

# ded

Cilt / Volume XIV  
Aralık / December 2016

## Değerler Eğitimi Dergisi

### Journal of Values Education

Altı aylık süreli akademik, hakemli bir dergidir.

20 TL KDV Dahildir

ISSN 1303-880x



9 771303 880002

# 32

Sayı / Number

**İletişim Adresi / Address For Correspondance**

Değerler Eğitimi Dergisi

Süleymaniye Caddesi, Elmaruf Sokak, No: 3/A

Fatih/İstanbul

Tel / Faks: (+90 212) 512 19 88 - (+90 212) 512 19 91

ded.dergi@gmail.com

www.ded.dem.org.tr

**Tasarım**

Nuray Yüksel

**İngilizce Metin Düzeltme / Proof Reading**

Chirin Achkar

**Baskı ve Cilt**

ÇINAR MAT. ve YAY. SAN. TİC. LTD. ŞTİ.

100. Yıl Mahallesi Matbaacılar Caddesi

Ata Han No:34 / 5 Bağcılar - İSTANBUL

Tel: 0212 628 96 00 - Faks: 0212 430 83 35

Sertifika No: 12683

# DEĞERLER EĞİTİMİ DERGİSİ

Journal of Values Education - TURKEY

Cilt - Volume 14 / Sayı - Number 32 / Aralık 2016 /ISSN 1303-880X

(Hakemli, altı aylık süreli akademik dergi)

**ENSAR NEŞRİYAT TİCARET A.Ş. ADINA İMTİYAZ SAHİBİ / PUBLISHER**

İsmail Cenk Dilberoglu

**EDİTÖR / EDITOR IN CHIEF**

Recep Kaymakcan (Prof. Dr.)

**YAYIN KURULU / EDITORIAL BOARD**

- Z. Şeyma Altun (Yard. Doç. Dr., İstanbul Üniversitesi)  
Mahmut Zengin (Yard. Doç. Dr., Sakarya Üniversitesi)  
İbrahim Aşlamacı (Yard. Doç. Dr., İnönü Üniversitesi)  
Hasan Meydan (Yard. Doç. Dr., Bülent Ecevit Üniversitesi)  
Mustafa Baloğlu (Prof. Dr., Hacettepe Üniversitesi)  
Mehmet Engin Deniz (Prof. Dr., Yıldız Teknik Üniversitesi)  
Ahmet Onay (Prof. Dr., Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi)

**DANIŞMA KURULU / ADVISORY BOARD**

- Oktay Akbaş (Doç. Dr., Kırıkkale Üniversitesi) Terry Lovat (Prof. Dr., Newcastle Üniversitesi, Avustralya)  
Süleyman Akyürek (Prof. Dr., Erciyes Üniversitesi) Mustafa Macit (Doç. Dr., Atatürk Üniversitesi)  
Nurullah Altaş (Prof. Dr., Atatürk Üniversitesi) Stephen McKinney (Prof. Dr., Glasgow Üniversitesi, İngiltere)  
Mustafa Arslan (Prof. Dr., İnönü Üniversitesi) Ali Ulvi Mehmedoğlu (Prof. Dr., Marmara Üniversitesi)  
Hasan Bacanlı (Prof. Dr., Üsküdar Üniversitesi) Darcia Narvaez (Prof. Dr., Notre Dame Üniversitesi, ABD)  
Suat Cebeci (Prof. Dr., Sakarya Üniversitesi) Ömer Faruk Ocakoğlu (Yard. Doç. Dr., Kırklareli Üniversitesi)  
Mehmet Ali Doğan (Yard. Doç. Dr., İstanbul Teknik Üniversitesi) Şuayip Özdemir (Prof. Dr., Amasya Üniversitesi)  
Alpaslan Durmuş (Taliim Terbiye Kurulu) Ertan Özensel (Prof. Dr., Selçuk Üniversitesi)  
Halil Ekşi (Prof. Dr., Marmara Üniversitesi) Soon-Yong Pak (Doç. Dr., Yonsei Üniversitesi, Güney Kore)  
Halit Ev (Prof. Dr., Celal Bayar Üniversitesi) Hakan Poyraz (Prof. Dr., Mimar Sinan Üniversitesi)  
Cem Gençoğlu (Dr., Milli Eğitim Bakanlığı) Raihani (Prof. Dr., Sultan Syarif Kasim Üniversitesi, Endonezya)  
Turgay Gündüz (Yard. Doç. Dr., Uludağ Üniversitesi) Mesut Sağnak (Doç. Dr., Niğde Üniversitesi Üniversitesi)  
Bekir Gür (Yard. Doç. Dr., Yıldırım Beyazıt Üniversitesi) Necdet Subaşı (Dr., T.C. Başbakanlık)  
J. Mark Halstead (Prof. Dr., Huddersfield Üniversitesi, İngiltere) Nuri Tmaz (Prof. Dr., Marmara Üniversitesi)  
Rosnai Hashim (Prof. Dr., Uluslararası İslam Üniversitesi, Malezya) Bülent Uçar (Prof. Dr., Dokuz Eylül Üniversitesi)  
Hayati Hökelekli (Prof. Dr., Uludağ Üniversitesi) Kadir Ulusoy (Doç. Dr., Mersin Üniversitesi)  
Mesut İdriz (Prof. Dr., Uluslararası Sarayova Üniversitesi, Bosna) Mevlüt Uyanık (Prof. Dr., Hitit Üniversitesi)  
Abdülvahit İmamoğlu (Prof. Dr., Sakarya Üniversitesi) Asım Yapıcı (Prof. Dr., Çukurova Üniversitesi)  
Robert Jackson (Prof. Dr., Warwick Üniversitesi, İngiltere) Zeki Salih Zengin (Prof. Dr., Yıldırım Beyazıt Üniversitesi)  
Mustafa Köylü (Prof. Dr., Ondokuzmayıs Üniversitesi) Hans-Georg Ziebert (Prof. Dr., Wuezbir Üniversitesi, Almanya)

Bu yıl içerisinde DED'de hakem olarak görev yapanların listesi aynı yılın ikinci sayısında verilir.

Değerler Eğitimi Dergisi, **EBSCOhost Education Research Complete, Education Source ve TÜBİTAK-ULAKBİM Sosyal Bilimler Veri Tabanı** tarafından indekslenmektedir.



## İÇİNDEKİLER / CONTENTS

- 7-38 İmam-Hatip Lisesi Öğrencilerinin Okul Aidiyet ve Dinî Tutum Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi  
*The Investigation on Relations Between Religious Attitudes and School Belonging Levels of Students of Imam Hatip High School*  
İbrahim AŞLAMACI  
Emrah EKER

- 39-57 Fen Bilimleri Dersi “İnsan ve Çevre” Ünitesiyle Bütünleştirilmiş Etkinliklerin Ortaokul Öğrencilerinin Merhamet Değerini Kazanmalarına Etkisi  
*The Effects of Activities Integrated with The Science Subject ‘Human and Environment Unit’ on Secondary School Students’ Acquisition of Mercy Value*  
Zehra AKTAŞ  
Aykut Emre BOZDOĞAN

- 59-78 Tarih Pedagoji Programı Öğrencilerinin Gözüyle Değer Eğitimi: Trabzon Örneği  
*Value Education in the Eyes of Student Teachers of History Pedagogy Programme: The Example of Trabzon*  
İsmail Hakkı DEMİRCİOĞLU  
Ebru DEMİRCİOĞLU  
İnanç GENÇ

- 79-102 Üniversite Öğrencilerinin Özgeçilik ve Otantiklik Seviyeleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi  
*Investigating Relationship Between Altruism And Authenticity Level of University Students*  
Halil EKŞİ  
Mine SAYIN  
Çiğdem Demir ÇELEBİ

- 103-126 Tarih Öğretmenlerine Göre Türkiye’de Birlik Beraberliğin Güçlenmesi ve Uzlaş Kültürünün Geliştirilmesi Sürecinde Gerekli Ortak Değerler  
*History Teachers’ Views on The Common Values Necessary to Strengthen The Unity and Solidarity and Develop A Consensus Culture in Turkey*  
Kadir ULUSOY

127-132 Yazarlar Hakkında / Contributors to this Issue

133-135 Yazım Kuralları / Guideliness of Contributors

136 2016 Yılı (31 ve 32. Sayılar) Hakemleri / Referees for the calendar year 2016 (Issues 31, 32)



## İmam-Hatip Lisesi Öğrencilerinin Okul Aidiyet ve Dinî Tutum Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi\*

İbrahim AŞLAMACI\*\*

Emrah EKER\*\*\*

**Özet** - Bu çalışmada İmam-Hatip Lisesi öğrencilerinin dinî tutum ve okul aidiyet düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi ve aralarındaki ilişkinin tespit edilmesi amaçlanmıştır. Araştırma betimsel tarama, karşılaştırmalı ilişkisel tarama ve korelasyon türü ilişkisel tarama modellerinde tasarlanmıştır. Araştırmada TÜİK'in Türkiye bölgeler sınıflamasında düzey 1 olarak belirlediği 12 bölgeden seçilen birer il araştırmanın örneklem illeri olarak seçilmiştir. Örneklem olarak seçilen illerden belirlenen toplam 26 İmam-Hatip Lisesinde okuyan 3775 öğrenciye 2015-2016 öğretim yılı bahar döneminde anket uygulaması gerçekleştirilmiştir. Araştırmada veri toplama araçları olarak kişisel bilgi formu ile birlikte öğrencilerin dinî tutum düzeylerini ölçmek için Ok-Dinî tutum Ölçeği ve bu araştırma kapsamında araştırmacılar tarafından geliştirilen İHL Okul Aidiyeti Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda İmam-Hatip Lisesi öğrencilerinin dinî tutum ve okul aidiyet düzeyleri arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu ve bu düzeylerin il, cinsiyet, sınıf, İHL tercih sebebi ve üniversitede okumak istedikleri alan grubu değişkenleri açısından farklılık gösterdiği tespit edilmiştir.

**Anahtar Kelimeler** - İmam-Hatip Lisesi Öğrencileri, Dini Tutum, Okul Aidiyet Duygusu

\* Bu makaledeki veriler, Değerler Eğitimi Merkezi tarafından finanse edilen İmam-Hatip Araştırmaları Projesi kapsamında elde edilmiştir. Araştırmayı destekleyen Değerler Eğitimi Merkezi yetkililerine katkılarından dolayı teşekkür ederiz.

\*\* Yrd. Doç. Dr., İnönü Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Eğitimi Bölümü

\*\*\* Arş. Gör., İstanbul Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi, Felsefe ve Din Bilimleri Bölümü, Doktora Öğrencisi

## **Giriş**

Cumhuriyet döneminde eğitim sistemi içerisinde yer alan başlıca kurumlardan birisi olarak günümüze kadar gelen İmam-Hatip okulları, kuruluşlarından bugüne kadar aynı zamanda sayıları, amaçları, müfredatı, yetiştirdikleri öğrenci profili ve mezunlarının üniversite tercihleri gibi pek çok açıdan toplumun farklı kesimleri arasında sürdürülen tartışmaların odağı haline getirilmiştir. Konunun bilimsel zeminden ziyade siyasal boyutta ele alınması, bu kurumların bir sorun kaynağı olarak algılanmasına ve yürütülen ideolojik mücadelenin araçlarından biri haline gelmelerine yol açmıştır (Aşlamacı, 2014; Kaymakcan ve Aşlamacı, 2011; Çakır ve diğerleri, 2004).

Kuruluşundan günümüze Türkiye gündeminde sık sık tartışılan bir mesele halini alan İmam-Hatip okullarındaki gelişmeler de bu tarihsel tecrübeye uygun olarak inişli çıkışlı bir süreç izlemiştir. Dinin vicdani bir meseleye indirgendiği tek parti iktidarı döneminde tamamen kapatılan bu okullar, 1951 yılında halkın yoğun din hizmetleri ihtiyacı ve talebi doğrultusunda Demokrat Parti iktidarı döneminde yeniden açılmıştır. Bu kurumların tekrar açıldığı 1951 yılından itibaren 90'lı yıllara kadar yaşadıkları niceliksel artış ve niteliksel dönüşüm, kamuoyunda 28 Şubat süreci olarak bilinen 1997 sonrası süreçte kesintiye uğramıştır. Bu süreçte alınan kesintisiz sekiz yıllık eğitim kararı ile bu okulların orta kısımlarının kapatılması ve üniversiteye giriş sisteminde yapılan katsayı uygulaması, bu okullarda 1998 yılından 2003 yılına kadar ciddi bir niceliksel düşüş ve niteliksel gerilemeye yol açmıştır. Ancak Adalet ve Kalkınma Partisi iktidarıyla birlikte 2003 yılından itibaren İmam-Hatip okulları yeniden niceliksel bir artış yaşamaya başlamıştır. Ak Partinin Türk eğitim sistemini yeniden yapılandırma kapsamında 2012 yılında gerçekleştirdiği köklü değişim, bu okulları da yakından ilgilendirmiştir. 30 Mart 2012 tarihinde kabul edilen kanun değişikliği ile kesintisiz 8 yıllık zorunlu eğitim uygulamasıyla kapatılan İmam-Hatiplerin orta kısımları yeniden açılmıştır. Ayrıca üniversiteye giriş ve yerleştirme işlemleri yeniden düzenlenmiş, katsayı uygulaması kaldırılarak bu okul mezunlarının üniversitelerin tüm bölümlerine herhangi bir engel olmaksızın girmelerine imkân tanınmıştır (Aşlamacı, 2014).

İmam-Hatip okulları, Cumhuriyet tarihi boyunca haklarında çok tartışılan ve görüş bildirilen kurumlar olmalarına rağmen bu okullara yönelik yeterli sayıda ve nitelikte bilimsel çalışmaların yapıldığını söylemek güçtür (Kaymakcan ve Aşlamacı, 2011; Türkan, 2015). Ayrıca 2010 sonrası süreçte sayıları hızla artan



İmam-Hatip Liselerinin bu yoğunluktaki niceliksel artışına mukabil olarak bu okullarda niteliğin hangi düzeyde seyrettiği merak konusudur. Bu okullardaki eğitimin/din eğitiminin niteliğine ilişkin farklı başlıklarda saha araştırmalarıyla desteklenecek çalışmalara ihtiyaç vardır. Bu nedenle bu okullardaki eğitimin/din eğitiminin niteliği ya da başarısı üzerinde etkili olabilecek öğrenci profili/başarısı, öğretmen profili/başarısı, müfredat, fiziksel yapı gibi farklı etkenlerin incelenmesi önem taşımaktadır.

İmam-Hatip Liselerindeki eğitimin/din eğitiminin niteliğine ilişkin yürütülecek çalışmalarda bu okullarla ilgili paydaşlardan mevcut duruma dair geri bildirim sağlanması gereklidir. Bu paydaşlardan biri olarak bu okul öğrencilerinin değişik konulardaki profillerinin betimlenmesi ya da akademik başarılarını etkileyen unsurların yürütülecek saha çalışmalarıyla ele alınması önemlidir. Bu unsurların başında gelen öğrencilerin okul aidiyet düzeyleri, bilimsel çalışmalara henüz konu edilmemiştir.

Yine İHL öğrencilerinin dinî tutum, dindarlık ya da dinî yönelim düzeylerine ilişkin yapılan müstakil çalışma yok denecek kadar azdır. Bu konuda tespit edebildiğimiz tek çalışma Karacoşkun (1995) tarafından yüksek lisans tezi olarak hazırlanan, 1992-1993 öğretim yılında Samsun ve ilçelerindeki İHL'lerden 374 öğrenci üzerine yürütülen ve öğrencilerin dinî tutum ve davranış düzeylerini tespit etmeyi amaçlayan çalışmadır. Bunun dışında İHL öğrencilerinin de örnekleme dahil edildiği ortaöğretim öğrencilerinin dinî tutum, dindarlık ya da dinî yönelim düzeylerini Gözlükaya (2014) akademik başarı, Çapar (2008) benlik, Çetin (2010) empati, Yakut (2012) şiddet, Çoban (2013) sanal bağımlılık, Tokat (2012) kaygı, Gürsu (2011) psikolojik sağlık gibi bazı değişkenlerle ilişkisi açısından daha çok yüksek lisans tezi olarak hazırladıkları çalışmalarında ele almışlardır.

Bu araştırmada özellikle günlük zaman dilimlerinin önemli bir bölümünü bu okullarda geçiren öğrencilerin okullarına olan bağlılıkları ya da kendilerini ne kadar bu okullara ait hissettiklerinin okul tercih sebebi, üniversite yönelimi gibi toplumda sıklıkla tartışılan değişkenler açısından incelenmesi, hem öğrenci profilini betimlemek hem de akademik başarı üzerinde etkili olan aidiyet düzeyleri hakkında fikir edinmek bakımından araştırmaya değer görülmüştür. Ayrıca Milli Eğitim Temel Kanunu'nun 32. maddesi gereğince nitelikli din görevlileri yetiştirmek için öğrencilerine müfredatlarında diğer lise türlerine göre daha fazla din eğitimi-öğretimi sunan ve öğrencilerinde olumlu dinî tutum oluşturan

ması beklenen bu okulların öğrencilerinin dinî tutum düzeylerinin söz konusu değişkenler açısından incelenmesi, bu okulların öğrenci profilini betimlemek adına anlamlı görülmüştür. Böylece araştırmanın problemi İmam-Hatip Lisesi öğrencilerinin okul aidiyet ve dinî tutum düzeyleri ile bu iki değişken arasındaki ilişki üzerine kurgulanmıştır.

## **Temel Kavramlar**

### **Tutum**

Tutum, kişinin herhangi bir obje ile ilgili düşünce, duygu ve davranışlarını düzenli bir biçimde belirleme tarzıdır (Peker, 2008, s. 146). Diğer bir tanımlama ile insanların diğer insanlar, nesnelere, olaylar, fikirler, kurumlar ve durumlar karşısında bir tavır veya davranış biçimini oluşturma eğilimidir (İnceoğlu, 2010, s. 5). Bir eğilimin tutum olabilmesi için üç farklı bileşene sahip olması gerekir. Tutum olarak tanımlanan eğilimin içerisinde tutum nesnesine yönelik düşünce ve inançlardan oluşan bilişsel; duygu ve heyecanları içeren duygusal ve gözlenebilen eylemleri içeren davranışsal öğeler bulunur (Ok, 2011, s. 531; Cüceloğlu, 2008, s. 521).

Tutum, doğrudan doğruya gözlenebilen bir davranış değil, davranışa hazırlayıcı bir eğilim olduğu için gözle görülemez. Fakat gözlenebilen bazı davranışlara yol açtığından, bu davranışların gözlenmesi sonucu herhangi bir tutumun var olduğu söylenebilir (Peker, 2008, s. 146-147). Bu durum, tutumların ölçülmesiyle insan davranışlarının yordanabileceği varsayımına ulaştırır. Ancak yapısı itibarıyla tutumları doğrudan ölçmek mümkün değildir. Tutumlarla ilgili bilgi bireylerin düşünceleri, duyguları ve tepki eğilimlerinden elde edilebilir. Bunun için kullanılan yöntemlerden en sık tercih edileni tutum ölçekleridir (Tavşancıl, 2002).

### **Dinî Tutum**

Din, bireyin hayatını anlamlandırmasında en önemli referans kaynaklarından birisidir. Mensuplarının tutum ve davranışlarını şekillendiren din, aynı zamanda bireyler için bir tutum konusudur. Bireylerin dine ve dinî öğelere karşı duygu, düşünce ve davranışlarını düzenli olarak oluşturması sonucu ortaya çıkan dinî tutum, olumlu veya olumsuz yönlü olabilir. Olumlu dini tutum, bireyin dine karşı olumlu duygu, düşünce ve davranış eğilimi içerisinde olmasıdır. Olumsuz dinî tutum ise bireyin dine karşı olumsuz düşünce, duygu ve davranış taşıma eğilimidir (Kaya, 1998, s. 35).

Dini tutumlar, kişinin dini hayatına ve dini davranışlarına yön verdiği gibi, merkezi bir tutuma dönüşmesi durumunda eğitim, siyaset, ekonomi gibi sosyal hayatın farklı alanlarındaki tutumlarını da etkileyebilme gücüne sahiptir (Kaya, 1998). Bu önemine binaen bireyin dinî tutumunun tespiti, dindarlık düzeyi, dinî yaşantı ya da din algısı, dinî yönelimi gibi pek çok farklı başlık araştırmacıların ilgi alanına girmiştir. Bu çalışmaların ilk örneklerine 20. yüzyılın ortalarında Amerika’da rastlanmaktadır. Hıristiyanlar üzerinde gerçekleştirilen bu çalışmalarda gün geçtikçe yeni ölçme araçları ortaya konmuştur. 1980’li yıllarda Türkiye’de de çalışma konusu olmaya başlayan başta dindarlık olmak üzere dinî tutum, davranış ve algıların araştırılmasında büyük ölçüde Glock, Lenski, King, Hunt, Faulkner ve De Jong, Allport ve Ross gibi bilim adamlarının ölçekleri sahaya uyarlanarak kullanılmıştır. Hıristiyanlar üzerinde geliştirilen yabancı ölçeklerin Türkçeye uyarlanmasından başka Taplamacıoğlu, Günay, Uysal, Yapıcı, Onay, Taş, Ok, Akyüz gibi yerli araştırmacılar da bu konuda ölçek geliştirme çalışmaları yürütmüştür.

Bu araştırmada ise Ok tarafından geliştirilen Ok-Dinî tutum ölçeği kullanılmıştır. Ok, bu ölçeğinde dinî tutumun bilişsel, duygusal, davranışsal boyutlarına ek olarak ilişkisel boyutu da eklemiştir. Dinî tutumun bu alt gruplardan ilki olan bilişsel boyutla kişinin din ile ilgili genel bakış açısının nasıllığını, davranışsal boyutla dinî değerlerin kişilerin davranışlarına ne düzeyde etki ettiğini, duygusal boyutla dinin duygu dünyasına hitap eden yönüyle ne derecede kişiyi etkilediğini ölçmeyi hedeflemiştir. Ayrıca ölçülmesi hedeflenen tutum nesnesinin Tanrı’nın merkezi bir konuma sahip olduğu din olgusu olması hasebiyle ilişkisel boyut, yani Tanrı ile ilişki boyutu dördüncü boyut olarak ölçekte yer almıştır.

## **Okul Aidiyeti**

Öğrencilerin günlük zaman dilimlerinin önemli bir bölümünü geçirdikleri okula ilişkin olumlu tutum ve davranışlar geliştirmek, özellikle eğitimin akademik sonuçları üzerindeki etkisi nedeniyle, eğitim alanında önemsenen konulardan birisidir. Öğrencilerin okullarına yönelik sahip olmaları beklenen önemli duyuşsal özelliklerden biri de, okula bağlılık veya okula aidiyet duygusudur. Okula aidiyet duygusu, öğrencinin kendisinin okul toplumunun (diğer öğrenciler, öğretmenler, yöneticiler ve personeller) önemli bir üyesi olduğunu ve okul toplumu tarafından kabul ve saygı gördüğünü düşünmesine ve buna bağlı olarak kendisini okulun ve okuldaki sosyal bir grubun parçası olarak hissetmesine yönelik öznel duygu durumunu ifade etmektedir (Goodenow ve Grady, 1993, akt. Sarı, 2013, s. 148).

Öğrencilerin okul aidiyet duygusu özellikle yurt dışı alan yazında birçok araştırmaya konu edilmesine rağmen, bu husus yurt içi çalışmalarda sınırlı sayıda ele alınmıştır. Konu üzerinde yapılan çalışmalarda okul aidiyet duygusunun öğrencinin akademik başarısını etkilediği, yüksek başarı, akademik motivasyon ve akademik öz yeterlilik, okuldan memnun olma, kişiler arası olumlu ilişkiler, geleceğe olumlu bakış ve okul etkinliklerine katılım arasında olumlu yönde; okulu terk etme, okuldan soğuma, yabancılaşma, kaygı düzeyi ve okul sorunları/ istenmeyen davranışlar ile de olumsuz yönde ilişki gösterdiği tespit edilmiştir. Bu bağlamda algılanan aidiyet duygusunun temel bir psikolojik ihtiyaç olduğuna ve bu ihtiyaç karşılandığında olumlu sonuçların ortaya çıktığına ilişkin araştırmacılar arasında genel bir fikir birliği bulunmaktadır (Duy ve Yıldız, 2014, s.175).

### **Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmanın temel amacı İmam-Hatip Lisesi öğrencilerinin dinî tutum ve okul aidiyet düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından (il, cinsiyet, sınıf, İHL tercih sebebi ve üniversitede okumak istedikleri alan grubu ) incelenmesi ve her iki bağımlı değişken arasındaki ilişkinin tespit edilmesi amaçlanmıştır. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. İmam-Hatip Lisesi öğrencilerinin dinî tutum düzeyleri il, cinsiyet, sınıf, İHL tercih sebebi ve üniversitede okumak istedikleri alan grubu değişkenleri açısından farklılık göstermekte midir?
2. İmam-Hatip Lisesi öğrencilerinin okul aidiyet düzeyleri il, cinsiyet, sınıf, İHL tercih sebebi ve üniversitede okumak istedikleri alan grubu değişkenleri açısından farklılık göstermekte midir?
3. İmam-Hatip Lisesi öğrencilerinin dinî tutum ve okul aidiyet düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

### **Yöntem**

#### **Araştırmanın Modeli**

Bu araştırma öncelikle İmam-Hatip Lisesi öğrencilerinin dinî tutum ve okul aidiyet düzeylerini betimlemeye çalıştığından *betimsel tarama modeline*, öğrencilerin dinî tutum ve okul aidiyet düzeylerini bazı değişkenlere göre karşılaştırmayı amaçladığından *karşılaştırmalı ilişkisel tarama modeline* ve ayrıca öğrencilerin dinî tutum ve okul aidiyet düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemeyi

amaçladığından *korelasyon türü ilişkiisel tarama modeline* dayanmaktadır (Karasar, 1999, s. 78-81).

