış görünüşle ya da bedensel özellikler ile ilgili küçük düşürücü sözler söylemek gibi davranışlar sözel zorbalığa örnek olarak gösterilebilir (Gültekin, 2003; Güvenir, 2008).

**Dışlama (İzolasyon) Zorbalığı:** Zorbalığın ortaya çıkmasında her zaman fiziksel veya sözel bir davranış yer almayabilir. Zorbalık kimi durumlarda fiili bir davranış olmaksızın dolaylı yollardan ortaya çıkabilir (Talu ve Elmas, 2020). Kişiyi bilinçli olarak görmezden gelmek, dışlamak ya da sosyal açıdan yok saymak, soyutlamak, umursamamak, hiçbir şeye dâhil etmemek gibi durumlar dışlama zorbalığına örnek olarak gösterilebilir (Paul, Smith ve Blumberg, 2012).

**Söylenti Zorbalığı:** Bu zorbalık türünde amaç kurbanların sosyal ilişkilerine zarar vermektir. Asılsız söylenti ve

dedikodu çıkarıp yaymak, kurbanın sırlarını onun izni olmadan başkalarıyla paylaşmak gibi davranışlar söylenti zorbalığına örnek olarak gösterilebilir (Pişkin ve Ayas, 2015; Wang, Iannotti ve Nansel, 2009).

**Eşya Zorbalığı:** Eşya zorbalığında kurbanın doğrudan kendisine değil, sahip olduğu eşyalarına yönelik kasıtlı bir saldırı söz konusudur (Dracic, 2009). Kurbanın eşyalarına el koymaya çalışmak, eşyalarına zarar vermek, kitabını defterini yırtmak, parçalamak, eşyalarını izinsiz almaya çalışmak, kurbanı değerli eşyalarını vermesi için zorlamak, yiyeceklerini zorla almak, parasını zorla almak ya da çalmak gibi tüm bu davranışlar eşya zorbalığına örnek olarak gösterilebilir (Ayas, 2017; Pişkin ve Ayas, 2011).

**Cinsel Zorbalık:** Cinsel zorbalık, kurbanın isteği dışında cinsel amaçla öpme ve dokunma, cinsel çağrışımlı argo sözcükler kullanma, cinsel içerikli el kol şakaları yapma, elle ya da sözle sarkıntılık yapma, cinsel içerikli söylentiler yayma, cinsel içerikli mesajlar gönderme, giysilerini isteği dışında açmaya çalışma gibi davranışları içermektedir (Ayas, 2017).

Akran zorbalığına maruz kalmanın veya akran zorbalığı yapmanın kısa ve uzun vadede birçok probleme yol açtığı yapılan araştırmalarda ortaya konmuştur. Zorbalığın zamana karşı dirençli olmasından dolayı öğrenciler zorba da olsa kurban da olsa zorbalık sonucu yetişkinlik yıllarının da etkilenmesi söz konusu olabilmektedir (Pişkin, 2002). Zorbalığa maruz kalan öğrencilerin kısa vadede ergenlik döneminde, uzun vadede yetişkinlik döneminde depresyon ve anksiyete sorunları deneyimleme ihtimallerinin yüksek olduğu belirtilmektedir (Vanderbilt ve Augustyn, 2010). Okul yaşantılarında düşük akademik başarı düzeyleri görülebilmektedir (Batsche ve Knoff, 1994; Furniss, 2000). Sosyal açıdan izole edilip, dışlanan çocukların yaşamlarının ilerleyen dönemlerinde sosyal ve

duygusal ilişkilerinde başarısız olma ihtimalleri olduğu vurgulanmaktadır (Kapıcı, 2004; Rigby, 2007). Ayrıca zorbalık kurbanı öğrencilerin kaygı, depresyon, yeme bozuklukları, dikkat yetersizliği ve intihar eğilimi gibi birçok problemler yaşama ihtimallerinin olduğu belirtilmektedir (Pişkin, 2002; Dake ve diğerleri, 2003).

Akran zorbalığı süreci sonucunda zorbalık yapan öğrenciler de pek çok sorun ve etki ile karşılaşabilmektedir. Sosyal ve duygusal ilişkilerinde çevresine, eş ve çocuklarına, saldırganlık gösterme, şiddet eğilimi ve fiziksel cezalar kullanma ihtimallerinin olduğu ayrıca zararlı alışkanlıklar edinme (alkol ve madde kullanımı), psikolojik problemlere sahip olma ve intihar eğilimi gösterme olasılıklarının olduğu ifade edilmektedir (Dake, Price ve Telljohann, 2003; Olweus, 1993; West ve Salmon, 2000). Zorbalıların yetişkinlik dönemlerinde yetersiz sosyal beceri sergileme, asosyal olma ihtimallerinin yüksek olduğu ve genleri aracılığı ile bu özelliklerini gelecek kuşaklara aktarma ihtimallerinin olduğu ifade edilmiştir (Crothers ve Levinson, 2004).

İntiharın karmaşık bir olgu olması sebebiyle literatürde farklı tanımlarının olduğu görülmektedir. Shneidman'a (1998) göre intihar, "dayanılmaz ruhsal acıları, ağır sorunları olan şaşırılmış, bozulmuş ve gücü azalmış benliğin çözüm aracı bir eylemidir" (akt. Talu, 2022). Durkheim'a (1986) göre ise intihar, sonucunda ölüm olduğu bilinen ve kasten yapıp yapılamayan her türlü eylemi içermektedir (akt. Karılı, 2022). Eskin (2014) ise intiharı "bireyin bilerek ve isteyerek canına kendi eliyle kıyması" olarak tanımlamaktadır.

Literatürde farklı kuramlar intiharı farklı biçimlerde açıklamaktadır. Durkheim; intihar olgusuna sosyolojik bakış açısıyla yaklaşmıştır. İntihar; medeni hâl, dinî yapı, toplumsal normlar gibi etmenlerle birey arasındaki çatışmalı uyumsuzluk ve

bağlılık ilişkileri sonucu ortaya çıkmaktadır. Durkheim (2013); ortaya koyduğu kuramda intiharı dört başlıkta gruplandırarak ele almıştır ve bunlar toplum eksenli bencil, özgeci, kuralsızlık düşünce kalıpları etrafında şekillenmiştir:

**Bencil İntihar:** Uyum sağlayıcı bir toplumsal bütünlük algısı oluşturamayan bireylerin, içsel yönelişi neticesindeki toplumsal kopuşu bireyselliği uç noktalara çıkararak bireyi intihara sürükler.

**Özgeci İntihar:** Bencil intiharın zıddı olarak toplumsal bütünlük algısının ve bağlılığının aşırıya kaçtığı, toplumsal ve kültürel normların birey üzerinde oluşturduğu baskının arttığı, bireyselleşmenin gerekli olduğu özel alan kavramlarının göz ardı edildiği durumlardaki bireylerde görülen intihar çeşididir.

**Kuralsız İntihar:** Toplumsal, kültürel, politik ve ekonomik yapıdaki ani, beklenmedik ve alışılmışın dışında yaşanan değişimlerin birey üzerinde oluşturduğu uyumsuzluğun, yabancılaşmanın, tatminsizliğin, olumsuz algının bir sonucu olarak ortaya çıkan intihar çeşididir.

**Yazgısal İntihar:** Sert, monoton, aşırı kuralcı toplumlarda; kişinin bireysel farkındalığını hissedemediği, özgürlüğünün kısıtlandığı kanısına kapıldığı, geleceğe yönelik umutsuzluğa düşüp kendi hayatıyla ilgili kontrolü kaybettiği durumlarda gözlenen intihar çeşididir.

Psikodinamik kuramda intihar olgusu, farklı psikolojik kavramlarla değerlendirilse de Sigmund Freud, özellikle depresyon ve yas sürecini intiharla ilişkili olarak ele almaktadır. Freud'un yapısal kişilik kuramında ele aldığı id, ego ve süperegounun çatışması bireyin açığa çıkaramadığı duyguları kendisine yöneltmesi noktasında önemli bir neden olarak görülmektedir. Freud, yapısalcı kişilik kuramının ardından, egounun acı çektirmekten zevk duyan bir süperegou tarafından feda edilişi şeklinde intiharı yeniden ele almıştır (Özkan ve Direk

2007). Psikodinamik kuramda, bireyin öfke içerikli duygularını kendisine yöneltmesinin intihar davranışını ortaya çıkardığı tezi hâkimdir. Freud'a göre, birey öfkesini dışa yönelttiğinde düşmanlık duygusu açığa çıkar ve başkasının hayatına son vererek cinayet işler; intiharda ise birey öfkesini kendisine yöneltmek üzere dönük öfkesiyle kendi hayatına son verir (Eskin, 2014).

Aaron T. Beck'in öncülüğünü yaptığı bilişsel kuram, intihar olgusunu anlamaya yönelik kabul görmüş önemli kuramlardan biridir. Beck, depresyon tanısı almış bireyler üzerinde yaptığı gözlemler neticesinde intiharla ilgili görüşlerini ortaya koymuştur (Beck, 1976). İnsanı hayata bağlayan unsurlardan biri umut iken, geleceğe yönelik olumsuz beklenti hâli umutsuzluk olarak tanımlanmakta; bilişsel kurama göre de intihar davranışını etkileyen en önemli unsur konumunda yer almaktadır (Eskin, 2014; Durak Batıgün, 2008). Bireyin intihar davranışını bir kurtuluş yolu olarak görmesinin temelinde, yaşadığı umutsuzluk hâlinin sonucunda yeni durumlarda yaşadığı çözümsüzlüğün yarattığı olumsuz duygular yatmaktadır (Gençtanırım, 2004). Bireyleri intihara götüren nedenler, bilişsel açıdan farklı yorumlara elverişsiz özellikler taşımaktadır. Ancak bireyin var olan problemlerini çözebilmesi için esnek bir davranış ortamı oluşturması gerekmektedir (Durmuş, 2020).

İntihar kavramıyla ilgili kuramsal çalışmalar gerçekleştiren bilim insanlarından biri Shneidman'dır. Shneidman (1998) intiharı; ağır problemleri olan, ruhsal acıları dayanılmaz boyutlarda hisseden, ne yapacağını bilemeyen ve yaşadıkları karşısında güçsüzlüğe düşmüş bulunan bireyin çıkış yolu olarak gördüğü bir davranış biçimi, şeklinde tanımlamaktadır (akt. Talu, 2022). İntihar küpü kuramı; pain (acı), press (baskı), perturbation (huzursuzluk) üçlemesinden oluşan, "P faktörü (3 P)" şeklinde nitelendirilen ve birbiriyle bağlantılı üç önemli etmenden oluşmaktadır (Aflague, 2004). Kuramdaki

küpte psikolojik anlamda acı, baskı ve huzursuzluk yer almaktadır. Bireyin, yaşadıkları karşısında duyduğu acının dayanılamayacak seviyelere çıkması sonucu gerçekleştirdiği bir davranış biçimi olan intihar, Shneidman'a göre önlenabilir yapıda bulunmaktadır (Talu, 2019). Bu nedenle bireyin psikolojik olarak yaşadığı acı, azaltılabildiği takdirde intihar davranışlarının da önlenmesi noktasında başarı elde edilebileceği vurgusu yapmaktadır (Shneidman, 1993).

Baumeister (1990), kaçış kuramıyla ilgili çalışmalar yapmıştır. İntihar davranışını, bireyin kendi benliğinden, çevresinden ve dünyadan uzaklaşması olarak açıklamıştır. Bireyi intihara götüren süreçsel yapıyı altı basamakta ele alışı, kaçış kuramının en önemli özelliğidir (Dean ve Range, 1999). Kaçış kuramında intiharın baskın duygusu, bireyin olumsuz bireysel farkındalığının bir sonucu olarak kendisinden kaçma güdüsüdür. Kaçış kuramına göre bireyi intihara sürükleyen altı adım Baumeister (1990) tarafından aşağıdaki gibi sıralanmıştır:

**Birinci adım:** Birey, arzu ettiği düzeyde bir başarısının olmadığını fark eder ve yetersiz kendilik algısı oluşturur.

**İkinci adım:** Birey, kendisi tarafından belirlenmiş olan beklenti seviyesinin altında kalma nedeni olarak yine kendisini sorumlu tutar.

**Üçüncü adım:** Birey, kendisi tarafından belirlenmiş olan amaçların gerisine düşmekten ve sonucunda kendisini sorumlu tutmaktan kaynaklı olumsuz öz farkındalık yaşar.

**Dördüncü adım:** Birey, kendisi tarafından belirlenmiş olan amaçların gerisine düşmekten kaynaklı oluşturduğu olumsuz öz farkındalığı sonucunda kaygı, depresyon gibi psikolojik durumlarla karşılaşır.

**Beşinci adım:** Kaçış kuramının bu aşamasında intihar kavramına bakış bilişsel bir yıkımdır. Birey, önceki aşamalarda

edindiği olumsuz algıları bitirmeyi arzular. İçerisinde bulunduğu süreci geri dönülemez ve düzeltilemez olarak görür. Bu durumdan kurtulabilmek için ölümü bir kaçış olarak seçer.

**Altıncı adım:** Son basamakta ise bireyi ölüme götüren bilişsel yıkımın dört farklı sonucunun bulunduğu ifade edilmektedir: iç engellerin sona ermesi, pasiflik, duygusuzluk, akla uygun olmayan biliş.

Sosyal öğrenme kuramı, insan davranışlarının bir öğrenme ürünü olduğunu ve öğrenmelerin gözlem yoluyla gerçekleştiğini, duygu içeren davranışların da bu şekilde öğrenildiğini savunur (Eskin, 2014). Lester'a (1987) göre intihar olgusu, kimi yönlerden stresli hayat şartlarına karşılık olarak öğrenilmiş bir davranıştır. Sosyal öğrenme kuramı tüm davranışların, intihar da dâhil olmak üzere, sosyal öğrenme aracılığıyla gerçekleştiğini savunur. Çocuklar, çevrelerinden rol model olarak seçtikleri bireyleri gözlemleyerek kişisel davranış birikimlerini edinirler. İntihar etmeyi düşünen, intihar teşebbüsünde bulunan veya intihar etmiş olan bireyler tarafından sosyal öğrenme yoluyla intihar davranışının öğrenildiğini ifade edilmektedir. İntihar davranışında bulunan bireylerin ailelerinde, intihar davranışında bulunmayan bireylerin ailelerine göre daha yüksek düzeyde intihar öyküsünün bulunması; intiharın öğrenilen veya taklit edilen bir davranış kalıbı olabileceği tezini ortaya atmaktadır (Lester, 1992). Bir dönem Avrupa toplumlarında görülen intihar artışına Alman yazar Goethe'nin 1774 tarihli Werther'in Acıları adlı intihar içerikli kitabın neden olduğu, bu duruma "Werther etkisi" adı verildiği, roman kahramanına özenen, onun gibi giyinen gençlerin ortaya çıktığı, yine o dönemde intihar olaylarında artış yaşandığı dolayısıyla intihar davranışının öğrenilebilir olabileceği; bunun ise sosyal öğrenme kuramının intihara bakışı için bir kanıt niteliği taşıdığı ifade edilmektedir (Eskin, 2014).

İntihar olgusuna açıklama getirmeyi amaçlayan kuramlardan biri de biyolojik kuramdır. Kuram içerisindeki çalışmaların iki farklı boyutu vardır: aile, ikizlik durumu, evlat edinilen çocuklar üzerinde yapılan çalışmalar ile intihar davranışının kalıtım yoluyla aktarımını genetik ve biyokimyasal süreçler üzerinden inceleyen çalışmalar (Yeğenoğlu, 2015). Roy, Segal ve Sarchiapone (1995) tarafından yapılan bir çalışmada diğer psikolojik faktörler göz ardı edildiğinde kalıtımın intihar davranışı üzerinde %30 ile %50 arasında belirgin bir etmen olduğu belirtilmektedir. İkizlik durumu, intiharın genetik yatkınlığının aydınlatılmasında başvurulan bir araştırma alanıdır. Bu konuda tek yumurta ikizlerinin ve çift yumurta ikizlerinin karşılaştırmalı olarak incelendiği çalışmalarda intihar davranışının kalıtımsal yatkınlığına dikkat çekilmekte, tek yumurta ikizlerinden birinin intiharı durumunda diğerinin de intihar etme olasılığının çift yumurta ikizlerinden birinin intihar etmesi durumunda diğerinin de intihar etme olasılığından daha yüksek çıkması beklenmektedir (Eskin, 2014). İntihar olgusunu biyokimyasal süreçlerle açıklamaya çalışan biyolojik kuram grupları, intihar davranışı sergileyen bireylerin biyokimyasal yapılarında bir değişimin meydana gelip gelmediğini araştırma konusu yapmışlardır ve bireylerin endokrin ve nörotransmitter seviyelerine odaklanmışlardır (Eskin, 2014). İntihar ve serotonin arasındaki ilişkide intihar davranışı gösteren bireylerin serotonin seviyelerinde azalma tespit edilmiştir (Lester, 1997).

İntiharların çoğunda sözel veya davranışsal bir takım uyarı işaretleri verilmektedir (Ak ve Kesici, 2018; Siyez, 2006). Yapılan çalışmalar intihar edenlerin %80'inin daha önce intihar edebileceklerini bir şekilde bildirdiklerini göstermektedir (Eskin, 2014; Özgüven ve Hoşgören, 2016). İntihar eğilimi önceden tahmin edilemeyen anlık ve tepkisel bir davranış olmadığı, vakaların çoğunluğunda intiharın bir plana dayalı olduğu ve zihinde tasarlandıktan sonra gerçekleştirildiği görülmüştür



(Kuzucu, 2013). Dolayısıyla burada, intihar eğilimi segileyen ergenlerin çevresinde bulunan ipuçları/sinyalleri fark edip onların yardım arayışına girmelerine yardımcı olmak, ergenin çevresinde yer alan kişiler için son derece önemli bir gerekliliktir (Gençtanırım, 2015).

Bu araştırmanın amacı lise öğrencilerinde akran zorbalığı ve intihar olasılığı arasındaki ilişkinin zorba-kurban olma durumuna göre ortaya çıkarılmasıdır. Bu amaçla öğrencilerin akran zorbalığını yapma (zorba olma) ve akran zorbalığına maruz kalma (kurban olma) düzeyleri ile intihar olasılığı arasındaki ilişki incelenecektir. Literatürde akran zorbalığı ve intiharların belli ölçüde önlenabilir olduğu vurgulanmaktadır. Gerek akran zorbalığı gerekse intihar konularını ayrı ayrı ele alan çok sayıda çalışma varsa da literatür incelendiğinde akran zorbalığı ve intihar olasılığı arasındaki ilişkiyi konu alan çalışmaların ülkemizde sayıca yetersiz olduğu görülmüştür. Alandaki kayda değer eksiklikten hareketle ortaya konulan çalışmada akran zorbalığının intiharla olan ilişkisinin farklı değişkenler açısından ortaya çıkarılarak bu konuda farkındalık kazandırma ve intiharı önleme çalışmalarına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu açıdan bakıldığında bu araştırmanın temel problem cümlesi şu şekildedir:

Lise öğrencilerinde akran zorbalığı (kurban olma/zorba olma) ile intihar olasılığı arasında ilişki var mıdır?

Bu araştırmanın alt problemleri ise şu şekilde sıralanabilir:

1. Akran zorbalığı (kurban olma/ zorba olma) alt boyutları cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?
2. Akran zorbalığı (kurban olma/ zorba olma) alt boyutları sınıf düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?
3. Akran zorbalığı (kurban olma/ zorba olma) alt boyutları lise türüne göre farklılaşmakta mıdır?

## **2. YÖNTEM**

### **2.1. Araştırma Modeli**

Bu araştırmada akran zorbalığı ile intihar olasılığı arasındaki ilişkiyi ortaya çıkartmak amacıyla ilişkiel tarama modeli kullanılmıştır. Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel (2016) ilişkiel tarama modeli ile değişkenler arasındaki ilişkinin yönünün ve düzeyinin belirlenmesinin mümkün olduğunu belirtmektedir.

### **2.2. Araştırma Evreni ve Örneklemi**

Araştırma evreni Kırıkkale ilinde eğitim gören lise öğrencilerinden oluşmaktadır. Bu araştırmanın örneklemi 2021-2022 eğitim öğretim yılında Kırıkkale ilinde yer alan MEB'e bağlı 4 farklı lise türünde [özel alan liseleri (fen lisesi, sosyal bilimler lisesi vb.), Anadolu lisesi, imam hatip lisesi, meslek lisesi] öğrenim görmekte olan 436 lise öğrencisinden oluşmaktadır. Bu araştırmada evrenden örneklem seçimi sürecinde basit seçkisiz örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Basit seçkisiz örnekleme yöntemi, araştırma evreninden örnekleme aktarılan her bir katılımcının evrenden eşit olasılıkla seçilmesi gerekliliğini esas alır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2016). Bu sebeple 4 farklı lise türü için her bir alt grubun üyeleri ayrı gruplarda sınıflandırılmıştır. Bu aşamadan sonra her bir lise türü için alt gruplardan kura usulü ile bir lise belirlenerek araştırma örneklemi belirlenmiştir. Bu kapsamda bu araştırmada her lise türünden basit seçkisiz olarak belirlenmiş bir lise araştırma evreninden örnekleme aktarılmıştır. Veri toplama işlemi sürecinde hem öğrencilere hem de velilere gerekli bilgilendirmeler yapılarak gönüllü katılım sağlanmıştır.

Araştırma örneklemi 436 lise öğrencisinden oluşmaktadır. Bu öğrencilerin 256 tanesi kız, 180 tanesi erkektir. Araştırma örneklemi 106 Anadolu lisesi, 85 fen/sosyal bilimler lisesi, 123 imam hatip lisesi, 122 meslek lisesi öğrencisinden oluşmaktadır.