## **Evren ve Örneklem**

Araştırmanın evreni 2015-2016 öğretim yılında Türkiye’deki örgün İmam-Hatip Liselerinde öğrenim gören öğrencilerdir. Milli Eğitim bakanlığı istatistiklerine göre söz konusu dönemde örgün İmam-Hatip Liselerinde öğrenim gören toplam öğrenci sayısı 555,870’tir (MEB, 2016, s. 208). Araştırmanın örneklemini ise 12 ilden tespit edilen 26 İmam-Hatip Lisesinden toplam 3775 öğrenciden oluşmaktadır.

Araştırmada örneklem olarak illerin tespitinde ülkeyi temsil gücünün daha yüksek olduğu düşüncesiyle TÜİK’in Türkiye bölgeler sınıflamasından yararlanılmıştır. Bu şekilde TÜİK’in düzey 1 olarak belirlediği 12 bölgeden seçilen birer il, araştırmanın örneklem illeri olarak seçilmiştir. Her ilde ise en az iki İmam-Hatip Lisesinde anket uygulanması planlanmış, ancak nüfus yoğunluğu itibarıyla İstanbul’un Anadolu ve Avrupa yakalarının ayrı örneklem olarak ele alınması kararlaştırılmıştır. İllerdeki okulların tespitinde İl Milli Eğitim Müdürlüklerindeki yetkililerle iletişime geçilerek onlardan farklı sosyo-demografik özellikler taşıyan bölgelerdeki okulların tespiti konusunda yardım alınmıştır. Böylece dokuz ilden ikişer, İstanbul’dan dört, Malatya’dan üç ve Iğdır’dan bir okul olmak üzere toplam 26 okul araştırmanın örneklem okulları olarak belirlenmiştir. Her ilden ortalama 300 öğrenciye, İstanbul’da ise bu sayının iki katı öğrenciye anket uygulanması hedeflenmiştir. Bu kapsamda araştırmanın örneklemini için seçilen iller ve her ildeki ankete katılan öğrenci sayıları tablo 1’de gösterilmektedir:

TÜİK TÜRKİYE SINIFLAMASI (Düzyey 1)	Örneklem Olarak Belirlenen İller	Anket Uygulanan Okul Sayısı	Anket Uygulanan Öğrenci Sayısı
TR1 İstanbul	İstanbul	4	601
TR2 Batı Marmara	Tekirdağ	2	294
TR3 Ege	İzmir	2	291
TR4 Doğu Marmara	Bolu	2	293
TR5 Batı Anadolu	Ankara	2	268
TR6 Akdeniz	Antalya	2	299
TR7 Orta Anadolu	Kayseri	2	298
TR8 Batı Karadeniz	Samsun	2	295

TR9 Doğu Karadeniz	Trabzon	2	276
TRA Kuzeydoğu Anadolu	Iğdır	1	279
TRB Orta doğu Anadolu	Malatya	3	296
TRC Güneydoğu Anadolu	Şanlıurfa	2	285
<b>Anket Uygulanan Toplam Okul ve Öğrenci Sayısı</b>		26	3775

Araştırmanın örneklemini oluşturan İHL öğrencilerinin; buldukları il, cinsiyet ve sınıf değişkenlerine göre dağılımı tablo 2’de sunulmuştur:

**Tablo 2:** Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Demografik Özellikleri

		f	%
İl	Ankara	267	7,1
	Antalya	300	7,9
	Bolu	293	7,8
	Iğdır	279	7,4
	İstanbul	601	15,9
	İzmir	291	7,7
	Kayseri	298	7,9
	Malatya	296	7,8
	Samsun	295	7,8
	Şanlıurfa	285	7,5
	Tekirdağ	294	7,8
Trabzon	276	7,3	
<b>Toplam</b>		3775	100,0
Cinsiyet	Erkek	1667	44,2
	Kız	2102	55,8
	Toplam	3769	100,0
Sınıf	10.sınıf	573	15,2
	11.sınıf	2009	53,2
	12.sınıf	1192	31,6
	Toplam	3769	100,0

Araştırmaya katılan 3775 öğrencinin 1667’si (%44,2) erkek, 2102’si (%55,8) kızdır. 2015-2016 öğretim yılına ilişkin Milli Eğitim istatistiklerine göre Açık İmam-Hatip Lisesi hariç, örgün İmam-Hatip Liselerinde öğrenim gören toplam 555,870 öğrencinin 256,711’i (%46,18) erkek, 299,159’u (%53,81) kızdır (MEB, 2016, s. 208). Bu anlamda örneklemin cinsiyet dağılımının evrendeki dağılıma yakın olduğu görülmektedir.

Örnekleme oluşturan öğrencilerden 573 öğrenci (%15,2) 10. sınıfta, 2009 öğrenci (%53,2) 11. sınıfta ve 1192 öğrenci (%31,6) ise 12. sınıfta okumaktadır.

## **Veri Toplama Araçları**

Araştırmada veri toplama aracı olarak kişisel bilgi formu ile birlikte öğrencilerin dinî tutum düzeylerini ölçmek için Ok-Dinî tutum Ölçeği ve bu araştırma kapsamında araştırmacılar tarafından geliştirilen İmam-Hatip Lisesi Okul Aidiyeti Ölçeği (İHL Okul Aidiyet Ölçeği) kullanılmıştır.

*Dinî Tutum Ölçeği:* Ok (2011) tarafından geliştirilen Dinî tutum Ölçeği bilgi, duygu, davranış ve ilişki boyutları olmak üzere dört alt boyuttan ve toplam sekiz maddeden oluşmaktadır. Her boyuta ilişkin ikişer madde bulunmaktadır. Yapılan açımlayıcı faktör analizi sonuçlarına göre ölçeğin açıkladığı toplam varyans oranının % 86 olduğu tespit edilmiştir. Maddelerin faktör yük değerleri ise .77 ile .87 arasında değişmektedir. Cronbach Alfa iç tutarlılık güvenilirlik katsayısı ölçeğin bütünü için .91 olarak bulunmuştur (bkz. Ok, 2011). Bu araştırmada ise Cronbach Alfa katsayısı ölçeğin bütünü için .79 olarak tespit edilmiştir.

*İHL Okul Aidiyet Ölçeği:* İHL öğrencilerinin okullarına aidiyet düzeylerinin tespit etmek için araştırmacılar tarafından “İHL Okul Aidiyet Ölçeği” geliştirilmiştir. Ölçek geliştirme sürecinde öncelikle literatür taraması yapılmış ve konuya ilişkin madde havuzu oluşturulmuştur. Oluşturulan taslak madde formunda uzman görüşleri alınarak gerekli düzeltmeler yapılmış ve 13 maddelik bir ölçek formu hazırlanmıştır. Ölçeğin pilot uygulaması İstanbul'daki iki İmam-Hatip Lisesinde öğrenim gören toplam 286 öğrenciye uygulanmıştır. Pilot uygulamada elde edilen veriler doğrultusunda ölçeğin yapı geçerliliği ve güvenilirlik çalışması gerçekleştirilmiştir. 3775 öğrencinin katıldığı asıl uygulamada da ölçeğin geçerlilik ve güvenilirlik değerlerine tekrar bakılmıştır.

Ölçeğin yapı geçerliliğinin sağlanabilmesi için faktör analizi (Principal Component Analysis) yapılmıştır. Bu analiz öncesinde verilerin faktör analizine uygun olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Kaiser Mayer Olkin (KMO) ve Barlett testi sonucunda KMO değeri ,844; Barlett testi değeri ise .00 anlamlı ( $p<.01$ ) bulunmuştur. Söz konusu değerler ölçeğin faktör analizi için uyumlu olduğunu göstermektedir (Tavşangil, 2002, s. 67).

Ölçeğe yapılan geçerlik analizi sonucunda herhangi bir boyut altında yeterli yük değerlerine ulaşmayan maddeler ölçekten çıkarılmış, sonuçta tek boyutta yedi maddeden oluşan İHL Okul Aidiyet ölçeği elde edilmiştir. Tek boyutun açıkladığı toplam varyans oranı pilot uygulamada % 45,67, asıl uygulamada

ise 45,48 olarak tespit edilmiştir. Maddelerin faktör yükleri ,53 ile ,79 arasında değişmiştir. Ölçeğin güvenilirlik düzeyinin belirlenmesi amacıyla hesaplanan Croanbach Alpha iç tutarlılık katsayısı sonucunda alfa değeri pilot uygulamada ,742, asıl uygulamada ise ,797 olarak bulunmuştur. Ölçeğin maddeleri, faktör yükleri ile toplam korelasyonları, toplam varyansı açıklama oranları ve güvenilirlik katsayısı tablo 3’de sunulmuştur.

**Tablo 3:** İHL Okul Aidiyet Ölçeği, Maddeleri, Faktör Yükleri ve Toplam Korelasyonları

Ölçek Maddeleri	Faktör No	Faktör Yüğü	Madde Toplam r’si
1- Tekrar tercih etme şansım olsaydı yine İmam-Hatip Lisesinde okumayı tercih ederdim.	1	,793	,628
2- İHL’de okumaktan memnunum.	1	,770	,593
3- Bulduğum her ortamda İmam-Hatip öğrencisi olduğumu rahatlıkla ifade edebilirim.	1	,724	,524
4- İHL’de aldığım eğitim, tercih edeceğim mesleği belirlememde etkilidir.	1	,658	,433
5- Okulumu iyi bir şekilde temsil edebildiğimi düşünüyorum.	1	,621	,386
6- Kendimi İmam-Hatip Lisesine ait <u>hissetmiyorum</u> .	1	,577	,372
7- İHL öğrencisi olmanın sorumluluğu daha fazladır.	1	,536	,354
Açıklanan Toplam Varyans	Pilot: % 45,67		Asıl: % 45,48
Cronbach Alpha Katsayısı	Pilot: ,742		Asıl: ,797

### Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmada veriler 2015–2016 öğretim yılı bahar dönemi Nisan ve Mayıs aylarında toplanmıştır. Türkiye kapsamlı olarak planlanan araştırmanın uygulama izni Din Öğretimi Genel Müdürlüğü’nden sağlanmıştır. Daha sonra örneklem olarak belirlenen illerin İl Milli Eğitim Müdürlüklerinden yetkililerle iletişim kurularak araştırma hakkında bilgi verilmiş ve kendilerinden illerindeki farklı sosyo-demografik bölgelerden okulların belirlenmesinde yardım talep edilmiştir. Belirlenen okulların yönetimleri ile de iletişime geçilerek uygulama öncesi bilgilendirme yapılmış ve uygun gün kararlaştırılmıştır. Anket formları araştırmacılar tarafından bizzat okullara gidilerek öğrencilere ders saatlerinde ve sınıflarda yüz yüze uygulanmıştır. Anket uygulama öncesinde öğrencilere araştırma hakkında gerekli açıklamalar yapılmış, bilgilerin bilimsel amaçla kullanılacağı, toplu olarak değerlendirileceği ve bu nedenle isim ya da numara yazmamaları gerektiği ifade edilmiştir.



Araştırmada elde edilen verilerin çözümlenmesi SPSS 22.0 paket programında gerçekleştirilmiştir. Verilerin analizinde betimsel istatistiklere yer verilmiştir. Verilerin normal dağılıp dağılmadığının tespiti için Kolmogorov Smirnov normallik testi yapılmıştır. Test sonucunda basıklık ve çarpıklık değerlerinin (-1,5) ile (+1,5) arasında olması nedeniyle verilerin normal dağıldığı kabul edilmiştir. Bu nedenle İHL öğrencilerinin dinî tutum ve okul aidiyet düzeyleri arasındaki ilişkinin ve yönünün tespitinde Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Analizi uygulanmıştır. Ayrıca öğrencilerin dinî tutum ve Okul aidiyet düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre anlamlı düzeyde farklılaşp farklılaşmadığını tespit etmek için ikili gruplar için t-testi, ikiden fazla gruplar için ise tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Grupların aldıkları puanların farklılaştığı sonuçlarda farklılaşan grupları bulmak amacıyla, grupların ortalama puanları arasında Post-Hoc çoklu karşılaştırma testlerinden LSD analizi kullanılmıştır. Araştırmada gerçekleştirilen analizlerde anlamlılık düzeyi .05 olarak kabul edilmiş, bununla birlikte .01 düzey anlamlı çıkan sonuçlar da ayrıca belirtilmiştir.

Öğrencilerin ölçeklerin her bir maddesi için verdikleri cevapların puanlanmasında olumlu maddelerde “tamamen katılıyorum” seçeneğine 5, “katılıyorum” seçeneğine 4, “kararsızım” seçeneğine 3, “katılmıyorum” seçeneğine 2 ve “hiç katılmıyorum” seçeneğine 1 puan verilmiş, olumsuz maddelerde ise puanlama olumlu maddelerin tersi yönde yapılmıştır. Ortalama puanlar 1.00-1.80 arası çok düşük, 1.81-2.60 arası düşük, 2.61-3.40 arası orta, 3.41-4.20 arası yüksek ve 4.21-5.00 arası çok yüksek düzey olarak yorumlanmıştır.

## **Bulgular ve Yorum**

### **Araştırmaya Katılan Öğrencilerin İHL Tercih Sebepleri ve Üniversitede Okumak İstedikleri Alanlara İlişkin Bulgular**

Araştırmaya katılan İHL öğrencilerinin bu okulları tercih sebepleri ve üniversitede okumak istedikleri alanlara ilişkin bulgular tablo 4 ve 5'te sunulmuştur:

**Tablo 4:** Araştırmaya Katılan Öğrencilerin İHL Tercih Sebepleri

		<i>f</i>	%
İHL Tercih Sebepleri	Aile isteği	1333	36,8
	Kendi isteği	1458	40,3
	Öğretmen yöneltmesi	67	1,9
	Akrabaların tavsiyesi	42	1,2
	Çevresindeki bazı insanların teşviki	133	3,7
	Ortaokuldan sonra sistemin yönlendirmesi	38	1,1
	Puanının bu okula yeterli olması	244	6,7
	Okulun evine yakın olması	80	2,2
	Diğer	223	6,2
	<b>Toplam</b>	<b>3618</b>	<b>100,0</b>

Ankete katılan öğrencilere yöneltilen “İmam-Hatip Lisesini tercihinizde aşağıdakilerden hangisi en fazla etkili oldu?” sorusu için tek seçeneğin işaretlenmesi talep edilmiştir. Bu soruya cevap veren 3618 öğrencinin 1458’i (%40,3) “kendi isteğim”, 1333’ü (%36,8) ise “ailemin isteği” seçeneğini işaretlemiştir. Diğer yedi seçeneği işaretleyenlerin sayısı ise toplamda 827’dir (%22,9).

Öğrencilerin İHL tercih sebeplerine ilişkin diğer bazı çalışmalarda elde edilen veriler ise şu şekildedir: Cebeci (1993) tarafından Sakarya, Zonguldak, Ereğli ve Karasu’daki İmam-Hatip Liselerinden mezun olanlara yönelik yaptığı çalışmasında katılımcıların % 71’i “dini bilgileri daha iyi öğrenmek için”, % 15’i “ailem istediği için”, % 9’u ise “din görevlisi olmak için” seçeneğini işaretleyerek İHL tercih sebebini ortaya koymuştur. Türkmen (1998) tarafından 1993-1994 öğretim yılında Bursa ve çevre ilçelerindeki İHL’lerden 500 öğrenciye yönelik yapılan çalışmada öğrencilerin % 50’si kendi isteğiyle, % 26’sı ise aile isteğiyle İHL’yi tercih ettiğini bildirmiştir. Ünlü (1999) tarafından 1995-1996 yıllarında Bursa’daki 14 İmam-Hatip Lisesinden 565 öğrenciye yönelik yapılan çalışmaya göre öğrencilerin % 52,1’i kendi isteğiyle, % 33,27’si ise aile isteğiyle İmam-Hatip Lisesini tercih etmiştir. Doğan (2006) tarafından 2006 yılında Adana il merkezindeki İHL’lerden 170 öğrenciye yönelik yürütülen çalışmada farklı maddelere verilen yanıtlarda öğrencilerin % 69,4’ü kendi isteğiyle İHL’de okuduğunu, % 52,4’ü ise bu tercihte ailesinin isteğinin de etkili olduğunu ifade etmiştir. Cerrah (2010) tarafından 2009-2010 öğretim yılında Erzurum ve ilçelerindeki üç İHL’den 400 öğrenciye yönelik yürütülen çalışmada öğrencilerin % 47,3’ü kendi isteği, % 21,3’ü babasının isteği, % 4,8’i ise annesinin isteğiyle İHL’yi tercih ettiğini ifade etmiştir. Korkmaz (2013) 2013 yılında Kayseri örneğinde 380 öğrenci üzerinde yaptığı araştırmasında, öğrencilere birden

fazla işaretleme imkânının verildiği soruda, İmam-Hatip Lisesini isteyerek tercih edenlerin oranı % 69,8'dir. Özensel ve Aydemir (2014) tarafından TİMAV için yapılan ve 24 ilden 2689 İHL öğrencisine yönelik gerçekleştirilen araştırmada öğrencilerin % 43,6'sı İHL'de okumaya kendisinin, %32,7'si ise ailesinin karar verdiğini ifade etmiştir. Bu konuda yapılan farklı çalışmaların sonuçları ile bu araştırmada ortaya çıkan İHL tercih sebebi oranları karşılaştırıldığında bu okulları kendi isteği ile tercih eden öğrencilerin oranının genellikle %40 ile %55 arasında seyrettiği anlaşılmaktadır.

**Tablo 5:** Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Üniversitede Okumak İstedikleri Alan Grubu

	f	%
Üniversitede Okumak İstedikleri Alan Grubu	Tıp, Eczacılık, Dış Hekimliği, Sağlık Alanları	594 15,7
	İlahiyat	882 23,4
	Mühendislik, Mimarlık	408 10,8
	Kararsız/boş	390 10,3
	Eğitim, Öğretmenlik	492 13,0
	Polis Okulu, Askeri Akademi	138 3,7
	Fen-Edebiyat	311 8,2
	Spor Bilimleri	88 2,3
	Hukuk, İktisadi İdari Bilimler, Siyasal Bilimler	426 11,3
	İletişim, Radyo-Televizyon	46 1,2
<b>Toplam</b>	<b>3775 100,0</b>	

İHL mezunlarının üniversite yönelimleri, bu okullara ilişkin yürütülen tartışmaların en önemli başlıklarından birisini teşkil etmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin hangi bölümde okumak istediklerine yönelik sorulan soruya verilen cevaplar, araştırmacılar tarafından gruplandırılmıştır. Buna göre öğrencilerin lise eğitimleri sonrasında en fazla okumak istedikleri alan % 23,4 oranla ilahiyat alanıdır. Bu alanı % 15,7 ile tıp, eczacılık, dış hekimliği gibi sağlık alanı, % 13 ile eğitim/öğretmenlik alanı, % 11,3 ile hukuk, iktisadi-idari bilimler, siyasal bilimler alanı ve % 10,8 ile mühendislik-mimarlık alanı takip etmektedir. Öğrencilerin yaklaşık % 10'u ise bu konuda kararsız olduğunu belirtmiş ya da soruyu boş bırakmıştır. Öğrencilerin üniversite yönelimlerine bakıldığında genel olarak istihdam açısından daha rahat iş bulma imkânı olan alanların öncelendiği anlaşılmaktadır.

Öğrencilerin üniversitede okumak istedikleri alan tercihlerine ilişkin diğer bazı çalışmalarda elde edilen veriler ise şu şekildedir: Türkmen (1998) tarafın-

dan yapılan çalışmada öğrencilerin % 35,7'si İlahiyat Fakültesi, % 23,6'sı Eğitim Fakültesi, % 11,6'sı Fen Bölümleri, % 10'u Hukuk Fakültesinde okumak istediğini belirtmiştir. Coşkun (1999) ise çalışmasında İHL öğrencilerine öğretilmeleri sonrasında hangi mesleklerde çalışmak istediklerini sormuş öğrencilerin % 24,5'i öğretmenlik, % 17,1'i tıp, % 15,6'sı mimarlık-mühendislik, % 6'sı ise din görevlisi olarak çalışmak istediğini ifade etmiştir. Doğan (2006) tarafından yapılan araştırmada, İHL öğrencilerinin %14,7'si İlahiyat Fakültesi, % 14,7'si Fen-Edebiyat Fakültesi ve %13,5'i Eğitim Fakültesinde okumak istediğini belirtmiştir. Korkmaz (2013) tarafından yapılan araştırmada ise İHL öğrencilerine üniversitede okumak istedikleri alanlar sorulmuştur. Birden fazla seçeneğin işaretlenebildiği soruda öğrencilerin % 37'si Tıp Fakültesi, % 30'u İlahiyat Fakültesi, % 18'i Eğitim Fakültesi, % 15'i Mühendislik, % 14'ü ise Hukuk Fakültesi olarak yönelimlerini ifade etmiştir. İHL öğrencilerinin üniversite yönelimlerine ilişkin farklı örneklemelerde yürütülen araştırmalarda elde edilen veriler karşılaştırıldığında, yakın tarihli çalışmalarda İHL öğrencilerinin ilahiyat ve sağlık alanlarına yönelimlerinin arttığı görülmektedir.

### **Dinî Tutum ve Okul Aidiyetine İlişkin Betimsel Bulgular**

İHL öğrencilerinin dinî tutum ve okul aidiyet düzeylerini tespit etmek için uygulanan ölçeklere ilişkin betimsel bulgular tablo 6'da sunulmuştur.

	N	X	Ss.	Düzyer
Bilgi Boyutu (Dini Tutum)	3654	4,64	,891	Çok yüksek
Duygu Boyutu (Dini Tutum)	3663	4,10	,928	Yüksek
Davranış Boyutu (Dini Tutum)	3652	4,08	,844	Yüksek
İlişki Boyutu (Dini Tutum)	3659	4,58	,739	Çok yüksek
Dinî Tutum Toplam	3669	4,37	,620	Çok yüksek

Tablo 6'da görüldüğü gibi İHL öğrencilerinin dinî tutum düzeyleri ( $X=4,37$ ) çok yüksek düzeydedir. Ölçeğin alt boyutlarına bakıldığında bilgi boyutu ( $X=4,64$ ) ve ilişki boyutunda ( $X=4,58$ ) öğrencilerin ortalama puanlarının yine çok yüksek düzeyde, duygu boyutu ( $X=4,10$ ) ve davranış boyutunda ( $X=4,08$ ) ise yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Bu bağlamda İHL öğrencilerinin dini tutumlarının çok yüksek olduğu, ancak dinin bilgi ve ilişki alt boyutlarına göre duygu ve davranış alt boyutlarındaki tutumlarının daha düşük seviyede olduğu anlaşılmaktadır. Diğer bir deyişle öğrenciler dine yönelik ilgilerini duygusal ve davranışsal boyutta daha düşük düzeyde ortaya koymaktadır.

Bu sonuçlar Türkiye’deki ortaöğretim öğrencilerinin dini tutum, dindarlık, ya da dini yönelim düzeylerine ilişkin yapılan diğer bazı çalışmaların bulgularıyla da uyumluluk göstermektedir. Hökelekli (1986) 1982-1983 öğretim yılında Bursa merkezdeki İHL ve genel liselerden 520 öğrenci üzerine yaptığı çalışmada İHL öğrencileri lehine kısmi bir farklılık olmakla birlikte genel olarak olumlu dini inanç ve tutumun tüm lise öğrencileri tarafından en yüksek düzeyde benimsendiğini tespit etmiştir. Karacoşkun (1995), Samsun ve ilçelerindeki İHL’lerden 374 öğrenci üzerine yürüttüğü çalışmada İHL öğrencilerinin dinî tutum ve davranış düzeylerinin yüksek olduğunu saptamıştır. Kula’nın (2006), 1993 yılında Bursa ilindeki farklı liselerden 800 öğrenciye yönelik yaptığı çalışmada İHL öğrencilerinde dini hayat ortalama puanları daha yüksek bulunmuştur. Onay (2003) 1999-2000 öğretim yılında mezun oldukları liselere göre 1149 üniversite öğrencisinin dindarlık düzeylerini incelediği çalışmada, İmam-Hatip Lisesi mezunu öğrencilerin dindarlık düzeylerini diğer liselerden mezun olan öğrencilere göre daha yüksek bulmuştur. Çapar (2008) tarafından İzmir’deki farklı liselerden 555 öğrenci üzerine yapılan çalışmada İHL öğrencilerinin dindarlık puanlarının diğer liselere göre daha yüksek olduğu bulunmuştur. Gürsu (2011) tarafından Konya’daki farklı liselerden 1009 öğrenci üzerinde yaptığı çalışmada İHL öğrencilerinin dindarlık puanı en yüksek düzeyde bulunmuştur. Tokat (2012) Denizli ilindeki farklı liselerden 501 öğrenciye yönelik yaptığı çalışmada İHL öğrencileri en yüksek dindarlık puanını almıştır. Alıcıküşu (2013) tarafından Kahramanmaraş örnekleminde lise öğrencilerine yönelik yapılan çalışmada İHL öğrencileri en yüksek dindarlık ortalamasına sahip olarak bulunmuştur. Gözlükaya (2014) tarafından Denizli örnekleminde yapılan çalışmada, lise öğrencilerinin dine yönelik tutumları “düşünsel yönelim”, “davranışsal yönelim” ve “duygusal yönelim” olmak üzere 3 boyutta incelenmiş ve öğrencilerin düşünsel yönelim boyutundan ortalama 4,002 puan, davranışsal yönelim ölçeğinden ortalama 3,798 puan ve duygusal yönelim boyutundan ortalama 4,081 puan aldıkları tespit edilmiştir. Buna göre liseli öğrencilerin dine karşı yüksek düzeyde yönelimlerinin olduğu, ancak davranışsal yönelimlerinin düşünsel ve duygusal yönelimlerinden daha düşük seviyede olduğu bulunmuştur.

**Tablo 7:** Okul Aidiyet Ölçeğine İlişkin Betimsel Bulgular

	N	X	Ss.	Düzyey
Okul Aidiyeti	3725	3,68	,907	Yüksek

Tablo 7’de görüldüğü gibi araştırma sonucunda İHL öğrencilerinin okul aidiyet düzeylerinin ( $X=3,68$ ) yüksek olduğu tespit edilmiştir.

İHL öğrencilerinin okul aidiyet düzeylerine ilişkin yapılan müstakil çalışmaya rastlanmamıştır. Bununla birlikte bazı çalışmalarda konuyla ilişkilendirilebilecek öğrencilerin okul memnuniyetine yönelik sonuçlar yer almıştır. Bu çalışmalardan Türkmen’in (1998) çalışmasında ankete katılan İHL öğrencilerinin % 80,8’inin; Ünlü’nün (1999) çalışmasında % 83,9’unun İHL’de öğrenim görmekten memnun oldukları tespit edilmiştir. Özensel ve Aydemir (2014) ise araştırmalarında öğrencilerin İHL’de okumaktan duydukları memnuniyetlerine ilişkin % 53,3 “çok memnun”, % 33,2 “kısmen memnun”, % 12,8 “hiç memnun değil” şeklinde sonuçlara ulaşmıştır. Aynı araştırmada öğrencilere yöneltilen “İHL’de öğrenci olduğum için kendimi şanslı hissediyorum” yargısına katılımların oranı % 67,7, katılmadığını ifade edenlerin oranı ise % 16,6’dır. Yine öğrencilere yöneltilen “İHL’de öğrenci olduğum için kendimi mutsuz hissediyorum”, yargısına katılım oranı % 14,3, katılmadığını ifade edenlerin oranı ise % 64,7’dir.

Yürüttüğü nitel araştırmasında Kanburoğlu (2011), İHL öğrencilerinin kurum aidiyetlerini ortaya çıkarmayı hedeflediği “İmam-Hatipli Olmak Söylemi” başlıklı kısmında öğrencilerin çoğunluğunun “İmam-Hatipli Olmak” şeklinde bir söylem geliştirdiğini, her ne kadar tam olarak içi doldurulamıyor olsa da bu söylemin kendilerinin kurumlarına ve sahip oldukları değerlere olan bağlılıklarını artırdığını ifade etmektedir (2011, s. 154).

## Dinî Tutum ve Okul Aidiyeti Arasındaki İlişkiye Dair Bulgular

**Tablo 8:** Dinî Tutum ve Okul Aidiyeti Puanları Arasındaki İlişkiye Ait Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Analizi

	Dinî Tutum	Okul Aidiyeti
Dinî Tutum Toplam	r	,474
	p	,000
Okul Aidiyeti	r	,474
	p	,000

Araştırmaya katılan öğrencilerin dinî tutum ile okul aidiyeti puan ortalamaları arasındaki ilişkiye ait yapılan korelasyon analizi sonucuna göre iki değişken arasında ( $r= ,474$ ,  $p<0.01$ ) istatistiki olarak anlamlı düzeyde ve pozitif yönlü bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgu öğrencilerin okul aidiyet düzeyleri artarken dinî tutum düzeylerinin de arttığını göstermektedir.

## Bağımsız Değişkenlere İlişkin Bulgular

İHL öğrencilerinin il, cinsiyet, sınıf, İHL tercih sebepleri ve üniversitede okumak istedikleri alan grubu değişkenlerine göre dinî tutum ve okul aidiyet düzeylerinin anlamlı farklılaşım farklılaşmadığını tespit etmek için yapılan analiz sonuçları aşağıda sırasıyla sunulmuştur:

**Tablo 9:** İl Değişkenine Göre Dinî tutum ve Okul Aidiyeti Puanlarına Ait ANOVA Testi Analizi

	İl	N	X	Ss	F	p	Anlamlı Fark (LSD)
Okul Aidiyeti	1-Ankara	262	3,82	,887	7,235	,000	1>2; 1>4; 1<5; 1>6; 1>8; 1>9 2<5; 3<5; 4<5; 5>6; 5>7; 5>8; 5>9; 5>10; 5>11; 5>12; 6<11; 7>8; 8<11;
	2- Antalya	295	3,61	1,003			
	3- Bolu	290	3,69	,837			
	4- Iğdır	265	3,61	1,003			
	5- İstanbul	591	3,99	,807			
	6- İzmir	290	3,60	,943			
	7- Kayseri	296	3,73	,958			
	8- Malatya	293	3,58	,922			
	9- Samsun	295	3,67	,903			
	10-Şanlıurfa	278	3,72	,872			
	11- Tekirdağ	294	3,75	,828			
	12- Trabzon	276	3,73	,897			
Dinî tutum Toplam	1-Ankara	264	4,34	,599	9,975	,006	1>2; 1>4; 1<5; 1<11; 2<3; 2>4; 2<5; 2<6; 2<7; 2<8; 2<9; 2<11; 2<12; 3>4; 4<5; 4<6; 4<7; 4<8; 4<9; 4<10; 4<11; 4<12; 5>6; 5>8; 5>10; 5>12; 10<11
	2- Antalya	291	4,24	,750			
	3- Bolu	285	4,41	,576			
	4- Iğdır	241	4,06	,917			
	5- İstanbul	583	4,49	,521			
	6- İzmir	288	4,36	,653			
	7- Kayseri	291	4,41	,511			
	8- Malatya	292	4,39	,550			
	9- Samsun	293	4,42	,501			
	10-Şanlıurfa	276	4,33	,713			
	11- Tekirdağ	290	4,45	,542			
	12- Trabzon	275	4,39	,513			

Tablo 9’da İHL öğrencilerinin okullarının bulunduğu il değişkenine göre okul aidiyeti ve dinî tutum düzeylerinde anlamlı bir farklılaşmanın olup olmadığını anlamak için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları yer almaktadır. Yapılan analiz sonucunda öğrencilerin buldukları il değişkenine göre

okul aidiyeti ( $F= 7,235$ ;  $p<.01$ ) ve dinî tutum ( $F= 9,975$ ;  $p<.01$ ) puan ortalamaları arasında anlamlı farklılığın olduğu saptanmıştır.

Farklılıkların hangi illerdeki öğrencilerin ortalamalarından kaynaklandığını belirlemek amacıyla post-hoc LSD analizi yapılmıştır. Yapılan analiz sonucu okul aidiyeti puan ortalamalarındaki farklılaşmaların genel olarak İstanbul ( $X=3,99$ ) ve Ankara ( $X=3,82$ ) ile diğer iller arasında olduğunu göstermektedir. Buna göre İstanbul ve Ankara'daki araştırmaya katılan İHL öğrencilerinin diğer illerdeki İHL öğrencilerine göre daha yüksek düzeyde okul aidiyet duygusuna sahip oldukları saptanmıştır.

Post-hoc LSD analizi sonucunda il değişkenine göre dinî tutum puan ortalamalarındaki farklılaşmaların genel olarak Iğdır ( $X=4,06$ ) ile diğer iller arasında diğer iller lehine; Antalya ( $X=4,24$ ) ile diğer iller arasında diğer iller lehine; İstanbul ile Ankara, Antalya, Iğdır, İzmir, Malatya, Şanlıurfa, Trabzon illeri arasında İstanbul lehine olduğu belirlenmiştir. Buna göre Iğdır ve Antalya'daki araştırmaya katılan İHL öğrencilerinin diğer illerdeki İHL öğrencilerine göre daha düşük düzeyde dini tutuma sahip oldukları tespit edilmiştir.

**Tablo 10:** Cinsiyet Değişkenine Göre Okul Aidiyeti ve Dinî tutum Puanlarına Ait t Testi Analizi

	Cinsiyet	N	X	Ss.	t	p
Okul Aidiyeti	Erkek	1630	3,53	,922	-11,77	,000
	Kız	2090	3,88	,865		
Dinî tutum Toplam	Erkek	1620	4,27	,686	- 8,42	,000
	Kız	2045	4,45	,549		

Tablo 10 incelendiğinde, İHL öğrencilerinin okul aidiyeti puan ortalamaları arasında cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir. Okul aidiyeti düzeyinde kız öğrencilerin puan ortalaması ( $X=3,88$ ) ile erkek öğrencilerin puan ortalaması ( $X=3,53$ ) arasındaki farkın anlamlılığını ortaya koymak amacıyla hesaplanan t değerinin ( $t= -11,77$ ,  $p<.01$ ) .01 düzeyinde anlamlı bir farkı ifade ettiği tespit edilmiştir. Bu bulgu iki grup arasında .01 düzeyinde anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir. Analiz sonucu kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha yüksek düzeyde okul aidiyet duygusuna sahip olduklarını ortaya koymaktadır.

İHL öğrencilerinin dinî tutum puan ortalamaları arasında da cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir. Dinî tutum düzeyinde kız öğrencilerin puan ortalaması ( $X=4,45$ ) ile erkek öğrencilerin puan ortalaması ( $X=4,27$ ) arasındaki farkın anlamlılığını ortaya koymak



amacıyla hesaplanan t değerinin ( $t = -8,42$ ,  $p < .01$ ) .01 düzeyinde anlamlı bir farkı ifade ettiği tespit edilmiştir. Bu bulgu iki grup arasında .01 düzeyinde anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir. Analiz sonucu kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha yüksek düzeyde dini tutuma sahip olduklarını ortaya koymaktadır.

Gözlükaya (2014), Gürsu (2011) ve Kafalı (2005) tarafından yapılan çalışmalarda da kız öğrencilerin dindarlık ortalama puanlarının erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Diğer yandan Atalay (2005), Çapar (2008), Çetin (2010), Yakut (2012), Çoban (2013) ve Tokat (2012) tarafından yapılan çalışmalarda ise dindarlık değişkeni ile cinsiyet değişkeni arasındaki anlamlı bir ilişki saptanmamıştır. Yapıcı'nın (2012) Türk toplumunda cinsiyete göre dindarlık farklılaşmasını meta-analiz yöntemiyle ele aldığı çalışmasında ise bu konuda tespit ettiği 78 alan araştırması sonucuna göre Türk toplumunda kadınların erkeklere göre kısmen daha dindar olduğu sonucuna ulaşmıştır.

**Tablo 11:** Sınıf Değişkenine Göre Okul Aidiyeti ve Dinî tutum Puanlarına Ait ANOVA Testi Analizi

	Sınıf	N	X	Ss	F	p	LSD
Okul Aidiyeti	10.sınıf	562	3,64	,866	7,816	,000	10<12; 11<12
	11.sınıf	1981	3,69	,917			
	12.sınıf	1182	3,82	,905			
Dinî tutum Toplam	10.sınıf	563	4,34	,621	4,958	,000	10<12; 11<12
	11.sınıf	1950	4,35	,630			
	12.sınıf	1156	4,42	,600			

İHL öğrencilerinin okudukları sınıf değişkenine göre okul aidiyeti ve dinî tutum düzeylerinde anlamlı bir farklılaşmanın olup olmadığını anlamak için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 11'de yer almaktadır. Yapılan analiz sonucunda öğrencilerin okudukları sınıf değişkenine göre okul aidiyeti ( $F = 7,816$ ;  $p < .01$ ) ve dinî tutum ( $F = 4,958$ ;  $p < .01$ ) puan ortalamaları arasında anlamlı farkın olduğu görülmektedir. Farkın hangi sınıf düzeyleri arasında olduğunu tespit etmek için post-hoc testlerinden LCD analizi yapılmıştır.

Post-hoc LSD analizi sonucuna göre 12. sınıfta okuyan öğrencilerin okul aidiyet düzeyleri ile 10 ve 11. sınıfta okuyan öğrencilerin aidiyet düzeyleri arasında 12. sınıf öğrencileri lehine anlamlı bir fark bulunduğu tespit edilmiştir. Buna göre araştırmaya katılan İHL öğrencilerinin okul aidiyet düzeylerinin lise son sınıfa doğru yükseliş gösterdiği anlaşılmaktadır.

Post-hoc LSD analiz sonucu İHL öğrencilerinin dinî tutum düzeylerinde de öğrencilerin okul aidiyet düzeylerinde olduğu gibi 12. sınıf öğrencilerinin puan ortalamaları ile 10. ve 11. sınıfta okuyan öğrencilerin puan ortalamaları arasında 12. sınıf öğrencileri lehine anlamlı bir fark bulunduğunu ortaya koymuştur. Buna göre araştırmaya katılan İHL öğrencilerinin dinî tutum düzeylerinin de lise son sınıfa doğru yükseliş gösterdiği anlaşılmaktadır.

Yakut (2012) tarafından yapılan araştırmanın sonucunda da sınıf değişkeni ile dindarlık düzeyi arasında anlamlı ilişki tespit edilmiş ve bu araştırma sonucuna benzer olarak sınıf düzeyi ilerledikçe dindarlık düzeyinin de arttığı saptanmıştır. Diğer yandan Çoban (2013) ve Gürsu (2011) tarafından yapılan çalışmalarda ise sınıf düzeyi değişkeni ile dindarlık seviyesi arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmemiştir.

**Tablo 12:** İHL Tercih Sebebi Değişkenine Göre Okul Aidiyeti ve Dinî tutum Puanlarına Ait ANOVA Testi Analizi

	İHL Tercih Sebebi	N	X	Ss	F	p	Anlamlı Fark (LSD)
Okul Aidiyeti	1- Aile isteği	1321	3,44	,920	70,998	,000	1<2; 1<5; 1>6; 1<9; 2>3; 2>4; 2>5; 2>6; 2>7; 2>8; 2>9; 3>6; 4>6; 5>6; 5>7; 5>8; 6<7; 6<8; 6<9; 7<9
	2- Kendi isteği	1443	4,13	,732			
	3- Öğretmen yöneltmesi	67	3,60	1,014			
	4- Akrabaların tavsiyesi	41	3,48	,789			
	5- Çevresindeki bazı insanların teşviki	132	3,70	,853			
	6- Ortaokuldan sonra sistemin yönlendirmesi	38	3,06	,953			
	7- Puanının bu okula yeterli olması	238	3,38	,878			
	8- Okulun evlerine yakın olması	78	3,44	,854			
	9- Diğer	220	3,59	,958			
Dinî tutum Toplam	1- Aile isteği	1303	4,27	,662	17,184	,000	1<2; 2>3; 2>4; 2>5; 2>6; 2>7; 2>8; 2>9
	2- Kendi isteği	1423	4,52	,523			
	3- Öğretmen yöneltmesi	65	4,21	,752			
	4- Akrabaların tavsiyesi	41	4,27	,576			
	5- Çevresindeki bazı insanların teşviki	130	4,32	,603			
	6- Ortaokuldan sonra sistemin yönlendirmesi	36	4,32	,496			
	7- Puanının bu okula yeterli olması	239	4,30	,605			
	8- Okulun evine yakın olması	78	4,26	,752			
	9- Diğer	216	4,30	,682			

Tablo 12’de İHL öğrencilerinin okul tercih sebepleri değişkenine göre okul aidiyeti ve dinî tutum düzeylerinde anlamlı bir farklılaşmanın olup olmadığını anlamak için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçlarına yer verilmiştir. Yapılan analiz sonucunda öğrencilerin okul tercih sebepleri değişkenine göre okul aidiyeti ( $F= 70,998$ ;  $p<.01$ ) ve dinî tutum ( $F= 17,184$ ;  $p<.01$ ) puan ortalamaları arasında anlamlı farklılığın olduğu görülmektedir. Farklılığın hangi okul tercih sebepleri arasında olduğunu tespit etmek için post-hoc testlerinden LSD analizi yapılmıştır.

Post-hoc LSD analizi sonucuna göre öğrencilerin okul aidiyet düzeylerine bakıldığında genel olarak farklılaşmanın kendi isteğiyle İHL’yi tercih eden öğrencilerle ( $X=4,13$ ) diğer nedenlerle bu okullarda okuyan öğrencilerin puanları arasında olduğu anlaşılmaktadır. Buna göre kendi isteğiyle İHL’de okuyan öğrencilerin okul aidiyet düzeyleri kendi isteklerinin dışındaki (aile, öğretmen, akraba, yakın çevre yönlendirmesi vs.) bir nedenle bu okullarda okuyan öğrencilere göre anlamlı şekilde daha yüksektir.

Post-hoc LSD analiz sonucu araştırmaya katılan öğrencilerin dinî tutum düzeylerinde de kendi istekleriyle İHL’de okuyan öğrencilerin puanları ( $X=4,52$ ) ile diğer nedenlerle bu okullarda okuyan öğrencilerin puan ortalamaları arasında kendi istekleriyle okuyanlar lehine anlamlı bir farklılık bulunduğunu ortaya koymuştur. Buna göre kendi isteğiyle İHL’de okuyan öğrencilerin dinî tutum düzeyleri kendi isteklerinin dışındaki (aile, öğretmen, akraba, yakın çevre yönlendirmesi vs.) bir nedenle bu okullarda okuyan öğrencilere göre anlamlı şekilde daha yüksektir.

**Tablo 13:** Üniversitede Okumak İstedikleri Alan Grubu Değişkenine Göre Okul Aidiyeti ve Dinî tutum Puanlarına Ait ANOVA Testi Analizi

	Üniversitede Okumak İstedikleri Alan Grubu	N	X	Ss	F	p	Anlamlı Fark (LSD)
Okul Aidiyeti	1- Tıp, Eczacılık, Diş, Sağlık Alanları	587	3,68	,848	37,785	,000	
	2- İlahiyat	877	4,17	,771			1<2; 1>3;
	3- Mühendislik, Mimarlık	405	3,53	,898			1>6; 1>8;
	4- Kararsız/boş	375	3,57	,891			2>3; 2>4;
	5-Eğitim, Öğretmenlik	485	3,66	,875			2>5; 2>6;
	6- Polislik, Askeri Okullar	134	3,28	,866			2>7; 2>8;
	7- Fen-Edebiyat	310	3,68	,924			2>9; 2>10;
	8- Spor Bilimleri	85	3,32	,942			3<5; 3>6;
	9- Hukuk, İktisadi İdari Bilimler, Siyasal Bilimler	421	3,59	,975			3<7; 3>8;
	10- İletişim, Radyo-Televizyon	46	3,46	,886			4>6; 4>8;
Dinî tutum Toplam	1- Tıp, Eczacılık, Diş, Sağlık Alanları	584	4,43	,501	14,924	,000	
	2- İlahiyat	853	4,51	,566			1<2; 1>3;
	3- Mühendislik, Mimarlık	402	4,32	,571			1>4; 1>6;
	4- Kararsız/boş	371	4,14	,812			1>8; 1>9;
	5-Eğitim, Öğretmenlik	478	4,41	,555			1>10; 2>3;
	6- Polislik, Askeri Okullar	136	4,18	,706			2>4; 2>5;
	7- Fen-Edebiyat	302	4,38	,606			2>6; 2>7;
	8- Spor Bilimleri	84	4,25	,718			2>8; 2>9;
	9- Hukuk, İktisadi İdari Bilimler, Siyasal Bilimler	416	4,31	,659			2>10; 3>4;
	10- İletişim, Radyo-Televizyon	43	4,23	,641			3>6; 4<5;

Tablo 13'te İHL öğrencilerinin üniversitede okumak istedikleri alan grubu değişkenine göre okul aidiyeti ve dinî tutum düzeylerinde anlamlı bir farklılaşmanın olup olmadığını anlamak için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçlarına yer verilmiştir. Yapılan analiz sonucunda öğrencilerin üniversitede okumak istedikleri alan grubu değişkenine göre okul aidiyeti ( $F= 37,785$ ;  $p<.01$ ) ve dinî tutum ( $F= 14,924$ ;  $p<.01$ ) puan ortalamaları arasında anlamlı farklılığın oluştuğu saptanmıştır.

Farklılıkların üniversitede hangi alanlara yönelmek isteyen öğrencilerin ortalamalarından kaynaklandığını belirlemek amacıyla post-hoc LSD analizi yapılmıştır. Yapılan analiz sonucu okul aidiyeti puan ortalamalarındaki farklılaşmaların genel olarak ilahiyat alanında okumak isteyen öğrenciler ( $X=4,17$ ) ile

diğer alanlarda okumak isteyen öğrenciler arasında ilahiyat okumak isteyenler lehine; polislik-askeri okullar ( $X=3,28$ ) ve spor bilimleri alanında ( $X=3,32$ ) okumak isteyen öğrenciler ile diğer alanlarda okumak isteyen öğrenciler arasında diğer alanlarda okumak isteyenler lehine olduğu tespit edilmiştir. Buna göre üniversitede İlahiyat Fakültesi'nde okumak isteyen öğrencilerin diğer alanlarda okumak isteyen öğrencilere göre İHL okul aidiyet düzeyleri daha yüksektir. Ayrıca lise sonrasında polislik-askeri okullar ile spor bilimleri ile ilgili bölümlerde okumak isteyen öğrencilerin İHL okul aidiyet düzeyleri diğer alanlarda okumak isteyen öğrencilere göre daha düşüktür.

Post-hoc LSD analizi sonucu, öğrencilerin üniversite alan tercihleri değişimine göre dinî tutum puan ortalamalarındaki farklılaşmaların genel olarak ilahiyat alanında okumak isteyen öğrenciler ( $X=4,51$ ) ile diğer alanlarda okumak isteyen öğrenciler arasında ilahiyat okumak isteyenler lehine olduğunu göstermektedir. Ayrıca üniversite alan tercihi açısından kararsız olan ya da bu soruyu boş bırakan öğrencilerle ( $X=4,14$ ) polislik-askeri okullarda okumak isteyen öğrencilerin dinî tutum puan ortalamalarının ( $X=4,18$ ) diğer alanlarda okumak isteyen öğrencilerin ortalamalarına göre, çoğu anlamlı olmak üzere, daha düşük düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Buna göre üniversitede İlahiyat Fakültesi'nde okumak isteyen öğrencilerin diğer alanlarda okumak isteyen öğrencilere göre daha yüksek düzeyde dini tutuma sahip oldukları tespit edilmiştir.

## **Sonuç ve Öneriler**

Bu araştırmada İmam-Hatip Lisesi öğrencilerinin dinî tutum ve okul aidiyet düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi ve aralarındaki ilişkinin tespit edilmesi amaçlanmıştır. Araştırmada elde edilen sonuçları ve bu sonuçlara bağlı olarak önerileri şu şekilde özetlemek mümkündür:

İHL öğrencilerinin % 40,3'ü bu okulları tercih sebebinde kendi isteğinin, % 36,8'i ise ailesinin isteğinin en fazla etkili olduğunu ifade etmiştir. Öğrencilerin % 22,9'u ise diğer seçenekleri işaretlemiştir. Bu sonuçlara göre öğrencilerin İHL'de okuma tercihlerinde en fazla kendi isteklerinin ve ailelerinin isteklerinin etkili olduğu anlaşılmaktadır.

İHL öğrencileri üniversitede okumak istedikleri alan olarak % 23,4 oranla ilahiyat alanı, % 15,7 ile tıp, eczacılık, dış hekimliği gibi sağlık alanı, % 13 ile eğitim/öğretmenlik alanı, % 11,3 ile hukuk, iktisadi-idari bilimler, siyasal bilimler alanı ve % 10,8 ile mühendislik-mimarlık alanını belirtmiştir. İHL

öğrencilerinin üniversite yönelimlerine ilişkin farklı örneklerde yürütülen daha önceki araştırmalarda elde edilen verilerle karşılaştırıldığında, yakın tarihli çalışmalarda İHL öğrencilerinin ilahiyat ve sağlık alanlarına yönelimlerinin arttığı görülmektedir. Bu sonuçlara göre öğrencilerin üniversite yönelimlerine bakıldığında genel olarak istihdamı yüksek, daha rahat iş bulma imkânı olan alanları öncelendikleri anlaşılmaktadır.

İmam-Hatip Lisesi öğrencilerinin dini tutum düzeyleri ile ilgili olarak; bilgi ve ilişki alt boyutlarının çok yüksek düzeyde, duygu ve davranış alt boyutlarının ise yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre öğrencilerin din ile ilgili bilgi düzeyleri ve Tanrı ile ilişki durumlarının çok yüksek düzeyde, diğer yandan dini tutumun davranış ve duygu dünyalarına olan etkisinin ise çok yüksek olmasa da yüksek düzeyde etkili olduğu anlaşılmaktadır. Diğer bir deyişle öğrenciler dine yönelik ilgilerini duygusal ve davranışsal boyutta daha düşük düzeyde ortaya koymaktadır. Bu sonuçlar konu üzerine yapılan diğer araştırma sonuçlarının da tespit ettiği gibi İHL öğrencilerinin dinî tutum düzeylerinin beklenildiği şekilde yüksek olduğunu göstermektedir. Buna karşılık dini tutumun bilgi ve ilişki boyutuna göre duygu ve davranış boyutunun nispeten daha düşük düzeyde kalmasına yönelik tedbirler almak gerekli görülmektedir.

Araştırma sonucunda öğrencilerin okul aidiyet düzeylerinin yüksek olmakla birlikte dinî tutum düzeyine göre daha düşük düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç İHL öğrencilerinin okul aidiyet düzeylerini artırmaya yönelik tedbirler alınmasını gerekli kılmaktadır. Öğrencilerin okul aidiyet düzeylerinin geliştirilmesi için öğrencilerin kendilerine olan özgüvenini artıracak, ders ve okul süreçlerine etkin katılımlarını sağlayacak, kendilerini daha iyi ifade etmelerine yardımcı olacak sosyal, kültürel ve mesleki etkinliklerin düzenlenmesi yararlı olabilir. Yine öğrencilerin aidiyet duygusunu geliştirmek için okulun tüm paydaşları (diğer öğrenciler, öğretmenler, yöneticiler, aile) arasında etkili iletişim imkânlarının çoğaltılması ve öğrencilerin kendilerini mutlu hissedecekleri bir okul ikliminin oluşturulması katkı sunabilir.