Örneklemdaki öğrencilerin 120'si 9. sınıfta, 129'u 10. sınıfta, 118'i 11. sınıfta ve 69'u 12. sınıfta eğitimlerini sürdürmektedirler. Bu araştırma için örneklem grubunun evreni temsil edebildiği düşünülmektedir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2016; Karasar, 2018).

## **2.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI**

### **2.3.1. Kişisel Bilgi Formu**

Araştırmada katılımcılara ait demografik bilgileri toplamak amacıyla araştırmacı tarafından oluşturulmuş bir kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Bu formda katılımcıların cinsiyet, sınıf düzeyi ve lise türünü belirlemeye yönelik sorular yer almaktadır.

### **2.3.2. Akran Zorbalığı Belirleme Ölçeği Ergen Formu**

Araştırmada akran zorbalarını ve kurbanlarını belirlemek amacıyla Ayas ve Pişkin (2015) tarafından geliştirilen “Akran Zorbalığı Belirleme Ölçeği Ergen Formu” kullanılmıştır. Bu ölçek, biri “zorba ölçeği” diğeri “kurban ölçeği” olarak adlandırılan ve aynı maddelerin farklı biçimde sorulmasından oluşan paralel iki ölçekten oluşmaktadır. Ölçek, 53 madde kurban ölçeği, 53 madde zorba ölçeği olmak üzere toplam 106 madde ve 6 alt boyuttan oluşmaktadır. Bu alt boyutlar; fiziksel zorbalık, sözel zorbalık, izolasyon zorbalığı, söylenti zorbalığı, eşya zorbalığı ve cinsel zorbalıktan oluşmaktadır. Puanlar arttıkça zorba ve kurban olma düzeyleri artmaktadır. Ayas ve Pişkin (2015) ölçeğin Cronbach  $\alpha$  iç tutarlılık katsayısını, toplam kurban ölçeği için 0.93, toplam zorba ölçeği için 0.92 olarak bildirmişlerdir. Yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda ölçeğin geçerli olduğu tespit edilmiştir (DFA/ Zorba Alt Ölçeği İçin =  $\chi^2 = 6492.92$ ;  $sd = 1319$ ;  $\chi^2/sd = 4.92$ ; RMSEA = 0.04 ve DFA/ Kurban Alt Ölçeği İçin =  $\chi^2 = 7989.17$ ;  $sd = 1319$ ;  $\chi^2/sd = 6.05$ ; RMSEA = 0.05). Bu araştırmada ölçeğin zorba ve kurban boyutlarından her birinden alınabilecek en düşük puan 43, en yüksek puan 215'tir. Bu araştırmada ölçeğin “cinsel zorbalık” alt

boyutunda yer alan 10 madde etik kurul izinleri konusundaki endişelerden dolayı ölçekten çıkarılmıştır.

### **2.3.3. İntihar Olasılığı Ölçeği (İÖÖ)**

Araştırmada intihar olasılığını belirlemek amacıyla Cull ve Gill (1988) tarafından ergenler ve yetişkinlerde intihar riskini değerlendirmek amacıyla geliştirilmiş, Durak Batıgün ve Hisli Şahin (2018) tarafından revize edilen “İntihar Olasılığı Ölçeği” kullanılmıştır. Bu ölçek dördümlük likert tipinde ve 36 maddeden oluşmaktadır. Puan aralığı 36-144’tür ve ölçekten alınan yüksek puanlar intihar olasılığının yüksekliğine işaret etmektedir. Ölçeğin Cronbach  $\alpha$  iç tutarlılık katsayısı 0.93, test tekrar test güvenilirlik katsayısı 0.92 olarak bulunmuştur (Cull ve Gill, 1988). Ölçekte yanıtlar, sizi tanımlama derecesi “%0”, “%30”, “%70” ve “%100” şeklinde alınmış, bazı maddeler ters çevrilmiştir. Böylece ölçekte 2, 6, 7, 10, 11, 18, 20, 21, 22, 24, 25, 26, 27,30, 32, 35 ve 36. maddeler ters olarak puanlanmaktadır. Yapılan açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri sonucunda “Sosyal Destek/Benlik Algısı”, “Öfke/Dürtüsellik”, “Umutsuzluk/Yalnızlık” ve “İntihar Düşüncesi” olmak üzere dört faktör bulunmuştur. Ölçek puanları hesaplanırken "Sosyal Destek/ Benlik Algısı" değişkenin puanları ters çevrilerek "Olumsuz Benlik Algısı", "Öfke/ Dürtüsellik" puanları kullanılarak "Öfke", "Umutsuzluk/Yalnızlık" puanları kullanılarak "Umutsuzluk" ve "İntihar Düşüncesi" puanları kullanılarak "İntihar" değişkenleri oluşturulmuştur. Bu değişkenlerin tamamının puanı kullanılarak da ölçek toplam puanı oluşturulmuştur.

### 3. BULGULAR

#### 3.1.Lise Öğrencilerinde Akran Zorbalığı (Zorba olma/Kurban olma) ile İntihar Olasılığı İlişkisi

Lise öğrencisi ergenlerin akran zorbalığı düzeyleri ve intihar olasılığı düzeyleri arasındaki ilişkiyi ortaya koymak amacıyla Spearman Brown Sıra Farkları Korelasyon Analizi (rs) kullanılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 1’de gösterilmiştir.

**Tablo 1. Akran Zorbalığı ile İntihar Olasılığının Korelasyon Analizi Sonuçları (N = 436)**

	İntihar Olasılığı Toplam	Kurban Olma Toplam	Zorba Olma Toplam
İntihar Olasılığı Toplam	1		
Kurban Olma Toplam	0,46*	1	
Zorba Olma Toplam	0,39*	0,71*	1

\* =  $p < 0.05$

Tablo 1’deki bulgulara göre intihar olasılığı ölçeği toplam puanı değişkeni ile akran zorbalığı ölçeğinin alt boyutlarından olan kurban olma değişkeni ( $rs = 0.46$ ,  $p < 0,05$ ) ve zorba olma değişkeni ( $rs = 0.39$ ,  $p < 0,05$ ) toplam puanları arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı ilişki olduğu tespit edilmiştir. Tabloda elde edilen diğer bulgulara göre kurban olma değişkeni ile zorba olma değişkeni toplam puanları arasında pozitif yönde yüksek düzeyde anlamlı ilişki olduğu tespit edilmiştir ( $rs = 0.71$ ,  $p < 0,05$ ).

#### 3.2.Lise Öğrencilerinde Akran Zorbalığı Alt Boyutlarının Cinsiyete Göre Farklaşması

Ergenlerde akran zorbalığı alt boyutlarının cinsiyete göre farklılaşmasını tespit etmek için Mann Whitney U Testi kullanılmıştır. Test sonuçları Tablo 2’de gösterilmiştir.

**Tablo 2. Akran Zorbalığı Alt Boyutlarının Cinsiyete Göre Farklılaşması (N = 436)**

		Grup	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	Z	p
Kurban Olma	Fiziksel	Kız	256	208,32	53330,00	20434,00	-	0,04*
		Erkek	180	232,98	41936,00		2,01	
	Sözel	Kız	256	215,59	55191,50	22295,50	-	0,56
		Erkek	180	222,64	40074,50		0,57	
	Dışlama	Kız	256	228,21	58420,50	20555,50	-	0,04*
		Erkek	180	204,70	36845,50		2,03	
	Söylenti	Kız	256	222,27	56901,00	22075,00	-	0,42
		Erkek	180	213,14	38365,00		0,80	
	Eşya	Kız	256	219,76	56259,00	22717,00	-	0,79
		Erkek	180	216,71	39007,00		0,26	
Toplam	Kız	256	216,40	55398,50	22502,50	-	0,67	
	Erkek	180	221,49	39867,50		0,41		
Zorba Olma	Fiziksel	Kız	256	202,61	51867,50	18971,50	-	0,00*
		Erkek	180	241,10	43398,50		3,16	
	Sözel	Kız	256	211,12	54047,00	21151,00	-	0,12
		Erkek	180	228,99	41219,00		1,51	
	Dışlama	Kız	256	221,38	56674,00	22302,00	-	0,51
		Erkek	180	214,40	38592,00		0,65	
	Söylenti	Kız	256	212,58	54420,50	21524,50	-	0,10
		Erkek	180	226,92	40845,50		1,61	
	Eşya	Kız	256	214,96	55029,50	22133,50	-	0,39
		Erkek	180	223,54	40236,50		0,84	
Toplam	Kız	256	207,13	53024,50	20128,50	-	0,02*	
	Erkek	180	234,68	42241,50		2,25		

\* = p<0.05

Tablo 2'deki bulgulara göre örneklemdaki ergenlerin akran zorbalığı alt boyutlarından fiziksel zorbalık kurbanı olma düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir (U = 20434.00, z= -2.01, p<0.05). Sonuçlar erkek ergenlerin (Sıra Ort.= 232,98) kız ergenlere (Sıra Ort.= 208,32) göre daha yüksek fiziksel zorbalık kurbanı olduklarına işaret etmektedir.

Örneklemdaki ergenlerin akran zorbalığı alt boyutlarından sözel zorbalık kurbanı olma düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir (U = 22295.50, z= -0.57, p>0.05).

Örneklemdaki ergenlerin akran zorbalığı alt boyutlarından dışlanma zorbalığı kurbanı olma düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir (U = 20555.50,  $z = -2.03$ ,  $p < 0.05$ ). Sonuçlar kız ergenlerin (Sıra Ort.= 228.21) erkek ergenlere (Sıra Ort.= 204.70) göre daha yüksek dışlama zorbalığı kurbanı olduklarına işaret etmektedir.

Örneklemdaki ergenlerin akran zorbalığı alt boyutlarından söylenti zorbalığı kurbanı olma düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir (U = 22075.00,  $z = -0.80$ ,  $p > 0.05$ ).

Örneklemdaki ergenlerin akran zorbalığı alt boyutlarından eşya zorbalığı kurbanı olma düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir (U= 22717.00,  $z = -0.26$ ,  $p > 0.05$ ).

Örneklemdaki ergenlerin akran zorbalığı alt boyutlarından zorbalık kurbanı olma düzeyleri toplam puanlarının cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir (U = 22502.50,  $z = -0.41$ ,  $p > 0.05$ ).

Örneklemdaki ergenlerin fiziksel zorbalık sürecinde zorba olma düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir (U= 18971.50,  $z = -3.16$ ,  $p < 0.05$ ). Sonuçlar erkek ergenlerin (Sıra Ort.= 241.10) kız ergenlere (Sıra Ort.= 202.61) göre daha yüksek fiziksel zorbalık sürecinde zorba olduklarına işaret etmektedir.

Örneklemdaki ergenlerin sözel zorbalık sürecinde zorba olma düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir (U= 21151.00,  $z = -1.51$ ,  $p > 0.05$ ).

Örneklemdaki ergenlerin dışlama zorbalığı sürecinde zorba olma düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir (U= 22302.00,  $z = -0.65$ ,  $p > 0.05$ ).

Örneklemdaki ergenlerin söylenti zorbalığı sürecinde zorba olma düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir (U= 21524.50, z= -1.61, p>0.05).

Örneklemdaki ergenlerin eşya zorbalığı sürecinde zorba olma düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir (U= 22133.50, z= -0.84, p>0.05). Örneklemdaki ergenlerin zorbalık sürecinde zorba olma düzeyleri toplam puanlarının cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir (U= 20128.50, z= -2,25, p<0.05). Sonuçlar zorbalık sürecinde erkek ergenlerin (Sıra Ort.= 234,68) kız ergenlere (Sıra Ort.= 207,13) göre daha yüksek zorba olma düzeyi toplam puanına sahip olduklarına işaret etmektedir.

### **3.3.Lise Öğrencilerinde Akran Zorbalığı Alt Boyutlarının Sınıf Düzeyine Göre Farklılaşması**

Lise öğrencisi ergenlerin akran zorbalığı alt boyutlarının sınıf düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya koymak amacıyla Kruskal Wallis H Testi kullanılmıştır. Normal dağılım göstermeyen değişkenlerin çoklu karşılaştırmalarında Mann Whitney U Testi kullanılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 3'te gösterilmiştir.

**Tablo 3. Akran Zorbalığı Alt Boyutları Sınıf Düzeyine Göre Farklılaşması (N = 436)**

	<i>Sınıf</i>	<i>n</i>	<i>Sıra Ort.</i>	<i>sd</i>	<i>x<sup>2</sup></i>	<i>p</i>	<i>Anlamlı Fark</i>	
<b>Kurban Olma</b>	Fiziksel	9	120	254,33	3	14,41	0,00*	9 – 10
		10	129	208,71				9 – 11
		11	118	208,39				9 – 12
		12	69	191,78				
	Sözel	9	120	229,60	3	1,91	0,59	
		10	129	215,21				
		11	118	219,07				
		12	69	204,37				
	Dışlama	9	120	248,47	3	10,65	0,01*	9 – 10
		10	129	208,55				9 – 11
		11	118	208,07				9 – 12
		12	69	202,83				
Söylenti	9	120	229,40	3	1,49	0,68		



		10	129	214,48				
		11	118	215,60				
		12	69	212,02				
	Eşya	9	120	248,70	3	10,56	0,01*	9 – 10
		10	129	206,18				9 – 11
		11	118	208,21				9 – 12
		12	69	206,62				
	Toplam	9	120	249,33	3	10,33	0,01*	9 – 10
		10	129	208,30				9 – 11
		11	118	210,11				9 – 12
		12	69	198,29				
<b>Zorba Olma</b>	Fiziksel	9	120	226,84	3	6,96	0,07	
		10	129	200,64				
		11	118	237,99				
		12	69	204,06				
	Sözel	9	120	216,42	3	2,54	0,46	
		10	129	212,87				
		11	118	233,02				
		12	69	207,83				
	Dışlama	9	120	227,13	3	4,55	0,20	
		10	129	204,05				
		11	118	229,73				
		12	69	211,30				
	Söylenti	9	120	225,20	3	1,82	0,61	
		10	129	214,40				
		11	118	221,78				
		12	69	208,89				
	Eşya	9	120	233,58	3	6,48	0,09	
		10	129	201,34				
		11	118	224,41				
		12	69	214,25				
	Toplam	9	120	226,25	3	6,87	0,07	
		10	129	201,48				
		11	118	238,39				
		12	69	202,82				

\* =  $p < 0.05$

Tablo 3'teki bulgulara göre dört farklı sınıf seviyesinde 436 ergenin fiziksel zorbalık sürecinde kurban olma düzeyleri arasında anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir [ $\chi^2_{(sd=3,n=436)} = 14.41, p < 0.05$ ]. Yapılan Mann Whitney U çoklu karşılaştırma testi sonucunda bu farkın kaynağının 9. sınıf (254.33) öğrencileri ile 10. sınıf (208.71), 11. sınıf (208.39) ve 12. sınıf (191.78) öğrencileri arasında olduğu tespit edilmiştir.

Dört farklı sınıf seviyesinde 436 ergenin sözel zorbalık sürecinde kurban olma düzeyleri arasında anlamlı farklılık olmadığı tespit edilmiştir [ $\chi^2_{(sd=3,n=436)}= 1.91, p>0.05$ ].

Dört farklı sınıf seviyesinde 436 ergenin dışlama zorbalığı sürecinde kurban olma düzeyleri arasında anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir [ $\chi^2_{(sd=3,n=436)}= 10.65, p<0.05$ ]. Yapılan Mann Whitney U çoklu karşılaştırma testi sonucunda bu farkın kaynağının 9. sınıf (248.47) öğrencileri ile 10. sınıf (208.55), 11. sınıf (208.07) ve 12. sınıf (202.83) öğrencileri arasında olduğu tespit edilmiştir.

Dört farklı sınıf seviyesinde 436 ergenin söylenti zorbalığı sürecinde kurban olma düzeyleri arasında anlamlı farklılık olmadığı tespit edilmiştir [ $\chi^2_{(sd=3,n=436)}= 1.49, p>0.05$ ].

Dört farklı sınıf seviyesinde 436 ergenin eşya zorbalığı sürecinde kurban olma düzeyleri arasında anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir [ $\chi^2_{(sd=3,n=436)}= 10.56, p<0.05$ ]. Yapılan Mann Whitney U çoklu karşılaştırma testi sonucunda bu farkın kaynağının 9. sınıf (248.70) öğrencileri ile 10. sınıf (206.18), 11. sınıf (208.21) ve 12. sınıf (206.62) öğrencileri arasında olduğu tespit edilmiştir.

Dört farklı sınıf seviyesinde 436 ergenin akran zorbalığı sürecinde kurban olma toplam puan düzeyleri arasında anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir [ $\chi^2_{(sd=3,n=436)}= 10.33, p<0.05$ ]. Yapılan Mann Whitney U çoklu karşılaştırma testi sonucunda bu farkın kaynağının 9. sınıf (249.33) öğrencileri ile 10. sınıf (208.30), 11. sınıf (210.11) ve 12. sınıf (198.29) öğrencileri arasında olduğu tespit edilmiştir.

Dört farklı sınıf seviyesinde 436 ergenin fiziksel zorbalık sürecinde zorba olma düzeyleri arasında anlamlı farklılık olmadığı tespit edilmiştir [ $\chi^2_{(sd=3,n=436)}= 6.96, p>0.05$ ].

Dört farklı sınıf seviyesinde 436 ergenin sözel zorbalık sürecinde zorba olma düzeyleri arasında anlamlı farklılık olmadığı tespit edilmiştir [ $\chi^2_{(sd=3,n=436)}= 2.54, p>0.05$ ].

Dört farklı sınıf seviyesinde 436 ergenin dışlama zorbalığı sürecinde zorba olma düzeyleri arasında anlamlı farklılık olmadığı tespit edilmiştir [ $\chi^2_{(sd=3,n=436)}= 4.55, p>0.05$ ].

Dört farklı sınıf seviyesinde 436 ergenin söylenti zorbalığı sürecinde zorba olma düzeyleri arasında anlamlı farklılık olmadığı tespit edilmiştir [ $\chi^2_{(sd=3,n=436)}= 1.82, p>0.05$ ].

Dört farklı sınıf seviyesinde 436 ergenin eşya zorbalığı sürecinde zorba olma düzeyleri arasında anlamlı farklılık olmadığı tespit edilmiştir [ $\chi^2_{(sd=3,n=436)}= 6.48, p>0.05$ ].

Dört farklı sınıf seviyesinde 436 ergenin akran zorbalığı sürecinde zorba olma toplam puan düzeyleri arasında anlamlı farklılık olmadığı tespit edilmiştir [ $\chi^2_{(sd=3,n=436)}= 6.87, p>0.05$ ].

### **3.4.Lise Öğrencilerinde Akran Zorbalığı Alt Boyutlarının Lise Türüne Göre Farklılaşması**

Lise öğrencisi ergenlerin akran zorbalığı düzeylerinin lise türüne göre farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya koymak amacıyla Kruskal Wallis H Testi kullanılmıştır. Normal dağılım göstermeyen değişkenlerin çoklu karşılaştırılmalarında Mann Whitney U Testi kullanılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 4'te gösterilmiştir.

**Tablo 4. Akran Zorbalığı Alt Boyutlarının Lise Türüne Göre Farklılaşması (N = 436)**

		<i>Lise</i>	<i>n</i>	<i>Sıra Ort.</i>	<i>sd</i>	$\chi^2$	<i>p</i>	<i>Anlamlı Fark</i>
<b>Kurban Olma</b>	Fiziksel	1	106	220,99	3	7,72	0,05*	3 – 4
		2	85	219,90				
		3	123	194,85				
		4	122	239,21				
	Sözel	1	106	228,56	3	7,90	0,04*	1 – 3
		2	85	226,40				2 – 3

	3	123	191,75				4 – 3
	4	122	231,23				
Dışlama	1	106	226,46				
	2	85	222,73	3	2,90	0,40	
	3	123	203,18				
	4	122	224,09				
Söylenti	1	106	219,71				
	2	85	209,45	3	6,91	0,07	
	3	123	202,58				
	4	122	239,80				
Eşya	1	106	243,37				1 – 2
	2	85	189,76	3	20,89	0,00*	1 – 3
	3	123	192,00				2 – 4
	4	122	243,63				3 – 4
Toplam	1	106	225,38				
	2	85	218,60	3	9,02	0,02*	1 – 3
	3	123	192,04				3 – 4
	4	122	239,13				
Fiziksel	1	106	209,00				1 – 2
	2	85	245,99	3	8,61	0,03*	2 – 3
	3	123	198,36				
	4	122	227,90				
Sözel	1	106	219,26				
	2	85	243,72	3	7,87	0,04*	2 – 3
	3	123	196,52				
	4	122	222,42				
Dışlama	1	106	226,17				
	2	85	221,70	3	3,08	0,37	
	3	123	204,04				
	4	122	224,18				
Söylenti	1	106	228,34				
	2	85	218,24	3	10,40	0,01*	1 – 3
	3	123	197,23				3 – 4
	4	122	231,58				
Eşya	1	106	227,34				
	2	85	217,45	3	4,14	0,24	
	3	123	203,33				
	4	122	226,84				
Toplam	1	106	217,81				
	2	85	243,38	3	8,96	0,03*	2 – 3
	3	123	193,16				3 – 4
	4	122	227,32				

1 = Anadolu Lisesi, 2 = Fen/ Sosyal Bilimler Lisesi, 3 = İmam Hatip Lisesi, 4 = Meslek Lisesi, \* =  $p < 0.05$

Tablo 4'teki bulgulara göre dört farklı lise türünden 436 ergenin fiziksel zorbalık sürecinde kurban olma düzeyleri arasında anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir [ $\chi^2_{(sd=3,n=436)}=7.72, p<0.05$ ]. Yapılan Mann Whitney U çoklu karşılaştırma testi sonucunda bu farkın kaynağının imam hatip lisesi (194.85) öğrencileri ile meslek lisesi (239.21) öğrencileri arasında olduğu tespit edilmiştir.

Dört farklı lise türünden 436 ergenin sözel zorbalık sürecinde kurban olma düzeyleri arasında anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir [ $\chi^2_{(sd=3,n=436)}=7.90, p<0.05$ ]. Yapılan Mann Whitney U çoklu karşılaştırma testi sonucunda bu farkın kaynağının Anadolu lisesi (228.56) öğrencileri ile meslek lisesi (231.23) öğrencileri, fen/sosyal bilimler lisesi (226.40) öğrencileri ile imam hatip lisesi (191.75) öğrencileri, imam hatip lisesi (191.75) öğrencileri ile meslek lisesi (231.23) öğrencileri arasında olduğu tespit edilmiştir.

Dört farklı lise türünden 436 ergenin dışlama zorbalığı sürecinde kurban olma düzeyleri arasında anlamlı farklılık olmadığı tespit edilmiştir [ $\chi^2_{(sd=3,n=436)}=2.90, p>0.05$ ].

Dört farklı lise türünden 436 ergenin söylenti zorbalığı sürecinde kurban olma düzeyleri arasında anlamlı farklılık olmadığı tespit edilmiştir [ $\chi^2_{(sd=3,n=436)}=6.91, p>0.05$ ].

Dört farklı lise türünden 436 ergenin eşya zorbalığı sürecinde kurban olma düzeyleri arasında anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir [ $\chi^2_{(sd=3,n=436)}=20.89, p<0.05$ ]. Yapılan Mann Whitney U çoklu karşılaştırma testi sonucunda bu farkın kaynağının Anadolu lisesi (243.37) öğrencileri ile fen/sosyal bilimler lisesi (189.76) ve imam hatip lisesi (192.00) öğrencileri, meslek lisesi (243.63) öğrencileri ile fen/sosyal bilimler lisesi (189.76) ve imam hatip lisesi (192.00) öğrencileri arasında olduğu tespit edilmiştir.

Dört farklı lise türünden 436 ergenin akran zorbalığı sürecinde kurban olma toplam puan düzeyleri arasında anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir [ $\chi^2_{(sd=3,n=436)}= 9.02, p<0.05$ ]. Yapılan Mann Whitney U çoklu karşılaştırma testi sonucunda bu farkın kaynağının imam hatip lisesi (192.04) öğrencileri ile Anadolu lisesi (225.38) ve meslek lisesi (239.13) öğrencileri arasında olduğu tespit edilmiştir.

Dört farklı lise türünden 436 ergenin fiziksel zorbalık sürecinde zorba olma düzeyleri arasında anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir [ $\chi^2_{(sd=3,n=436)}= 8.61, p<0.05$ ]. Yapılan Mann Whitney U çoklu karşılaştırma testi sonucunda bu farkın kaynağının Anadolu lisesi (209.00) öğrencileri ile fen/sosyal bilimler lisesi (245.99) öğrencileri, imam hatip lisesi (198.36) öğrencileri ile fen/sosyal bilimler lisesi (245.99) öğrencileri arasında olduğu tespit edilmiştir.

Dört farklı lise türünden 436 ergenin sözel zorbalık sürecinde zorba olma düzeyleri arasında anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir [ $\chi^2_{(sd=3,n=436)}= 7.87, p<0.05$ ]. Yapılan Mann Whitney U çoklu karşılaştırma testi sonucunda bu farkın kaynağının fen/sosyal bilimler lisesi (243.72) öğrencileri ile imam hatip lisesi (196.52) öğrencileri arasında olduğu tespit edilmiştir.

Dört farklı lise türünden 436 ergenin dışlama zorbalığı sürecinde zorba olma düzeyleri arasında anlamlı farklılık olmadığı tespit edilmiştir [ $\chi^2_{(sd=3,n=436)}= 3.08, p>0.05$ ].

Dört farklı lise türünden 436 ergenin söylenti zorbalığı sürecinde zorba olma düzeyleri arasında anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir [ $\chi^2_{(sd=3,n=436)}= 10.40, p<0.05$ ]. Yapılan Mann Whitney U çoklu karşılaştırma testi sonucunda bu farkın kaynağının imam hatip lisesi (197.23) öğrencileri ile Anadolu lisesi (228.34) ve meslek lisesi (231.58) öğrencileri arasında olduğu tespit edilmiştir.

Dört farklı lise türünden 436 ergenin eşya zorbalığı sürecinde zorba olma düzeyleri arasında anlamlı farklılık olmadığı tespit edilmiştir [ $\chi^2_{(sd=3,n=436)}= 4.14, p>0.05$ ].

Dört farklı lise türünden 436 ergenin akran zorbalığı sürecinde zorba olma toplam puanı düzeyleri arasında anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir [ $\chi^2_{(sd=3,n=436)}= 8.96, p<0.05$ ]. Yapılan Mann Whitney U çoklu karşılaştırma testi sonucunda bu farkın kaynağının imam hatip lisesi (193.16) öğrencileri ile fen/sosyal bilimler lisesi (243.38) ve meslek lisesi (227.32) öğrencileri arasında olduğu tespit edilmiştir.

#### **4. TARTIŞMA**

##### **4.1.Lise Öğrencilerinde Akran Zorbalığı (Zorba olma/Kurban olma) ile İntihar Olasılığı İlişkisi**

Araştırma bulgularına göre lise öğrencisi ergenlerde intihar olasılığı ile akran zorbalığı kurbanı olma ve akran zorbalığı yapma arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. İlgili literatür incelendiğinde bu araştırma bulgularını destekler nitelikte araştırmaların olduğu tespit edilmiştir. Akran zorbalığı ile intihar olasılığı arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalarda, akran zorbalığının intihar düşüncesini arttırdığı (Bannink, Van De Looij, Waar ve Raat, 2014; Heikkila,Väänänen, Helminen, Fröjd, Marttunenve diğerleri, 2013; Nuñez-Fadda,Castro-Castañeda,Vargas-Jiménez,Musitu-Ochoa veCallejas-Jerónimo, 2022; Ronald, 2002; Undheim ve Sund, 2013; Van Der Wal, Wit ve Hirasings, 2003), akran zorbalığının intihar girişimi ve intihar düşüncesini arttırdığı (Hinduja ve Patchin, 2010, 2019; Kara ve Kaçar, 2017; Klomek, Marrocco, Kleinman, Schonfeld ve Gould, 2007; Klomek, Sourander ve Gould, 2010; Özdemir ve Stattin, 2011; Peng, Klomek, Li, Su, Sillanmäki ve diğerleri, 2019; Sareen, 2011; Van Geel, Vedder ve Tonilon, 2014; Wang, Iannotti ve Nansel, 2023),

akran zorbalığının intihar olasılığını arttırdığı (Alavi, Reshetukha, Prost, Antoniak, Patel, Sajid ve Groll, 2017; Kwan, Wong, Chen ve Yip, 2022; Öztuna, 2018; Tural Hesapçioğlu, Yeşilova Meraler ve Ercan, 2018) tespit edilmiştir. İlgili araştırma bulgularının bu araştırma bulgularını destekler nitelikte olduğu görülmektedir.

Sonuç olarak mevcut araştırma kapsamında elde edilen bulguların lise öğrencilerinde akran zorbalığında zorba olma ve kurban olma düzeyinin arttığı durumlarda intihar olasılığının da arttığı söylenebilir. Bu durum literatürle de tutarlı olarak, beklenen yönde bir bulgudur.

#### **4.2.Lise Öğrencilerinde Akran Zorbalığı Alt Boyutlarının Cinsiyete Göre Farklaşması**

Araştırma bulguları incelendiğinde akran zorbalığı alt boyutlarından (sözel, söylenti ve eşya zorbalığı hariç) fiziksel zorbalık ve dışlama zorbalığı sürecinde kurban olma ve zorba olma düzeylerinin cinsiyete göre farklılaştığı tespit edilmiştir. Literatür incelendiğinde bu araştırma bulgularını destekleyen araştırmaların olduğu tespit edilmiştir. Akran zorbalığı alt boyutlarından fiziksel zorbalık boyutunda erkek öğrencilerin puan ortalamalarının kız öğrencilerden anlamlı düzeyde yüksek olduğu (Coşkun, 2018; Gümüş, 2020; Hong ve Espelage, 2012; Karakuş Şahbaz, 2019; Kızıllan, 2017; Wang ve diğerleri, 2023), dışlama zorbalığı boyutunda kız öğrencilerin puan ortalamalarının erkek öğrencilerden anlamlı düzeyde yüksek olduğu (Gümüş, 2020; Karakuş Şahbaz, 2019; Öztuna, 2018; Wang ve diğerleri, 2023) tespit edilmiştir. İlgili araştırma bulguları fiziksel ve dışlama zorbalığı boyutları için bu araştırma sonuçlarını desteklemektedir. Literatürde bu araştırma bulgularını desteklemeyen araştırmalarında (Fredrick ve Demaray, 2018; Sarı, 2019; Tural Hesapçioğlu ve diğerleri, 2018) olduğu tespit edilmiştir.



Araştırma kapsamında elde edilen diğer bulgular incelendiğinde akran zorbalığı sürecinde zorba olma düzeylerinin cinsiyete göre farklılaştığı tespit edilmiştir. Bu duruma göre akran zorbalığı sürecinde erkek ergenlerin daha fazla zorba olduklarına işaret etmektedir.

Literatürde bu araştırma bulgularını destekleyen araştırmalar (Alsaleh, 2014; Arslan, Savaşer ve Yazgan, 2011; Ayas ve Pişkin, 2011; Bilik, 2019; Corboz, Hemal, Siddiq ve Jewkes, 2018; Genç, 2007; İzğır, 2019; Kaya, Candeger ve Bedir, 2019; Kızıllkan, 2017) olduğu tespit edilmiştir. Sınırlı sayıda araştırmada ise cinsiyetler arasında fark olmadığı (Çelenk Adalar ve Yıldızlar, 2019; Düzgün, 2020; Kapçı, 2004) tespit edilmiştir. Sonuç olarak mevcut araştırma kapsamında fiziksel zorbalık sürecinde erkek ergenlerin kız ergenlere göre daha fazla kurban ve zorba oldukları; dışlama (izolasyon) zorbalığı sürecinde ise kız ergenlerin erkek ergenlere göre daha fazla kurbanı oldukları söylenebilir.

#### **4.3.Lise Öğrencilerinde Akran Zorbalığı Alt Boyutlarının Sınıf Düzeyine Göre Farklılaşması**

Araştırma bulguları incelendiğinde akran zorbalığı alt boyutlarından fiziksel, dışlama ve eşya zorbalığı sürecinde kurban olma düzeyleri ve kurban olma toplam puanlarının sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Tüm akran zorbalığı alt boyutlarında zorba olma toplam puanlarının sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

İlgili literatür incelendiğinde bu araştırma bulgularını destekler nitelikte araştırmaların olduğu tespit edilmiştir. Çelenk Adalar ve Yıldızlar (2019) tarafından yapılan araştırmaya göre kurban olma toplam puanlarının 9. sınıf öğrencilerinde diğer sınıf düzeylerine göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Sarı (2019)

tarafından yapılan araştırmalarda ise akran zorbalığının sınıf düzeyine göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir.

Diğer yandan literatürde bu araştırma bulgularını desteklemeyen araştırmaların da olduğu tespit edilmiştir. Zorba olma ve kurban olma düzeyi toplam puanlarının sınıf düzeyine göre farklılaştığı özellikle de 11. sınıf öğrencilerinde yüksek olduğu (Ayas ve Pişkin, 2011; Kanadıkırık Kılıç ve Kılıç, 2013; Karabacak, Ekşioğlu, Öztunç, Başçıçek, Soydan ve diğerleri, 2015; Izđır, 2019) tarafından yapılan araştırmalarda tespit edilmiştir.

Sonuç olarak mevcut araştırma kapsamında elde edilen bulgular değerlendirildiğinde 9. sınıf öğrencilerinin akran zorbalığı kurban olma açısından diğer sınıf düzeylerine göre daha fazla risk altında oldukları söylenebilir. Pişkin ve Ayas (2005) tarafından yapılan araştırmaya göre küçük yaştaki öğrencilerin (9. sınıf) büyük yaştaki öğrencilerden (11. sınıf) daha fazla kurban oldukları tespit edilmiştir. Coşkun (2018) tarafından yapılan araştırmaya göre fiziksel ve sözel zorbalık zorba olma düzeyinin üst sınıflara göre alt sınıflarda daha düşük olduğu tespit edilmiştir. Olweus (1993) tarafından akran zorbalığında yaş ve fiziksel gücün zorba olma ile pozitif yönlü, kurban olma ile negatif yönlü bir ilişki gösterdiği tespit edilmiştir. Bu durum mevcut araştırma bulgularında 9. sınıfların daha fazla kurban olma riski taşıdığı sonucunu destekler niteliktedir.

#### **4.4.Lise Öğrencilerinde Akran Zorbalığı Alt Boyutlarının Lise Türüne Göre Farklılaşması**

Araştırma bulguları incelendiğinde akran zorbalığı alt boyutlarından fiziksel, sözel zorbalık sürecinde kurban olma ve zorba olma düzeyi ile lise türü arasında anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Dışlama ve söylenti zorbalığı sürecinde kurban olma ve zorba olma düzeyi ile lise türü arasında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir.

İlgili literatür incelendiğinde bu araştırma bulgularını destekler nitelikte araştırmaların olduğu tespit edilmiştir. Kaya ve diğerleri (2019) tarafından yapılan araştırma bulgularına göre akran zorbalığı alt boyutlarından fiziksel ve sözel zorbalığın en az imam hatip lisesi öğrencilerinde görüldüğü tespit edilmiştir. İzğir (2019) ve Midgett, Doumas, Trull ve Johnson (2017) tarafından yapılan araştırmaların bulgularına göre akran zorbalığının en fazla meslek liselerinde görüldüğü tespit edilmiştir. Ayas ve Pişkin (2011) tarafından yapılan araştırmada kurban olma puanı en yüksek grubun meslek lisesi öğrencileri olduğu en az zorbalık yapan ve zorbalığa maruz kalan grubun Anadolu lisesi öğrencileri olduğu tespit edilmiştir. Araştırmanın yapıldığı yıllarda Anadolu liselerinin yüksek puanlı öğrencilerin yerleştiği, fen ve sosyal bilimler liselerine yakın liseler olduğu değerlendirildiğinde mevcut araştırma bulgularını destekler nitelikte olduğunu söylemek mümkündür.

Literatür incelendiğinde mevcut araştırma bulgularını belirli açıdan destekleyen araştırmaların da olduğu tespit edilmiştir. Karabacak ve diğerleri (2015) tarafından yapılan araştırma bulgularına göre akran zorbalığı kurban olma ve zorba olma düzeylerinin lise türüne göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Öztuna (2018) tarafından yapılan araştırmaya göre akran zorbalığı alt boyutlarından eşya zorbalığının en fazla meslek lisesi öğrencilerinde görüldüğü tespit edilmiştir. Çelenk Adalar ve Yıldızlar (2019) tarafından yapılan araştırmaya göre akran zorbalığı (söylenti zorbalığı hariç) alt boyutları ile lise türü arasında anlamlı farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Tinas Telci (2019) tarafından yapılan araştırmaya göre akran zorbalığı alt boyutlarından fiziksel zorbalığın en çok meslek lisesi öğrencilerinde görüldüğü tespit edilmiştir. Sonuç olarak mevcut araştırma kapsamında elde edilen bulgular değerlendirildiğinde ergenlerde akran zorbalığı sürecinde kurban puanı en yüksek grubun meslek lisesi öğrencilerinin olduğunu; zorbalık puanı en

yüksek olan grubun ise fen/sosyal bilimler lisesi öğrencilerinin olduğunu söylemek mümkündür.

## **5. SONUÇ VE ÖNERİLER**

Lise öğrencilerinde akran zorbalığında kurban olma ve zorba olma ile intihar olasılığı arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Bu durum akran zorbalığında kurban olma ve zorba olmanın ergen intiharları için önemli bir risk faktörü olduğuna işaret etmektedir.

Akran zorbalığı alt boyutlarından fiziksel ve dışlama zorbalığı kurbanı olma ile fiziksel zorbalık yapma düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Bu durum erkek ergenlerin kız ergenlere göre daha fazla fiziksel zorbalık kurbanı olduklarını ve zorbalık yaptıklarını, kız ergenlerin ise erkek ergenlere göre daha fazla dışlama zorbalığı kurbanı olduklarına işaret etmektedir.

Akran zorbalığı sürecinde cinsiyete göre zorba olma düzeylerinin anlamlı farklılık gösterdiği, kurban olma düzeylerinin anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Bu durum akran zorbalığı sürecinde erkek ergenlerin kız ergenlere göre daha fazla zorba olduklarına işaret etmektedir.

Akran zorbalığı alt boyutlarından fiziksel, dışlama ve eşya zorbalığı sürecinde kurban olmanın sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık gösterdiği, zorba olmanın sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Buna göre 9. sınıf öğrencisi olmanın akran zorbalığında kurban olmayı arttırdığı tespit edilmiştir.

Akran zorbalığında kurban olma ve zorba olma düzeylerinin en az imam hatip lisesi öğrencilerinde; kurban olma düzeyinin en fazla meslek lisesi öğrencilerinde, zorba olma düzeyinin ise en fazla fen/sosyal bilimler lisesi öğrencilerinde

olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuçlar açısından öğretmenlere, psikolojik danışmanlara ve araştırmacılara aşağıdaki öneriler sıralanabilir.

Ergenler açısından intiharların önlenmesinde intihar risk faktörlerinden akran zorbalığının azaltılması gerekmektedir. Akran zorbalığının önlenmesi için doğru iletişim biçimleri kazandırma, sosyal beceri eğitimi, problem çözme, çatışma çözme, davranış kontrolü vb. bir dizi eğitim programlarının okullarda aktif şekilde kullanılmasına ihtiyaç vardır.

Akran zorbalığı döngüsü içinde, kurban öğrencilerin bir süre sonra zorba öğrencilere dönüşmesi olasıdır. Kurban öğrencilerin geleceğin zorba öğrencileri olma ihtimalleri göz önünde bulundurularak bu konuda okullarda önleyici rehberlik hizmetleri sunulması ve psikolojik destek verilmesi faydalı olabilir.

Akran desteği ve ebeveyn desteği ergenler için oldukça önemlidir. Bu bağlamda veli-öğrenci iş birliği içinde aile ve akranlarla grup çalışmaları yapılabilir.

Türkiye'de yapılmış akran zorbalığı ve intihar olasılığını birlikte ele alan araştırmaların sayıca yetersiz olmasından dolayı ülkemizi yansıtacak çok merkezli ve büyük gruplarla araştırmalar yapılması akran zorbalığı ve intiharın çözümlenmesi için faydalı olabilir.

## **KAYNAKÇA**

- Aflague, J. M. (2004). *Suicide assessment by psychiatric mental health nurses: A phenomenographic study*. Doctora Thesis, University of Rhode Island, United Kingston.
- Ak, M. ve Kesici, Ş. (2018). *Psikososyal Güçlendirici Destek Programı: İntihar Travması*. Ankara: Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü, Yayın No: 6918.

- Alavi, N., Reshetukha, T., Prost, E., Antoniak, K., Patel, C., Sajid, S. ve Groll, D. (2017). Relationship between bullying and suicidal behaviour in youth presenting to the emergency department. *Journal of the Canadian Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 26(2), 70.
- Alsaleh, A. (2014). Peer bullying and victimization among high school students in Kuwait. *Sociological focus*, 47(2), 84-100. <https://doi.org/10.1080/00380237.2014.883604>.
- Arslan, S., Savaşer, S. ve Yazgan, Y. (2011). Prevalence of peer bullying in high school students in Turkey and the roles of socio-cultural and demographic factors in the bullying cycle. *The Indian Journal of Pediatrics*, 78(8), 987-992. <https://doi.org/10.1007/s12098-010-0350-4>.
- Atay, İ. M., Eren, İ. ve Gündoğar, D. (2012). Isparta il merkezinde intihar girişimi, ölüm düşünceleri yaygınlığı ve risk faktörleri. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 23(2), 89-98.
- Avcı, R. ve Cenkseven Önder, F. (2021). *Akran Zorbalığı Farkındalık Programı Lise*. Ankara: Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü, Yayın No: 7734.
- Ayas, T. (2017). *Okullarda Yaygın Sorun Olan Zorbalığı Önlemek*. Ankara: Vize Yayıncılık.
- Ayas, T. ve Pişkin, M. (2011). Lise öğrencileri arasındaki zorbalık olaylarının cinsiyet, sınıf düzeyi ve okul türü bakımından incelenmesi. *İlköğretim Online*, 10(2), 550-568.
- Ayas, T. ve Pişkin, M. (2015). Akran zorbalığı belirleme ölçeği: Ergen formu. *Akademik Bakış Dergisi*, (50), 316-324.
- Bannink, R., Broeren, S., van de Looij – Jansen, P.M., de Waart, F.G. ve Raat, H. (2014). Cyber and traditional bullying victimization as a risk factor for mental health problems

- and suicidal ideation in adolescents. *PLoS One*, 9(4), 1-7:e94026. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0094026>.
- Batsche, G. M., ve Knoff, H. (1994). Bullies and their victims: Understanding a pervasive problem in the schools. *School Psychology Review*, (2), 166-179.
- Baumeister, R. F. (1990). Suicide as escape from self. *Psychological Review*, 97, 90-113.
- Beck, A. T. (1976). Bilişsel Terapi ve Duygusal Bozukluklar (Çev. Veysel Öztürk), İstanbul: Litera Yayıncılık, 2008.
- Bilik, M. B. (2019). Liselerde akran zorbalığı/ Peer bullying in high school. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 12(67), 557-563. <http://dx.doi.org/10.17719/jisr.2019.3743>.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2016). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Corboz, J., Hemat, O., Siddiq, W. ve Jewkes, R. (2018). Children's peer violence perpetration and victimization: Prevalence and associated factors among school children in Afghanistan. *Plos One*, 13(2), 1-16. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0192768>.
- Coşkun, A. (2018). *Ortaokula devam eden öğrencilerde akran zorbalığına neden olan etkenlerin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi/Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Crothers, L. M. ve Levinson, E. M. (2004). Assessment of bullying: A review of methods and instruments. *Journal of Counseling & Development*, 82(4), 496-503. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6678.2004.tb00338.x>.