Öğrencilerin dinî tutum ile okul aidiyet düzeyleri arasındaki ilişkiyi tespit etmek için yapılan korelasyon analizine göre her iki değişken arasında pozitif yönlü bir ilişki bulunmuştur. Buna göre öğrencilerin okul aidiyet düzeyleri artarken, dinî tutum düzeylerinin de arttığını, ya da dinî tutum düzeyleri artarken, okul aidiyet düzeylerinin de arttığını söylenebilir.

Araştırma sonucunda il değişkenine göre İstanbul ve Ankara'da öğrenim gören öğrencilerin okul aidiyet düzeylerinin diğer illerde öğrenim gören öğrencilere göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Okul aidiyet düzeyinin en düşük olduğu il ise Malatya'dır. Dinî tutum düzeyi açısından ise Iğdır ve Antalya'dan araştırmaya katılan öğrencilerin diğer illerdeki öğrencilere göre daha düşük düzeyde dini tutuma sahip oldukları saptanmıştır. Buna göre okul aidiyet ve dinî tutum düzeylerinin düşük olduğu illerdeki İHL öğrencilerinin bu durumlarına yol açan etkenlerin tespitine dair daha detaylı araştırmalar yapılabilir.

Cinsiyet değişkenine göre İHL'de okuyan kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha yüksek düzeyde dini tutuma ve okul aidiyet duygusuna sahip oldukları tespit edilmiştir. Bu sonuç Türkiye'de farklı örneklerde yapılan araştırmalarda kadınların erkeklere göre kısmen daha dindar oldukları sonucuyla uyumludur (Yapıcı, 2012). Ayrıca bu durum, kız öğrencilerin erkeklere göre ergenlik dönemine daha önce girip, bu dönemin çalkantılı özelliklerinden daha önce kurtulmalarıyla ilişkili olabileceken, yine toplumsal cinsiyet rolleriyle de ilgili olabilir. Bununla birlikte kız ve erkek öğrencilerin dini tutum ve okul aidiyet düzeylerinin farklılaşmasının cinsiyet farklılığından mı yoksa başka değişkenlerden mi kaynaklandığının belirlenmesi için daha detaylı araştırmalar yararlı olacaktır.

Sınıf değişkenine göre İHL 12. sınıfta okuyan öğrencilerin 10. ve 11. sınıflarda okuyan öğrencilere göre hem okul aidiyet düzeylerinin hem de dinî tutum düzeylerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Buna göre öğrencilerin hem okul aidiyet hem de dinî tutum düzeylerinin İHL'de eğitim süreci içerisinde yükseldiği anlaşılmaktadır. Öğrencilerin okul aidiyet ve dini tutum düzeylerinin sınıf seviyesine bağlı olarak yükselmesinde, bu okullardaki olumlu yaşantılarının ve aldıkları eğitimin etkisinin zamanla artmasıyla ilgili olduğu söylenebilir. Araştırmanın yürütüldüğü yıl itibariyle örnekleme oluşturan İHL öğrencileri, ilköğretim okullarından mezun olarak bu okullara gelmiştir. Muhtemelen bu okullar hakkında yeterli bilgi, algı ve duyuşsal özelliklere sahip olmayan öğrencilerin aidiyet düzeylerinin, bu okullara zamanla uyum sağladıkça ve aldıkları eğitim süreci içerisinde yükseldiği düşünülebilir. Yine öğrencilerin dini tutumlarının sınıf düzeyine uyumlu olarak artmasında, öğrencilerin sınıf düzeyi yükseldikçe bu okul programında yer alan dini dersleri daha fazla almaları etkili olmuş olabilir.

İHL tercih sebebi değişkenine göre öğrencilerin dinî tutum ve okul aidiyet düzeylerinin anlamlı şekilde farklılaştığı tespit edilmiştir. Anlaşılabilir şekilde kendi isteğiyle İHL'yi tercih eden öğrencilerin hem dini tutum, hem de okul

aidiyet düzeylerinin kendi isteklerinin dışındaki aile, öğretmen, akraba, yakın çevre yönlendirmesi gibi diğer nedenlerle bu okullarda okuduğunu ifade eden öğrencilere göre daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Üniversitede okumak istedikleri alan grubu değişkenine göre İHL öğrencilerinin dinî tutum ve okul aidiyet düzeylerinin anlamlı şekilde farklılaştığı tespit edilmiştir. Buna göre üniversitede İlahiyat Fakültesinde okumak isteyen öğrencilerin diğer alanlarda okumak isteyen öğrencilere göre hem dini tutum, hem de okul aidiyet düzeylerinin daha yüksek olduğu; diğer yandan lise sonrasında polislik-askeri okullar ile spor bilimleri ile ilgili bölümlerde okumak isteyen öğrencilerin ise hem dini tutum, hem de okul aidiyet düzeylerinin diğer alanlarda okumak isteyen öğrencilere göre daha düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Müfredat açısından yüksek din öğretimine bir ön hazırlık teşkil eden İHL’de okuyan öğrencilerden üniversitede ilahiyat Fakültesini tercih etmek isteyenlerin okul aidiyet ve dinî tutum düzeylerinin diğer alanlarda okumak isteyen öğrencilere kıyasla daha yüksek olması beklendiği bir sonuç olarak değerlendirilebilir. Nitekim bu öğrencilerin bu okullarda aldıkları eğitim ve üniversite yönelimleri diğer alanlara göre daha fazla örtüşmektedir. Buna karşılık, gerek kendi istekleri gerekse de farklı nedenlerle İHL’lerde okuyan, ancak İlahiyat Fakültesinden farklı alanlarda üniversite eğitimi almayı planlayan öğrenciler ise okullarının kendilerini ideallerindeki bölümlere yerleşebilmeleri için yeterince hazırlayıp hazırlamadıkları konusunda ikilem içerisinde olabilirler ve bu durum onların okul aidiyet düzeylerini olumsuz etkileyebilir. Bu nedenle üniversitede farklı alanlara yönelmek isteyen İHL öğrencilerine, bu okullar ve müfredatı hakkında daha fazla bilgilendirme yapılması ve onlara bu okullardan mezun olup farklı alanlarda başarılı olmuş insanlardan modeller sunulması yararlı olabilir.

### **Kaynakça**

- Alıcıküşu, M.,(2013). *Lise Öğrencilerinde Dindarlık ve Akademik Başarı İlişkisi (Kahramanmaraş Örneği)*. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.
- Aşlamacı, İ. (2014). *Pakistan Medreselerine Bir Model Olarak İmam-Hatip Okulları*. İstanbul: DEM Yayınları.
- Atalay, T. (2005). *İlköğretim ve Liselerde Dindarlık*. İstanbul: DEM Yayınları
- Cebeci, S. (1993). İmam-Hatip Liselerinden Mezun Olanların Yönelişleri ve Sebep-leri. *Türkiye’de Din Eğitimi ve Öğretimi* içinde (ss. 109-115). İstanbul: İslam Medeniyeti Vakfı.



- Cerrah, L. (2010). *İmam-Hatip Lisesi Öğrencilerinin “Din-Toplum İlişkileri” Konusundaki Mülahazaları (Erzurum Örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Coşkun, M. K. (1999). *Comparative Study of Secondary Schools in Turkey, Example of İmam-Hatip Schools [Türkiye’de orta dereceli okulların karşılaştırmalı bir çalışması: İmam-hatip okulları örneği]*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Cüceloğlu, D. (1992). *İnsan ve Davranışı* (3. Baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Çakır, R., Bozan, İ. ve Talu, B. (2004). *İmam-Hatip Liseleri Efsaneler ve Gerçekler*. İstanbul: TESEV Yay.
- Çapar, B. (2008). *Farklı Orta Öğretim Öğrencilerinde Dindarlık ile Benlik Saygısı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Çetin, Ü. F. (2010). *Ortaöğretim Düzeyi Gençlerde Dindarlık-Empati İlişkisi (Isparta Örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.
- Çoban, R. (2013). *Lise Öğrencilerinde Dindarlık ve Sanal Bağımlılık Arasındaki İlişki Üzerine Bir Araştırma (Burdur Gölhisar Örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.
- Doğan, A. (2006). *1997 Yılından Sonraki Dönemde İmam-Hatip Liselerindeki Gelişmeler (Adana Örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Duy, B. ve Yıldız, M. A. (2014). Farklı Zorbalık Statüsüne Sahip Erinlerde Okula Bağlanma ve Yalnızlık. *Eğitim ve Bilim*, 39(174), s. 173-188.
- Gözlükaya, M. (2014). *Lise Öğrencilerinde Anne-Baba Tutumlarının Dini Yönelime Etkisi (Denizli Örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.
- Gürsu, O. (2011). *Ergenlik Döneminde Psikolojik Sağlık ve Dindarlık İlişkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Hökekleli, H. (1986). Ergenlik Çağı Davranışlarına Din Eğitiminin Etkisi. *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 1(1), s. 43-58.
- İnceoğlu, M. (2010). *Tutum, Algı, İletişim*. İstanbul: Beykent Üniversitesi Yayınları.
- Kafalı, H., (2005). *Lise Öğrencilerinde Dini inanç ve Tutumların Sosyal İlişkilere Etkisi- Ergani Örneği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Kanburoğlu, Ü. B. (2011). *Popüler Kültür Din Eğitimi İlişkisi: İmam-Hatip Liseleri Örneği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Karacoşkun, M. Doğan, (1995). İmam-Hatip Lisesi Öğrencilerinin Dinî tutum ve Davranışları. *İnönü Üniversitesi Darende İlahiyat Fakültesi Araştırma Dergisi*, yıl 1, 1(1), s. 201-210.
- Karasar, N. (1999). *Bilimsel Araştırma Yöntemi* (s. 78-81). Ankara: Nobel Yayınları.
- Kaya, M. (1998). *Din Eğitiminde İletişim ve Dini Tutum*. Samsun: Etüt Yayınları.
- Kaymakcan, R. ve Aşlamacı, İ. (2011). İmam-Hatip Liseleri Üzerine Bibliyografik Bir İnceleme. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 9(22), s. 21-101.
- Korkmaz, M. (2013). İmam-Hatip Lisesi Öğrencilerinin Bu Okulu Tercih Süreçleri. *Erciyes Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 16, s. 7-40.
- Kula, N. (2006). Gençlik Döneminde Kimlik ve Din (Lise Öğrencileri Üzerinde Bir Araştırma). H. Hökelekli (Ed.), *Gençlik, Din ve Değerler Psikolojisi* içinde (s. 33-82). İstanbul: Dem Yayınları.
- MEB (2016). *Milli Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı.
- Ok, Ü. (2011). Dinî tutum Ölçeği: Ölçek Geliştirme ve Geçerlik Çalışması. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 8(2).
- Onay, A., (2003). “Mezun Oldukları Liselere Göre Üniversite Öğrencilerinin Dindarlık Düzeyleri, Diyanet İşleri Başkanlığı Hizmetlerine ve Dinî Gruplara Yönelim Durumları”, *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1(1), 171-194.
- Özensel, E.ve Aydemir, M. A. (2014). *Türkiye İmam-Hatip Lisesi Öğrenci Profili Araştırması*. Türkiye İmam-Hatipliler Vakfı, Araştırma Raporu.
- Peker, H. (2008). *Din Psikolojisi*. İstanbul: Çamlıca Yayınlar.
- Sarı, M. (2013). Lise Öğrencilerinde Okula Aidiyet Duygusu. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(1), s. 147-160.
- Tavşancıl, E. (2002). *Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Tokat, O., (2012). *Orta Öğretim Öğrencilerinde Kaygı ve Dindarlık İlişkinin İncelenmesi (Denizli Örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.
- Türkmen Gül, E. (1998). *İmam-Hatip Lisesi Öğrencilerinin Beklenti ve Sorunları*. Yüksek lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- Ünlü, Y. (1999). *İmam-Hatip Lisesi Öğrencilerinin Beklenti ve Sorunları*.Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Uludağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- Yakut, S. (2012). *Lise Öğrencilerinde Dindarlık-Şiddet Eğilimi İlişkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.
- Yapıcı, A. (2012) “Türk Toplumunda Cinsiyete Göre Dindarlık Farklılaşması: Bir Meta-Analiz Denemesi. *Fırat Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 17, s. 1-34.

## **The Investigation on Relations Between Religious Attitudes and School Belonging Levels of Students of Imam Hatip High School\***

İbrahim AŞLAMACI\*\*

Emrah EKER\*\*\*

### **Introduction**

As one of the main institutions in the education system in the Republican era, the Imam Hatip schools, which have existed up present day, have been turned into centers of debate among different sections of the society in many respects such as their numbers, aims, curriculum, student profiles and graduate university preferences.

After coming into power through the elections in November 3, 2002, the Justice and Development Party (*AK Party*) IHLs began to revive. AK party carried out a radical change that is closely related with these schools within restructuring the Turkish education system in 2012. Imam Hatip Schools that were mainly closed a result of the introduction of 8 years of compulsory continuous education in 1997, reopened. Also entrance and placement process of the graduates of these schools were reorganized, the students were allowed to enter all departments of the universities without any obstacles.

---

\* All data in this article was obtained from the Imam Hatip Research Project funded by the Center for Values Education. We would like to express our gratitude to the Center for its support and contribution.

\*\* Asst. Prof. Dr., İnönü University, Faculty of Theology, Teacher Training for Religion and Ethics Courses in Primary Schools Department.

\*\*\* Research Assistant, İstanbul University, Faculty of Theology, Programme In Philosophy And Religious Studies, PhD Student

In the studies to be carried out on the quality of the education / religious education of the Imam Hatip High School, it is necessary to provide feedback on the current situation concerned with these schools from the partners. As one of these partners, it is important to describe profiles of the students in different situations and consider the factors that affect their academic achievement.

In this sense, it has been found meaningful to describe the religious profile of the students of these schools which offer more religious education in their curriculum than other high school types in order to educate qualified religious officers in terms of variables that are frequently discussed in the society such as school preference reason and university orientation. It is also important to identify students' loyalty to their school in terms of both describing the student profile and estimating the levels of belonging that are effective on academic achievement. Thus, the problem of research is conceived on the relationship between the religious attitudes and school belonging levels of the Imam Hatip High School students and the relationship between these two dependent variables.

### **Purpose**

In this research it is aimed to examine the religious attitudes and school belonging levels of the students of Imam Hatip High School in terms of some variables and to determine the relationship between them.

### **Method Research Design**

Since this study investigated the religious attitudes and school belonging levels of the students of Imam Hatip High School in terms of some variables, it was designed based on a baseline descriptive survey and both comparative and correlation associative models.

### **Sampling**

The classification of Turkey's regions of TÜİK (Turkish Statistical Institute) used to determine the regions that have a higher representation power for the country, and one province from each region selected as sample provinces for the research. On each province, at least two Imam Hatip High School were planned as survey place, but Anatolian and European side of Istanbul were considered as separate samples due to population density. Therefore the sample of the research comprised 3775 students in 26 Imam Hatip High Schools in the 2015-2016

academic year.

### **Instruments**

The data were collected using personal information form, “Ok-Religious Attitude Scale” and “IHL School Identity Scale” originally developed by the researchers. This five-point Likert type scale measures IHL School Identity represented by 15 items under one factor. The factor loadings of the items ranged between .536 and .763, altogether explaining 45.48% of the total variance. Internal consistency analysis revealed Cronbach Alpha coefficients of  $\alpha = .797$  for the scale.

### **Interpreting Data**

The data was analysed using SPSS 22.0. In the interpretation of the data were analyzed using mean scores, standard deviation. Besides correlation test, t test, variance analysis (ANOVA) and LSD post hoc test have been used in order to determine whether there is a significant relation among the religious attitudes and school belonging levels of the students of Imam Hatip High School.

### **Results**

As a result of the research, it was determined that there is a significant relationship between religious attitudes and school belonging levels of the students of Imam Hatip High School and these levels differ in terms of province, gender, class, the reason of Imam Hatip High School preference and the field they want to study in university.

40.3% of the Imam Hatip High School students stated that they prefer their schools according to their own wishes and 36.8% of them were mostly influence according to the wishes of their families. 22.9% of the students pointed out other options. In the light of these results, it is understood that most of the students' preferences to study in Imam Hatip High Schools are influenced by their own wishes and family wishes.

Regarding the religious attitudes of the students of Imam Hatip High School; Information and relationship sub-dimensions were found to be “very high”, and emotional and behavioral sub-dimensions were found to be “high”. According to this, it is understood that the level of knowledge about religion and the relations with God are at a very high level while the effect of religious attitude on behaviors and emotions is not “very high” but “high”.

Also it has been determined that the school belonging level of the Imam Hatip High School students is high. However, according to the total ratio of religious attitude, school belonging rate was lower.

A positive correlation was found between the two variables according to the correlation analysis conducted to determine the relation between the religious attitudes and the school belonging levels of the students. According to this, while the school belonging level of the students increases, religious attitude increases, or while the religious attitude increases, the level of school belonging also increases.

According to the province variable, the students who are studying in Istanbul and Ankara have higher school belonging levels than the students studying in other provinces; It was found that the students who participated in the research in Iğdır and Antalya had a lower level of religious attitude than the students in the other provinces.

**Keywords:** Imam-Hatip High School Students, Religious Attitude, Sense of School Belonging

## Fen Bilimleri Dersi “İnsan ve Çevre” Ünitesiyle Bütünleştirilmiş Etkinliklerin Ortaokul Öğrencilerinin Merhamet Değerini Kazanmalarına Etkisi\*

Zehra AKTAŞ\*\*

Aykut Emre BOZDOĞAN\*\*\*

**Özet-** Bu çalışmanın amacı Fen Bilimleri dersi “İnsan ve Çevre” ünitesiyle bütünleştirilmiş etkinliklerin yedinci sınıf öğrencilerinin merhamet değerini kazanmalarına etkisini incelemektir. Araştırmada ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel yöntem kullanılmıştır. Araştırma 2012-2013 eğitim-öğretim yılında bir ortaokulun yedinci sınıfında öğrenim gören toplam 34 öğrenci ile yürütülmüştür. Kontrol grubunda öğretim programının öngördüğü şekilde dersler işlenmiştir. Deney grubunda ise öğretim programına ek olarak araştırmacı tarafından merhamet değerinin kazandırılmasına yönelik zenginleştirilmiş bir içerik ve etkinlik programı uygulanmıştır. 5 hafta süren araştırmanın verileri araştırmacı tarafından geliştirilen merhamet değerine ilişkin ikilem durumları anket formu ile elde edilmiştir. Araştırmanın sonucunda deney grubu ile yapılan etkinliklerin öğrencilerin merhamet değerini olumlu yönde geliştirdiği görülmüştür.

**Anahtar kelimeler** - Fen Bilimleri dersi, Merhamet, Yapılandırmacı öğrenme, İnsan ve Çevre ünitesi

\* **Not:** Bu çalışma 415486 kodlu “Fen Bilimleri Dersinde Merhamet Eğitimi Üzerine Bir Çalışma” isimli yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

\*\* Fen Bilimleri Öğretmeni, **E-posta:** zehra\_k88@hotmail.com

\*\*\* Doç. Dr., Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Fakültesi, **E-posta:** aykudemre@gmail.com

## **Giriş**

Günümüz eğitim sistemleri bilgiyi hazır alan ve ezberci bireyler yerine bilgiyi içselleştiren ve kendi zihin şemasına uygun hale getiren, sosyal yönü kuvvetli, kendi ihtiyaçlarını bilen ve bunları gidermek için çözüm yolları arayan bireyler yetiştirmeyi amaçlamaktadır. 2006 yılında ülkemizde uygulanmaya başlanan yeni öğretim programları bu değişim sürecinde önemli rol oynamaktadır (Sapsağlam, 2013). Uygulanmaya başlanan yeni öğretim programlarıyla birlikte bireylerin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor yönlerinin birlikte geliştirilmesi planlanmıştır. Bu gelişim sağlanırken geleneksel yöntemler geride bırakılmış, öğrencinin aktif olduğu ve merkezinde öğrenci olan yeni yöntemler yer almıştır (Çandar ve Şahin, 2013). Ancak eğitim sistemimizdeki sınav sistemi öğretmenleri öğrencilerine belli konularda bilgi sunan kişiler haline getirmiş ve bu da öğrencilerin daha çok bilişsel alanlara ağırlık vermesine neden olmuştur (Demir ve Köçer, 2006). Hâlbuki asıl üzerinde durulması gereken bireylere bilgi ve beceri kazandırmaktan ziyade toplumu bir arada tutan değerleri bu bireylere kazandırmaktır. Çünkü ülkelerin kültürel planda ilerlemesi eğitilmiş, okuyup düşünen, araştırıp sorgulayan, ulusal kültür kodlarını benimsemiş kuşakların yetiştirmesine bağlıdır. Dünyanın baş döndürücü bir hızda değişim ve dönüşümden geçtiği bu çağda, ancak insan sermayesi güçlü uluslar varlığını koruyup yarına kalmayı başarabilirler (Karagöz, 2015a). Bunun için değerler, bireyi ve toplumu ayakta tutan ve yönünü belirlemesine kaynaklık eden unsurlardır (Çakıroğlu, 2013; Özdaş, 2013; Ulusoy ve Dilmaç, 2012).

Değer kavramı, farklı anlamlarda kullanılmaktadır. İyi ya da kötü olan her şey bir değeri ifade eder. Sosyal bilimlerde değerler, daha çok bireysel ve toplumsal kuralları düzenleme, bireyin davranışların devamlılığını ve düzenliliğini anlamlandırma şeklinde ifade edilmektedir (Özdaş, 2013; Sapsağlam ve Ömeroğlu, 2015). Toplumsal anlamda değerler, toplum tarafından en yararlı ve doğru olarak kabul edilen genelleştirilmiş davranış ilkeleridir. İnsani değerler ya da temel değerler dediğimiz bu değerler, insanın en iyi yönlerini ve davranışlarını ortaya çıkarmayı ve onun kişiliğini bütünüyle geliştirerek, insani mükemmelliğe erişmesini sağlamayı amaçlamaktadır (Aydın, 2010). Temel olarak değerler, inançlar ve tutumlarla ilişkilendirilse de hem inançlardan hem de tutumlardan daha kapsamlıdır (Demircioğlu ve Tokdemir, 2008). Değerler eğitimi kapsamında okullarda uygulanan öğretim programlarına konu edilen bazı değerler;



adalet, güler yüz, gerçeğe saygı, dürüstlük, öz eleştiri, sorumluluk, onurlu olmak, insana saygı, fedakârlık, yardımlaşma, sözünde durmak, nezaket, hoşgörü, cesaret, sevgi, sadakat, saygı, okumak, sağduyu, şefkat, iyilik, sabır, merhamet, çalışkanlık, kadirşinaslık, azim ve iyi niyettir (Baysal, 2013; Sapsağlam, 2016; Sönmez, 2014). Öğretim programlarında yer alan değerlere bakıldığında merhametin de bu değerler arasında yer aldığı görülmektedir.

Merhamet Arapça kökenli bir kelime olup, “Bir kimsenin veya bir başka canlının karşılaştığı kötü durumdan dolayı duyulan üzüntü, acıma” olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2014). Merhamet insanı iyilik yapmaya, canlılara yapılan haksızlığı uygun görmeyip aciz, zayıf insanlara, hayvanlara, bitkilere yardım etmeye yönelen bir duygudur (Gör, 2013; Hökelekli, 2007). Merhamet, duygu yönü ağır basan insancıl değerler sınıfında yer alır. Türk toplumunun baskın, ayırt edici vasıfları arasında sayılabilir (Karagöz, 2015b). Bireylerin merhamet duygusu ancak çevresindeki kişilerin çektikleri acı ve sıkıntıları fark ettiklerinde harekete geçebilir (Schopenhauer, 2007). Literatürde özellikle hoşgörü, demokrasi kültürü, dayanışma, özgüven ve azim değerlerinin (Herdem, 2016), dürüstlük ve adalet değerlerinin (Akgül, 2014), demokrasi değerinin (Izgar ve Beyhan, 2015; Tezci, 2003), dostluk/arkadaşlık, sorumluluk, saygı, barışçı olma, dürüstlük, hoşgörü değerlerinin (Dılmaç, 2007), sorumluluk ve duyarlılık değerlerinin (Aladağ, 2009; Öğretici, 2011), özgürlük değerinin (Lamberta, 2004) evrensellik ve iyilikseverlik değerlerinin (Demirhan ve İşcan, 2007), saygı, sevgi ve sorumluluk değerlerinin (Duer, Parisi ve Valintis, 2002; El Hassan ve Kahil, 2005), hoşgörü, arkadaşlık, yardımseverlik, nezaket değerlerinin (Sapsağlam ve Ömeroğlu, 2016) kazandırılması için hazırlanan değerler eğitimi programlarının ve yapılan etkinliklerin etkili sonuçlar verdiğini gösteren bir çok çalışma bulunmaktadır. Ancak Fen Bilimleri derslerinde merhamet değerinin kazandırılmasına yönelik literatürde bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Bu kapsamda yapılan çalışmanın amacı Fen Bilimleri dersi “İnsan ve Çevre” ünitesiyle bütünleştirilmiş etkinliklerin yedinci sınıf öğrencilerinin merhamet değerini kazanmalarına etkisini incelemektir. Fen Bilimleri dersinin “Canlılar ve Hayat” öğrenme alanı kapsamındaki birçok üniteye merhamet başta olmak üzere çeşitli değerlerin öğrencilere kazandırılabilceği düşünüldüğü için böyle bir çalışma yoluna gidilmiştir. Yapılan çalışma merhamet değerinin sadece Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ya da Sosyal Bilgiler derslerinde değil Fen Bilimleri

dersi kapsamında da kazandırılabilceğini ortaya koymak açısından önem arz etmektedir. Bu kapsamda aşağıdaki sorulara cevaplar aranmıştır.