- Cull, J. G. ve Gill, W. S. (1988). *Suicide Probability Scale (SPS)*, Western Psychological Services, Los Angels.
- Çelenk Adalar, T. E. ve Yıldızlar, O. (2019). Lise öğrencilerinde akran zorbalığı ve mağduriyetinin incelenmesi. *Sağlık ve Yaşam Bilimleri Dergisi*, 1(2), 24-31. <https://doi.org/10.33308/2687248X.201912150>.
- Dake, J. A., Price, J. H. ve Telljohann, J. K. (2003). The nature and extent of bullying at school. *Journal of Scholl Health*, 73(5), 173-180. Doi:10.1111/j.1746-1561.2003.tb03599.x.
- Dean, P. J. ve Range, L. M. (1999). Testing the escape theory of suicide in an outpatient clinical population. *Cognitive Therapy and Research*, 23, 561-572.
- Dilbaz, N. ve Seber, G. (1993). Umutsuzluk kavramı: Depresyon ve intiharda önemi. *Kriz Dergisi*, 1(3), 134-138. [https://doi.org/10.1501/Kriz\\_00000000044](https://doi.org/10.1501/Kriz_00000000044).
- Doğan, M., Öztürk, S., Esen, F., Demirci, E., ve Öztürk, M. A. (2018). İntihar girişiminde bulunan çocuk ve ergenlerin değerlendirilmesi. *Bozok Tıp Dergisi*, 8(3), 30-34. Doi:10.16919/bozoktip.382378.
- Dracic, S. (2009). Bullying and peer victimization, *Materia Socio Medica*, 21(4), 216-219.
- Durak Batıgün, A. (2008). İntihar olasılığı ve cinsiyet: İletişim becerileri, yaşamı sürdürme nedenleri, yalnızlık ve umutsuzluk açısından bir inceleme. *Türk Psikoloji Dergisi*, 23(62), 65-75.
- Durak Batıgün, A. ve Hisli Şahin, N. (2018). İntihar olasılığı ölçeği: gözden geçirme, geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Klinik Psikolojisi Dergisi*, 2(2), 52-64.



- Durkheim, E. (2013). *İntihar*. (çev: Z. İlkelen). İstanbul: Pozitif Yayınları.
- Durmuş, Y. (2020). *Ergenlerde intihar eğiliminin yordanması: Yaşam nedenleri, psikolojik iyi oluş ve aleksitimi'nin rolü*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi/ Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muğla.
- Düzgün, İ. (2020). *Ortaokula devam eden çocukların sosyodemografik özellikleri ile akran zorbalığı davranışı arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Aydın Üniversitesi/Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Eskin, M. (2014). *İntihar Açıklama, Değerlendirme, Tedavi ve Önleme*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Fredrick, S. S. ve Demaray, M. K. (2018). Peer victimization and suicidal ideation: The role of gender and depression in a school-based sample. *Journal of school psychology*, 67, 1-15.<https://doi.org/10.1016/j.jsp.2018.02.001>.
- Furniss, C. (2000). Bullying in schools: It's not a crime – is it? *Education and Law*, 12(1), 10-29.<https://doi.org/10.1080/713667559>.
- Genç, G. (2007). *Genel liselerde akran zorbalığı ve yönetimi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). İnönü Üniversitesi/ Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Gençtanırım, D. (2004). *Ergenlerde intihar olasılığının yordanması*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi/ Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Gençtanırım, D. (2015). Ergen intiharlarının önlenmesi: Ekolojik bakış açısı. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(16), 151-164.

- Gini, G. ve Espelage, D. L. (2014). Peer victimization, cyber bullying and suicide risk in children and adolescents. *JAMA*, 312(5), 545. Doi:10.1001/jama.2014.3212.
- Gini, G. ve Pozzoli, T. (2009). Association between bullying and psychosomatic problems: a meta-analysis. *Pediatrics*, 123(3), 1059–1065. Doi:10.1542/peds.2008-1215.
- Griffin, R. S. ve Alan, M. G. (2004). Childhood bullying: Current empirical findings and future directions for research. *Aggression and Violent Behavior*, 9(4), 379-400. [https://doi.org/10.1016/S1359-1789\(03\)00033-8](https://doi.org/10.1016/S1359-1789(03)00033-8).
- Güleç, G. (2016). Psikiyatrik bozukluklar ve intihar. *Türkiye Klinikleri J Psychiatry-Special Topics*, 9(3), 21-25.
- Gültekin Z. (2003). *Akran zorbalığını belirleme ölçeği geliştirme çalışması*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi/ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Gümüş, G. (2020). *Ergenlerde kendilik algısı ve kimlik gelişimi süreçlerinin akran zorbalığı ile ilişkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi/ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir.
- Güvenir, T. (2008). *Okulda Akran İstismarı*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Hatcher-Kay, C. ve King, C. A. (2003). Depression and suicide. *Pediatrics in Review*, 24(11), 363-371. <https://doi.org/10.1542/pir.24-11-363>.
- Heikkilä, H.-K., Väänänen, J., Helminen, M., Fröjd, S., Marttunen, M. ve Kaltiala-Heino, R. (2013). Involvement in bullying and suicidal ideation in middle adolescence: A 2-year follow-up study. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 22(2), 95–102. <https://doi.org/10.1007/s00787-012-0327-0>.

- Hinduja, S. ve Patchin, J. W. (2010). Bullying, cyberbullying, and suicide. *Archives of Suicide Research, 14*(3), 206–221. <https://doi.org/10.1080/13811118.2010.494133>.
- Hinduja, S. ve Patchin, J. W. (2019). Connecting adolescent suicide to the severity of bullying and cyberbullying. *Journal of school violence, 18*(3), 333-346. <https://doi.org/10.1080/15388220.2018.1492417>.
- Hong, J. S. ve Espelage, D. L. (2012). A review of research on bullying and peer victimization in school: An ecological system analysis. *Aggression and violent behavior, 17*(4), 311-322. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2012.03.003>.
- Izğır, G. (2019). *Lise öğrencilerinde akran zorbalığının yaygınlığı* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Aydın Adnan Menderes Üniversitesi/ Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Aydın.
- Kanadıkırık Kılıç, A. ve Kılıç, A. (2013). *MEB ortaöğretim kurumlarındaki öğrencilerin akran zorbalığına maruz kalma düzeyleri ve özgüven arasındaki ilişki*. Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü VI. Ulusal Lisansüstü Eğitim Sempozyumu Bildirileri.
- Kapıcı, E. G. (2004). İlköğretim öğrencilerinin zorbalığa maruz kalma türünün ve sıklığının depresyon, kaygı ve benlik saygısıyla ilişkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 37*(1), 1-13.
- Kara, H. ve Kaçar, M. (2017). Akran zorbalığının ve toplumsal önemi: İki olgu sunumu. *Anadolu Kliniği Tıp Bilimleri Dergisi, 22*(2), 114-118. Doi: 10.21673/Anadoluklin.266047.
- Karabacak, K., Ekşioğlu, S., Öztunç, M., Başçiçek, F., Soydan, E. ve Yaşar, V. (2015). Lise öğrencilerinin zorbalık

davranışları. *Route Educational and Social Science Journal*, 2(2), 365-377.

Karakuş Şahbaz, Y. (2019). *Ortaokul öğrencilerinde akran zorbalığı: Adana ili Yüreğir ilçesi pilot çalışma*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisan Tezi). Çağ Üniversitesi/ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.

Karasar, N. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (33. baskı). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Karşlı, F. (2022). *Belirsizliğe tahammülsüzlük, sorun çözme ve intihar olasılığı arasındaki ilişki: Bir durumsal aracılık modeli*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Adnan Menderes Üniversitesi/ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.

Kaya, Z., Candeğer, H. ve Bedir, G. (2019). *Farklı okul türlerine devam eden ergenlerin zorba ve kurban olma düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi*. EJER Congress 2019 Bildiri Kitabı. 1344-1357.

Kızıllıkan, İ. O. (2017). *Ergenlerde akran zorbalığı, sosyal destek ve depresyon arasındaki ilişkilerin değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Beykent Üniversitesi/ Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Kızılpınar, S. Ç., Çolak, B. ve Öncü, B. (2019). Ergenlerde intihar bulaşı: Olgu sunumu. *Klinik Psikiyatri Dergisi*, 22(3), 364-368. Doi: 10.5505/kpd.2019.74946.

Klomek, A. B., Marrocco, F., Kleinman, M., Schonfeld, I. S. ve Gould, M. S. (2007). Bullying, depression, and suicidality in adolescents. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 46(1), 40-49. <https://doi.org/10.1097/01.chi.0000242237.84925.18>.

Klomek, A. B., Sourander, A. ve Gould, M. (2010). The association of suicide and bullying in childhood to young adulthood: A review of cross-sectional and longitudinal

- research findings. *The Canadian Journal of Psychiatry*, 55(5), 282-288.  
<https://doi.org/10.1177/070674371005500503>.
- Kuzucu, Y. (2013). *Küçükler İçin Büyüklere: Çocuk ve Ergen Ruh Sağlığı* (3. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Kwan, C., Wong, C., Chen, Z. ve Yip, P. S. (2022). Youth bullying and suicide: risk and protective factor profiles for bullies, victims, bully-victims and the uninvolved. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(5), 2828.<https://doi.org/10.3390/ijerph19052828>.
- Lester, D. (1987). *Suicide as a learned behavior*. Springfield: Charles C. Thomas.
- Lester, D. (1992). *Sociological theories of suicide*. Why People Kill Themselves (pp, 74-78 ) Third Edition, Charles Thomas Publisher.
- Lester, D. (1997). *Heredity, environment and suicide. Making Sense of Suicide*, The Charles Press, Publishers, Inc.
- Midgett, A., Dumas, D. M., Trull, R. ve Johnson, J. (2017). Training students who occasionally bully to be peer advocates: Is a bystander intervention effective in reducing bullying behavior?. *Journal of Child and Adolescent Counseling*, 3(1), 1– 13.  
<https://doi.org/10.1080/23727810.2016.1277116>.
- Nuñez-Fadda, S. M., Castro-Castañeda, R., Vargas-Jiménez, E., Musitu-Ochoa, G. ve Callejas-Jerónimo, J. E. (2022). Impact of bullying—victimization and gender over psychological distress, suicidal ideation, and family functioning of Mexican adolescents. *Children*, 9(5), 747.<https://doi.org/10.3390/children9050747>.

- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Cambridge: MA: Blackwell.
- Özdemir, M. ve Stattin, H. (2011). Bullies, victims, and bully-victims: a longitudinal examination of the effects of bullying-victimization experiences on youth well-being. *Journal of Aggression, Conflict and Peace Research*, 3(2), 97-102. <https://doi.org/10.1108/17596591111132918>.
- Özgülven, H. D. ve Hoşgören, Y. (2016). İntihar önleme. *Türkiye Klinikleri J Psychiatry-Special Topics*, 9(3), 71-6.
- Özkan, S. ve Direk, N. (2007). İntihar. *Türkiye Klinikleri Dergisi*, 3(42), 8-16.
- Öztuna, A. (2018). *Dokuzuncu ve onuncu sınıf öğrencilerinde akran zorbalığı göstermenin ve akran zorbalığına maruz kalmanın psikolojik belirtilerle ilişkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi/ Adli Tıp Enstitüsü, İstanbul.
- Paul, S., Smith, P. K. ve Blumberg, H. H. (2012). Comparing student perceptions of coping strategies and school interventions in managing bullying and cyberbullying incidents. *Pastoral Care in Education*, 30(2), 127-146. <https://doi.org/10.1080/02643944.2012.679957>.
- Peng, Z., Klomek, A. B., Li, L., Su, X., Sillanmäki, L., Chudal, R. ve Sourander, A. (2019). *Associations between Chinese adolescents subjected to traditional and cyber bullying and suicidal ideation, self-harm and suicide attempts*. *BMC Psychiatry*, 19(1). Doi:10.1186/s12888-019-2319-9.
- Pişkin, M. (2002). Okul zorbalığı: tanımı, türleri, ilişkili olduğu faktörler ve alınabilecek önlemler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 2(2), 531-562.

- Pişkin, M. ve Ayas, T. (2005). Zorba ve kurban lise öğrencilerinin utangaçlık, içedönüklük, dışadönüklük ve özsaygı değişkenleri bakımından incelenmesi. VIII. *Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi'nde Sunulmuş Bildiri (21-23 Eylül)*. Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi, İstanbul.
- Pişkin, M. ve Ayas, T. (2011). Akran zorbalığı ölçeği: Çocuk formu. *Akademik Bakış Dergisi*, 23, 1-13.
- Rigby, K. (2007). *Bullying In Schools: And What To Do About It*. Victoria, Australia: Acer Press.
- Roland, E. (2002). Bullying, depressive symptoms and suicidal thoughts. *Educational research*, 44(1), 55-67. <https://doi.org/10.1080/00131880110107351>.
- Roy, A., Segal, N. L. ve Sarchiapone, M. (1995). Attempted suicide among living co-twins of twin suicide victims. *The American Journal of Psychiatry*. 152, 1075-1076.
- Sareen, J. (2011). Anxiety disorders and risk for suicide: why such controversy? *Depress. Anxiety*, 28, 941-945. Doi: 10.1002/da.20906.
- Sarı, K. (2019). *Akran zorbalığının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisan Tezi). Üsküdar Üniversitesi/ Bağımlılık ve Adli Bilimler Enstitü, İstanbul.
- Shneidman, E. S. (1986). A psychological approach. İçinde Vanden Bos, G. ve Bryant, B. (Eds.), *Cataclysms, crises and catastrophes: Psychology in action. Master lectures series*(ss. 147-183), Washington, DC, US: American Psychological Association.
- Shneidman, E. S. (1993). Suicide as psychache. *The Journal of Nervous and Mental Disease*, 3(181), 145-149.

- Shneidman, E. S. (1998). Perspectives on suicidology. Further reflections on suicidal psychache. *Suicide and Life-Threatening Behaviour*, 3(28), 245-250. <https://doi.org/10.1111/j.1943-278X.1998.tb00854.x>.
- Silberg, J. L., Copeland, W., Linker, J. ve Moore, A.A. (2016). Psychiatric outcomes of bullying victimization: A study of discordant monozygotic twins. *Psychological Medicine*, 46(9), 1875-1883. doi:10.1017/S0033291716000362.
- Siyez, D. M. (2006). Ergenlik döneminde intihar girişimleri: bir gözden geçirme. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 14(2), 413-420.
- Talu, E. (2019). Bir oyundan ötesi: "Mavi Balina" (The Blue Whale) adlı oyunun Shneidman'ın "İntihar Küpü" modeli bağlamında analizi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(3), 1044-1078. Doi:10.29299/kefad.2019.20.03.001.
- Talu, E. ve Elmas, İ. (2020). Ergenlerde akran zorbalığını konu alan "Klass" adlı filmin ekolojik sistemler kuramı açısından incelenmesi. *Gelişim ve Psikoloji Dergisi*, 1(2), 99-123.
- Talu, E. (2022). *Düşünmeden-Girişime İntiharı Anlamak "Edwin S. Shneidman'ın Görüşleri Üzerine Bir Gözden Geçirme"* Ankara: Vize Tek Yayıncılık.
- Tinas Telci, H. (2019). *Liselerde akran zorbalığının yaygınlığı ve mağdurların sosyal kaygı düzeylerinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisan Tezi). Atatürk Üniversitesi/ Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Tural Hesapçioğlu, S., Yeşilova Meraler, H. ve Ercan, F. (2018). Okullardaki akran zorbalığının ergenlerde depresif olarak alınması, benlik saygısı ve özkıyım



düşüncesi ile ilişkisi. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 19(2), 210-216. Doi: 10.5455/apd.268900.

Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK), (2023). *İntihar istatistikleri*. Erişim adresi (3 Nisan 2023): <https://data.tuik.gov.tr/Search/Search?text=intihar>.

Undheim, A. M. ve Sund, A. M. (2013). Involvement in bullying as predictor of suicidal ideation among 12- to 15-year-old Norwegian adolescents. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 22(6), 357-365. <https://doi.org/10.1007/s00787-012-0373-7>.

Ünlü, G., Aksoy, Z. ve Ersan, E. E. (2014). İntihar girişiminde bulunan çocuk ve ergenlerin değerlendirilmesi. *Pamukkale Tıp Dergisi*, (3), 176-183.

Van der Wal, M. F., de Wit, C. A. ve Hirasing, R. A. (2003). Psychosocial health among young victims and offenders of direct and indirect bullying. *Pediatrics*, 111(6), 1312-1317. Doi: 10.1542/peds.111.6.1312.

Van Geel, M., Vedder, P. ve Tanilon, J. (2014). Relationship between peer victimization, cyber bullying, and suicide in children and adolescents: a meta-analysis. *JAMA pediatrics*, 168(5), 435-442. Doi: 10.1001/jamapediatrics.2013.4143

Vanderbilt, D. ve Augustyn, M. (2010). The effects of bullying. *Pediatrics and Child Health*, 20(7), 315-320. <https://doi.org/10.1016/j.paed.2010.03.008>.

Wang, H., Bragg, F., Guan, Y., Zhong, J., Li, N. ve Yu, M. (2023). Association of bullying victimization with suicidal ideation and suicide attempt among school students: a school-based study in Zhejiang Province, China. *Journal of affective disorders*, 323, 361-367. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2022.11.087>.

- Wang, J., Iannotti, R. J. ve Nansel, T. R. (2009). School bullying among adolescents in the United States: Physical, verbal, relational and cyber. *Journal of Adolescent Health, 45*(4), 368-375.  
<https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2009.03.021>.
- West, A. ve Salmon, G. (2000). Bullying and depression: A case report. *International Journal of Psychiatry in Clinical Practice, 4*, 73-75.  
<https://doi.org/10.1080/13651500050518433>.
- World Health Organization, (2021). *Suicide facts and sheets*. Erişim adresi (3 Temmuz 2023):  
<https://www.who.int/en/news-room/fact-sheets/detail/suicide>.
- Yalvaç, H. D., Kaya, B. ve Ünal, S. (2014). İntihar girişimi ile başvuran bireylerde kişilik bozukluğu ve bazı klinik değişkenler. *Anadolu Psikiyatri Dergisi, 15*(1), 24-30.  
<http://dx.doi.org/10.5455/apd.40634>.
- Yeğenoğlu, İ. (2015). *İntiharın anlamı, intihar ve intihara yönelik tutumlar*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Adnan Menderes Üniversitesi/ Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Aydın.



# SOSYAL MEDYANIN ERGENLERDE BEDEN İMAJI VE YEME BOZUKLUKLARI ÜZERİNE ETKİSİ

Ertuğrul TALU<sup>1</sup>

## 1. GİRİŞ

Günümüzde geleneksel kitle iletişim araçları yerini yeni iletişim ve teknoloji araçlarına bırakmıştır. Bu dönüşüm sürecinden geleneksel medya da nasibini almış ve tahtını sosyal medya platformlarına kaptırmaya başlamıştır.

Sosyal medya günümüzde en az geleneksel medya kadar hatta belki de daha etkili araçlar olarak görülmeye başlamıştır (Close, 2012). Sosyal medya dünyadaki birçok insanın hayatının ayrılmaz bir parçası haline gelmiş durumdadır ve sosyal medya kullanan kişi sayısı tüm dünya da hızla artış göstermektedir.

Sosyal medya, geleneksel medyada olduğu gibi tek bir noktadan çok sayıda kişiye yayın yapmaktan çıkarak, iletişim yönü açısından çoktan çoğa paradigmasına dayalı “kullanıcı kaynaklı medya” özelliğine sahiptir. Kullanıcı Kaynaklı Medya, geleneksel medyadan farklı olarak, içeriğin bizzat kullanıcılarının kendileri tarafından üretilmesine ve paylaşılmasına olanak yaratmaktadır (Poynter, 2012). Sosyal medya kullanımının hızla yaygınlaşması sadece İnsanların yaşam standartlarını etkilemekle kalmadı aynı zamanda beden ve güzellik standartlarını da belirlemeye başladı (Swami, vd., 2009). Sosyal medyanın ortaya çıkışı ve yükselişi ile birlikte

---

<sup>1</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı, Kırşehir, etalu@ahievran.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-3062-6130.

fiziksel görünüm üzerindeki baskıların zaten dönemin yapısal özelliği olarak hassas bir dönem olarak görülen ergenlikte iyice artış göstermeye başladığı görülmektedir. Artan baskı göz önüne alındığında ergenlik dönemini beden memnuniyetsizliğinin en fazla yaşandığı bir dönem olarak nitelendirilmek mümkündür (Rohde vd.,, 2015).

Ergenlik dönemi ve ergenliğin dürtüsel doğası ergenlerin beden imajı ve fiziksel görünümle ilgili kaygılarını artırmaktadır. Bu kaygılar, bireylerin görünümündeki bazı unsurlardan hoşlanmamaları veya yeme bozukluğu yaşamaları, kilolarını veya şekillerini değiştirmek amacıyla yeme patolojisine girmeleri gibi beden memnuniyetsizlikleri ile kendini göstermektedir ( Brechwald ve Prinstein,2011). Yapılan çeşitli araştırmalar ergenler arasında bedenle ilgili endişelerin çok yaygın olduğuna vurgu yapmaktadır (Confalonieri, Gatti, Ionio, ve Traficante,2008).

## **2. SOSYAL MEDYA**

TDK'ya (2023) göre, sosyal medya; “genel ağda oluşturulan sosyal ağlar üzerinden kullanıcılar arasında görsel ve işitsel malzeme paylaşımını, bilgi aktarımını, haberleşmeyi sağlayan iletişim ortamı” olarak tanımlanmaktadır. Sosyal medya en basit ifadeyle internet kullanıcılarının birbirleriyle çevrimiçi iletişim kurmalarına olanak veren, içerik paylaşımı ve kişisel yorumlar gibi aktivitelere dayalı sosyal ağ siteleri olarak tanımlanabilir (Kirtiş ve Karahan, 2011). Sayımer’ e göre (2009), sosyal medya; kullanıcılara enformasyon, düşünce, ilgi ve bilgi paylaşım imkanı tanıyarak karşılıklı etkileşim yaratan çevrimiçi araçlar ve web siteleri için kullanılan ortak bir terim olarak ifade edilmektedir.

Sosyal medya, sosyal etkileşimi sağlayan internet temelli uygulamalar ile çeşitli yöntemler bütününe ifade etmektedir.

Hem bireyler hem de işletmeler ve de tüketiciler bloglar veya halka açık siteler aracılığıyla sosyal medyada yer almaktadır (Collier, 2012; Öztekin vd.,2021) .

Sosyal medyanın geleneksel medyadan en önemli farkı tek bir noktadan çok sayıda kişiye yayın yapmaktan çıkıp, iletişim yönü açısından çoktan çoğa paradigmasına dayalı "kullanıcı kaynaklı medya" özelliğine sahip olmasıdır. Kullanıcı Kaynaklı Medya, geleneksel medyadan farklı olarak, içeriğin bizzat kullanıcılarının kendileri tarafından üretilmesine ve paylaşılmasına olanak yaratmasıdır(Poynter, 2012). Sosyal medya platformlarının isteği kullanıcıların paylaşım yapması, içerik üretmesi ve ilgilerini çeken diğer kullanıcılar ile birbirlerini takip etmeleri ve git gide daha fazla kullanıcının olmasını sağlamalarıdır (Vardarlier ve Öztürk, 2020).

Sosyal medyaya uzun süreli maruz kalma üzerine yapılan çeşitli araştırmalar sosyal medyanın problemleri kullanımının bireylerde zihinsel sağlık sorunları, depresyon gibi duygusal bozukluklar, anksiyete, uyku bozukluğu ve obsesif kompulsif belirtiler ve beslenme bozuklukları gibi olumsuz etkilere yol açtığına ilişkin verilerin olduğunu ortaya koymaktadır(Arim, Shapka Dahinten, 2006; Confalonieri vd., 2008; Hetzel-Riggin ve Pritchard, 2011; Kelly, Serdar ve Mazzeo, 2012; Bair vd., 2013; Dalbudak vd., 2013; Carter, Forrest ve Kaida, 2017).

### **3. BEDEN İMAJ BEDEN MEMNUNİYETSİZLİĞİ**

Beden imajı, kişinin kendi genel fiziksel görünümünün görünümü olarak tanımlanır ve yaşam boyu kendine değer vermenin ve zihinsel sağlığın önemli bir yönü olarak kabul edilmiştir (Thompson, 1990; Harter, 1998). Beden imajı, kişinin bedeni hakkındaki algılarını, düşüncelerini, duygularını ve bunların görünümüne verdiği psikolojik önemi ifade etmektedir (Cash, vd., 2004; Grogan, 2008). Beden imajı, bedenle ilgili

kişisel tutumlardan oluşan çok boyutlu bir yapıdır. inançlar, düşünceler, duygular ve davranışlar gibi öz algılarıdır (Cash, 2004).

Herkesin bir beden imajı vardır. Kişiseldir ancak diğer insanlardan, fikirlerden ve çevreden büyük ölçüde etkilenebilmektedir. Esasen bu, kişinin vücudunu fiziksel olarak nasıl gördüğü ve kendine bakarken yaşadığı olumlu veya olumsuz düşünce ve hislerdir (National Eating Disorders Collaboration, [NEDC], 2021)

Beden imajının dikkate alınması gereken dört yönü vardır (NEDC,2021);

- Algısal – Kendinizi görme şekliniz "her zaman gerçekte nasıl görüldüğünüzün doğru bir temsili değildir."
- Duygusal – Vücudunuzun görünüşüyle ilgili sevdiğiniz veya sevmediğiniz şeyler. "Görünüm, ağırlık, şekil ve vücut kısımlarına" odaklanır.
- Bilişsel – Kendiniz hakkında inandığınız şeylerle bağlantılı olan, kendiniz hakkındaki düşünme biçiminiz.
- Davranışsal – Görünüşünüzle doğrudan ilgili olan eylemler veya yaptığınız şeyler.

Beden imajının en önemli bileşeni bireyin kendi fiziksel görünümüne yönelik olumsuz algılarını ifade eden beden memnuniyetsizliğidir(Stice ve Shaw, 2002; Heider,Spruyt ve Houwer 2018). Beden memnuniyetsizliği, kişinin vücut şekli, kas yapısı/tonu, kilosu veya büyüklüğü hakkında olumsuz değerlendirmesi olarak tanımlanmaktadır (Grogan, 2008). Bu genellikle kişinin kendi bedenine ilişkin değerlendirmesi ile ideal bedeni arasındaki tutarsızlığı içermektedir (Cash ve Szymanski, 1995). Beden memnuniyetsizliği ergenlik döneminden başlayıp, genç yetişkinliğe geçiş dönemine kadar sürekli olarak artış gösterir (Bucchianeri vd., 2013).

## **4. SOSYAL MEDYANIN BEDEN İMAJINA ETKİSİNE YÖNELİK TEORİLER**

### **4.1.Nesneleştirme Teorisi**

Nesneleştirme Teorisi (Fredrickson ve Roberts, 1997), kadınların bir gözlemcinin bakış açısını kendi fiziksel bedenlerinin birincil görüşü olarak içselleştirmeye eğilimli olduğu fikrine dayanan bir teoridir. Nesneleştirme Kuramı feminist kuramlardan yola çıkılarak geliştirilmiş ve sosyo-kültürel cinsiyet rollerine, kadınların görünümüne vurgu yapan İdealleştirilmiş bir görünümün elde edilmesi ve sürdürülmesiyle ilişkili kadınların medyada nesneleştirilmesini ele alan bir teoridir. Kadın bedeninin genellikle başkaları tarafından, özellikle de zevk için kullanıldığını, kadınları kendilerine bakılacak nesnelere olarak hissettirdiğini ifade eder Kadın bedenini cinsel olarak nesneleştiren bir kültürde kadın olmanın etkilerini daha iyi anlamak için kullanılmıştır(Fredrickson ve Roberts, 1997; Lindberg, Hyde ve McKinley, 2006; Gonzales ve Hancock, 2011; Stefanone vd., 2011).

Fredrickson ve Roberts'a (1997) göre tüm kadınlar bir tür bedensel nesneleştirme deneyimi yaşarlar, ancak bu yaş, sınıf, cinsellik ve etnik kökene bağlı olarak kadınlar ve kızlar arasında farklılık gösterebilir. Bir kadın bedeninin nesneleştirilmesine maruz kaldığında bu durum beden memnuniyetsizliğine yol açabilir.

Nesneleştirme teorisine göre medya kadınları beden gözetimi yapmaya teşvik etmektedir. Kabul edilen kültürel standartlara uymalarını sağlamak ve yargılanmaktan kaçınmak için toplum tarafından olumsuz bir şekilde kadınlar vücutları ile idealize edilen vücutlar arasında medya aracılığı ile bir maruz bırakılmayla karşı karşıya kalırlar. Eğer bu maruz bırakılmada ki farklılıklar çoksa bu kez de bedenlerine karşı bir utanç duygusu geliştirirler. Geliştirilen bu beden gözetimi ve beden utancı da



kadınlarda depresif ruh hali de dahil olmak üzere olumsuz bir çok psikolojik rahatsızlık sorunları ile ilişkilendirilebilecek sonuçlara özelliklede sağlıklı beslenme alışkanlıkları ve yeme bozukluklarına yol açabilmektedir (McKinley ve Hyde, 1996; Fredrickson ve Roberts, 1997; Tiggemann ve; Kuring, 2004)

#### **4.2.Sosyal Karşılaştırma Teorisi**

Sosyal karşılaştırma teorisi ilk olarak 1954 yılında sosyal psikolog Leon Festinger tarafından ortaya atılmıştır. Teori, bireylerin kendilerini başkalarıyla karşılaştırarak kendi görüş ve yeteneklerini nasıl değerlendirdiklerini açıklamaktadır. Benlik saygısını fiziksel çekiciliğinden alan ergenlerin sosyal karşılaştırma yapmaları ve çekiciliklerini diğer sosyal medya kullanıcılarıyla karşılaştırarak değerlendirmeleri üzerine odaklanmaktadır (Festinger,1954, akt. Russello, 2009).

Sosyal karşılaştırma teorisi, bireylerin kendi durumlarını tahmin etmek için sosyal karşılaştırmaya giriştiklerini savunur. Bu doğal bir süreç olsa da fiziksel çekicilik söz konusu olduğunda sorun yaratabilmektedir. Teori, iki ana tür karşılaştırmadan oluştuğunu belirtir. Aşağı doğru sosyal karşılaştırma, kendimizden daha az şanslı olduğumu algıladığımız başkalarıyla karşılaştırmadır ve yukarı doğru sosyal karşılaştırma, kendimizden daha iyi olduğumu algıladığımız başkalarıyla karşılaştırmadır. Festinger'in sosyal karşılaştırma teorisi bireylerin fiziksel çekiciliği değerlendirirken daha çok yukarıya doğru görünüm karşılaştırması yapma eğiliminde olduklarını (yani bireylerin kendilerini kendilerinden daha çekici olarak algıladıkları kişilerle karşılaştırma eğiliminde olduklarını) ileri sürmektedir (Want, 2009). Bu karşılaştırma da daha kötü vücut imajına neden olmaktadır. Dahası, sosyal karşılaştırma yaparken insanlar kendilerini benzerleriyle karşılaştırmaya çalışırlar.

Birlikte ele alındığında, sosyal medyadaki akranlar gerçekçi karşılaştırma hedefleri olarak algılanabilir, ancak yüksek düzeyde düzenlenmiş görseller sunarak bu "benzer" karşılaştırma hedefleri aslında ulaşılamaz çekiciliği tasvir eden yukarıya doğru karşılaştırma referans grupları olarak hizmet edebilir. Ergenlerin kendilerini az ya da çok çekici olarak algılanan kişilerle karşılaştırmalarına bakılmaksızın, sosyal karşılaştırma yapmaları , özellikle ergen kızlar arasında vücut memnuniyetsizliğine neden olabilmektedir (Jones, 2001).Bu bağlam da sosyal medyadaki sosyal görünüm karşılaştırmalarının, ergenlik döneminde beden imajı bozuklukları ve yeme bozuklukları üzerinde etkili olduğu birincil mekanizmalar olarak değerlendirilmesini kılmaktadır.

#### **4.3.Üçlü Etki Teorisi**

Sosyal medyanın ergenlerin beden imajı ve yeme bozuklukları üzerindeki etkisini anlamakla ilgili üçüncü bir teori, üçlü etki modelidir (Thompson vd.,1999). Beden memnuniyetsizliğinin kaynaklandığı mekanizmaları açıklamak için geliştirildi. Bu model, ergenlerin akranları, ebeveynleri ve medya aracılığıyla sıklıkla ulaşılamaz güzellik standartlarına maruz kaldıklarını ileri sürmektedir. Böyle bir maruziyetle karşılaştıktan sonra ergenler ulaşılmaz bir görünüm idealini içselleştirirler ve sosyal karşılaştırma teorisinde olduğu gibi, daha büyük vücut memnuniyetsizliğine yol açtığı bilinen süreçler olan görünüm karşılaştırmalarına girerler (Keery , Van den Berg ve Thompson,2004). Bir görünüm idealinin içselleştirilmesi (genellikle ergen kızlar için "zayıf ideal" ve ergen erkekler için "kas ideali"), bireyin kültürel olarak tanımlanmış güzellik standartlarına ne ölçüde atfettiği anlamına gelir. Sosyal medya bu ulaşılamaz idealleri sürdürmekte ve ergenlerin bedenlerine ilişkin toplumsal beklentileri ileten yorumlar, görüntüler ve etkileşimler yoluyla sosyal görünüm karşılaştırmalarını teşvik etmekte, sonuçta bu görünüm idealleri

bireylerin çoğunluğu için ulaşılamaz olduğundan beden memnuniyetsizliğini teşvik etmektedir (Thompson ve Stice, 2001).

#### **4.4.Dönüşüm Çerçevesi Teorisi**

Yukarıda bahsedilen teoriler sosyal medyanın ortaya çıkmasından önce geliştirilmişlerdir Ancak bilim adamları son zamanlarda sosyal medyanın vücut imajı bozukluklarının gelişiminde doğrudan rol oynayan özelliklerini belirlediler. Dönüşüm çerçevesi Teorisi günümüzün ergenleri arasında sosyal medyanın yaygın şekilde benimsenmesinin, onların birbirleriyle etkileşim kurma yollarını temelden değiştirdiğini öne sürmektedir (Choukas-Bradley vd., 2021). Bu model sosyal medyanın beden imajı üzerindeki etkilerini anlamakla en alakalı olan dönüşüm çerçevesinin şu özelliklerine önemle değinir; görsellik, kamusalılık ve ölçülebilirlik (Nesi, Choukas-Bradley ve Prinstein, 2018)

Öncelikle, sosyal medya görsellik ve kamuya açıklık, kullanıcıların geniş, halka açık kitlelerle iletişim kurmak için fotoğraf ve videolara güvendiği anlamına gelir (Nesi, Choukas-Bradley ve Prinstein,2018). Görsel iletişim biçimlerine olan bu bağımlılık, ergenlerin kendi fiziksel görünüşleri konusunda aşırı farkındalık sahibi olmalarına neden olabilir. Şu anda Instagram, Snapchat ve TikTok gibi görselliği yüksek sosyal medya ergenler arasında en popüler sosyal medya türüdür (Anderson ve Jiang ,2018). Ergenler görselliği yüksek sosyal medya kullandıklarında başkalarının çekiciliğine olan odaklanmaları artar, ulaşılamaz güzellik standartlarına maruz kalırlar ve "beğeniler" veya yorumlar şeklinde olumlu akran geri bildirimini elde etmek için görünüm odaklı kendini sunma teknikleriyle meşgul olabilirler. Bu "beğeniler" ve yorumlar *ölçülebilirliği* veya kişinin akranları ve sosyal medya izleyicileri tarafından belirtilen popülerlik ve çekiciliğin Sayısal

göstergelerini temsil eder. Görünüşe dayalı geri bildirim ölçülebilirliğinin ergenlerin beden imajını ve yeme bozukluklarını nasıl etkilediğini açıklayan bölümün ilerleyen kısımlarında özel bir bölüm sunduk. Sosyal medyanın bu özellikleri toplu olarak kendini nesneleştirmeyi ve sosyal karşılaştırmayı teşvik edebilir (Anderson ve Jiang, 2018).

## **5. ERGENLİK VE SOSYAL MEDYA**

Ergenlik, gençlerin sosyal medyayı, kişiselleştirilmiş çevrimiçi profillerin oluşturulması ve fotoğrafların, videoların ve diğer medyaların Whatsapp, Instagram, Snapchat ve Facebook gibi site veya uygulamalarda paylaşılması yoluyla sosyal etkileşimi mümkün kılan çevrimiçi platformları kullanmaya başladıkları bir dönemdir (Bourgeois, Bower, Carroll, 2014). Bununla birlikte, araştırmalar büyük ölçüde ergenlerin sosyal medya kullanımının olumsuz etkilerini bildirmiştir. Bu etkiler depresyon, anksiyete ve kendine zarar verme davranışlarının artması, sosyo-duygusal refahın azalması, düşük özsaygı ve olumsuz beden imajı ve beden memnuniyetsizliği gibi çeşitli sorunlar olarak tespit edilmiştir (Tiggemann ve Slater, 2013; Cookingham ve Ryan, 2015; Burnette, Kwitowski ve, Mazzeo, 2017; Vuong vd., 2021).

Beden memnuniyetsizliği, ergen kızlar arasında düşük özsaygı, azalmış zihinsel sağlık ve refah ve yeme bozukluklarının gelişmesiyle ilişkilendirilmiştir (Bucchianeri ve Neumark-Sztainer, 2014; Cookingham ve Ryan, 2015; Bornioli vd., 2021). Beden memnuniyetsizliğiyle ilişkili potansiyel zararlar, olumsuz beden imajının önemli bir halk sağlığı sorunu olduğunu vurgulamaktadır (Wertheim ve Paxton 2012; Bucchianeri vd., 2016).

Ergenler tarafından kullanılan Instagram ve Snapchat gibi popüler sosyal medya platformları idealize edilmiş bedenle

ilgili çok sayıda içerikler içerir. Örneğin ; kız ergenler için ince ve kıvrımlı beden hatları, biçimli yüz hatları (alın-kaş-göz-burun-yanak-çene-kulak) ile karakterize edilirken, erkek ergenler için; v şeklinde bir gövde, görünür karın kasları, büyük pazılar, yağsız/atletik tonlu bir vücut ile karakterize edilir (Betz ve Ramsey, 2017). Ergenlerin, bu bedenlerin gerçekçi olmayan doğasını kabul etmelerine rağmen bu idealleri destekledikleri ve uğruna çabaladıkları görülmüştür (Edcoms ve Credos, 2016; Burnette ve diğerleri, 2017; Bell vd., 2019).

Ergenliğin temel gelişimsel özelliklerinden biri akran ilişkilerine daha fazla odaklanmasıdır (Brechwald ve Prinstein, 2011). Sosyal konularda artan hassasiyet , ergenlerin akranlarına yüksek düzeyde uyum sağlamasını yol açmaktadır (Kilford , Garrett ve Blakemore,2016). Daha da önemlisi, akranlar arasındaki sosyal statü görünüşle yakından ilişkilidir, çünkü en çekici olarak algılanan ergenler aynı zamanda en popüler olanlardır (Lease vd., 2002). Eş zamanlı olarak ergenlerin zihinsel gelişimine paralel olarak ortaya çıkan ben merkezci düşünce yapısının bir parçası olan hayali seyirci algısı içinde artan kendine odaklanma ve kişinin akranlarının onun her hareketini izlediği duygusuna kapılmaları duygularının yaşanmasına neden olabilir Akran değerlendirmesi görünüşe odaklandığında hayali izleyici kitlesi ergenlerin beden imajı bozukluklarını da artırabilir (Elkind, 1967).

Bu gelişimsel özellikler birlikte ele alındığında ergenlik, beden imajı bozuklukları ve yeme bozuklukları riskinin arttığı bir dönemdir. Sosyal medya, ergenleri olumsuz sosyal etkilere karşı savunmasız bırakmaktadır (Dahl vd.,2018). Akran onayının ve statünün son derece önemli olduğu bir zamanda, sosyal medya daha sık akran etkileşimine izin vererek görünümle ilgili geri bildirimlerin artmasına yol açmaktadır (De Vries ,Peter, De Graaf ve Nikken,2016). Görünümle ilgili geri bildirimlerin sıklığının artması ve bu geri bildirimlere daha fazla

yatırım yapılması, sosyal medya kullanımının ergenlerde beden imajıyla ilgili kaygıların artmasına neden olabileceğini göstermektedir( De Vries, Peter, Nikken ve De Graaf,2014).

Biyolojik olarak ergenlik dönemindeki kilo alma ve yağ dağılımı kalıpları kızları ortalama olarak zayıf güzellik idealinden uzaklaştırırken, artan kaslılık erkekleri ortalama olarak kaslı güzellik idealine yaklaştırıyor. Pek çok kız, kişinin bedeni ile ideal kadın bedeni arasında algılanan tutarsızlık nedeniyle vücut tatminsizliği yaşar ve bu çelişkiyi azaltmak amacıyla düzensiz yeme davranışı sergileyebilir (Halliwell ve Harvey,2006). Ergen erkek çocuklar, erkeksi idealin peşinde kas geliştirme davranışları veya aşırı egzersiz yapabilirler (Calzo , Horton ve Sonnevile, 2016). Bu gelişimsel özellikler birlikte ele alındığında ergenlik, beden imajı bozuklukları ve yeme bozuklukları riskinin arttığı bir dönemdir.