1. Fen bilimleri dersi 7. sınıf “İnsan ve Çevre” ünitesiyle bütünleştirilmiş etkinliklerin deney grubu öğrencilerinin merhamet değerini kazanmalarına etkisi var mıdır?
2. Fen bilimleri dersi 7. sınıf “İnsan ve Çevre” ünitesiyle bütünleştirilmiş etkinliklerin deney grubu öğrencilerinin merhamet değerini ne olduğuna ilişkin algılarına etkisi var mıdır?

## **Yöntem**

### **Araştırmanın Modeli**

Bu çalışmada, ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel yöntem kullanılmıştır. Deneysel araştırmalar bilimsel yöntemler içinde en kesin sonuçların elde edildiği araştırmalardır. Çünkü araştırmacı karşılaştırılabilir işlemler uygular ve daha sonra onların etkilerini inceler, bu tür bir araştırmanın sonuçlarının araştırmacıyı en kesin yorumlara götürmesi beklenir. Deneysel araştırma yöntemlerinden yarı deneysel yöntemde ise hazır gruplardan ikisi belli değişkenler açısından karşılaştırılmaya çalışılır (Büyüköztürk ve diğerleri, 2013). Çalışmada deney grubuna öğretim programına ilave olarak merhamet değerinin kazandırılmasına yönelik bir içerik uygulanmış ve zengin öğrenme ortamları oluşturulmuştur. Bu kapsamda etkinlikler 2 Fen alanı uzmanının görüşü alınarak yapılandırıcı öğrenme kuramının bir uygulaması olan 5E öğretim modeline göre hazırlanmıştır. Kontrol grubuna ise öğretim programının öngördüğü şekilde dersler işlenmiştir. 5 hafta boyunca devam eden araştırma sürecinde deney ve kontrol grubunda yapılan etkinlikler aşağıda verilmiştir.

**Tablo 1:** Deneysel ve kontrol grubunda yapılan çalışmalar

Süre	Kontrol Grubu (Ders kitabındaki etkinlikler)	Deneysel Grubu (Ders kitabındaki etkinliklere ek olarak sunulan içerik)
6 Ders saati	<ol style="list-style-type: none"><li>1. Öğrenciler canlı resimleri getirir.</li><li>3. Türden Ekosisteme, adlı etkinliği yapar.</li><li>6. Yaşam Alanları, adlı etkinliği yapar.</li><li>8. Farklı Ekosistemler, adlı etkinliği yapar.</li><li>10. Canlı resimlerini kullanarak besin zinciri hazırlar.</li></ol>	<ol style="list-style-type: none"><li>2. Bir su kaplumbağası alınır ve her gün deney grubundan farklı bir öğrenciye bakımını yapması için verilir. Bütün öğrencilerin bir gün süreyle bakması sağlanır. (form dağıtılarak öğrencilerin görüşleri alınır.)</li><li>4. Susamış Yaşlı Deve, isimli çalışma kâğıdı öğrencilere yaptırılır.</li><li>5. Heidi çizgi filmi öğrencilere izletilerek, form dağıtılır ve öğrencilerden doldurmaları istenir.</li><li>7. Bilim Teknik Dergisi 2005 Nisan sayısındaki “Ekosistemler Nasıl Etkilenir” isimli okuma metni öğrencilere verilir.</li><li>9. İstasyon tekniği kullanılarak tür, habitat, popülasyon, ekosistem kavramları ile ilgili etkinlik yaptırılır. Bu etkinlik için sınıf dört gruba ayrılır. 1. gruba bu kavramlarla ilgili afiş, 2. gruba şiir, 3. gruba Bilim Ve Çocuk dergisine mektup yazma, 4. gruba ise slogan hazırlattırılır.</li><li>11. Maket oluşturulma sürecinde ekosistemi yaparken neler hissettiklerini tespit etmek için form dağıtılır.</li><li>12. “Çevre Kirliliği İnsanoğlunun Gerçek Yüzü” isimli video öğrencilere izletilerek insanoğlunun ekosisteme nasıl zarar verdiğini öğrencilerin görmesi sağlanır. Form dağıtılarak öğrencilerin duygu ve düşünceleri alınır.</li></ol>
8 Ders saati	<ol style="list-style-type: none"><li>1. Biyolojik çeşitlilik kavramı hakkında neler bildiğini defterine yazar ve arkadaşları ile paylaşır.</li><li>5. Ders kitabının giriş bölümündeki resimler öğrencilere gösterilerek; bu canlıların yaşam alanları ve çevrelerinde bu canlıların yer alıp almadığı sorulur.</li><li>6. Ders kitabındaki “Biyolojik Çeşitlilik ve Yöremizin Zenginlikleri” isimli etkinlik öğrencilere yaptırılır.</li><li>9. Ders kitabındaki Türkiye’deki canlı çeşitliliği ile ilgili resimlerin öğrenciler tarafından incelenmesi sağlanır.</li><li>10. Çalışma kitabındaki hayvan sevgisi adlı etkinlik yaptırılır</li><li>13. Çalışma kitabındaki canlı çeşitliliği isimli etkinlik yaptırılır ve “biyolojik çeşitlilik yok olabilir mi?”, “Biyolojik çeşitliliğin yok olması nasıl gerçekleşir ve beraberinde ne gibi sonuçları doğurur?” gibi sorular ile tartışma başlatılır.</li><li>16. Çalışma kitabındaki “Ağaç Sevgisi” isimli etkinlik yaptırılır. Ülkemizdeki çevre ile ilgili faaliyet gösteren kurum ve kuruluşlara değinilir</li></ol>	<ol style="list-style-type: none"><li>2. “Tohumun Çimlenmesi” isimli video öğrencilere izletilir.</li><li>3. İzledikleri video ile ilgili öğrenci görüşleri alınır.</li><li>4. “Fok Katliamı” çalışma yapıları öğrencilere dağıtılır .</li><li>7. “Birlikten Kuvvet Doğar” isimli video öğrencilere gösterilir.</li><li>8. İzledikleri video ile ilgili öğrenci görüşleri alınır.</li><li>11. Seçtikleri bir canlının ağzından insanlara mektup yazmaları istenir.</li><li>12. Hintli Adamın Hikâyesi yarım bir şekilde öğrencilere verilerek öğrencilerin tamamlaması istenir.</li><li>14. Nesli tükenmekte olan canlılar ile ilgili yaratıcı drama etkinliği yaptırılır.</li><li>15. Leopar ve Maymun Yavrusu, isimli video öğrencilere gösterilir ve form dağıtılarak öğrenci görüşleri alınır.</li><li>17. Öğrencilerden; kendilerine nesli tükenmiş veya tükenmekte olan bir canlı seçmeleri, bu canlı konusunda araştırma yapmaları, grup yardımı ile birer poster hazırlamaları istenir. Posterlerin bu canlılara karşı merhamet değerini geliştirecek içerikte hazırlanması şartı koyulur.</li><li>18. “Nesli Tükenen Canlılar” isimli video izletilir. Form dağıtılarak öğrenci görüşleri alınır.</li><li>19. “Resimler ve Düşündürdükleri” isimli çalışma yapıları öğrencilere dağıtılır.</li></ol>

1. Öğrencilere anahtar kavramlarla ilgili neler bildikleri sorularak konuya giriş yapılır çevrelerinde bu kavramlardan hangilerine rastladıkları sorulur.
2. “Komik Kuşlar” isimli video öğrencilere izletilir.
3. Form dağıtılarak izlemiş oldukları video ile ilgili öğrenci görüşleri alınır.
4. Ders kitabındaki “Ülkemizdeki ve Dünyadaki Çevre Sorunları” adlı etkinlik öğrencilere yaptırılır.
5. Çalışma kitabındaki “Ulusal Çevre Anıtı” adlı etkinlik öğrencilere yaptırılır.
6. “Çizgilerle Çevre Kirliliği” isimli video izletilir form dağıtılarak öğrenci görüşleri alınır.
7. Fil katliamı ile ilgili çalışma yaprağı öğrencilere dağıtılır ve öğrencilerden doldurmaları istenir.
8. Ders kitabındaki “Asit Yağmurları” adlı etkinlik öğrencilere yaptırılır. Sera etkisinden ve ozon tabakasından bahsedilir. Su, hava, toprak ve nükleer kirlilikten bahsedilir.
9. “Bitkiler de Hisseder” adlı okuma parçası okunur ve üzerinde tartışma yapılır. İnsanların çevreyi kirleterek bitkilerin ve diğer canlıların yaşam alanlarını yok etmesi gündeme getirilerek, merhamet konusuna değinilir.
10. Öğrencilerden canlılara merhamet konulu resim çizmeleri istenir. Öğrencilerin kendi çizmiş oldukları resimlerle “canlılara merhamet” konulu afişler yaptırılır ve bu afişler okul panosunda sergilenerek diğer öğrencilerin de konuyla ilgili bilinçlenmesi sağlanır.
11. Çevre kirliliği, küresel ısınma, asit yağmuru, sera etkisi ile ilgili istasyon etkinliği yaptırılır.
12. Çalışma kitabındaki “Asit Yağmurlarının Çevremize Etkisi” ve “Çevre Sorunlarını Belirleyelim” isimli etkinlikler öğrencilere yaptırılır.
13. Her gruba okulun bahçesinde bir fidan diktirilir ve bakımı ait olduğu gruba verilir.
14. “Anne Sevgisi” isimli yarım bırakılmış hikâyenin tamamlanması öğrencilerden istenir.
15. “Resimlerin Düşündükleri” isimli çalışma yaprağı öğrencilere dağıtılır.
16. Çalışma kitabındaki “Ormanları Koruyalım” ve “İki Şehrin Durumu” isimli etkinlikler öğrencilere yaptırılır. Bu aşamada öğrencilere tartışma ortamı oluşturularak çevre sorunlarına çözüm önerileri getirmeleri ve okulda diğer öğrencileri bilgilendirme çalışmaları yapmaları istenir.
17. Atatürk’ün çevre ve doğa sevgisinden bahsedilir.
18. Çalışma kitabındaki ‘Yürüyen Köşk’ isimli etkinlik yaptırılır.
19. “Enerji Tasarrufu” isimli animasyon öğrencilere izletilir. Form dağıtılarak öğrenci görüşleri alınır.
20. Aileleriniz canlılara nasıl davranır, konulu kompozisyon öğrencilere yazdırılır.
21. Bu dersten önce ve sonra canlılara nasıl davrandıklarını anlatan kompozisyon yazmaları istenir.

Tablo 1’de de görüldüğü gibi merhamet değerinin kazandırılmasına yönelik deney grubunda öğretim programında bulunan etkinliklerin yanı sıra birçok etkinlik yapılmıştır. Bu kapsamda deney grubunda 8 video, 5 çalışma yaprağı, 1 istasyon etkinliği, 2 hikâye tamamlama, 1 afiş, 1 poster, 1 su kaplumbağası besleme, 1 yaratıcı drama, 1 bitki dikimi ve bakımı, 1 ekosistem maketi oluşturma, 1 mektup yazma ve 2 kompozisyon yazma etkinliği yaptırılmıştır. Uygulama öncesi ve sonrasında deney ve kontrol gruplarına merhamet değerine ilişkin ikilem durumları anket formu uygulanmıştır.

### Çalışma Grubu

Araştırma 2012-2013 eğitim-öğretim yılında Giresun ilinin Dereli ilçesine bağlı bir köy ortaokulunda 7. sınıfta öğrenim gören toplam 34 öğrenci ile yürütül-

müştür. Deney grubunu oluşturan 17 öğrencinin 12’si kız 5’i erkek öğrenci iken, kontrol grubunu oluşturan 17 öğrencinin 11’i kız 6’sı erkek öğrencidir.

### Veri Toplama Aracı

“İnsan ve Çevre” ünitesiyle bütünleştirilmiş etkinlikler yoluyla öğrencilerin merhamet değerini kazanma düzeylerini belirlemek amacıyla araştırma kapsamında 12 maddeden oluşan ikilem durumları anket formu hazırlanmıştır. 2 farklı fen alan uzmanı ve 1 dil uzmanının görüşü alınarak hazırlanan formdaki 12 maddenin her birinde merhamet değeri ile ilgili çeşitli örnek olaylar verilmiş ve öğrencilere “Siz olsaydınız ne hissederdiniz?”, “Siz olsaydınız ne yapardınız?” ve “Neden?” soruları yöneltilmiştir. Bununla birlikte hazırlanan formda öğrencilerin merhamet denildiği zaman ne anladığını tespit etmek amacıyla “Sizce merhamet nedir?” sorusu sorulmuştur. Hazırlanan ikilem durumları anket formundaki soruların içeriği aşağıda verilmiştir.

**Tablo 2:** İkilem durumları anket formundaki soruların dağılımı

Soruların içeriği	Sorular	Soru adedi
1. Merhamet değerinin ne olduğuna ilişkin soru	1. soru	1
2. Merhamet değerinin ölçülmesi için insanların örnek olay olarak verildiği sorular	3., 4., 5. ve 6. sorular	4
3. Merhamet değerinin ölçülmesi için hayvanların örnek olay olarak verildiği sorular	7., 8., 9. ve 10. sorular	4
4. Merhamet değerinin ölçülmesi için bitkilerin örnek olay olarak verildiği sorular	11., 12., 13. 14. sorular	4
<b>TOPLAM</b>		<b>13</b>

### Verilerin Analizi

Araştırmanın genel amacı çerçevesinde merhamet değerine ilişkin ikilem durumları anket formundan elde edilen veriler içerik analiziyle analiz edilmiştir. İçerik analizi, verileri anlamlandıracak kavramlara ve bu kavramlar arasındaki ilişkilere ulaşmak için kullanılan bir nitel araştırma yöntemidir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu kapsamda tema olarak merhamet değeri belirlenmiş ve bu temayı içinde barındıran acımak, üzüntü duymak, yardım etmek, sevgi göstermek, şefkat göstermek, duyarlı olmak, korumak/kollamak, manevi bir duygu, iyi niyetli olmak ve hoşgörülü olmak gibi (Akyüz, 2013; Altuntaş, 2011; Ateş, 2003; Gör, 2013; Hökelekli, 2007; Schopenhauer, 2007; TDK, 2014) kavramlar içerik analizinde kod olarak dikkate alınmıştır. Sorulan sorularda bu kavramlara değinilme sayıları belirlenmiş ve tablolar halinde sunulmuştur. Bu işlem 2 araş-

tırmacı tarafından birbirinden bağımsız olarak gerçekleştirilmiştir. Birbiriyle tutarlı sonuçlar aynen verilirken, birbiriyle uyuşmayan sonuçlar tekrar gözden geçirilip değerlendirilerek tablolaştırılmıştır. Öğrencilerin sorulara vermiş oldukları cevaplardan bazıları bulgular kısmında sunulmuştur.

## Bulgular

Deney ve kontrol grubu ğrencilerinin ikilem durumları anket formundaki 12 soruya ilişkin ön testte ve son testte verdikleri cevaplar incelenmiş ve öğrencilerin merhamet değerine ilişkin ifadelerinden oluşturulan kodların frekans dağılımları Tablo 3’de sunulmuştur.

**Tablo 3:** Deney ve kontrol grubu ğrencilerinin ikilem durumları anket formundaki sorulara verdikleri cevapların frekans dağılımı

Merhamet temasına ilişkin kodlar	Deney grubu		Kontrol grubu	
	ön test (f)	Son test (f)	n test (f)	Son test (f)
znt duymak	123	130	143	152
Acımak	48	92	34	35
Manevi bir duygu	67	89	57	54
Korumak/Kollamak	38	63	53	61
Yardımd etmek	58	76	62	55
Duyarlı olmak	25	40	52	47
şefkat göstermek	34	40	36	29
İyi niyetli olmak	-	9	9	6
Sevgi göstermek	-	1	-	-
Hoş görülü olmak	-	-	-	-
<b>Toplam</b>	393	540	446	439

Tablo 3 incelendiğinde deney grubu ğrencilerinin merhamet değerine ilişkin ikilem durumları anket formu ön testte 7 farklı kavrama değindiği görülmektedir. Bu kavramlar sırasıyla üzüntü duymak (123 ifade), manevi bir duygu (67 ifade), yardımd etmek (58 ifade), acımak (48 ifade), korumak/kollamak (38 ifade), şefkat göstermek (34 ifade) ve duyarlı olmak (25 ifade) olarak sıralanmaktadır. Deney grubu ğrencilerinin merhamet değerine ilişkin ikilem durumları anket formu son testte ise 9 farklı kavrama değindiği görülmektedir. Bu kavramlar sırasıyla üzüntü duymak (130 ifade), acımak (92 ifade), manevi bir duygu (89 ifade), yardımd etmek (76 ifade), korumak/kollamak (63 ifade), duyarlı olmak (40 ifade), şefkat göstermek (40 ifade), iyi niyetli olmak (9 ifade) ve sevgi göstermek (1 ifade) olarak tespit edilmiştir. Mesela E<sub>3</sub> kodlu bir ğrenci

ikilem durumları anket formundaki bir soruya ön testte “*Yoksul olduğumu hissederek üzülürdüm, köpeklere yem olmasını istemezdim*” derken son testte aynı soruya “*Acıma, üzüntü hissederdim ona yardım ederdim onu korurdum*” şeklinde görüş bildirmiştir. Yine K<sub>3</sub> kodlu bir başka öğrenci ikilem durumları anket formundaki bir soruya ön testte “*Mutluluk hissederdim yilandan korktuğum için*” derken son testte aynı soruya “*Çok üzülürdüm, çünkü ben artık yilandan korkmuyorum ve onun da neslinin bir gün tükeneceğini biliyorum*” demiştir.

Tablo 3 incelendiğinde kontrol grubu öğrencilerinin merhamet değerine ilişkin ikilem durumları anket formu ön testte 8 farklı kavrama değindiği görülmektedir. Bu kavramlar sırasıyla üzüntü duymak (143 ifade), acımak (34 ifade), manevi bir duygu (57 ifade), korumak/kollamak (53 ifade), yardım etmek (62 ifade), duyarlı olmak (52 ifade), şefkat göstermek (36 ifade) ve iyi niyetli olmak (9 ifade) olarak sıralanmaktadır. Kontrol grubu öğrencilerinin merhamet değerine ilişkin ikilem durumları anket formu son testte de ön testte olduğu gibi 8 farklı kavrama değindiği görülmektedir. Bu kavramlar sırasıyla üzüntü duymak (152 ifade), acımak (35 ifade), manevi bir duygu (54 ifade), korumak/kollamak (61 ifade), yardım etmek (55 ifade), duyarlı olmak (47 ifade), şefkat göstermek (29 ifade) ve iyi niyetli olmak (9 ifade) olarak tespit edilmiştir. Mesela K<sub>3</sub> kodlu bir öğrenci ikilem durumları anket formundaki bir soruya ön testte “*Üzülürdüm ve yanına giderdim*” derken son testte aynı soruya “*Üzülürdüm ve yanına gidip ne oldu diye sorardım*” şeklinde görüş bildirmiştir. Yine K<sub>11</sub> kodlu bir başka öğrenci ikilem durumları anket formundaki bir soruya ön testte “*Üzülürdüm onu eve götürürdüm*” derken son testte aynı soruya “*Üzülürdüm onu eve götürür ve yatırırđım*” demiştir.

Deney grubu öğrencilerinin ikilem durumları anket formu ön test-son test kapsamında değindikleri bu kavramların karşılaştırması yapıldığında en fazla artışın sırasıyla %92 ile acımak, %66 ile korumak/kollamak, %33 ile manevi bir duygu ve %31 ile yardım etmek olduğu görülmektedir. Kontrol grubu öğrencilerinin ikilem durumları anket formu ön test-son test kapsamında değindikleri bu kavramların karşılaştırması yapıldığında ise en fazla artışın sırasıyla %15 ile korumak/kollamak ve %6 ile üzüntü duymak olduğu tespit edilmiştir.

Öğrencilerin ikilem durumları anket formundaki sorulara verdikleri cevapların genel dağılımı incelendiğinde deney grubu öğrencilerinin ön testte merhamet kavramının içinde barındırdığı toplam 393 kez bu kavramlara değindiği, son testte ise bu kavramlara değinme sayısının 540’a yükseldiği ve deney grubundaki bu artışın yaklaşık %38 civarında olduğu görülmektedir. Kontrol

grubunda ise ön test ve son test sonuçları arasında yaklaşık %1’lik bir azalma olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin merhamet değerinin ne olduğuna ilişkin algıların incelenmiş ve Tablo 4’de sunulmuştur.

**Tablo 4:** Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin merhamet değerlerinin ne olduğuna ilişkin algılarının frekans dağılımı

Merhamet temasına ilişkin kodlar	Deney grubu		Kontrol grubu	
	Ön test (f)	Son test (f)	Ön test (f)	Son test (f)
Acımak	9	12	7	4
Üzüntü duymak	-	2	-	-
Yardım etmek	9	12	12	11
Sevgi göstermek	10	11	2	2
Şefkat göstermek	6	8	-	1
Duyarlı olmak	8	11	-	-
Korumak/Kollamak	-	2	-	-
Manevi bir duygu	2	10	3	2
İyi niyetli olmak	8	10	3	1
Hoş görülü olmak	5	13	-	-
<b>Toplam</b>	<b>57</b>	<b>91</b>	<b>27</b>	<b>21</b>

Tablo 4 incelendiğinde deney grubu öğrencilerinin ön testte merhamet değerinin ne olduğuna ilişkin 8 farklı kavrama değindikleri görülmektedir. Bu kavramlardan en sık kullanılanlar sırasıyla sevgi göstermek (10 ifade), yardım etmek ve acımak (9’ar ifade), duyarlı olmak ve iyi niyetli olmak (8’er ifade) olarak tespit edilmiştir. Deney grubu öğrencilerinin son testte merhamet değerinin ne olduğuna ilişkin ise 10 farklı kavrama değindikleri görülmektedir. Bu kavramlardan en sık kullanılanlar sırasıyla hoşgörülü olmak (13 ifade), acımak ve yardım etmek (12’şer ifade), sevgi göstermek ve duyarlı olmak (11’er ifade) olarak tespit edilmiştir. Bu kapsamda deney grubundan  $K_{10}$  kodlu öğrenci ön testte bu soruya “*Arkadaşımız bir şey yapmışsa ona sıcakkanlı davranabiliriz*” derken son testte “*Mesela bir canlıya karşı yardım duygusu geliştirmesi merhametin içine girebilir. İnsanlara, hayvanlara, canlılara karşı yardım etmektir*” cevabını vermiştir. Yine deney grubundan  $K_5$  kodlu öğrenci ön testte bu soruya “*İnsanlara iyi davranmak*” derken son testte “*Merhamet, insanlara iyi davranmak, yoksul olanlara eşya vermek, yaşlı insanlara yardım etmek, onlara ekmek falan vermek*” şeklinde görüş bildirmiştir.



Tablo 4 incelendiğinde kontrol grubu öğrencilerinin ön testte merhamet değerinin ne olduğuna ilişkin 5 farklı kavrama değindikleri görülmektedir. Bu kavramlardan en sık kullanılanlar sırasıyla yardım etmek (12 ifade) ve acımak (7 ifade) olarak tespit edilmiştir. Kontrol grubu öğrencilerinin son testte merhamet değerinin ne olduğuna ilişkin ise 6 farklı kavrama değindikleri görülmektedir. Bu kavramlardan en sık kullanılanlar sırasıyla yardım etmek (11 ifade) ve acımak (4 ifade) olarak tespit edilmiştir. Mesela kontrol grubundan E<sub>1</sub> kodlu öğrenci ön testte bu soruya “*Merhamet bir kişiyi affetmek ve kendini onun yerine koymaktır*” derken son testte “*Merhamet affetmektir*” şeklinde görüş bildirmiştir. Yine E<sub>6</sub> kodlu bir başka öğrenci ön testte bu soruya “*Merhamet birisine yardım etme ve ona iyi davranmadır*” derken son testte “*Bir kimseye umulmadık zamanda yardım etmektir*” cevabını vermiştir.

Öğrencilerin merhamet değerinin ne olduğuna ilişkin soruya verdikleri cevapların genel dağılımı incelendiğinde deney grubu öğrencilerinin ön testte merhamet kavramının içinde barındırdığı toplam 57 kavrama değindiği, son testte ise bu kavramlara değinme sayısının 91’e yükseldiği ve deney grubundaki bu artışın yaklaşık %60 civarında olduğu görülmektedir. Kontrol grubunda ise ön test ve son test sonuçları arasında bir artış olmadığı tespit edilmiştir.