## **6. SOSYAL MEDYA VE YEME BOZUKLUKLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ**

Ergenlerin beden imajı ve beden memnuniyetsizliği gibi kendi bedenlerine yönelik algıları aynı zamanda benlik saygılarının oluşumunda da en önemli rol oynamaktadır. (Levine ve Smolak, 2002) Özellikle ergen kızlar arasındaki vücut memnuniyetsizliğinin en muhtemel nedeninin, ise zayıflığa aşırı vurgu yapan mevcut gerçekçi olmayan kadın güzelliği standardı olduğu söylenebilir (Fallon, 1990 ;Heinberg, 1996). Bu durum çoğu ergen kız için ulaşılamaz bir durumdur (Rosenblum ve Lewis, 1999;Ackard ve Peterson, 2001). Bu ideal güzellik standardı bireylere aile, akranlar ve kitle iletişim araçları da dahil olmak üzere bir dizi kaynak aracılığıyla aktarılmaktadır (van den Berg, Thompson, Obremski-Brandon ve Coovert, 2002). Eskiden dergi ve televizyonu da içeren geleneksel medya olacaktaki ifade edilen kitle iletişim araçları

genellikle ergenlerin beden imajı üzerinde en güçlü etkiye sahip tek faktör olarak kabul edilirken (Silverstein vd.,1986; Irving, 1990; Raphael ve Lacey, 1992;Levine ve Smolak, 1996 ) günümüzde buna ergenler arasında yaygın olarak kullanılan ve eski geleneksel medya araçlarına göre daha etkili olan sosyal medya araçları da eklenmiştir.

Kilo verme ile ilgili sosyal medya içerikleri incelendiğinde çoğunun izleyicilere zayıf veya formda kalma konusunda ilham vermeyi amaçlayan paylaşımları içeriyor olsa da ve sosyal medya kullanıcıları bu içeriklerin kendilerine sağlıklı yaşam tarzı ve diyet tekniklerini öğrettiğine inansa da, aslında pek çok paylaşımın bilimsellikten uzak yanlış ve hatta tehlikeli sağlık içeriklerini içerdiğine ilişkin sayısız olumsuz örnekleri görmek mümkündür (Carrotte, Vella ve Lim,2015). Sosyal medya da sıklıkla yer verilen kilo verme teknikleri veya fitness rejimlerini tavsiye eden içerik ve mesajların sertifikalı sağlık profesyonellerinden geldiğine dair hiç bir garanti yoktur. Büyük olasılıkla bu paylaşımlar ve görseller ünlüler, modeller, fenomenler veya akranları tarafından paylaşılan içeriklerden oluşmaktadır. Dahası, önceden vücut imajıyla ilgili endişeleri olan ergenlerin kendi kilolarını veya görünümünü değiştirmek için bu içeriklerden ilham almayı umarak daha da fazla bu tür içerikleri aramaya zaman ayırma olasılıkları yüksektir (Carrotte, Vella ve Lim,2015).

Diğer yandan sosyal medya da ön plana çıkan ve tanıtımı yapılan çeşitli zayıflama ürünleri(çaylar, ilaçlar, kürler vb.), bu ürünleri üreten ticari şirketler tarafından sanatçı, sporcu, manken, gibi ünlüleri ve popüler sosyal medya fenomenlerini ürünlerinin reklamlarını yapmak için kullandıkları görülmektedir(Wong, 2018;Auguste,Bradshaw ve Bajalia,2019). Gençlerin sosyal medyadaki bu tür içeriklere maruz kalması onlarda bedenlerine yönelik idealize ettikleri kişilerle ilgili karşılaştırmalar yapma ve kendi vücut ölçülerine yönelik

kaygılar yaşama ve bunun sonucu olacakta kendi bedeninden memnun olmama ya da utanç duyma gibi risk faktörlerine zemin hazırlamaktadır (Tiggemann ve Zaccardo,2015; Griffiths ve Stefanovski,2019).

## **7. YEME BOZUKLUKLARINI TEŞVİK EDEN SOSYAL MEDYA İÇERİKLERİ**

Yeme davranışlarına ilişkin sosyal medyada platformları ile ilgili en uç noktaya gelindiğinde, bazı sosyal medya içeriklerinin yeme bozukluklarını teşvik etmeye adeta kendilerini adadıklarını görebiliyoruz. Genellikle "pro-ED" (pro-yeme bozukluğu), "pro-ana" (pro-anoreksiya nervoza) veya "pro-mia" (pro-bulimia nervoza) olarak adlandırılan bu içerik yayıcı platformlar, bu özelliklere sahip bireylerin bu tür gruplara katılımını ve bu konular üzerinde tartışmalar yapmasını cesaretlendirir. Sağlıksız yeme davranışlarını ve bilişlerini sürdürme yanlısı bu profillerin takipçilerinin ise çoğunluğunu ergen kızların oluşturduğu görülmektedir(Bert vd., 2016). Bu tür platformlardaki yer verilen içerik paylaşımları aşırı zayıflığa ilham veren zayıflamış figürlerin resimlerini, onların kalori alımı kısıtlaması için verdikleri mücadelelerini ve yarışmalarını, tedaviden kaçınma tekniklerini ve iyileşme karşıtı mesajları içermektedir (Arseniev-Koehler , Lee, McCormick ve Moreno,2006; Ging ve Garvey, 2018).

Yeme bozukluğu açısından en fazla risk altında olan ve daha kolay etkilenebilen ergenler, bu sağlıksız beslenme yanlısı platformların sağladığı potansiyel sosyal desteğe değer verme konusunda özellikle risk altında olabilir (Arseniev-Koehler vd.,2016). Ergenlerin sıklıkla akranlarının kişisel yaşam deneyimlerini gördükleri bu içeriklerin sunulduğu görüntülerin izlenmesiyle ilgili birçok olumsuz sonuca rağmen onları daha inanılabilir, bağdaştırılabilir ve ulaşılabilir olarak görebilirler



Akran değerlendirmesinin ve geri bildirim büyük önem taşıdığı bir gelişim aşamasında, bu tür platformlar ergenlerde yeme bozukluklarını teşvik etme ve şiddetlendirme açısından önemli bir tehdit oluşturmaktadır (Roberts vd.,2022).

## **8. YEME BOZUKLUKLARI NEDİR?**

Yeme bozuklukları, fiziksel ve psikososyal işlevselliği önemli ölçüde etkileyen, yıkıcı yeme davranışlarıyla karakterize edilen karmaşık, potansiyel olarak yaşamı tehdit eden durumlar olarak tanımlanmaktadır. (APA, 2013). Yeme bozuklukları, genellikle ergenlik döneminde ortaya çıkan yüksek ölüm oranları, bozulmuş yaşam kalitesi ve artan sağlık bakım maliyetleri ile ilişkili bozukluklardır (Agh vd., 2016). Yeme bozukluklarının tek bir nedene bağlanması mümkün değildir, çok geniş bir yelpazeye sahip olabilen bir psikiyatrik bozukluktur (Yaşar, 2020). Yeme bozuklukları genellikle ergenlik döneminde başlar ve erkeklere nazaran kadınlarda daha sık görülür. Yeme bozuklukları sorunu olan bireyler kendi dış görünüşlerine aşırı önem verirler, bedenlerini beğenmezler, sürekli bir kilo alma endişesi taşırlar, kendilerini kusursuz görmek için büyük çaba harcarlar(Kazkondu, 2010).

## **9. ERGENLİK DÖNEMİNDE YEME BOZUKLUKLARININ ETKİLERİ NELERDİR?**

Hornberger vd., (2021) yeme bozukluklarının birden fazla organ sistemine zarar verebileceğini ve ergenlerin gelecekteki sağlığını önemli ölçüde olumsuz yönde etkileyebileceğini belirtmektedir. Yeme bozukluklarının neden olabileceği sağlık sorunlarını Amerikan Ulusal Yeme Bozuklukları Derneği (NEDC, 2021) şöyle sıralamaktadır;

- Osteopeni veya osteoporoz gibi kemik incelmeleri
- Kalp hasarı
- Beyin hasarı
- Çoklu organ yetmezliği
- Felç veya kalp krizine yol açabilecek elektrolit dengesizliği
- Kısırlık
- Şiddetli dehidrasyon
- Gastrointestinal sorunlar
- Diş problemleri
- Kuru cilt
- Bağışıklık sistemi bozukluğu
- Tansiyon problemleri
- Uyku problemleri
- Denge yitimi problemleri

## **10. ERGENLERDE SIK RASTLANILAN YEME BOZUKLUKLARI**

Aşağıda ergenlik döneminde en sık rastlanılan yeme bozukluklarından olan Anoreksiya Nervosa ve Bulimiya Nervosa adlı bozukluklara ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

### **10.1. Anoreksiya Nervosa**

Anoreksiya nervosa; kişide anlamlı derecede düşük vücut ağırlığına yol açan, yoğun kilo alma korkusu, zayıf bir bedene sahip olma arzusu ve beden imgesindeki bozukluğun hastalığa özgü davranış ve yeme tutumlarına sebep olduğu bir ruhsal bozukluktur (APA,2013). Anoreksiya nervosa bozukluğunda kişi, arzuladığı bedene sahip olmak için kısıtlı gıda alımı, aşırı egzersiz, kusma veya laksatif-diüretik kullanımı gibi çıkartma davranışlarına sıklıkla başvurur (Zipfel vd., 2013). Bu bireyler çevreleri tarafından ne kadar zayıf görülseler de beden algılarında bozukluk olduğu için kendilerini kilolu

görürler ve bu durumunun ciddiyetini fark edemezler (Strickland, 2001;Sarı, 2020 ).

Anoreksiya nevroza bozukluğuna ait belirti ve semptomlarını Amerikan Ulusal Yeme Bozuklukları Derneği (2021) şöyle sıralamaktadır;

- Aşırı yiyecek kısıtlaması
- Aşırı incelik
- Ciddi derecede zayıf olmalarına rağmen aşırı kilolu veya şişman olduklarına inanma
- Kilo alma konusunda yoğun korku
- Vücut şekli veya büyüklüğü ile önemli ölçüde bağlantılı olan benlik saygısı
- Düşük vücut ağırlığına rağmen sürekli kilo verme isteği
- Sağlıklı bir kiloyu sürdürememe

## **10.2.Anoreksiya Nervozu DSM-5 Tanı Ölçütleri (APA,2013)**

A. İhtiyaçlarına göre enerji alımını kısıtlama tutumu, kişinin yaşı, cinsiyeti, gelişimsel olarak izlediği yol ve beden sağlığı bağlamında belirgin bir biçimde düşük bir vücut ağırlığının olmasına yol açar. Belirgin bir biçimde vücut ağırlığı, olağan en düşükün altında ya da çocuklar ve gençler için olması gerekenin altında olarak tanımlanmaktadır.

B. Kilo almaktan ya da şişmanlamaktan çok korkma ya da belirgin bir biçimde düşük vücut ağırlığında olmasına karşın kilo almayı güçleştiren sürekli davranışlarda bulunma.

C. Kişinin vücut ağırlığı ya da biçimini nasıl algıladığıyla ilgili bir bozukluk vardır, kişi, kendini değerlendirirken vücut ağırlığı ya da şekline anlamsız bir değer yükler ya da o sıradaki düşük vücut ağırlığının önemini hiçbir zaman kavrayamaz.

**Kısıtlayıcı Tür :** Kişinin, son üç ay içinde, yineleyen tıknırcasına yeme ya da çıkarma (örn. kendi kendini kusturma ya da iç sürdüren (laksatif) ilaçlar, idrar söktürücü (diüretik) ilaçlar ya da lavmanın yanlış yere kullanımı) dönemleri olmamıştır. Bu alttür daha çok diyet yaparak, neredeyse hiç yemeyerek ve/ ya da aşırı spor yaparak kilo kaybedildiği görünümüleri tanımlar.

**Tıknırcasına Yeme/Çıkartma Türü :** Kişinin, son üç ay içinde, yineleyen tıknırcasına yeme ya da çıkarma (örn. kendi kendini kusturma ya da iç sürdüren (laksatif) ilaçlar, idrar söktürücü (diüretik) ilaçlar ya da lavmanın yanlış yere kullanımı) dönemleri olmuştur

DSM-5 ölçütlerine göre değerlendirildiğinde, Anoreksiya Nervozanın yaşam boyu yaygınlığı % 2,4-4.3 olarak bildirilmiştir. En sık görüldüğü yaş aralığı 15-19 yaşları olup, kadın erkek oranı 10:1 olarak bulunmuştur (Sadock ve Sadock,2017).

### **10.3.Bulimiya Nervozaya**

Bulimiya Nervozaya; Yineleyen tıknırcasına yeme atakları, bu ataklar sırasında yemeyi durduramama korkusu, tıknıma sonrası kilo almayı engelleyecek kusma, laksatif ve diüretik kullanımı gibi uygunsuz dengeleyici davranışlarla giden bir yeme bozukluğu olarak tanımlanmaktadır (APA,2013). Bulimiya Nervozaya ;huzursuz bağırsak sendromu, böbrek fonksiyonlarında bozulmalar, mide bağırsak problemleri, kas zayıflığı, karın ve sırt ağrısı, kabızlık, ödem, yorgunluk, halsizlik, diş çürümesi, adet düzensizliği, şişkinlik, yemek borusunda yara, rektumda incelmeler gibi ciddi sağlık sorunlarına yol açabilmektedir, (Ergüney, 2012). Bulimiya Nevrozaya eşlik eden bozukluklar olarak majör depresyon, yaygın anksiyete bozukluğu, OKB, travma sonrası stres

bozukluğu ve alkol madde kullanım bozuklukları gösterilebilir (Özkan, 2017).

#### **10.4.Bulimiya Nervoza DSM-5 Tanı Kriterleri (APA,2013)**

A)Tekrar eden tıkanırmasına yeme dönemleri. Bir tıkanırmasına yeme dönemi aşağıdakilerden her iki her ikisi ile belirlidir.

1. Benzer koşullarda, benzer sürede, çoğu kişinin yiyebileceğinden daha çok yiyeceği, ayrı bir zaman biriminde (herhangi iki saatlik bir süre içinde) yeme.

2. Bu dönem esansında yemek yemeye ilgili kontrolün kalktığı hissini olması (kişinin yemek yemeyi durduramadığı duygusu ne ya da ne denli yediğini kontrole altına alamadığı duygusu.

B) Kilo almaktan kaçınmak için kendi kendini kusturma, iç sürdüren (laksatif) ilaçları, idrar söktürücü (diüretik) ilaçları ya da diğer ilaçları yanlış yere kullanma, neredeyse hiç yemek yememe ya da aşırı spor yapma gibi tekrarlayan, uygunsuz davranışlarında bulunma.

C) Bu tıkanırmasına yeme davranışlarının ve uygunsuz ödünleyince davranışların her ikisi de yaklaşık üç ay içinde en az haftada bir kez olmuştur.

D) Kendini değerlendirmesi vücut şeklinden ve ağırlığında anlamsız bir şekilde etkilenmiştir.

E) Bu bozukluk sadece Anoreksiya Nervoza dönemleri sırasında ortaya çıkmamaktadır.

**Ağır olmayan:** Yaklaşık haftada bir-üç kez uygunsuz ödünleyince davranışın olması.

**Orta derecede:** Yaklaşık haftada dört-yedi kez uygunsuz ödünleyince davranışın olması.

**Ağır:** Yaklaşık sekiz- on üç kez uygunsuz ödünleyince davranışın olması.

**Aşırı düzeyde:** Yaklaşık haftada on dört ya da daha çok uygunsuz ödünleyince davranışın olması.

Bulimiya Nervoza 2 alt alanda incelenmektedir.

**Çıkartma olan tip:** Kişi yedikten sonra kendi kendine kusturmuş laksatif ve diüretik ilaçlar kullanmıştır.

**Çıkartma olmayan tip:** Kişi yemek alimini rededer ve çok yoğun bir şekilde fiziksel aktivite yaparak enerji harcamaya çalışmaktadır. Laksatif ve diüretik ilaçlar kullanmamıştır.

DSM-5 ölçütlerine göre değerlendirildiğinde, Bulimiya Nervozanın yaşam boyu yaygınlığı % %2.3 olarak bildirilmiştir. Hastalığın ortalama başlangıç yaşının 16-17 yaşları olup, kadınlarda erkeklere göre 3 kat daha fazla görüldüğü belirtilmiştir (Campbell ve Peebles 2014).

## **11. OLUMSUZ BEDEN İMAJINA KARŞI KORUYUCU FAKTÖRLER**

Beden imajı içsel faktörlerden güçlü bir şekilde etkilenir; ancak kültürel mesajlar ve toplumsal çekicilik standartları gibi dış faktörler de beden imajını etkiler (Reel, Voelker ve Greenleaf, 2015). Olumlu aile bağlantıları ve yetişkin rol modelleri ile iyi bir okul ortamı, sağlıksız beslenmeye karşı koruyucu unsurlar arasında yer alır (Findlay, 2004).

Wood-Barclow, Tylka, ve Augustus-Horvath (2010), olumlu bir beden imajı geliştirmenin, kişinin bedeni hakkındaki olumsuz algısını ortadan kaldırmanın ötesine geçtiğini ve aşağıdaki niteliklerin ergenlerde pozitif beden imajının oluşturulmasına katkıda bulunduğunu öne sürmektedirler:

1. Nasıl görüldüğünüzden ziyade vücudunuzda neler yapabileceğinizi düşünün.
2. Sizi diğerlerinden ayıran bireysel özelliklerinizin neler olduğunu bilin.
3. Kişinin her bakımdan memnun olmasa bile bedenini kabul etmesinin önemini kavrayın.
4. Güzellik tanımınızı farklı milletler ve kültürlerdeki görünüm ve şekilleri kapsayacak şekilde genişletin.
5. Güzellik ölçütlerini ele alıp değerlendirirken sadece dışsal görünümle değil, karakter özellikleri ve kişilik gibi içsel standartlara göre de değerlendirmenin önemli olduğunu kavrayın.
6. Belirli bir şekilde görünmek yerine, öz bakımın bir ölçüsü olarak besleyici sağlıklı yiyecekler yiyerek ve fiziksel olarak aktif olarak kendinize bakmanın önemini kavrayın.
7. Olumlu bakış açınızı ve kendinize olan güveninizi koruyun.
8. Olumsuz beden imajı mesajlarını (yani idealize edilmiş gerçekçi olmayan fotoğrafları ve yorumlar) destekleyen sosyal medya hesaplarını takip etmeyin.
9. Yukarıda bahsedilenler gibi birçok farklı faktörün, bir kişinin bedeni ve şekli hakkında sahip olduğu imajı oluşturmak için birlikte etkileşime girdiğini kabul edin.

## **12. KONUYLA İLGİLİ FİLM ÖNERİLERİ**

- 1."Tall Girl" Uzun Boylu Kız (2019)
- 2.."To the Bone" Kemiklere Kadar (2017)
- 3."Thin" İnce (2006)
4. Neredeyse Mükemmel Bir Kız (1981)
5. Paylaşılan Sır (2000)

6. "Perfect Body" Mükemmel Vücut (1997)
7. Banliyöde Açlıktan Ölmek (2014)
8. Sınıra Kadar Açlık (2015)
9. "Feed" Zehirli Sosyal Medya (2017)
10. Nancy Aşkına (1999)

### **KAYNAKÇA**

- Ackard, D. M. ve Peterson, C. B. (2001). Association between puberty and disordered eating, body image, and other psychological variables. *International Journal of Eating Disorders*, 29(6), 187-194.
- Agh, T., Kovács, G., Supina, D., Pawaskar, M., Herman, B. K., Vokó, Z. ve Sheehan, D. V. (2016). A systematic review of the health-related quality of life and economic burdens of anorexia nervosa, bulimia nervosa, and binge eating disorder. *Eating and weight disorders : EWD*, 21(3), 353–364. <https://doi.org/10.1007/s40519-016-0264-x>
- Amerikan Psikiyatri Birliği. (2013). *DSM-5 Tanı Ölçütleri Başvuru Elkitabı* (çev. Köroğlu, E.). Hekimler Yayın Birliği, Ankara.
- Anderson, M. ve Jiang, J. (2018). Teens, social media & technology <https://www.pewresearch.org/internet/2018/05/31/teens-social-media-technology-2018/>
- Arim, R. G., Shapka, J. D. ve Dahinten, V. S. (2006). The developmental trajectories of psychopathology in adolescence: An investigation of the effects of gender and pubertal timing. Paper presented at the 10th Conference of the European Association for Research on Adolescence (EARA), Antalya, Turkey.



- Arseniev-Koehler, A., Lee, H., McCormick, T. ve Moreno, M. A. (2016). #Proana: Pro-eating disorder socialization on Twitter. *Journal of Adolescent Health, 58*(6), 659–664. doi: 10.1016/j.jadohealth.2016.02.012
- Auguste, K., Bradshaw, A., Bajalia, A., vd. (2019). Detox tea advertising on social media: Examining the content of popular detox tea brands on Instagram. *Journal of Nutrition Education and Behavior, 51*(7, Supplement), S125.
- Bair, C. E., Kelly, N. R., Serdar, K. L. ve Mazzeo, S. E. (2012). Does the Internet function like magazines? An exploration of image-focused media, eating pathology, and body dissatisfaction. *Eat Behav, 13*(4), 398-401. doi: 10.1016/j.eatbeh.2012.06.003
- Bell B. T. (2019). “You take fifty photos, delete forty nine and use one”: a qualitative study of adolescent image-sharing practices on social media. *Int. J. Child Comput. Interact. 20*, 64–71. <https://doi.org/10.1016/j.ijcci.2019.03.002>.
- Bert, F., Gualano, M.R., Camussi, E. ve Siliquini, R. (2016). Risks and threats of social media websites: Twitter and the Proana movement. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking, 19*(4), 233–238.
- Betz D. ve E., Ramsey L. R. (2017). Should women be “All About That bass?”: diverse body-ideal messages and women’s body image. *Body Image 22*, 18–31. 10.1016/j.bodyim.2017.04.004, PMID: - DOI - PubMed.
- Bornioli A, Lewis-Smith H, Slater A. ve Bray I.(2021). Body dissatisfaction predicts the onset of depression among adolescent females and males: a prospective study. *J Epidemiol Community Health.*;75(4):343–8.

- Bourgeois A, Bower J. ve Carroll A.(2014). Social networking and the social and emotional wellbeing of adolescents in Australia. *Aust J Guid Couns.* 24(2):167–82.
- Brechwald, W. A.ve Prinstein, M. J. (2011). Beyond homophily: A decade of advances in understanding peerinfluence processes. *Journal of Research on Adolescence*, 21(1), 166–179. <https://doi.org/10.1111/j.1532-7795.2010.00721>.
- Bucchianeri M.M, Fernandes N, Loth K, Hannan PJ, Eisenberg ME ve Neumark-Sztainer D. (2016).Body dissatisfaction: do associations with disordered eating and psychological well-being difer across race/ethnicity in adolescent girls and boys? *Cultur Divers Ethnic Minor Psychol.* 22(1):137–46. 16.
- Bucchianeri M.M. ve Neumark-Sztainer D. (2014). Body dissatisfaction: an overlooked public health concern. *J Public Ment Health.*;13(2):64–9.
- Bucchianeri, M. M., Arikian, A. J., Hannan, P. J., Eisenberg, M. E. ve Neumark-Sztainer, D. (2013). Body dissatisfaction from adolescence to young adulthood: Findings from a 10- year longitudinal study. *Body Image*, 10(1), 1–7. <https://doi.org/10.1016/j.bodyim.2012.09.001>
- Burnette, C. B., Kwitowski, M. A. ve Mazzeo, S. E. (2017). “I don’t need people to tell me I’m pretty on social media:” a qualitative study of social media and body image in early adolescent girls. *Body Image* 23, 114–125. doi: 10.1016/j.bodyim.2017.09.001.
- Calzo, J. P., Horton, N. J., Sonnevile, K. R. Swanson, S. A., Crosby, R. D., Micali, N.ve Field, A. (2016). Male eating disorder symptom patterns and health correlates from 13 to 26 years of age. *Journal of the American Academy of*

*Child & Adolescent Psychiatry*, 55(8), 693–700. <https://doi.org/10.1016/j.jaac.2016.05.011>.

Campbell K ve Peebles R. (2014). Eating disorders in children and adolescents: state of the art review. *Pediatrics*.134(3):582-92.

Carrotte, E. R., Vella, A. M. ve Lim, M. S. (2015). Predictors of “liking” three types of health and fitness-related content on social media: A cross-sectional study. *Journal of Medical Internet Research*, 17(8), e205 <https://doi.org/10.2196/jmir.4803>

Carter, A., Forrest, J. I. ve Kaida, A., (2017). Association Between Internet Use and Body Dissatisfaction Among Young Females: Cross-Sectional Analysis of the Canadian Community Health Survey. *Journal of Medical Internet Research*, 19, 2-11.

Cash, T. F. (2004). Body image: Past, present, and future. *Body Image*, 1(1), 1–5. [https://doi.org/10.1016/S1740-1445\(03\)00011-1](https://doi.org/10.1016/S1740-1445(03)00011-1)

Cash, T. F. ve Szymanski, M. L. (1995). The development and validation of the Body-Image Ideals Questionnaire. *Journal of Personality Assessment*, 64(3), 466-477.

Cash, T. F., Morrow, J. A., Hrabosky, J. I. ve Perry, A. A. (2004). How has body image changes? A cross-sectional investigation of college women and men from 1983 to 2001. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 72(6), 1081-1089.

Choukas-Bradley, S., Roberts, S.R., Maheux, ve Nesi, J. (2021). The Perfect Storm: A Developmental–Sociocultural Framework for the Role of Social Media in Adolescent Girls’ Body Image Concerns and Mental

- Health. *Clin Child Fam Psychol Rev* 25, 681–701 (2022).  
<https://doi.org/10.1007/s10567-022-00404-5>
- Close, A. G. (Ed.). (2012). *Online consumer behavior: Theory and research in social media, advertising, and e-tail*. Routledge/Taylor & Francis Group.
- Collier R. (2012). Professionalism: social media mishaps. *CMAJ : Canadian Medical Association journal / journal de l'Association medicale canadienne*, 184(12), E627–E628. <https://doi.org/10.1503/cmaj.109-4209>.
- Confalonieri, E., Gatti, E., Ionio, C. ve Traficante, D. (2008). Body esteem scale: a validation on italian adolescents. *Tpm*, 15 (3), 153-165
- Cookingham L. ve Ryan G. (2015). The impact of social media on the sexual and social wellness of adolescents. *J Pediatr Adolesc Gynecol*, 28:2–5.
- Dahl, R. E., Allen, N. B., Wilbrecht, L. ve Suleiman, A. B. (2018). Importance of investing in adolescence from a developmental science perspective. *Nature*, 554(7693), 441–450. <https://doi.org/10.1038/nature25770>
- Dalbudak, E., Evren, C., Aldemir, S., Coskun, K. S., Ugurlu, H. ve Yildirim, F. G. (2013). Relationship of internet addiction severity with depression, anxiety, and alexithymia, temperament and character in university students. *Cyberpsychology, behavior and social networking*, 16(4), 272–278. <https://doi.org/10.1089/cyber.2012.0390>.
- De Vries, D. A., Peter, J., de Graaf, H. ve Nikken, P. (2016). Adolescents' social network site use, peer appearance-related feedback, and body dissatisfaction: Testing a mediation model. *Journal of Youth and Adolescence*,

45(1), 211–224. <https://doi.org/10.1007/s10964-015-0266-4>

De Vries, D.A., Peter, J., Nikken, P.ve De Graaf, H. (2014). The effect of social network site use on appearance investment and desire for cosmetic surgery among adolescent boys and girls. *Sex Roles*, 71(9–10), 283–295. <https://doi.org/10.1007/s11199-014-0412-6>

Edcoms,Credos.(2016). Picture of Health: Who Influences Boys: Friends and the New World of Social Media. United Kingdom: *Credos*, 1–24.

Elkind,D.(1967).Egocentrism in adolescence. *Child Development* , 38(4), 1025-1034. <https://doi.org/10.2307/1127100>

Ergüney, F. E. (2012). Yeme bozukluğu hastalarında tedavi motivasyonu, beden imgesi ve depresyonun değerlendirilmesi (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Psikoloji Anabilim Dalı.

Fallon, A. (1990). Culture in the mirror: Sociocultural determinants of body image. In T. F. Cash & T. Pruzinsky (Eds.), *Body images: Development, deviance, and change* (pp. 80–109). The Guilford Press

Festinger, L. (1954). A theory of social comparison processes. *Human Relations*, 7, 117–140. <http://dx.doi.org/10.1177/001872675400700202>

Findlay, S. (2004). Dieting in adolescence. *Paediatrics & Child Health*, 9(7), 487–491. <https://doi.org/10.1093/pch/9.7.487>.

Fredrickson B. ve Roberts T.(1997). Objectification theory: toward understanding women's lived experiences and mental health risks. *Psychol Women Q.*;21:173–206.

- Gattario K.H, Frisén A. ve Anderson-Fye E. (2014). *Body image and child wellbeing*. In: Ben-Arieh A, Casas F, Fronès I, Korbin J, editors. *Handbook of child wellbeing*. Amsterdam: Springer; 2 2409–2436.
- Ging, D. ve Garvey, S. (2018). ‘Written in these scars are the stories I can’t explain’: A content analysis of pro-ana and thinspiration image sharing on Instagram. *New Media & Society*, 20(3), 1181–1200. <https://doi.org/10.1177/1461444816687288>.
- Gonzales, A. L. ve Hancock, J. T. (2011). Mirror, mirror on my Facebook wall: Effects of exposure to Facebook on self-esteem. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 14(1-2), 79-83.
- Griffiths, S. ve Stefanovski, A. (2019). Thinspiration and fitspiration in everyday life: An experience sampling study. *Body Image*, 30, 135–144. <https://doi.org/10.1016/j.bod.yim.2019.07.002>
- Grogan, S.(2008). *Body Image: Understanding Body Dissatisfaction in Men, Women and Children* (2nd ed.). Hove, UK: Routledge.
- Halliwell, E. ve Harvey, M. (2006). Examination of a sociocultural model of disordered eating among male and female adolescents. *British Journal of Health Psychology*, 11, 235-248.
- Harter, S. (1998). The development of self-representations. In W. Damon & N. Eisenberg (Ed.), *Handbook of child psychology: Social, emotional, and personality development* (pp. 553–617). John Wiley & Sons, Inc..
- Heider, N., Spruyt, A. ve De Houwer, J. (2018). Body Dissatisfaction Revisited: On the Importance of Implicit Beliefs about Actual and Ideal Body

Image. *Psychologica Belgica*, 57(4), 158–173.  
<https://doi.org/10.5334/pb.362>

- Heinberg, L. J. (1996). Theories of body image disturbance: Perceptual, developmental and sociocultural factors. In J. K. Thompson (Ed.), *Body image, eating disorders and obesity: An integrative guide for assessment and treatment* (pp. 27–48). Washington, DC: American Psychological Association .
- Hetzel-Riggin, M.D. ve Pritchard, J.R.(2011). Predicting problematic Internet use in men and women: the contributions of psychological distress, coping style, and body esteem. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 14, 519–525.
- Hornberger, L. L., Lane, M. A. ve Committee On Adolescence (2021). Identification and Management of Eating Disorders in Children and Adolescents. *Pediatrics*, 147(1), <https://doi.org/10.1542/peds.2020-040279>
- Irving, L. M. (1990). Mirror images: Effects of the standard of beauty on the self- and body-esteem of women exhibiting varying levels of bulimic symptoms. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 9(2), 230–242. <https://doi.org/10.1521/js.cp.1990.9.2.230>.
- Jones D. C. (2001). Social comparison and body image: attractiveness comparisons to models and peers among adolescent girls and boys. *Sex Roles* 45, 645–664. <https://doi.org/10.1023/A:1014815725852> .
- Kazkondu, İ. (2010) Üniversite öğrencilerinde Ortoreksiya Nervoza sağlıklı beslenme takıntısı belirtilerinin incelenmesi. (Yüksek Lisans Tezi).Gazi Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Aile Ekonomisi Eğitimi  
Anabilim Dalı.

- Keery, H., Van den Berg, P. ve Thompson, J. K. (2004). An evaluation of the Tripartite Influence Model of body dissatisfaction and eating disturbance with adolescent girls. *Body Image*, 1, 237-251.
- Kilford, E. J., Garrett, E. ve Blakemore, S. J. (2016). The development of social cognition in adolescence: An integrated perspective. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 70, 106–120. <https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2016.08.016>.
- Kirtış, K.ve A., Karahan, F. (2011). To be or not to be in social media arena as the most cost-efficient marketing strategy after the global recession. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 24, 260-268
- Lease, A. M., Kennedy, C. A. ve Axelrod, J. L. (2002). Children's social constructions of popularity. *Social Development*, 11(1), 87–109. <https://doi.org/10.1111/1467-9507.00188>.
- Levine, M. P. ve Smolak, L. (2010). *Cultural influences on body image and the eating disorders*. The Oxford handbook of eating disorders , 223-246.
- Lindberg, S. M., Hyde, J. S. ve McKinley, N. M. (2006). A measure of objectified body consciousness for preadolescent and adolescent youth. *Psychology of Women Quarterly*, 30(1), 65–76. <https://doi.org/10.1111/j.1471-6402.2006.00263.x>
- National Eating Disorders Collaboration [NEDC]. ( 2021) Fact Sheet: Body Image.,[https://www.confidentbody.net/uploads/nedc\\_body\\_image\\_fact\\_sheet.pdf](https://www.confidentbody.net/uploads/nedc_body_image_fact_sheet.pdf)



- National Institute of Mental Health. [NİMH] .(2016). Eating disorders. [http://www.nimh.nih.gov/health/topics/eating-disorders/index.shtml#part\\_145415](http://www.nimh.nih.gov/health/topics/eating-disorders/index.shtml#part_145415).
- Nesi, J., Choukas-Bradley, S. ve Prinstein, M.J. Transformation of Adolescent Peer Relations in the Social Media Context: Part 1—A Theoretical Framework and Application to Dyadic Peer Relationships. *Clin Child Fam Psychol Rev* 21, 267–294 (2018). <https://doi.org/10.1007/s10567-018-0261->
- Özkan, Y. (2017). Ergenlerde sosyal görünüş kaygısı ile duygusal yeme arasındaki ilişkinin incelenmesi (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Gelişim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Poynter, R. (2012). *İnternet ve sosyal medya araştırmaları el kitabı: Pazar araştırmaları için araçlar ve teknikler*. (Çev: Ü. Şensoy). İstanbul: Optimist Yayınları.
- Roberts, S. R., Maheux, A. J., Hunt, R. A., Ladd, B. A. ve Choukas-Bradley, S. (2022). Incorporating social media and muscular ideal internalization into the tripartite influence model of body image: Towards a modern understanding of adolescent girls' body dissatisfaction. *Body image*, 41, 239–247. <https://doi.org/10.1016/j.bodyim.2022.03.002>
- Rodgers, R.F., Melioli, T., Laconi, S., Bui, E. ve Chabrol, H. (2013). Internet addiction symptoms, disordered eating, and body image avoidance. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 16, 56–60.
- Rohde, P., Stice, E. ve Marti, C.N. (2015), Development and predictive effects of eating disorder risk factors during adolescence: Implications for prevention efforts. *Int. J.*

*Eat. Disord.*, 48: 187-198. <https://doi.org/10.1002/eat.22270>

Russello, S. (2009). "The Impact of Media Exposure on Self-Esteem and Body Satisfaction in Men and Women," *Journal of Interdisciplinary Undergraduate Research*: Vol. 1, 4. <https://knowledge.e.southern.edu/jiur/vol1/iss1/4>.

Sadock B.J. ve Sadock V.A, Ruiz P. (2017). *Comprehensive textbook of psychiatry 10th edition*. United States of America: Wolters Kluwer.

Sarı, S. A. (2020). *Ergenlerde Yeme Bozuklukları Yönetimi*. Aile Hekimliğinde Güncel Yaklaşımlar 315-325.

Sayımer, İ. (2009). *Sanal Ortamda Stratejik Halkla İlişkiler Yönetimi*. İstanbul: Beta Yayınları.

Silverstein, B., Perdue, L., Peterson, B. ve Kelly, E. (1986). The role of the mass media in promoting a thin standard of bodily attractiveness for women. *Sex Roles*, 14.6, 519-532.  
<https://www.researchgate.net/publication/226200817>.

Stefanone, M. A., Lackaff, D. ve Rosen, D. (2011). Contingencies of self-worth and social-networking-site behavior. *Cyberpsychology, behavior and social networking*, 14(1-2), 41-49. <https://doi.org/10.1089/cyber.2010.0049>.

Stice, E. ve Shaw, H. E. (2002). Role of body dissatisfaction in the onset and maintenance of eating pathology: a synthesis of research findings. *Journal of psychosomatic research*, 53(5), 985-993. [https://doi.org/10.1016/s0022-3999\(02\)00488-9](https://doi.org/10.1016/s0022-3999(02)00488-9)

Swami, V., Airs, N., Chouhan, B., Amparo Padilla Leon, M. ve Towell, T. (2009). Are there ethnic differences in

positive body image among female British undergraduates? *European Psychologist* , 14 (2), 288-296.

TDK .Türk Dil Kurumu.(2023).Türkçe sözlük,"Sosyal medya"  
<https://sozluk.gov.tr/>

Thompson J. K. ve Stice E. (2001). Thin-ideal internalization: mounting evidence for a new risk factor for body-image disturbance and eating pathology. *Curr. Dir. Psychol. Sci.* [https://doi.org/10, 181–183. 10.1111/1467-8721.00144.](https://doi.org/10.1111/1467-8721.00144)

Thompson J. K., Heinberg L. J., Altabe M. ve Tantleff-Dunn S. (1999). *Exacting Beauty: Theory, Assessment, and Treatment of Body Image Disturbance*. Washington DC, USA and Greene & Harris, Dublin, Ireland: American Psychological Association.

Thompson JK. (1990). *Body image disturbance*. New York: Pergamon Press.

Tiggemann M. ve Slater A.(2013). NetGirls: the Internet, Facebook and body image concern in adolescent girls. *Int J Eat Disord.*46:630–3.

Tiggemann, M. ve Kuring, J. K. (2004). The role of body objectification in disordered eating and depressed mood. *The British Journal of Clinical Psychology / the British Psychological Society*, 43(3), 299-311. [https://doi.org.10.1348/0144665031752925.](https://doi.org/10.1348/0144665031752925)

Tiggemann, M. ve Zaccardo, M. (2015). "Exercise to be fit, not skinny": The effect of fitspiration imagery on women's body image. *Body image*, 15, 61-67.

Vardarlier, P. ve Öztürk, C. (2020). Sağlık iletişiminde sosyal medya kullanımının rolü. *Sosyolojik Düşün*, 5(1), 1-18.

- Voelker D. K., Reel J. J. ve Greenleaf C. (2015). Weight status and body image perceptions in adolescents: current perspectives. *Adolesc. Health Med. Ther.* 6, 149–158. <https://doi.org/10.2147/AHMT.S68344>.
- Vuong A, Jarman HK, Doley J. ve Mclean S.(2021). Social media use and body dissatisfaction in adolescents: the moderating role of thin- and muscularideal internalisation. *Int J Environ Res Public Health.* 18:13222.
- Want, S. C. (2009). Meta-analytic moderators of experimental exposure to media portrayals of women on female appearance satisfaction: Social comparisons as automatic processes. *Body Image*, 6, 257-269.
- Wertheim E. ve Paxton S.(2012). Body image development: adolescent girls. In: Cash T, editor. *Encyclopedia of body image and human appearance*. London: Elsevier Press; 187–93.
- Wong, J. C. (2018). How Flat Tummy Co gamed Instagram to sell women the unattainable ideal. *The Guardian*. <https://www.theguardian.com/media/2018/aug/29/flat-tummy-instagram-women-appetite-suppressant-lollipops>
- Wood-Barcalow N, Tylka T. ve Augustus-Horvath, C. (2010)."But I like my body": positive body image characteristics and a holistic model for young women. *Body Image*.;7:106–116. - PubMed.
- Yaşar, B. (2020). Obez bireylerde kendini damgalama ve duygusal yeme arasındaki ilişki (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Gelişim Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.

Zipfel S, Giel KE, Bulik CM, Hay P. ve Schmidt U. (2015).  
Anorexia nervosa: aetiology, assessment, and treatment.  
*Lancet Psychiatry*.2(12):1099-1011.

# SALDIRGANLIK DÜZEYLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA<sup>1</sup>

Kübra TAŞCI<sup>2</sup>

Yüksel ÖNER<sup>3</sup>

## 1. GİRİŞ

Saldırganlık kişiye ya da kişilere karşın yapılan ve zorbalık içeren hareketlere denir. Kişinin karşıya zorla bir şeyi dayatması durumunu da saldırganlığa dahil edebiliriz. Saldırganlığın ayırt edici tarafı kişinin bunu niyet ederek, yani kasten yapması söz konusudur. Bu durum kendini belirli şekillerde gösterir. Bunlara fiziksel şiddet, sözel bir şekilde hakaret, aşağılama ve manipüle etmek gibi örnekler verilebilir.

Saldırganlığın aktif olarak görüldüğü dönemler ergenlik ve yetişkinlik dönemidir. Kişi bu geçiş dönemlerinde hırçın ve agresif olabilir. Yapmak istediği şeylerde kararsızlık yaşayabileceği gibi, yaşadığı bu kararsızlığı etrafına olumsuz şekilde yansıtabilir. Üniversite öğrencilerinde ise alınan önemli kararlarla hayatını şekillendirmesi, ileride yapacağı işe göre bölüm seçip yolunu devam ettirmesi arka planda stresli bir birey oluşturur. Çevresel faktörlerin verdiği etkiyle umutsuzluğa kapılan genç, çareyi etrafa zarar vererek aramaya başlar. Ayrıca

---

<sup>1</sup> Bu kitap bölümü yüksek lisans tez çalışmasından üretilmiştir.

<sup>2</sup> Fen Bilimleri Enstitüsü İstatistik A.B.D.ktasci365@gmail.com, ORCID:0009-0006-0362-5948.

<sup>3</sup> Prof. Dr. Ondokuz Mayıs Üniversitesi Fen Fakültesi İstatistik Bölümü, yoner@omu.edu.tr, ORCID:0000-0003-2433-3304.

bağımsız olmaya çalışan gençler akademik ve sosyal zorluklarla karşı karşıya kalırlar. Bu olayların hepsi bireyin saldırgan olmasına sebebiyet verir.

Dünya Sağlık Örgütü (DSÖ) gençlerde şiddet gösterme riskini artıran faktörleri dört başlık altında ele almıştır. Bunlar bireysel düzey, aile ve yakın çevre düzeyi, toplum düzeyi, sosyal düzey olarak ayrılmaktadır. Öğrenme güçlükleri, istismar öyküsü, uyuşturucu madde ve alkol kullanımı, umutsuzluk gibi durumlar bireysel düzeyi oluşturmaktadır. Sorunlu akranlarla dolaşma, düşük okul başarısı, ailede çatışmanın açığa çıkması, sert fiziksel cezalandırma ve ihmal gibi özellikler aile ve yakın çevre düzeyine girmektedir. Uyuşturucu madde ticareti, ateşli silahlara ulaşma, sosyoekonomik farklılıklar, silahların elde edilmesi gibi durumlar toplum düzeyinde yer almaktadır. Gelir eşitsizliği, devlette bozulma ve kişi dokunulmazlığı, şiddeti destekleyen kültürel normlar sosyal düzeyde yer almaktadır (Pekince,2012:13).