### **Sonuç ve Tartışma**

Yapılan çalışma sonucunda Fen Bilimleri dersi “İnsan ve Çevre” ünitesiyle bütünleştirilmiş etkinliklerin yedinci sınıf öğrencilerinin merhamet değerini kazanmalarına olumlu yönde etkisinin olduğu ortaya çıkmıştır. Deney grubu öğrencilerinin ikilem durumları anket formundaki sorulara verdikleri cevaplar incelendiğinde, ön testte merhamet değeriyle ilgili 393 kavrama değindiği, son testte ise bu kavramlara değinme sayısının 540’a yükseldiği ve deney grubundaki bu artışın yaklaşık %38 civarında olduğu tespit edilmiştir. Kontrol grubu öğrencilerinin ikilem durumları anket formu ön test-son test kapsamında değindikleri bu kavramların karşılaştırması yapıldığında ise manidar düzeyde bir artış görülmemiştir. Bu bulgular yapılan etkinliklerin öğrencilerin merhamet değerini kazanmalarında olumlu etkileri olduğunu ortaya koymaktadır. Bununla birlikte deney grubu öğrencilerinin merhamet değerine ilişkin ikilem durumları anket formu ön testte 7 son testte ise 9 farklı kavrama değindiği görülmektedir. Deney grubu öğrencilerinin ön test-son test kapsamında değindikleri bu kavramların karşılaştırması yapıldığında en fazla artışın sırasıyla %92 ile acımak, %66 ile korumak/kollamak, %33 ile manevi bir duygu ve %31 ile yardım et-

mek olduğu tespit edilmiştir. Literatürde araştırmanın sonuçlarının benzerlik gösterdiği çeşitli çalışmalar bulunmaktadır. Bu kapsamda yapılan bir çalışmada ilkokul dördüncü sınıf Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı'yla bütünleştirilmiş değerler eğitimi programının etkililiği sınanmıştır. Yapılan deneysel çalışma sonucunda, verilen eğitimin öğrencilerin açık fikirli olmak, önyargısız olmak ve bilimsel olmak gibi programda yer alan değerlere ilişkin kazanımlara sahip olma düzeylerini anlamlı düzeyde arttırdığı tespit etmiştir (Kunduroğlu, 2010). Yapılan bir diğer çalışmada ise Fen Bilimleri dersi yedinci sınıf konularıyla bütünleştirilmiş değer öğretim etkinliklerinin öğrencilerin değer gelişimi üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular, değer öğretim etkinliklerinin yedinci sınıf öğrencilerinin Hoşgörü, Demokrasi Kültürü, Dayanışma, Özgüven ve Azim değer edinimleri üzerinde etkili olduğunu ortaya koymuştur (Herdem, 2016). Yine yapılan bir başka çalışmada dürüstlük ve adalet değerinin kazandırılmasında WEB tabanlı değerler eğitim uygulamalarının öğrenciler üzerinde olumlu etkileri olduğu tespit edilmiş ve geliştirilen ortamın değer eğitimi için alternatif bir ortam olabileceği sonucuna ulaşılmıştır (Akgül, 2014). Benzer şekilde ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerin demokrasi anlayışlarının WEB tabanlı eğitimle geliştirilebileceği ifade edilmiştir (Tezci, 2003). Yapılan bir diğer çalışmada ise Fen Lisesi öğrencilerine dostluk/arkadaşlık, sorumluluk, saygı, barışçı olma, dürüstlük, hoşgörü değerlerini içeren insani değerler eğitimi programının verilmesi neticesinde öğrencilerin bu değerlere sahip olma düzeylerinde olumlu yönde bir artış olduğu tespit edilmiştir (Dilmaç, 2007). Bu çalışmaların yanı sıra literatürde birçok deneysel çalışmayla karşılaşılmaktadır. Bu çalışmalar; ahlaki olgunluğun (Keskinoglu, 2008), demokratik tutum ve davranışların (Izgar ve Beyhan, 2015) öğrencilere sorumluluk ve duyarlılık değerinin (Aladağ, 2009; Öğretici, 2011), özgürlük değerinin (Lamberta, 2004) evrensellik ve iyilikseverlik değerlerinin (Demirhan İşcan, 2007), saygı ve sorumluluk (Duer, Parisi ve Valintis, 2002), saygı ve sevgi (El Hassan ve Kahil, 2005) ve hoşgörü, arkadaşlık, yardımseverlik, nezaket (Sapsağlam ve Ömeroğlu, 2016) gibi bir çok önemli sosyal değerlerin kazandırılması için hazırlanan değer eğitim programlarının ve yapılan etkinliklerin etkili sonuçlar verdiğini ortaya koymaktadır.

Araştırma sonucunda deney grubu öğrencilerinin ön testte merhamet değerinin ne olduğuna ilişkin algılarıyla ilgili olarak 8, kontrol grubu öğrencilerinin ise 5 farklı kavrama değindikleri tespit edilmiştir. Öğrencilerin merhamet değerinin ne olduğuna ilişkin soruya verdikleri cevaplar incelendiğinde deney grubu öğrencilerinin ön testte merhamet kavramının içinde barındırdığı toplam 57

kavrama değindiği, son testte ise bu kavramlara değinme sayısının 91'e yükseldiği ve deney grubundaki bu artışın yaklaşık %60 civarında olduğu görülmektedir. Bu artışın merhamet değerine ilişkin sunulan zengin içeriklerin öğrencilere çeşitli yaşantılar sağlanarak kazandırılmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Çünkü yapılan çalışmalar değerlerin öğrenciler tarafından içselleştirilmesi için değeri gerçekleştirenle değerin gerçekleştiği ortamın tutarlı olması gerektiğini (Kunduroğlu, 2010) ve değerlerin kazandırılması için değerleri yaşamak gerektiğini ortaya koymaktadır (Fidan, 2009). Kontrol grubunda ise ön test ve son test sonuçları arasında bir artış olmadığı tespit edilmiştir.

### **Kaynakça**

- Akgül, İ. (2014). *İlkokul öğrencileri için web tabanlı değerler eğitimi uygulaması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.
- Akyüz, H. (2013). Kertenkelenin öldürülmesi ile ilgili hadislerin tahlil ve tenkidi. *Din Bilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, 13(1), s. 173-214.
- Aladağ, S. (2009). *İlköğretim Sosyal Bilgiler Öğretiminde değer eğitimi yaklaşımlarının öğrencilerin sorumluluk değerini kazanma düzeyine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Altuntaş, H. (2011). Rahmetten şefkat ve merhamete. *Diyanet Aylık Dergi*, 244, s. 17-19.
- Ateş, A. O. (2003). İslam ve doğal hayatın korunması. *Ç. Ü. İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 3( 1), s. 5-33.
- Aydın, M. Z. (2010). Okulda çalışan herkesin görevi olarak değerler eğitimi. *Değerler Eğitimi Buluşması*, 22.
- Baysal, N. (2013). *Ortaokul sosyal bilgiler derslerinde değerler eğitimi uygulamalarının öğretmenler yönüyle değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Niğde Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (11. baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Çakıroğlu, A. E. (2013). *Değerler eğitiminde korku kültürünün etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu
- Çandar, H. ve Şahin, A. E. (2013). Yapılandırmacı yaklaşımın sınıf yönetimine etkilerine ilişkin öğretmen görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 44, s. 109-119.
- Demir, S. B. ve Köçer, M. (2006). Sosyal Bilgiler Dersi Duyuşsal Amaçların Gerçekleşme Düzeyinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *II. Sosyal*

- Bilimler Eğitimi Kongresi Bildiriler Kitabı* içinde (s. 111-150). Van: Milli Eğitim Basımevi.
- Demircioğlu, İ. H. ve Tokdemir, M. A. (2008). Değerlerin oluşturulma s¼recinde tarih eğitimi: Amaç, işlev ve i¼erik. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 6(15), s. 69-88.
- Demirhan İşcan, C. (2007). *İlköğretim d¼zeyinde değerler eğitimi programının etkililiği*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstit¼s¼, Ankara
- Dilmaç, B. (2007). *Bir grup Fen Lisesi öğrencisine verilen insani değerler eğitiminin insani değerler ölçeği ile sınanması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstit¼s¼, Konya.
- Duer, M., Parisi, A. ve Valintis, M. (2002). *Character education effectiveness*. Chicago, Illinois: Master of Arts Action Research Project, Saint Xavier University & Sky Light Professional, Field-Based Masters Program. (SO 034383, ED 471 100). www.eric.ed.gov
- El Hassan, Karma ve Kahil, R. (2005). The effect of “Living values: An educational program” on behaviors and attitudes of elementary students in a private school in Lebanon. *Early Childhood Education Journal*, 33, s. 81-90.
- Fidan, N. K. (2009). Öğretmen adaylarının değer öğretimine ilişkin g¼r¼řleri. *Kuramsal Eğitim Bilim*, 2(2), s. 1-18.
- G¼r, F. (2013). *İlköğretim Din K¼lt¼r¼ Ve Ahlak Bilgisi Öğretim programında merhamet değerleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atat¼rk niversitesi Sosyal Bilimleri Enstit¼s¼, Erzurum.
- Herdem, K. (2016). *Yedinci sınıf fen bilimleri dersi konularıyla b¼t¼nleřtirilmiř değerler eğitimi etkinliklerinin öğrencilerin değer gelişimine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Adıyaman Üniversitesi Fen Bilimleri Enstit¼s¼, Adıyaman.
- H¼kekli, H. (2007). Bir Değer “Merhamet”. *Dem Dergi*, 1(4), s. 78-82.
- Izgar, G. ve Beyhan, Ö. (2015). Değerler eğitimi programının ilköğretim okulu 8. sınıf öğrencilerinin demokratik tutum ve davranışlarına etkisi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 13(29), s. 439-470.
- Karag¼z, B. (2015a). Fablların pedagojik karakteriştiği üzerine bir analiz. *Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstit¼s¼ Dergisi*, 2, s. 353-362.
- Karag¼z, B. (2015b). *Yalvaç Ural'ın eserlerinin tematik a¼ıdan incelenmesi ve eserlerinde çocuk eğitimi ile ilgili temel değerler*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Atat¼rk niversitesi, Eğitim Bilimleri Enstit¼s¼, Erzurum.
- Keskinoğlu, ř. M. (2008). *İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerine uygulanan Mesnevi temelli değerler eğitimi programının ahlaki olgunluk ve saldırganlık eğilim*

düzeylerine etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Kunduroğlu, T. (2010). *4. Sınıf Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programıyla bütünleştirilmiş “değerler eğitimi” programının etkililiğinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Lamberta, G.C. (2004). *A values education intervention through therapeutic recreation for adolescents in a psychiatric setting*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Walden University, Minnesota, USA.

Öğretici, B. (2011). *İlköğretim 6. sınıf Sosyal Bilgiler dersinde değerler eğitimine yönelik uygulamaların etkililiğinin araştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.

Özdaş, F.(2013). *Ortaokullarda değerler eğitimi ve istenmeyen öğrenci davranışlarına ilişkin öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.

Sapsağlam, Ö. (2013). Değerlendirme boyutuyla okul öncesi eğitim programları (1952-2013). *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(1), s. 63-73.

Sapsağlam, Ö. (2016). Examination of targets in preschool education programs in terms of values. *Turkish Studies*, 11(9), s. 683-700.

Sapsağlam, Ö. ve Ömeroğlu, E. (2015). Okul öncesi öğretmenlerinin eğitim programlarında değerler eğitimine yer verme düzeylerinin belirlenmesi. *International Journal Of Eurasia Social Sciences*, 6(21), s. 244-264.

Sapsağlam, Ö. ve Ömeroğlu, E. (2016). Examining the effect of social values education program being applied to nursery school students upon acquiring social skills. *Educational Research and Reviews*. 11(13), s. 1262-1271.

Schopenhauer, A. (2007). *Merhamet*. (Z. Kocatürk, Çev.). İstanbul: Dergah Yayınları.

Sönmez, Ö. F. (2014). Study of proverbs regarding to the values in social studies. *Journal of World of Turks*, 6(2), s. 101-115.

TDK, (2014). Türk Dil Kurumu. [[http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com\\_gts&kelime=MERHAMET](http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&kelime=MERHAMET)] web adresinden 12.07.2014 tarihinde elde edilmiştir.

Tezci, E. (2003). Web tabanlı eğitimin demokrasi bilincinin gelişimine etkisi. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 2(3), s. 157-163.

Ulusoy, K. ve Dilmaç, B. (2012). *Değerler eğitimi* (1. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.



## The Effects of Activities Integrated with the Science Subject ‘Human and Environment Unit’ On Secondary School Students’ Acquisition of Mercy Value\*

Zehra AKTAŞ\*\*

Aykut Emre BOZDOĞAN\*\*\*

### Introduction

In the scope of values education, mercy value is one of the values that exists in the curriculum and which applied in schools. In literature, there are many studies showing that values education programs and activities to make students’ acquisition of values like tolerance, democracy culture, solidarity, self-confidence and determination, honesty, justice, democracy, friendship, responsibility, respect, being peaceful, awareness, freedom, universality, benevolence, love and kindness result in effective outcomes. However, there was no study in the literature aiming to analyze the acquisition of mercy value in Science Classes. Considering this extent, the purpose of study is to examine the effects of activities integrated with The Science Subject ‘Human and Environment Unit’ on the acquisition of mercy value of 7th grade students.

---

\* Note: This article was produced from the master’s thesis (code # 415486) entitled “A Study on Acquisition of Mercy Value in the Science Class”.

\*\* Teacher of Science, **E-mail:** zehra\_k88@hotmail.com

\*\*\* Assoc. Prof. Dr., The Faculty of Education, Gaziosmanpaşa University, **E-mail:** aykudemre@gmail.com

Quasi Experimental method was used with pretest-posttest control group in this study. In addition to curriculum, a content aiming at the acquisition of mercy value was used, thus an experimental and prosperous learning environment was created in the study. In that way, activities were prepared according to 5E Instructional Model, a model of Constructivist Learning Theory. Lessons were taught to control group as prescribed in curriculum. In the process of research lasting 5 weeks, many activities were carried out to experimental group aside from curriculum. Considering the extend of our study, activities like 8 video, 5 working sheets, 1 station activity, 2 completing story, 2 posters , 1 feeding a turtle, 1 creative drama, 1 planting and caring, 1 making a model of ecosystem, 1 writing letter, 1 writing composition were applied to experimental group. Dilemma forms concerning mercy value was applied to experimental and control group before and after application.

### **Study Group**

Research was carried out with 34 7<sup>th</sup> grade students in a secondary school in Giresun in 2012-2013 education year. Experimental group consists of 17 students, 12 girls and 5 boys while control group consists of 17 students, 11 girls and 6 boys.

### **Data Collection Tools and Data Analysis**

Twelve-items Dilemma form was prepared within the scope of research to specify the level of acquisition of mercy value through activities integrated with 'Human and Environment Unit'. Getting remarks from 1 language expert and 2 experts from field of science, various cases related to mercy value were given to students and questions like 'How would you feel?' 'what would you do?' and 'why?' were asked to students. To find what mercy means to students, the question 'do you think what mercy is?' was asked to students. Data obtained from Dilemma form related to mercy value were analysed according to content analysis. In that way, the mercy value was determined as the theme and concepts such as compassion, feeling sadness, helping, exhibiting love, showing tenderness, being awareness, protecting, moral feeling, being favourable and being kind were considered as code in content analysis.



## **Findings, Result And Discussion**

As a result of study, it came out that activities integrated with Science Subject 'Human and Environment Unit' have positive effects on acquisition of mercy value of 7<sup>th</sup> grade students. When experimental group students' answers on Dilemma forms were examined, students mentioned 393 concepts related to mercy value in pre-test but the number of concepts mentioned increase to 540 in protest and the rise of this is %38 in experimental group. However, a significant increase wasn't detected in control group when comparing pretest-posttest in Dilemma forms students' answer. These findings revealed that activities have positive effects on students' acquisition of mercy value. On the other hand, it seemed that students in experimental group mentioned 7 concepts in pretest and 9 concepts in protest in Dilemma forms. It was detected that in the sequences of highest increases are compassion %92, protecting %66, moral feeling with %33 and helping with %31 when we compare concepts mentioned by experimental group students in pretest and posttest. As a result of study it was detected that, experimental group students mentioned 8 different concepts related to their perception on what mercy means to them, but control group students mentioned only 5 concepts. When students' answer on what mercy means to them were examined, experimental group students mentioned 57 concepts related to mercy concept in pretest; but the number of concept in posttest rose to 91 and the increase in experimental group is about %60. The reason of this rise is thought to be derived from providing various experiences to students with prosperous content related to mercy value.

**Keywords:** Science Subject, Mercy, Constructivist Learning Theory, Human and Environment Unit



## Tarih Pedagoji Programı Öğrencilerinin Gözüyle Değer Eğitimi: Trabzon Örneği\*

İsmail Hakkı DEMİRCİOĞLU\*\*

Ebru DEMİRCİOĞLU\*\*\*

İnanç GENÇ\*\*\*\*

**Özet-** Bu çalışmanın amacı, 2014-2015 eğitim ve öğretim yılında Karadeniz Teknik Üniversitesi Fatih Eğitim Fakültesi Tarih Öğretmenliği Pedagoji Programı'na devam eden öğretmen adaylarının değer eğitimiyle ilgili görüşlerini ortaya koymaktır. Öğretmen adayları, Türkiye'deki farklı üniversitelerin tarih bölümlerinden mezun olan öğrencilerdir. Araştırmaya 19 kadın ve 18 erkek olmak üzere toplam 37 öğrenci katılmıştır. Araştırma nitel bir anlayışla gerçekleştirilmiş olup, çalışmada veri toplama aracı olarak açık-uçlu anket kullanılmıştır. Anket, 2014-2015 eğitim ve öğretim yılı Bahar Yarıyılında uygulanmıştır. Elde edilen veriler önce okunmuş daha sonra kodlanmıştır. Kodlamanın ardından kategoriler oluşturulmuştur. Elde edilen veriler ışığında, öğretmen adaylarının çoğunluğunun tarih derslerinin değer eğitimi desteklemesi gerektiğini düşündükleri anlaşılmaktadır. Buna karşın, aday öğretmenlerin çoğunluğunun değer kavramı ve değer eğitimi konusunda yeterli bilgi ve beceriye sahip olmadıkları anlaşılmaktadır.

**Anahtar Kelimeler** - Değer eğitimi, Tarih eğitimi, Öğretmen adayı

\* Bu çalışma 21-25 Nisan 2016 tarihleri arasında Antalya'da düzenlenen 25. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

\*\*Prof. Dr. Karadeniz Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler ve Türkçe Eğitimi Bölümü Tarih Eğitimi ABD, **E-posta:** demircioglu61@yahoo.com.

\*\*\*Yard. Doç. Dr. Karadeniz Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler ve Türkçe Eğitimi Bölümü, Sosyal Bilimler Eğitimi ABD, **E-posta:** isiginkizi@yahoo.com.tr

\*\*\*\*Eğt. Uzm. ÇSGB, Trabzon, **E-posta :** tarihci\_0008@hotmail.com

## **Giriş**

Ülkemizde, son on beş yıldır önemli siyasal, sosyal ve ekonomik değişimler yaşanmaktadır. Değişimin yaşandığı alanlardan biri de eğitimidir. Özellikle öğretim programları ve ders kitapları bu değişimin izlerini taşımaktadır. Bu değişim sürecinde öğretim programlarında bilgi ve becerilerin yanında, değerler de ön plana çıkmaya başlamıştır. Özellikle sosyal bilimler ve sosyal bilgilere dayalı ders öğretim programlarında, değerlere vurgu yapıldığı görülmektedir.

Tarih ders programlarının da içinde bulunduğu, sosyal bilimler öğretim programlarının geliştirilme sürecinde programlarda hangi bilgi, beceri ve değerlerin yer alması gerektiği, eğitimcilerin ve toplumun farklı kesimlerinin tartıştığı bir konudur. Farklı bakış açılarına sahip bireyler, kendi dünya görüşlerine uygun konuların programlarda yer almasını beklemektedir. Bu bağlamda ülkemizde öğretim programlarıyla ilgili yaşanan tartışmaların bir boyutu da, kazandırılacak değerlerin niteliğiyle ilgilidir. Eğitim kurumlarında değerlerin ön plana çıkarılması, değer eğitimi kavramını gündeme getirmiştir. Formal eğitim bağlamında değer eğitimi, değerlerle ilgili bilgi, beceri ve tutumların öğretim programları aracılığıyla öğrencilere kazandırılma süreci olarak tanımlanabilir. Nitekim insanların eylemlerinde belirleyici olan değerler, Aksiyoloji'nin temel alanlarından birisi olan etik içinde yer almaktadır.

İlgili alan-yazın incelendiği zaman, değerle ilgili farklı tanımlamalar yapıldığı görülmektedir. Hançerlioğlu (2013) değeri, nesne ve olayların insanca önemini belirleyen niteliği olarak tanımlarken, Öncül'e (Aktaran: Demircioğlu ve Demircioğlu, 2014) göre değer, bir olaya, duruma ve hadiseye estetik, ruhsal, toplumsal ve ahlaksal açıdan verilen önemdir. Değerler göreceli olup bu kavrama atfedilen önem toplumdaki topluma değişmektedir. Örneğin; Alman kültüründe çalışma önemli bir değerken, bu toplumda büyüklere saygı değerine, çalışma değeri kadar önem verilmediği görülmektedir.

Alan yazın incelendiği zaman, değerlerle ilgili farklı sınıflamaların yapıldığı ve değerlerin farklı kategoriler altında toplandığı görülmektedir. Örneğin Schwartz (Aktaran: Kuşdil ve Kağıtçıbaşı, 2000; Schwartz, 1999; Yazıcı, 2006 aktaran: Acat ve Aslan, 2012) değerleri; güç, başarı, yasamdan haz duyma, uyarım, öz yönelim, evrensellik, iyilikseverlik, geleneksellik, uyuma ve güvenlik gibi farklı kategorilerde toplamıştır. Yukarıdaki sınıflamaya karşın, Akbaş (2004'ten aktaran: Ekşi ve Katılmış, 2011) değerleri bilimsel, ekonomik, estetik, sosyal, poli-

tik ve dini değerler olmak üzere farklı kategorilerde sınıflandırmaktadır. Değerlerle ilgili yapılan farklı sınıflamalar, değerlere verilen önemin kişiden kişiye kişiden kişiye değişebileceğini göstermektedir.

Eğitim kurumlarında değerlerin öğretimiyle ilgili farklı yaklaşımlar bulunmaktadır. Değer eğitiminde kullanılan başlıca yaklaşımlar; değer gerçekleştirme (Value Realization), karakter eğitimi (Character Education), ahlaki muhakeme (Moral Reasoning) ve vatandaşlık eğitimi (Citizenship Education) yaklaşımı olarak sıralanmaktadır (Kirschenbaum, 2000 aktaran Tokdemir, 2007, s. 37; Yazıcı, 2006, s. 510-516). Bu yaklaşımlar değerlerin öğrenilmesi ve kalıcı olmasında önemli rol oynamaktadır.

### **Tarih Eğitimi ve Değerler**

Eğitim kurumlarında yürütülecek olan değer eğitim süreci sadece sosyal bilgiler, vatandaşlık ve din derslerinin sorumluluğunda olmamalıdır. Bu süreçte eğitim kurumlarımızda sosyal bilimlere ait farklı derslerden yararlanılmalıdır. Değer eğitimi bağlamında yararlanılabilecek temel derslerden birisi tarihtir. Tarih dersi, geçmişten bugüne insanoğlunun eylemlerini bilimsel bir bakış açısıyla inceleyerek bugünün nasıl şekillendiği konusunda bizlere ışık tutmaktadır. Bu ders aracılığıyla öğrencilere değerler de dâhil olmak üzere pek çok bilgi, beceri ve tutum kazandırmak mümkündür. Başka bir deyişle tarih dersleri çerçevesince öğrencilere kazandırılması gereken temel nitelikler arasında değerler de yer almaktadır (Demircioğlu ve Demircioğlu, 2015).

Değerlerin nasıl geliştiği ve farklı zaman dilimlerinde hayata nasıl yansıdığını ortaya koyabilecek olan tarih dersleri (Phillips, 2003) farklı açılardan değer eğitimine katkı sunabilir. Tarih dersi, geçmişte yaşamış önemli şahsiyetlerin yaşam ve eylemlerinde değerlerin nasıl rol oynadığını açıklamanın yanında, farklı değer yargılarına sahip insanların farklı eylemlerde bulduklarını da öğrencilere öğretebilir. Bunun dışında, tarih konuları farklı toplumlarda farklı değerlerin neden ön plana çıktığı konusunda da bizlere yol göstermektedir. Özetle tarih dersleri, geçmişten bugüne toplumumuzda ön plana çıkan değerler, bunların nasıl geliştiği ve neden önemli olduğu konusunda öğrencilere katkı yapabilir (Demircioğlu ve Demircioğlu, 2015). Tarih derslerinin değer eğitimine katkı sürecinde özellikle; arşiv malzemelerinden, tarihi destanlardan, hikâyelerden, karikatürlerden, değerlere yönelik şiirlerden ve tarihsel olaylardan yararlanılabilir (Demircioğlu ve Tokdemir, 2008; Yüksel ve Adıgüzel, 2012; Yiğittir, 2014).

Tarih dersleri bağlamında değer gelişimine katkı sağlanabilmesi için, tarih öğretmen adayları ve öğretmenlerine bu dersin değerleri nasıl geliştirebileceği öğretilmelidir. Bu eğitim, özellikle tarih öğretmenliği programlarında yer alan özel öğretim yöntemleri dersi çerçevesince yürütülmelidir. Bu bağlamda özel öğretim yöntemleri dersinin içeriğine değer eğitimi konusu dâhil edilmeli ve öğretmen adaylarıyla teorik ve uygulamalı eğitimler yürütülmelidir.

Öğretmen ve öğretmen adaylarının değer eğitimi hakkındaki görüşleriyle ilgili alan yazın incelendiğinde tarih öğretmenlerinin de dahil olduğu farklı bölümlerden öğretmen ve öğretmen adaylarıyla yapılmış çalışmalara rastlanmaktadır (Tokdemir, 2007; Ulusoy, 2007; Demircioğlu ve Tokdemir, 2008; Fidan, 2009; Ulusoy, 2010; İşcan Demirhan, 2014; Genç, Tutkun ve Çoruk, 2015; Mutluer, 2015; Er ve Bayındır, 2015). Bu çalışmalar içinden tarih öğretmenleriyle yürütölen bir çalışmada Tokdemir, (2007) öğretmenlerin çoğunluğunun değerler ve değer eğitimi ile ilgili kuramsal bilgilere sahip olmadığı halde değer eğitime karşı olumlu bir tutum içinde oldukları sonucuna ulaşmıştır. Diğer bir araştırma ise tarih öğretim programlarındaki değerlerle ilgilidir. Tarih öğretim programlarında yer alan değerlerle ilgili karşılaştırmalı bir çalışma yapan Ulusoy (2010) iki binli yıllarda hazırlanan 9. ve 10. sınıf tarih öğretim programlarını değerler açısından içerik analizine tabi tutmuş ve geçmiş programlarla da karşılaştırma yapmıştır. Çalışma sonucunda, incelemesi yapılan programlarla eski tarih öğretim programlarının değer aktarımı açısından büyük farklılık göstermediği ortaya konmuştur.