İnsan saldırganlığının nedenlerini açıklayan çok sayıda görüş bulunmaktadır. Bu görüşlerden en eskisi saldırganlığın insanların biyolojik yapısında var olduğunu savunan görüştür. Bu görüşün en önemli savunucuları arasında Freud gelir. Diğer bir yaklaşım insanlarda saldırganlığın doğuştan gelme olasılığını savunan etyolojiye dayanan görüştür(Eroğlu,2009:207).

Saldırganlığın çeşitli alt boyutları bulunmaktadır. Fiziksel saldırganlık, sözel saldırganlık, düşmanca saldırganlık, öfke ve dolaylı saldırganlıktır.

Fiziksel Saldırganlık hedef alınan bireye, varlığa doğrudan zarar verme olarak ifade edilmektedir. Sözel saldırganlık küfür etme, küçük düşürme, lakap takma olarak kendini gösterir. Düşmanca saldırganlık çabuk güdülen, kıskırıtılan saldırgan bireyin karşısındaki kişi, nesne ve duruma zarar vermesini içeren saldırganlık türüdür(Berkowitz,1987:5).

Öfke olumlu ve olumsuz sonuçları olan doğal bir duygudur. Kontrol edilebilir ve yaşanması gerekir. Öfkeye eşlik eden birçok duygu vardır; kızgınlık, hiddet, intikam, düşmanlık, kaygı, nefret, kin v.b. gibi. Bilinmesi gereken en önemli şeylerden biri de öfkenin kesinlikle *saldırganlık* olmadığıdır. Saldırganlık bir davranış, öfke ise bir duygu ifadesidir(Alman,2023).

Dolaylı saldırganlık, fiziksel ve sözel saldırganlıktan farklı olarak, hedef alınan kişiye zarar vermek için doğrudan olmayan yolların tercih edildiği bir saldırganlık şeklidir (Moroschan, Hurd ve Nicoladis, 2009:152).

Dolaylı saldırganlık, kişinin öz-saygısına ya da sosyal statüsüne zarar vermek, kişiye yönelik incitici şakalar yapmak, kişi hakkında dedikodu yaymak, gruptan dışlayarak kişilerarası ilişkilerine zarar vermek, kasıtlı olarak diğerlerini kişiye karşı manipüle etmek gibi davranışlardan oluşmaktadır.

Üniversite öğrencilerinin saldırganlık düzeylerini belirlemek ve bu düzeyi etkileyen faktörleri ortaya çıkarmak, bu sorunun önlenmesi ve çözümüne yönelik çalışmalar yapılması açısından önemlidir. Bu araştırmada, üniversite öğrencilerinin saldırganlık düzeyleri, cinsiyet, yaş ve eğitim düzeyi gibi demografik özelliklere göre incelenecektir.

## **2. METARYEL VE METOT**

Önemlilik testleri, araştırma sonucunda elde edilen değerlerin istatistiksel olarak önem taşıyıp taşımadığını test etmek için başvurulan yöntemlerdir. Önemlilik testlerinden elde edilen sonuçlara göre bazı kararlara varıldığı için önemlilik testlerinin doğru ve uygun olarak seçilmesine dikkat etmek gerekir.



Önemlilik testleri parametrik testler ve parametrik olmayan testler olarak iki sınıfa ayrılır.

## **2.1.Parametrik ve Paremetrik Olmayan Testler**

Kullanılacak olan test tekniğine karar vermeden önce bazı sayıtların sağlanıp sağlanmadığının kontrol edilmesi gerekir. Çünkü parametrik veya parametrik olmayan bir teknik kullanılıp kullanılmayacağı ilgili sayıtların sağlanma durumuna göre belirlenecektir. İstatistiksel analizlerde örneklem değerlerinden yola çıkarak evren parametreleri hakkında çıkarımlarda bulunulur. Parametrik testleri kullanmak için evrenden seçilen örneklemin evreni temsil ettiğini yordamaya dönük sayıtların sınanması gerekir. Burada en önemli olan sayıtlı evrenin dağılımının normal dağılım olma varsayımdır. Bağımlı değişken, rastgele seçilen bir örneklem evreninin özelliklerini gösterir. Merkezi limit teoremine göre böyle bir örneklem çekildiği evren gibi normal dağılım gösterir.

Parametrik olmayan istatistiksel yöntemler; anakütle hakkında, genellikle sayısı çok az olan varsayımlara bağlıdır. Bu testlerin kullanılabilmesi için anakütle dağılımının bilinmesi gerekmemektedir. Parametrik olmayan istatistiksel yöntemler; sınıflayıcı ölçek (nominal) veya sıralayıcı ölçeklere (ordinal) göre elde edilen verilerde daha başarılı sonuçlar vermektedirler. Gözlemlerden elde edilen veriler genellikle sıralandıktan veya işarete dönüştürüldükten sonra test edilir

### **2.1.1. T Testi**

T testi, iki ortalama arasındaki farkın istatistiksel manidarlığını test etmek için kullanılan parametrik bir tekniktir.

- Elde edilen verilerin en az eşit aralıklı (interval) ölçekten elde edilmiş olması gerekir.
- Veri dağılımının normal bir dağılım özelliği göstermesi gerekir.

- Grup varyanslarının homojen bir dağılım göstermesi gerekir.

Normallik ve homojenlik varsayımları sağlanmadığında Non-parametrik testler kullanılır (Akdağ,2011)

### **2.1.2. Anova Testi**

Bağımlı değişkeni etkilediği düşünülen faktör ikiden fazla düzeye sahip olsun. Bağımsız gruplar olarak nitelendirilen faktör düzeylerine ait ortalamalar arasında fark olup olmadığının araştırılmasında tek yönlü varyans analizi(Anova testi) kullanılır.

Anova testinde test istatistiği olarak  $F$  istatistiği kullanılır.  $F$  istatistiği, verilerdeki sistematik varyans miktarını sistematik olmayan varyansla karşılaştırır.

$F$  istatistiği, deneysel uyarının etkili olduğu söyler, ama spesifik olarak etkinin ne olduğunu söylemez.

Tek yönlü varyans analizinde test istatistiği olarak kullanılan  $F$  istatistiği gruplar arası varyansın hata varyansına oranı olarak ifade edilir ve

$$F = \frac{\sum_{j=1}^k n_j (\bar{X}_{.j} - \bar{X}_{..})^2 / (k-1)}{\sum_{j=1}^k \sum_{i=1}^{n_j} (X_{ij} - \bar{X}_{.j})^2 / (N-k)} \quad (2.1)$$

eşitliği ile gösterilir.

Eşitlik (2.1)'de  $k$  bağımsız grup sayısı ( $k > 2$ ),  $n_j$ :  $j$ .nci gruptaki örnek birim sayısı ( $j = 1, 2, \dots, k$ ),  $N = \sum_{j=1}^k n_j$ : genel örnek birim sayısı,  $X_{ij}$ :  $j$ .nci grupta  $i$ .nci birime ait bağımlı değişken ölçüm değeri,  $\bar{X}_{.j}$ :  $j$ .nci gruba ait örnek ortalaması ve  $\bar{X}_{..}$ : genel örnek ortalamasıdır.

Eşitlik (2.1)' göre pay kısmı, gruplar arası kareler ortalaması ( $KO_{GA}$ ) olup, gruplar arası kareler toplamının ( $KT_{GA}$ ) gruplar arası serbestlik derecesine ( $sd_{GA}$ ) bölünmesi ile

hesaplanır. Benzer şekilde payda kısmı ise, gruplar içi (hata) kareler ortalaması ( $KO_{Gi}$ ) olup, gruplar içi kareler toplamının ( $KT_{Gi}$ ), gruplar içi serbestlik derecesine ( $sd_{Gi}$ ) bölünmesi ile bulunur.  $KO_{GA}$ 'nın  $KO_{Gi}$ 'na oranlaması ile de F değeri bulunur (Büyüköztürk,Çokluk ve Köklü 2018:181).

### **2.1.3. Kruskal Wallis H Testi**

İkiden fazla bağımsız örnekten alınan verileri kullanarak analiz yapan tekniklerden biri, R.A.Fisher tarafından geliştirilen F testi idi. Tek-faktör varyans analizi diye anılan F testi varsayımlarının sağlanması durumunda alternatiflerine göre daha etkindir. Fakat söz konusu testin varsayımlarından ikisi sağlanamadığı takdirde parametrik olmayan alternatiflerini kullanmak gerekecektir. Bu varsayımlardan birincisi, her örneğin seçildiği alt yığının dağılımının normal olmasıdır. İkincisi ise bu alt yığınların varyanslarının aynı olmasıdır. Tek-faktör varyans analizi için parametrik bir teknik olan F testinin karşıtı Kruskal ve Wallis tarafından önerilen H testidir (Gamgam,1989:103).

Kruskal Wallis H testi ikiden fazla bağımsız örneğin aynı veya birbirine benzer anakütlelerden çekilmiş olduğunu iddia eden sıfır hipotezinin testinde kullanılan parametrik olmayan bir test tekniğidir (Daniel Wayne,1996:250).

### **2.1.4. Ki-Kare Bağımsızlık Testi**

Ki-Kare testi, gözlenen frekanslar ile beklenen frekanslar arasındaki farkın istatistik olarak anlamlı olup olmadığı temeline dayanır. Ki-Kare testinde, nitel veriler ve kategorik hale getirilmiş nicel veriler kullanılır. Genellikle iki bağımsız nitel değişkeni karşılaştırmak için kullanılan Ki Kare testine bağımsızlık veya ilişki testi adı verilir. Bağımsızlık testinde, iki değişkenin bağımsız olma durumu sıfır hipotezi ( $H_0$ ) olarak tanımlanırken; iki değişken arasında ilişki olması araştırma hipotezi( $H_1$ ) olarak ifade edilir(Güngör ve Bulut, 2008:84).

Ki Kare testi için test istatistiği gözlenen frekanslar ile beklenen frekanslar arasındaki uyumun bir ölçüsü olarak;

$$\chi^2 = \sum_{j=1}^r \sum_{k=1}^c \frac{(G_{jk} - B_{jk})^2}{B_{jk}} \quad (2.2)$$

eşitliği ile verilir. Burada

*r*: satır değişkeninin düzey sayısı

*c*: sütun değişkeninin düzey sayısı

*G<sub>jk</sub>*: satır değişkenin *j*.nci düzeyine ve sütun değişkeninin *k*.nci düzeyine ait gözlenen frekans

*B<sub>jk</sub>*: satır değişkenin *j*.nci düzeyine ve sütun değişkeninin *k*.nci düzeyine ait beklenen frekans

olarak bilinir.

### **3. BULGULAR VE TARTIŞMA**

Bu araştırmanın amacı, üniversite öğrencilerinin saldırganlık düzeylerini incelemek ve değerlendirmektir. Bu amaçla, Ondokuz Mayıs Üniversitesinde çeşitli fakülte ve meslek yüksek okullarında kayıtlı olan öğrenciler arasından basit tesadüfi örnekleme yöntemine göre rastgele belirlenen 560 öğrenci araştırmaya dahil edilmiştir. Veri toplama aracı olarak öğrenciler üzerinde bir demografik bilgi formu ve Bussy-perry saldırganlık ölçeği uygulanmıştır (Demirtaş Madran, 2013:125). Anket sonuçlarından hareketle çalışmaya katkı sağlayacak gerekli hipotezler kurulmuş ve ihtiyaç olan test istatistikleri IBM SPSS Statistics 20 programı kullanılarak elde edilmiştir. Materyal ve metot bölümünde bahsedilen testler uygulanmış ve elde edilen bulgular Tablo 2.1 ve Tablo 2.2’de değerlendirilmiştir.

**Tablo 2.1 Ki Kare Analiz Sonuçları ve Değerlendirme**

HİPOTEZ	TEST İSTATİSTİĞİ( $\chi^2$ )	ÖNEMLİLİK OLASILIĞI	KARAR
Cinsiyet ile çocukluk döneminde şiddet görme arasındaki ilişki önemsiz.	0,842	0,05	H0 kabul. İlişki önemsiz.
Cinsiyet ile saldırganlık öyküsü arasındaki ilişki önemsiz.	0,059	0,05	H0 kabul. İlişki önemsiz.
Cinsiyet ile boş zamanları değerlendirmede ilk tercih arasındaki ilişki önemsiz.	0,001	0,05	H0 kabul edilemez. İlişki önemli.
Cinsiyet ile arkadaş ilişkileri arasındaki ilişki önemsiz.	0,109	0,05	H0 kabul. İlişki önemsiz.
Anne eğitim durumu ile arkadaş ilişkileri arasındaki ilişki önemsiz.	0,094	0,05	H0 kabul. İlişki önemsiz.
Baba eğitim durumu ile arkadaş ilişkileri arasındaki ilişki önemsiz.	0,063	0,05	H0 kabul. İlişki önemsiz.
Sigara kullanma ile boş zamanı değerlendirmede ilk tercih arasındaki ilişki önemsiz.	0,202	0,05	H0 kabul. İlişki önemsiz.
Alkol içecek kullanma ile boş zamanı değerlendirmede ilk tercih arasındaki ilişki önemsiz.	0,063	0,05	H0 kabul. İlişki önemsiz.
Uyuşturucu/keyif verici madde kullanma ile boş zamanı değerlendirmede ilk tercih arasındaki ilişki önemsiz.	0,296	0,05	H0 kabul. İlişki önemsiz.
Saldırganlık öyküsü ile sigara kullanma arasındaki ilişki önemsiz.	0,842	0,05	H0 kabul. İlişki önemsiz.
Saldırganlık öyküsü ile alkollü içecek kullanma arasındaki ilişki önemsiz.	0,003	0,05	H0 kabul edilemez. İlişki önemli.
Saldırganlık öyküsü ile uyuşturucu/keyif verici madde kullanma arasındaki ilişki önemsiz.	0,001	0,05	H0 kabul edilemez. İlişki önemli.
Anneyi tanımlama ile saldırganlık ölçüsü arasındaki ilişki önemsiz.	0,019	0,05	H0 kabul edilemez. İlişki önemli.
Babayı tanımlama ile saldırganlık ölçüsü arasındaki ilişki önemsiz.	0,002	0,05	H0 kabul edilemez. İlişki önemli.
Anneyi tanımlama ile	0,001	0,05	H0 kabul

çocukluk döneminde şiddet görme arasındaki ilişki önemsiz.			edilemez. İlişki önemli.
Babayı tanımlama ile çocukluk döneminde şiddet görme arasındaki ilişki önemsiz.	0,001	0,05	H0 kabul edilemez. İlişki önemli.
Anne eğitim durumu ile çocukluk döneminde şiddet görme arasındaki ilişki önemsiz.	0,555	0,05	H0 kabul. İlişki önemsiz.
Baba eğitim durumu ile çocukluk döneminde şiddet görme arasındaki ilişki önemsiz.	0,029	0,05	H0 kabul edilemez. İlişki önemli.

**Tablo 2.2 Bağımsız Grup Karşılaştırmaları Analizi**

<b>HİPOTEZ</b>	<b>TEST İSTATİSTİĞİ</b>	<b>ÖNEMLİLİK OLASILIĞI</b>	<b>KARAR</b>
Cinsiyete göre gruplar arasında saldırganlık ölçeği puanı bakımından fark yoktur.	$t = 0,167$	0,05	H0 kabul.
Aile tipine göre gruplar arasında saldırganlık ölçeği puanı bakımından fark yoktur.	$H = 0.719$	0,05	H0 kabul
Anneyi tanımlama durumuna göre gruplar arasında saldırganlık ölçeği puanı bakımından fark yoktur.	$F = 0.001$	0,05	H0 kabul edilemez. H1 kabul görür.
Babayı tanımlama durumuna göre gruplar arasında saldırganlık ölçeği puanı bakımından fark yoktur.	$F = 0.001$	0,05	H0 kabul edilemez. H1 kabul görür.
Çocukluk döneminde şiddet görmedurumuna göre gruplar arasında saldırganlık ölçeği puanı bakımından fark yoktur.	$t = 0.001$	0,05	H0 kabul edilemez. H1 kabul görür.
Saldırganlık öyküsüne göre gruplar arasında saldırganlık ölçeği puanı bakımından fark yoktur.	$t = 0.001$	0,05	H0 kabul edilemez. H1 kabul görür.
Boşzamanları değerlendirmede ilk tercih durumuna göre gruplar arasındasaldırganlık ölçeği puanı bakımından fark yoktur.	$H = 0.006$	0,05	H0 kabul edilemez. H1 kabul görür.
Arkadaşlık ilişkilerine göre gruplar arasında saldırganlık ölçeği puanı bakımından fark yoktur.	$t = 0.001$	0,05	H0 kabul edilemez. H1 kabul görür.

Tablo 2.1 ve Tablo 2.2’de hipotezler, iliği test istatistiğinin  $H_0$  hipotezi altında alabileceği değerler, önem seviyesi ( $\alpha$ ) ve karar bölümü yer almaktadır.

#### **4. SONUÇ**

Bu çalışmada üniversite öğrencilerinin saldırganlık ölççeğinden elde edilen saldırganlık puanları dikkate alınmıştır. Çeşitli demografik özelliklere göre üniversite öğrencilerinin saldırganlık düzeylerinin farklılık gösterip göstermediği, öğrencilerin bazı demografik özelliklerinin birbirleri ile ilişkili olup olmadığı araştırılmıştır. Elde edilen bulgulara göre aşağıdaki çıkarımlar yapılabilir.

Erkek ve kadın olma durumu boş zamanları değerlendirmede tercihlerini etkilemektedir. Örneğin; erkeklerin daha hırslı ve güçlü olması kadınların fiziksel olarak daha güçsüz ve naif olması sosyal aktivite seçimlerinde farklılık yaratacaktır.

Saldırganlık, bağımlılık geliştirme riskini artırabilir. Bu nedenle, saldırganlık öyküsü olan kişilerin sigara, alkol ve uyuşturucu kullanmaya başlama olasılıkları daha yüksek olabilir.

Anne ve baba ile olan ilişki, kişinin kendini tanıma evresini etkiler. Birey kendini ebeveynleri tarafından sevilmediğini düşündüğünde saldırgan davranışlar göstermesi olağandır.

Ebeveynlerin karakteristik ve psikolojik alt yapıları çocuklarını büyütme evrelerinde çok önemlidir. Ebeveynlerinde sıkıntı bulunan bireylerin şiddet görme olasılıkları da artmaktadır.

Baba eğitim durumu ile çocukluk döneminde şiddet görme arasındaki ilişkinin önemli olduğunu ve bunun sebebinin ise eğitim düzeyinden kaynaklandığını belirtebiliriz.

Anneyi tanımlama durumuna göre gruplar arasında saldırganlık ölçeği puanı bakımından fark olması durumunun nedeni Annelerini tanımlayabilen bireyler, anneleriyle daha güçlü bir ilişkiye sahip olma eğilimindedir. Bu ilişki, annelerinden sevgi, destek ve güven almalarına yardımcı olabilir. Bu durum saldırganlık düzeylerini azaltmaya yardımcı olabilir. Annelerini tanımlayamayan bireyler ise, anneleriyle daha zayıf bir ilişkiye sahip olma eğilimindedir. Bu ilişki, annelerinden sevgi, destek ve güven almalarına engel olabilir. Bu ise saldırganlık düzeylerini artırmaya neden olabilir.

### **KAYNAKÇA**

Akdağ, M. (2011) “Spss’de İstatistiksel Analizler.” *Ders Notları, Malatya*

Alman, F. (2023, 22 Temmuz). Öfke nedir, nasıl kontrol edilir?. Feyzullah Alpman.

<https://www.feyzullahalpman.com/makalelerim/ofke-nedir-nasil-kontrol-edilir/22/>

Ankara Üniversitesi. (2023). Uygun hipotez testinin seçimi. Ankara Üniversitesi Açık Ders Malzemeleri. <https://acikders.ankara.edu.tr/course/view.php?id=1667>

Berkowitz, L. (1987). Frustration Aggression Hypothesis Examination and Reformulation, *Psychological Bulletin*, 106 (1), 59-73.

Büyüköztürk, Ş., Çokluk, Ö. ve Köklü, N. (2018). Sosyal bilimler için istatistik. Ankara: Pegem Akademi.



- Daniel, W. W.(1996) “AppliedNonparametricStatistics”Terc: Erkan Oktay.A.Ü.İ.İ.B.F Yayınları. Erzurum.
- Demirtaş Madran, H. A. (2013). ThereabilityandValidity of theBuss-Perry AggressionQuestionnaire BAQ – TurkishVersion. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 24(2), 124-129
- Eroğlu, S. E. (2009). Saldırganlık Davranışının Boyutları ve İlişkili Olduğu Faktörler: Lise ve Üniversite Öğrencileri Üzerine Karşılaştırmalı Bir Çalışma. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 21(2), 205-221.
- Gamgam, H. (1989). Parametrik olmayan istatistiksel analizler. G.Ü.Fen-Edebiyat Fakültesi Yayınları . s-103
- Güngör, M., & Bulut, Y. (2008). Ki-kare testi üzerine. Elazığ, Türkiye: Fırat Üniversitesi.
- Moroschan, G., Hurd, P. L., & Nicoladis, E. (2009). Sexdifferences in these of indirectaggression in adultCanadians. *EvolutionaryPsychology*, 7(1), 146-159.
- Pekince, H. (2012). Ergenlerde saldırganlık düzeyleri ile sosyal aktivitelere katılımları arasındaki ilişkinin incelenmesi. (Yüksek Lisans Tezi). İnönü Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Malatya.

# TEORİ VE UYGULAMADA EĞİTİM BİLİMLERİ



YAZ Yayınları

M.İhtisas OSB Mah. 4A Cad. No:3/3

İscehisar / AFYONKARAHİSAR

Tel : (0 531) 880 92 99

yazyayinlari@gmail.com • www.yazyayinlari.com

ISBN: 978-625-6524-71-2



9 786256 524712