Milli değerlere yönelik diğer bir çalışmada öğretmenlerin birliktelik, bağımsızlık, istiklal marşı ve bayrağa saygılı olma ve çalışkanlık, vatan ve millet sevgisi, tarih bilinci ve şuuruna sahip olma, tarihsel ve kültürel mirasa duyarlı olma, milli ve manevi değerlere sahip çıkma gibi değerlere önem verdikleri anlaşılmaktadır (Yiğittir ve Öcal, 2011). Aynı çalışma, tarih öğretmenlerinin değer eğitiminde telkin, örnek olay, kitap analizi, belgesel izletme, tarihi yer ve müzeleri ziyaret gibi farklı öğretim yaklaşımları kullandığını göstermektedir. Tarih öğretmenleriyle yürütölen diğer bir çalışma ise, öğretmenlerin, tarih dersini değer eğitime katkı yapabilecek bir ders olarak gördüklerini, değer eğitimi konusunda bilgi sahibi olduklarını ve değerler kazandırmaya yönelik anlatım, empati, model olma, hikaye ve beyin fırtınası gibi teknik ve yöntemlerden yararlandıklarını ortaya koymaktadır (Mutluer, 2015).

## **Çalışmanın Amacı**

Bu çalışma, 2014-2015 eğitim ve öğretim yılında Karadeniz Teknik Üniversitesi Fatih Eğitim Fakültesi Tarih Öğretmenliği Pedagoji Programı'nda öğrenim gören öğretmen adaylarının değer eğitimiyle ilgili görüşlerini ortaya koymayı hedeflemektedir. Çalışmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Tarih pedagoji programı öğrencilerinin değer eğitimi hakkındaki görüşleri nelerdir?
2. Tarih pedagoji programı öğrencilerinin tarih derslerinin değer eğitimindeki rolüyle ilgili görüşleri nelerdir?
3. Tarih pedagoji programı öğrencilerinin değer eğitiminde kullanılacak yöntem ve öğretim materyallerine yönelik görüşleri nelerdir?

## **Yöntem**

### **Araştırma Deseni**

Tarih pedagoji programı öğrencileriyle yürütülen bu çalışma nitel bir anlayışla yürütülmüş betimsel bir araştırmadır. Nitel çalışmalar araştırılan konular hakkında bireylerin duygu ve düşünce ve eylemleri hakkında derinlemesine bilgi ortaya koymayı hedeflemektedir (Strauss ve Corbin, 1996; Cohen ve Manion, 1997). Bu çerçevede, araştırmaya katılan öğretmen adaylarının değer eğitimi ve tarih derslerinin değer eğitimine katkı boyutuyla ilgili görüşleri ortaya konmaya çalışılmıştır.

### **Çalışma Grubu**

Çalışma grubunu 2014-2015 eğitim ve öğretim yılında Karadeniz Teknik Üniversitesi Fatih Eğitim Fakültesi Tarih Öğretmenliği Pedagoji Programı'na kayıtlı tarih öğretmen adayları oluşturmaktadır. Tablo 1'de görüldüğü üzere, araştırmaya 19 kadın ve 18 erkek olmak üzere toplam 37 öğrenci katılmıştır.

**Tablo 1:** Çalışma Grubundaki Öğretmen Adaylarıyla İlgili Kişisel Bilgiler

	Erkek	Kadın	Toplam
Marmara Üniversitesi	3	8	11
Giresun Üniversitesi	6	5	11
Atatürk Üniversitesi	4	2	6
Karadeniz Teknik Üniversitesi	5	3	8
Beykent Üniversitesi	-	1	1
<b>Toplam</b>	18	19	37

### **Veri Toplama Araçları**

Çalışmanın ilk aşamasında değer ve değer eğitimiyle ilgili alan yazın taranmıştır. Daha sonra ise ilgili alan-yazın ve araştırma problemi ışığında 9 açık-uçlu sorudan oluşan bir anket formu geliştirilmiştir. Açık-uçlu sorular araştırılan konu hakkında katılımcıların olayları ve durumları kendi bakış açılarına dayalı olarak detaylı görüşler ortaya koymasına zemin hazırlamaktadır (Bell, 1997; Drever, 1997; Johnson ve Christensen, 2014). Açık-uçlu ankette kullanılan sorular, öğretmen adaylarının değer eğitimi ile ilgili görüşleri hakkında detaylı veri elde edilebilecek şekilde hazırlanmıştır. Hazırlanan sorular iki öğretim üyesi tarafından incelenerek soruların içerik ve amaca uygunluğu konusunda görüş birliğine varılmıştır. Formun geliştirilmesini takiben beş öğretmen adayıyla pilot çalışma gerçekleştirilmiş ve aday öğretmenlerin görüşleri ışığında anket sorularının bazılarında düzenlemeler yapılmıştır.

### **Verilerin Toplanması ve Analizi**

Çalışmada veriler, 2014-2015 eğitim-öğretim bahar yarıyılında toplanmış ve iki ayrı araştırma görevlisi tarafından analiz edilerek kodlamalar yapılmıştır. Kodlamanın ardından kategoriler ve temalar oluşturulmuştur. Her iki araştırmacı tarafından yapılan kodlamaların uyum yüzdesi % 94 çıkmıştır.

### **Bulgular ve Yorum**

Araştırmanın bu bölümünde her bir alt probleme dayalı olarak bulgular ve bulgulara dayalı yorumlara yer verilmiştir. Araştırmanın ilk alt problemi tarih pedagoji programı öğrencilerinin değer eğitimi hakkındaki görüşlerini ortaya koymaya yöneliktir. Bu bölümde öğretmen adaylarına beş soru sorulmuştur. Adaylara sorulan ilk soru, öğretmen adaylarının değer kavramından ne anladıklarıyla ilgilidir. Tablo 2’de görüldüğü üzere aday öğretmenler değer kavramına farklı anlamlar yüklemişlerdir.

**Tablo 2:** Tarih Pedagoji Öğrencilerinin Değer Kavramıyla İlgili Görüşleri

	Erkek	Kadın	Toplam
Bir şeyin önemini belirleyen soyut ölçüt	6	3	9
Toplumsal düzenin oluşturduğu etik kurallar	3	6	9
Kişiden kişiye önem derecesi değişen maddi manevi olgular	4	4	8
Toplum tarafından genel kabul gören düşünce veya davranış biçimi	4	3	7
Toplumu ya da bireyi yönlendiren olgular	1	3	4
<b>Toplam</b>	<b>18</b>	<b>19</b>	<b>37</b>



Değer kavramıyla ilgili verilen cevaplar incelendiği zaman, sadece 9 öğretmen adayının verdiği cevabın alan yazında Hançerlioğlu (2013) ve Öncül'ün (2000) tanımlamalarında yer alan bir durum, nesne ve hadiseye vb. atfedilen önem ifadesiyle anlaşılmaktadır. Geri kalan öğretmen adaylarının değer kavramıyla ilgili kapsayıcı tanımlamalar yapamadıkları görülmektedir.

Bu bölümde öğretmen adaylarına sorulan diğer bir soru ise değer eğitiminin ne olduğudur. Tablo 3'te görüldüğü üzere öğretmen adayları değer eğitimiyle ilgili farklı tanımlamalar yapmışlardır.

**Tablo 3:** Tarih Pedagoji Öğrencilerinin Değer Eğitimiyle İlgili Görüşleri

	Erkek	Kadın	Toplam
Evrensel etik kuralların(doğruluk-dürüstlük vb.) formal yolla verilmesi	7	8	15
Toplumun sahip olduğu kültürel değerlerin bireye ailede verilmesi	5	3	8
Ulusun sahip olduğu ortak değerlerin ailede veya okulda kazandırılması	3	6	9
Cevapsız/Diğer	3	1	4
<b>Toplam</b>	18	19	37

Tablodaki cevaplar incelendiği zaman, öğretmen adaylarının değer eğitimi sağlıklı bir biçimde tanımlayamadıkları görülmektedir. Aday öğretmenler değer eğitimi, değerlerle ilgili bilgi, beceri ve tutumların öğretim programları ışığında öğrencilere kazandırılması olarak tanımlayamamışlardır. Tablo 3'te görüldüğü üzere öğretmen adayları değerleri etik kurallarla karıştırmış ve evrensel etik kuralların (doğruluk-dürüstlük vb.) formal yolla verilmesi şeklinde bir tanımlamaya gitmişlerdir. Elde edilen verilere dayalı olarak öğretmen adaylarının değer eğitimi kavramı hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıkları anlaşılmaktadır.

Araştırmanın birinci alt problemine yönelik bir diğer soruda öğrencilere eğitim hayatları boyunca herhangi bir eğitim alıp almadıkları sorulmuştur. Tablo 4'te görüldüğü üzere 24 öğretmen adayı değer eğitimi konusunda herhangi bir eğitim almadığını ifade etmiştir.

**Tablo 4:** Tarih Pedagoji Öğrencilerinin Değer Eğitimi Alıp Almadıklarıyla İlgili Görüşleri

	Erkek	Kadın	Toplam
Almadım	15	9	24
Aldım	3	5	8
Cevapsız	-	5	5
<b>Toplam</b>	18	19	37

Değer eğitimiyle ilgili eğitim aldığını ifade eden 8 öğretmen adayı ise özellikle okullardaki rehberlik servisleri aracılığıyla bu tarz bir eğitim aldıklarını ifade etmektedir. 5 öğretmen adayı ise bu soruya cevap vermemiştir.

Çalışmada araştırılan bir diğer konu ise eğitim kurumlarında değer eğitimine yer verilip verilmemesi hakkında aday öğretmenlerin ne düşündüğüyle ilgilidir. Tablo 5'te görüldüğü üzere aday öğretmenlerin büyük çoğunluğu eğitim kurumlarında değer eğitimine yer verilmesi gerektiği konusunda görüş belirtmişlerdir.

**Tablo 5:** Tarih Pedagoji Öğrencilerinin Eğitim Kurumlarında Değer Eğitimine Yer Verilip Verilmemesiyle İlgili Görüşleri

	Erkek	Kadın	Toplam
Verilmeli	13	16	29
Verilmemeli	3	2	5
Cevapsız/Diğer	2	1	3
<b>Toplam</b>	<b>18</b>	<b>19</b>	<b>37</b>

Tabloda görüldüğü üzere 5 öğretmen adayı eğitim kurumları aracılığıyla değer eğitiminin verilmemesi gerektiğini düşünmektedir. Bu adaylara göre, öğrenciler zaman içinde toplumun sahip olduğu değerleri geliştirebileceğinden dolayı eğitim kurumlarında bu tarz bir eğitim verilmesinin gereği bulunmamaktadır.

Bu bölümde son olarak öğretmen adaylarına eğitim kurumları aracılığıyla kazandırılması gereken temel değerlerin neler olması gerektiği sorulmuştur. Tablo 6'da görüldüğü üzere adaylar farklı değerler sıralamışlardır.

**Tablo 6:** Tarih Pedagoji Öğrencilerinin Eğitim Kurumlarında Öncelikli Olarak Kazandırması Gereken Değerle İlgili Görüşleri

	Erkek	Kadın	Toplam
Vatan Sevgisi	16	13	29
Dürüstlük	15	12	27
Ahlaklı olma	13	14	27
Adil olmak	10	14	24
Hoşgörülü olmak	9	15	23
Yardımsaver olmak	7	9	16

Tabloda görüldüğü üzere vatan sevgisi, dürüstlük ve ahlaklı olmak öğrencilere göre eğitim kurumlarında kazandırılması gerekliliğine en çok inanılan temel değerler olarak karşımıza çıkmaktadır. Yardımsaver olmak ise eğitim kurumlarının kazandırması gereken temel değerler arasında en az vurgulanan değer olarak karşımıza çıkmıştır.

Araştırmanın ikinci alt problemi, tarih pedagoji programı öğrencilerinin tarih derslerinin değer eğitimindeki rolüyle ilgili görüşlerini ortaya koymayı hedeflemektedir. Bu bölümde aday öğretmenlere iki soru sorulmuştur. Bu çerçevede sorulan ilk soru, tarih derslerinin değer eğitimini destekleyip desteklememesi gerektiği konusundadır. Tablo 7’de görüldüğü üzere öğretmen adaylarının büyük çoğunluğu tarih dersinin değer eğitimini desteklemesi yönünde fikir beyan ederken, sadece 5 öğretmen adayı tarih derslerinin değer eğitimine katkı yapmayacağını ifade etmişlerdir.

**Tablo 7:** Tarih Pedagoji Öğrencilerinin Tarih Derslerinin Değer Eğitimindeki Rolüyle İlgili Görüşleri

	Erkek	Kadın	Toplam
Tarih Dersleri Değer Eğitimini Desteklemeli	17	16	30
Tarih Dersleri Değer Eğitimini Desteklememeli	1	2	3
Cevapsız/Diğer	-	4	4
<b>Toplam</b>	<b>18</b>	<b>19</b>	<b>37</b>

Yukarıdaki veriler, tarih öğretmen adaylarının çoğunluğunun tarih derslerinin değer eğitimini desteklemesi yönünde görüşe sahip olduklarının göstermektedir.

Bu bölümde aday öğretmenlere sorulan diğer bir soru ise tarih derslerinin ne tür değerler kazandırabileceğiyle ilgilidir. Tablo 8’de görüldüğü üzere tarih pedagoji programı öğrencileri tarih derslerinin vatan sevgisi, millet sevgisi, bayrak sevgisi, büyüklere saygı ve hoşgörülü olmak gibi bir dizi değeri sıraladıkları görülmektedir.

**Tablo 8:** Tarih Pedagoji Öğrencilerinin Tarih Dersleri Aracılığıyla Kazandırılacak Değerlerle İlgili Görüşleri

	Erkek	Kadın	Toplam
Millet Sevgisi	17	17	34
Bayrak Sevgisi	16	17	33
Vatan Sevgisi	17	15	32
Büyüklerle saygılı olma	9	9	18
Hoşgörülü olmak	6	13	19

Yukarıdaki verilerde aday öğretmenlerin büyük çoğunluğunun ulus devletlerin ortaya çıkmasını takiben tarih derslerinde ön plana çıkan değerleri sıraladıkları görülmektedir. Başka bir deyişle ülkemizdeki tarih bölümleri, Cumhuriye-

tin kuruluş aşamasında ve daha sonraki süreçte, eğitim kurumları aracılığıyla öğrencilere kazandırılması hedeflenen temel değerler arasında yer alan millet, bayrak ve vatan sevgisi gibi değerlerle ilgili öğretmen adaylarında farkındalık oluşturmuştur.

Araştırmanın üçüncü alt problemi tarih pedagoji programı öğrencilerinin değer eğitiminde kullanılacak yöntem, yaklaşım ve öğretim materyallerine yönelik görüşlerini ortaya koymaya yöneliktir. Bu çerçevede aday öğretmenlere, tarih derslerinde değer eğitimine yönelik kullanılacak öğretim materyallerinin neler olabileceği sorulmuştur. Tablo 9'dan anlaşılacağı üzere aday öğretmenlerin çoğunluğu tarihi destan, film ve ders kitaplarının değer eğitiminde kullanılabileceğini düşünmektedir.

**Tablo 9:** Tarih Pedagoji Öğrencilerinin Tarih Derslerinde Değer Eğitimine Yönelik Kullanılacak Öğretim Materyalleriyle İlgili Görüşleri

	Erkek	Kadın	Toplam
Tarihi destanlar	17	15	32
Tarihi filmler	17	17	34
Ders kitapları	16	17	33
Resimler	9	9	18
Cevapsız\Diğer	1	2	3

Aday öğretmenlerin tabloda verdikleri cevaplar incelendiği zaman, adayların değer eğitimi sürecinde kullanılacak olan temel materyallerden haberi oldukları anlaşılmaktadır.

Çalışmada sorulan son soru, tarih derslerinde değer eğitiminde kullanılacak yöntem ve yaklaşımların neler olabileceğiyle ilgilidir. Tablo 10'da görüldüğü üzere, aday öğretmenlerin büyük çoğunluğu, anlatımı değer eğitiminde kullanılacak temel yaklaşım olarak görmektedirler.

**Tablo 10:** Tarih Pedagoji Öğrencilerinin Tarih Derslerinde Değer Eğitiminde Kullanılacak Yaklaşım-Yöntem ve Tekniklerle İlgili Görüşleri

	Erkek	Kadın	Toplam
Anlatım (Öğüt verme-tarihsel örnek gösterme)	14	14	28
Grup çalışması	9	13	22
Tarihsel destanlar	15	14	29
Beyin fırtınası	4	3	7
Cevapsız\Diğer	3	5	8

Aday öğretmenler değer öğretiminde kullanılabilir diğer yöntemler arasında grup çalışması ve beyin fırtınasına da yer vermişlerdir. Buna karşın, değer eğitiminde kullanılabilir bir materyal olan tarihsel destanların yöntem olarak gösterilmesi adayların bu konudaki bilgi düzeyi hakkında fikir vermektedir. Aday öğretmenlerin değer eğitiminde kullanılabilir temel yöntemlerden biri olan çözümlemeli öykü yönteminden bahsetmemiş olmaları bu konuda yeterli bilgilerinin olmadığını göstermesi açısından dikkat çekicidir.

## **Sonuç ve Öneriler**

Tarih pedagoji programı öğrencilerinin değer eğitimi hakkındaki görüşlerini ortaya koymak amacıyla gerçekleştirilen bu çalışmayla aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır. İlk olarak tarih pedagoji programı öğrencilerinin çoğunluğunun değer ve değer eğitimi kavramlarını doğru tanımlayamamanın yanında, değer eğitimi konusunda bir eğitim almadıkları anlaşılmaktadır. Buna karşın, aday öğretmenlerin çoğunluğunun eğitim kurumlarında değer eğitimi verilmesi gerektiğini savundukları görülmektedir. İkinci olarak aday öğretmenlerin çoğunluğunun vatan sevgisi, dürüstlük, ahlaklı olma ve adil olmayı eğitim kurumlarında öğrencilere kazandırılması gereken temel değerler olarak gördükleri anlaşılmaktadır. Bu sonuç, Yiğittir ve Öcal (2011)'in çalışma sonuçlarıyla örtüşmektedir. Araştırma sonucu ortaya çıkan bir diğer veri ise, adayların çoğunluğunun tarih dersinin değer eğitimini desteklemesi gerektiği kanısında oldukları ve bu ders aracılığıyla da özellikle millet, bayrak ve vatan sevgisi gibi değerlerin öğretilmesi gerektiğini düşündükleridir. Bu veriler Yiğittir ve Öcal (2011) ve Mutluer'in (2010) araştırmalarının sonuçlarıyla da örtüşmektedir. Üçüncü olarak aday öğretmenlerin tarih derslerinde değer eğitimi konusunda kullanılması gereken temel materyaller konusunda bilgilerinin olduğu görülmektedir. Son olarak tarih pedagoji programı öğrencilerinin çoğunluğunun değer eğitimi konusunda kullanılması gereken yöntemlerle ilgili yeterli bilgilerinin olmadığı anlaşılmaktadır.

Araştırma verilerinden elde edilen bulgular ışığında şu önerilerde bulunulabilir;

1. Tarih öğretmen adaylarına tarih öğretimi aracılığıyla kazandırılabilir millî değerlerin yanında dürüstlük, adalet, çalışkanlık, hoşgörü, adil olma vb. kavramlar uygulamalı etkinliklere dayalı olarak öğretilmelidir.
2. Tarih öğretmen adaylarına değer eğitiminde kullanılabilir öğretim yaklaşım-yöntem ve tekniklerine yönelik uygulamalı eğitim verilmelidir.

3. Tarih öğretmen adaylarının eğitimi aşamasında özel öğretim yöntemleri dersi içeriğinde değer eğitimiyle ilgili konulara yer verilmelidir.
4. Tarih pedagoji programlarında değer eğitimi dersi seçmeli bir ders haline getirilmelidir.

### **Kaynakça**

- Acat, M. B. ve Aslan, M. (2012). Yeni bir değer sınıflaması ve bu sınıflamaya bağlı olarak öğrencilere kazandırılması gereken değerler. *Kuram ve Uygulama Eğitim Bilimleri*, 12(2), s. 1461-1474.
- Bell, J. (1997). *Doing Your Research Project*. Buckingham: Open-University Press.
- Cohen, L ve Manion, L. 1997. *Research in Education* (4. Baskı). New York: Routledge.
- Demircioğlu, İ. H. ve Tokdemir, A. M. (2008). Değerlerin Oluşturulma Sürecinde Tarih Eğitimi: Amaç, İşlev ve İçerik. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 6 (15), s. 69-88.
- Demircioğlu E. ve Demircioğlu İ. H. (2014). Türk Dünyası Bilgeleri ve Değer Eğitimi. *Türk Dünyası Bilgeler Zirvesi* içinde (s. 339-343), Eskişehir, Türkiye, 26-28 Mayıs.
- Demircioğlu, İ. H. ve Demircioğlu, E. (2015). Tarih Eğitimi ve Değerler. R. Turan ve K. Ulusoy (Ed.), *Farklı Yönleriyle Değerler Eğitimi* (2. baskı) içinde (s. 270-285). Ankara: Pegem Akademi Yay.
- Drever, E. (1997). *Using Semi-Structured Interview in Small-Scale Reserch*. Glasgow: SCRE.
- Ekşi, H. ve Katılmış, A. (2011). *Karakter Eğitimi El Kitabı*. Ankara: Nobel Yayın.
- Er, R. ve Bayındır, N. (2015). Sosyal Bilgiler Dersi Öğretmenlerinin Tarih Konularının Öğretimine İlişkin Değer Kazanımı İle Öğretim Programı Hakkındaki Görüşlerinin Belirlenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 24, s. 357-374.
- Fidan, K, N.(2009). Öğretmen Adaylarının Değer Öğretimine İlişkin Görüşleri. *Kuramsal Eğitim Bilim*, 2(2), s. 1-18.
- Genç, S.Z., Tutkun, T. ve Çoruk, A. (2015). Değer ve Eğitimi Sorunsalı: Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Durum Tespiti. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 11(2), s. 374-397.
- Hançerlioğlu, O. (2013). *Felsefe Ansiklopedisi*. İstanbul: Remzi Kitapevi.
- İşcan, Demirhan. C. (2014). Öğretmen Adaylarının Değerler Eğitimindeki Tercihleri. *Elementary Education Online*, 13(4), s. 1203-1222.

- Johnson, R. B. ve Christensen, L. B. (2014). *Educational research methods: Quantitative, Qualitative and Mixed Approaches* (5. Baskı). Los Angeles: CA: Sage P.
- Kuşdil, M. E. ve Kağıtçıbaşı, Ç. (2000). Türk Öğretmenlerin Değer Yönelimleri ve Schwartz Değer Kuramı. *Türk Psikoloji Dergisi*, 15(45), s. 59-76.
- Mutluer, C. (2015). Tarih Derslerinin Değer Eğitimindeki Yeri: Tarih Öğretmenlerinin Görüşleri. *Turkish Studies*, 10(15), s. 649-666.
- Öncül, R. (2000). *Eğitim ve Eğitim Bilimleri Sözlüğü*. İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları
- Philips, R. (2003). History, Citizenship and Identity. *Teaching History*, 36(2), s. 37.
- Schwartz, S. H. (1999). A Theory of Cultural Values and Some Implications for Work. *Applied Psychology: An International Review*, 48(1), s. 23-47. 28.04.2016'da <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1464-0597.1999.tb00047.x/abstract>'dan edinilmiştir.
- Strauss, A. ve Corbin, J. (1996). *Basics of Qualitative Research*. London: Sage Publication.
- Tokdemir, M. A. (2007). *Tarih Öğretmenlerinin Değerler ve Değer Eğitimi Hakkındaki Görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Ortaöğretim Sosyal Alanlar Eğitimi Anabilim Dalı, Trabzon.
- Ulusoy, K. (2007). *Lise Tarih Programında Yer Alan Geleneksel ve Demokratik Değerlere Yönelik Öğrenci Tutumlarının ve Görüşlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Ulusoy, K. (2010). Değer Eğitimi: Davranışçı Ve Yapılandırmacı Yaklaşımına Göre Hazırlanan Tarih Programlarında Değer Aktarımı. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(1), s. 35-51.
- Yazıcı, K. (2006). Değerler Eğitimi' ne Genel Bir Bakış. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, TÜBAR, 19, s. 499-522.
- Yiğittir, S. ve Öcal, A. (2011). Lise Tarih Öğretmenlerinin Değerler ve Değerler Eğitimi Konusundaki Görüşleri. *KMU Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 13 (20), s. 117-124.
- Yiğittir, S. (2014). Türk Destanlarının Değer Odaklı Analizi. *Turkish Studies*, 9(5), s. 2125-2140.
- Yüksel, İ. ve Adıgüzel, A. (2012). Değer Eğitiminde Karikatür Kullanımı: Toplumsal Birlik Beraberlik ve Dayanışma Değer Örneği. *Sakarya University Journal of Education*, 2(3), s. 68-80.





## Value Education in the Eyes of Student Teachers of History Pedagogy Programme: The Example of Trabzon\*

İsmail Hakkı DEMİRCİOĞLU\*\*

Ebru DEMİRCİOĞLU\*\*\*

İnanç GENÇ\*\*\*\*

### Introduction

There have been important changes regarding politic, economic and social life in Turkey in the last fifteen years. These changes can especially be seen in textbooks and curriculums. New skills and values has been given attention and were included to curriculums of social science lessons in this period. For example, values such as patriotism, tolerance, hospitality and fairness in the primary level were included to social studies courses in the primary level. Which values and skills should be included curriculums have been a debatable topic among educators and society. People and non-governmental organizations who have different ideology offer different values for curriculums.

Value is important in terms of aesthetic, spiritual, social and moral aspects (Öncül cited in Demircioğlu ve Demircioğlu, 2014) which can be transmitted to

\*In this study, held in Antalya between 21-25 April 2016 were presented as oral presentations at the 25th National Educational Sciences Congress.

\*\* Prof. Dr. Karadeniz Technical University, Department of Social Sciences and the Turkish Education History Education Department, **E-mail:** demircioglu61@yahoo.com.

\*\*\*Asst. Prof. Dr. Karadeniz Technical University, Department of Social Sciences and the Turkish Education , Social Studies Education Department **E-mail:** isiginkizi@yahoo.com.

\*\*\*\*Educationist, ÇSGB, Trabzon, **E-mail:** tarihci\_0008@hotmail.com

students in schools and outside the schools. Student can gain values by formal and informal ways and value education can be defined as transmitting values to students in schools by curriculums. When the related literature is examined, different categories regarding values made by different academics are found. For example, Schwartz (1992 cited in Kuşdil ve Kağıtçıbaşı, 2000; Schwartz, 1999; Yazıcı, 2006 aktaran Acat ve Aslan, 2012) gathered values in different categories which are power, success, pleasure from life, stimulation, self-orientation, universality, benevolence, tradition, conformity and security. Besides this, Akbaş (2004 cited in Ekşi ve Katılmış, 2011) offers another category for values which are scientific, economic, aesthetic, social, political and religious. There are different value education approaches which are values realization, character education, moral reasoning and citizenship education (Kirschenbaum, 2000 cited in: Tokdemir, 2007, p. 37; Yazıcı, 2006, p. 510-516).

### **History Education and Values**

History based on past event help enlighten the present, therefore history is an important course which supports value education with other lessons such as social studies, civic and religious. Students can be given different knowledge, skills and values to students (Demircioğlu ve Demircioğlu, 2014). How values emerged, developed and affected life in the different time period can be easily seen in history lessons (Phillips, 2003). Besides this, history lessons show how values played a role in the actions of important figures in the past. Furthermore, the past also demonstrates that people took different decisions because of different values. Different materials which are archive material, historical epics, story, cartoon, poetry and historical events can be used for value education in history lesson (Demircioğlu ve Tokdemir, 2008; Yüksel and Adıgüzel, 2012; Yiğittir, 2014, Demircioğlu, 2015). History teachers and history student teachers should be given adequate education how history lessons support value education. For this reason, history student teachers should be informed about value education based on applied training activities by special teaching method course in history teacher education process.

As the related literature concerning views of history teachers, history student teachers and teachers of the other subjects about value education are examined, it seems that there are different studies in this field (Tokdemir, 2007; Fidan, 2009; İşcan Demirhan, 2014; Genç, Tutkun and Çoruk, 2015; Mutluer, 2015). For example, a research carried out by Tokdemir (2007) indicated that

majority of history teachers do not have theoretical knowledge about value education in history lessons. On the other hand, these teachers had positive attitude about value education. Another research shows that teachers give value to the following elements patriotism, historical consciousness, being sensitive to the historical and cultural heritage, claiming the national and spiritual values, unity, independence, the National Anthem and to respect the flag and diligence (Yiğittir and Öcal, 2011).

### **The purpose of Research**

The purpose of this research is illuminate views of history student teachers about value education attended the pedagogy program of Fatih Faculty of Karadeniz Technical University. With this in mind, the answers of the following questions were sought in this study;

1. What are the views of student teachers of history pedagogy program about value education?
2. What are the views of history pedagogy program trainees about the role of history education in value education?
3. What are the views of history pedagogy program trainees about teaching methods and materials used in value education?

## **Method**

### **Research Design**

This study is a descriptive research based on qualitative approach. The aim of using qualitative research is to gather deep information that would answer the research questions.

### **Study Group**

Study group of this research is student teachers of history pedagogy program of Fatih Education Faculty of Karadeniz Technical University in Trabzon.

**Table 1:** Personal Information About History Student Teachers In The Study Group

Universities history student teachers graduated	Male	Female	Total
University of Marmara	3	8	11
University of Giresun	6	5	11
University of Ataturk	4	2	6
Karadeniz Technical University	5	3	8
University of Beykent	-	1	1
<b>Total</b>	18	19	37

### **Data Collection Tools**

Related literature concerning value and value educations were examined in the first phase of this study. Secondly, an open ended questionnaire was developed in the light of the research questions and related literature.

### **Findings and Comments**

Comments were made in the light of findings based on each sub-problem in this section. The first sub-problems of this research is what the views of history student teachers about value and value education are. Five questions were asked to student teachers in this section. The first question is about what student teachers understand about the concept of the value. History student teachers gave different answers to this question and it seems that the majority of student teachers did not define the concept of value adequately. Another question asked trainee teachers is about the definition of value education. Answers of history trainee teachers are examined it seems that they did not define value education properly. The third question in the first section of questionnaire is whether or not trainee teachers were given education about value education. The data indicates that the majority of history student teachers were not given education about value education. Another question in this section is what history student teachers think about whether or not value education should be given in schools. The majority of trainee teachers thought that value education should be given in schools. In the final question of this section, history student teachers were asked to list five main values which should be taught in schools. Patriotism, honesty and morality were seen main values which should be taught in schools.

The second sub-problem of this research is to illuminate views of history trainee teachers about the role of history lessons in value education. Two questions were asked to student teachers in this section. The first question is whether or not history lessons should support value education. The great majority of history student teachers thought that history lessons should support value education. In this section, another question is what kind of values can be transmitted to students in history lessons. History student teachers stated that patriotism, honesty, being tolerant and helpfulness are the main values which should be transmitted to students in history lessons.

Third sub-problem of the research is views of history student teachers about what kind of methods, approaches and materials should be used in history lessons to support value education. Views of history student teachers indicate that historical epic, films and textbooks should be used to support value education in history lessons. Besides this, it seems that history student teachers do not have enough knowledge regarding about what kind of methods and approaches should be used in history lessons to support value education.

### **Conclusion and Recommendation**

The major outcomes of this study based on the views of student teachers of history pedagogy program about value education are as follows. First of all, it seems that student teachers were not given a training about value education and majority of them did not define the concepts of value and value education properly. On the other hand, majority of them believes that value education should be given in education institutions.

Secondly, the majority of history student teachers believe that schools should transmit the value of patriotism, honesty, being tolerant, helpfulness and being fair to students. This result is in line with outcomes of the research of Yiğittir and Öcal (2011). Besides this, the majority of student teachers thought that history lessons should support value education and they had information about what kind of teaching materials should be used in value education. Furthermore, it appears that the majority of student teachers did not have enough knowledge about what kind of methods should be used in value education.

The following recommendations can be made in the light of the data:

- History student teachers should be taught main concepts of value education.

*İsmail Hakkı Demircioğlu, Ebru Demircioğlu, İnanç Genç*

- History student teachers should be given applied education about what kind of teaching approaches, methods and techniques should be used in value education.
- Special teaching method course of history pedagogy program should include topics about value education in history teacher preparation process.

**Keywords-**Value education, History education, Teacher candidates

## Üniversite Öğrencilerinin Özgecilik ve Otantiklik Seviyeleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Halil EKŞİ\*

Mine SAYIN\*\*

Çiğdem Demir ÇELEBİ\*\*\*

**Özet-** Bu makale, üniversite öğrencilerinin özgecilik ve otantiklik seviyelerinin incelenmesi amacıyla ilişkisel tarama yöntemiyle dizayn edilmiştir. Çalışmada, Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi'nde öğrenim görmekte olan 314 öğrenciye Kişisel Bilgi Formu, Özgecilik Ölçeği ve Otantiklik Ölçeği uygulanmış; yapılan ayıklama işleminin ardından bunların 291'i analize tabi tutulmuştur. Verilerin analizinde, değişkenler arasındaki ilişkiyi belirlemek için Pearson korelasyon analizi ve grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılıkları belirlemek için bağımsız gruplar t testi kullanılmıştır. Sonuç olarak, üniversite öğrencilerinin özgecilik ile otantiklik seviyeleri arasında anlamlı bir ilişkiye rastlanmamıştır.

**Anahtar Kelimeler -** Özgecilik, otantiklik, üniversite öğrencileri

\* Prof. Dr.,Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı **E-Posta:** halileksi@marmara.edu.tr

\*\* Arş. Gör. Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı **E-Posta:** mine.sayin@marmara.edu.tr

\*\*\* Arş. Gör. Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı **E-Posta:** cigdem.demircelebi@marmara.edu.tr

## Giriş

Özgecilik kavramı başta psikoloji olmak üzere sosyoloji, ekonomi, politika gibi birçok alanda pek çok kuram ve kuramcı tarafından açıklanmaya çalışılmıştır. Bir kavram olarak özgecilik, ilk defa on dokuzuncu yüzyılın sonlarında Fransız sosyolog ve filozof Auguste Comte tarafından ‘başkaları için yaşama eğilimi ve arzusu’ olarak tanımlanmıştır. Durkheim ise; özgeciliğin sadece bir nezaket ya da başkalarına yardımda bulunmak olmadığını ifade etmiş (Karadağ ve Mutaftçılar, 2009) ve özgeciliği ‘*kişisel çıkar gözetmeksizin, gönüllü hareket etme*’ olarak tanımlamıştır (Topses, 2012, s. 61). Özgecilik bir başkasının (bu kişi her kim olursa olsun) iyiliği için uğraşmak, kaygılanmak anlamına da gelmektedir (Clohesy, 2000). Erkuş (1994), psikoloji terimleri sözlüğünde özgeciliği; ‘*Gereksinimi olan bir kimseye gönüllü olarak ve ödül beklemeksizin yapılan yarar sağlayıcı davranış*’ olarak tanımlamaktadır (s.14). Alanyazına baktığımızda sosyal psikoloji alanında özgecilikle ilgili çalışmaların 1980’lerin başına dayandığı görülmektedir (Piliavin ve Charng, 1990). Pek çok kaynakta karşılık beklemeden diğerlerine gönüllü yardım etme davranışı olarak ifade edilmesine karşın (Batson ve Shaw, 1991; Chou, 1998; Carlo ve Randall, 2002), geniş bir anlama ve kullanıma sahip olan özgecilik kavramının tanımında bazı uzlaşmazlıkların olduğu (Karadağ ve Mutaftçılar, 2009) ve özellikle temelinde yatan güdüler açısından bakıldığında özgeciliğe ilişkin farklı bakış açıları ve bununla beraber farklı tanımlamaların bulunduğu görülmektedir (Topuz, 2013). Bununla birlikte özgecilik kavramına ilişkin tanımlar incelendiğinde kilit noktanın, özgeci davranış gösteren bireyin herhangi bir karşılık gözetmeksizin yardım etmeye güdülenmiş olması olduğu dikkat çekmektedir (Blagg, 2011). Tanımların diğer bir önemli noktası özgeci davranışın gönüllü bir şekilde yapılmasıdır ki kişiye zorla yaptırılan yardım etme davranışları özgeci davranışların dışında kalmaktadır (Bilgin, 1988’den aktaran: Onatır, 2008).

Batson ve Shaw (1991) özgeciliği nihai amacın bir başkasının refahını artırmak olduğu güdüsel bir durum olarak tanımlamaktadır. Batson ve Shaw (1991)’a göre, özgeci davranışlar yardım edenlerin iyi hissetmesini sağlamaktadır, ancak özgeci davranışta bulunan kişinin asıl olarak karşısındakinin iyiliğini amaçlaması gerekmektedir. Krebs (1991) ise, özgeciliği *kişinin bir başkasının iyiliği için kendi refahını feda etmeye yönelik istekliliği* olarak ifade etmektedir. Searctic (1999)’e göre, eğer bir kişi kendi çıkarını göz ardı etme pahasına başkasının çıkarını gözetiyorsa bu psikolojik açıdan özgeci bir davranıştır.



Özgeçililik kavramının, genellikle dilimizde diğerkâmlık, yardımseverlik ve el-severlik kavramları ile eş anlamlı (Topuz, 2013); bencillik (egoizm) kavramıyla ise karşıt anlamlı (Ümmet, 2012) olarak kullanıldığı görülmektedir. Ahlaki bir kavram olan ve dilimizde özgeçililiğin eş anlamlısı olarak kullanılan diğerkâmlık *'başkasının iyiliğini isteme ve başkasına faydalı olma eğilimi içinde olma'* anlamına gelmektedir. Diğerkâmlık, yapılan iyiliğin sonucunda hiçbir çıkarın beklenmemesi halidir (Arslan, 2009). Pasmaz (2011), dini terminolojide daha çok yardımlaşma konusunda kullanılan 'isar' kavramının özgeçililik ve diğerkâmlık ile eş anlamlı olduğunu belirtmekte; 'isar' kavramını kişinin herhangi bir beklenti içinde olmadan, diğerlerini kendine tercih etmesi olarak tanımlamakta ve cömertliğin doruk noktası olarak adlandırmaktadır.

Wakefield (1993)'a göre insanoğlu doğası gereği egoisttir ve bu nedenle gerçek bir özgeçililiğin var olması mümkün değildir. Bu görüşü savunanlar, yapılan her şey her ne kadar diğerlerine yararlı olursa olsun nihai amacın kişisel çıkar olduğunu iddia etmektedir (McCreary, 2000). Piliavin ve Charng (1990) ise gerçek özgeçililiğin var olduğunu ve insan doğasının bir parçası olduğunu savunmaktadır.

İyi bir ruh sağlığının emareleri incelendiğinde psikoloji tarihi boyunca pek çok farklı tanımlamayla karşılaşmak mümkündür. Adler (2000)'e göre bireyin hayatta ulaşmak istediği üç temel hedefi bulunması beklenir. Birincisi iyi bir aile kurmak, ikincisi problemsiz bir biçimde sürdürülebilecek bir mesleğe sahip olmak ve üçüncü olarak da toplum içinde uyumlu yaşamaktır. Bireyin toplumla uyum halinde yaşaması için herhangi bir çıkar beklemeden yardım alıp verme davranışında bulunabilmesi gerekir. Schwartz ve arkadaşlarının (2003) araştırmasına göre hem başkalarına yardım etmek, hem de onlardan yardım almak zihinsel sağlığın göstergeleridir ancak yardım etmek zihinsel sağlığı yardım almaktan daha iyi yordamaktadır; başkalarına yardım etmek daha iyi fiziksel ve zihinsel sağlıkla yakından ilişkilidir.

Maslow ise bireyin ihtiyaçlarına yönelik geliştirdiği hiyerarşide ilk sırayı fizyolojik ihtiyaçlara verirken; daha sonra güvenlik, sevgi, saygıdan bahsetmiştir. Belirtilen dört temel ihtiyacı tamamlayan bireylerin ise kendini gerçekleştirme gereksinimlerini gidermeye yöneldiğini ileri süren Maslow, bu bireylerin var olma ihtiyaçlarıyla anlam arayışında olan, estetiğe ve güzele yönelen, potansiyelini sürekli geliştirmeye yönelen bireyler olduğunu belirtmektedir. Maslow'a göre bu özellikler ancak başkalarıyla gerçekten ilgilenen özgeçici davranışların ve değerlerin var olduğu ortamlarda ortaya çıkmaktadır (Greene ve Burke,

2007; Griffin, 2006). Deci ve Ryan (1995, 2000)'a göre de bireyin otantik olabilmesi için öncelikle kendisini özerk bir biçimde ifade edebilmesi ve temel psikolojik ihtiyaçlarının karşılanması gerekmektedir.

Maslow'un tanımladığı kendini gerçekleştiren bireyin özelliklerine bakıldığında gerçeği olduğu gibi algılayabilme, içten geldiği gibi davranabilme, insanlığın sorunlarıyla ilgilenme, kendine yeterli olma, çevreden bağımsız olma, takdir edebilme, insanlıkla özdeşleşme, demokratik bir karakter yapısına sahip olma, nüktedanlık, yaratıcılık ve sosyal kalıplaşmaya karşı direniş, düşünce davranışlarında spontan olma, özgür ve özerk olma, bireyselliği ve biricikliği koruma gibi özelliklerle karşılaşmaktadır (Kuzgun, 1972; Kuzgun, 2000). Bu özelliklere bakıldığında kendini gerçekleştiren bireyin özgeciliğin yanında, otantiklik özelliklerine de sahip olduğu görülmektedir. Burada ele alınan otantiklik kavramının bireyin kendisi olması ya da gerçek benliği (true self) şeklinde tanımlandığı görülmektedir (İlhan ve Özdemir, 2013).

Kernis ve Goldman (2006)'a göre, bir kavram olarak otantiklik ilk kez Heidegger tarafından dile getirilmiştir. Otantikliğin kavramsallaştırılması, bir anlamda otantik davranmanın önemine işaret etmektedir (Brunell ve diğerleri, 2010). Temeli 1950'lere dayandığı tahmin edilen otantiklik kavramı, hümanistik psikoloji (Horney, 1951; Maslow, 1968; Rogers, 1959), pozitif psikoloji (Deci ve Ryan, 2000; Sheldon, Ryan, Rawsthorne ve Ilardi, 1997) ve varoluşçuluk (Yalom, 1980) gibi çeşitli kuramsal yaklaşımların temel kavramları arasında yer almaktadır. Farklı yaklaşımların otantikliğe ilişkin farklı tanımlamalarına rastlamakla beraber hümanistik psikologlar otantikliği *kişinin öz benliği ve eylemleri arasındaki uyumun bir yansıması* (Rogers, 1961) ve *kendini gerçekleştirmenin kazanılması* (Maslow, 1968) olarak ifade etmektedir. Kişinin kendisini olduğu gibi ve özgür bir şekilde ortaya koyması (Kernis, 2003) olarak da ifade edilen *otantik davranış*, ödül edinebilmek veya cezadan sakınmak amacıyla ortaya çıkmaz; kişinin kendi değerleri, tercihleri ve ihtiyaçlarıyla uyumlu olarak ortaya koyduğu davranışları içerir (Kernis ve Goldman, 2006).

Wood, Linley, Maltby, Balianis ve Joseph'in otantiklik kavramını üç boyutlu oluşan bir yapıda inceledikleri görülmektedir. Buna göre otantiklik; kendine yabancılaşma (self-alienation), otantik yaşam (authentic living) ve dış etkileri kabul etme (accepting external influence) alt boyutlarından oluşmaktadır. Kavramla ilgili bu yapının oluşumunda birey merkezli yaklaşımın etkisi olduğu görülmektedir (Şekil 1). Oluşturulan bu yapıda kendine yabancılaşma, andaki deneyimle bilinçli farkındalık arasındaki bariz uyumsuzluğu; otantik yaşam,



Günümüzde kullanılan otantiklik kavramı daha çok otantikliğin yüksek seviyede öz-belirleme ile ilgili olduğunu vurgulayan öz-belirleme kuramından (Deci ve Ryan, 1995) etkilenmektedir (Toor ve Ofori, 2009). Öz-belirleme kuramına (Deci ve Ryan, 1995, 2000, 2008; Ryan ve Deci, 2000) göre, otantiklik ile özerklik arasında yakın bir ilişki bulunmaktadır. Clarken (2011)'e göre de, otantik olmakla özgeci davranış yakından ilişkilidir. Ona göre iki kişi arasındaki otantik ilişki ancak birbirlerinin duygularıyla yakından ilgilendikleri ve birbirleri ile karşılık beklemeden yardım alışverişinde bulduklarında mümkün olmaktadır. Bu bakımdan özgecilik ve otantiklik birbirinden ayrı düşünülemezdir. Literatür incelendiğinde görgül olarak otantiklik ve özgecilik arasında anlamlı ilişkiye dair yeterli sayıda çalışmaya rastlanmazken kuramsal olarak bu iki kavram arasında ilişki olduğu ileri sürülmektedir (Yöntem ve İlhan, 2013). Bu çalışmada da üniversite öğrencilerinin özgecilik ve otantiklik seviyeleri arasında ilişki olup olmadığı test edilmekte, elde edilen bulgular sunulmaktadır.

## **Yöntem**

### **Araştırma Modeli**

Bu çalışmada, üniversite öğrencilerinin özgeciliğini yordayan değişkenleri belirlemek amacıyla ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modelleri, iki ya da daha çok değişken arasındaki birlikte değişimi ve bu değişimin derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir. Tarama yolu ile bulunan ilişkiler, olgular arasındaki neden-sonuç ilişkisini vermemekle birlikte sadece ilişkinin olup olmadığını ve yönünü gösterir. Bu araştırma modelleri, bazı ipuçları vererek bir değişimdeki durumun bilinmesi halinde ötekinin kestirilmesinde yararlı sonuçlar verebilir (Karasar, 2000). Bu çalışmada da üniversite öğrencilerinin özgecilik ve otantiklik seviyeleri arasındaki ilişki ilişkisel tarama modelinde incelenmektedir.

### **Evren ve Örneklem**

Araştırmanın evrenini, 2014-2015 eğitim öğretim yılında Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi'nde öğrenim görmekte olan üniversite öğrencileri oluşturmaktadır. Örneklem, Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi'nde öğrenim görmekte olan öğrenciler arasından tesadüfi oransız küme örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Örneklem belirlenirken öncelikle fakülte içindeki

bölümler listelenmiş, bu bölümler eğitsel alanlarına göre kümelenmiştir. Daha sonra her bir kümenin ismi kâğıtlara yazılarak bir torbaya atılmış, toplam 6 küme arasından 7 bölüm belirlenmiştir. Belirlenen bölümlerin öğrencilerine ulaşılmış, toplam 314 öğrenciden veri toplanmıştır. Yapılan ayıklama işleminin sonra bunlardan 291'i (221 kız, 70 erkek) işleme tabii tutulmuştur.

### **Veri Toplama Araçları**

Araştırmada kişisel bilgi formu, Özgeciliği Ölçeği ile Otantiklik Ölçeği kullanılmıştır.

### **Özgeciliği Ölçeği (ÖÖ)**

Ümmet, Ekşi ve Otrar (2013) tarafından geliştirilmiş olan Özgeciliği Ölçeği'nin geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları Marmara Üniversitesi'nin farklı fakültelerinde öğrenim gören 336'sı kadın, 248'i erkek ve yaş ortalaması 22.90 olan toplam 584 öğrencinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Ölçek geliştirme çalışmasında açımlayıcı faktör analizi kullanılmış, kriter geçerliği çalışması yapılmış, madde ayırt edicilikleri belirlenmiş ve Cronbach Alpha güvenilirlik sayısı hesaplanmıştır. Çalışma sonunda toplam varyansın 51.82'sini açıklayan 38 maddeden ve 7 alt boyuttan (gönüllü faaliyetlere katılma, maddi yardım, travmatik durumlarda yapılan yardım, yaşlı/hastalara yapılan yardım, fiziksel güce dayalı yardım, eğitim sürecinde yardım, yakınlık duygusundan kaynaklanan yardım) oluşan bir ölçek elde edilmiştir. Ölçeğin alt boyutlara ve toplamına dair Cronbach Alpha güvenilirlik sayıları hesaplanmış, toplam Cronbach Alpha değerinin .81 olduğu görülmüştür.

### **Otantiklik Ölçeği (OÖ)**

Wood, Linley, Maltby, Baliousis ve Joseph (2008) tarafından geliştirilmiş olan Otantiklik Ölçeği, 12 maddeden oluşmaktadır. "Kendine Yabancılaşma", "Dış Etkileri Kabullenme" ve "Otantik Yaşam" olmak üzere üç alt boyuttan oluşan ölçek 1-7 arasında puanlanmaktadır. Ölçeğin Türkçeye uyarlama çalışması İlhan ve Özdemir (2012) tarafından gerçekleştirilmiştir. Türkçe formun psikometrik çalışmaları ölçeğin orijinal formu ile aynı yapıya sahip olduğunu göstermiştir. Ölçeğin uyarlama çalışmasında Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayıları sırasıyla Yabancılaşma için  $\alpha = .79$ , Dış Etkileri Kabullenme için  $\alpha = .67$  ve Otantik Yaşam için  $\alpha = .62$  bulunmuştur. Orijinal formun geliştirilme çalışma-

ları kapsamında ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayıları Yabancılaşma için  $\alpha = .78$ , Dış Etkileri Kabullenme için  $\alpha = .78$  ve Otantik Yaşam için  $\alpha = .69$  bulunmuştur.

## **İşlem**

Araştırma verilerinin elde edilmesi aşamasında, araştırmada kullanılan veri toplama araçlarının uygulanması Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi öğrencilerinin katılımları ile gerçekleştirilmiştir. Uygulama öncesinde katılımcıların cevaplarının gizli tutulacağı, kişisel bir değerlendirme yapılmayacağı ve sadece araştırma kapsamında kullanılacağı belirtilerek katılımcılardan içten ve doğru cevaplar vermeleri istenmiştir. Ayrıca, katılımcılardan kimlikleri ile ilgili herhangi bir bilgi yazmamaları ve aldıkları ölçekleri doldurarak geri vermeleri de belirtilmiştir. Ölçeğin başına eklenen yönergede, katılımcılardan ölçekleri içten ve dürüst bir şekilde yanıtlamaları istenmiş, araştırmacıyla ilgili bilgiler ve çalışmanın amacı verilmiştir.

## **Verilerin Analizi**

Araştırma verilerinin analizinde SPSS 15.0 kullanılmıştır. Araştırma kapsamında ele alınan öğrencilerin sosyo-demografik özellikleri ile ilgili bilgiler tanımlayıcı istatistiksel analizler ile gerçekleştirilmiştir. Parametrik analizlere geçmeden önce, normallik koşullarının sağlanıp sağlanmadığı Kolmogorov-Smirnov analizi ile test edilmiştir. Özgecilik ve Otantiklik puanları ve özgeciliğin bir alt boyutu olan Gönüllü Faaliyetlere Katılma puanlarının normallik koşullarını sağladığı, ancak Gönüllü Faaliyetlere Katılma dışındaki özgeciliğin alt boyutlarının ve Otantikliğin alt boyutlarının normallik koşullarını sağlamadığı görülmüştür. Dolayısıyla, araştırmanın ana değişkenleri olan ve normal dağılım gösterdiği tespit edilen özgecilik ve otantiklik puanları arasındaki ilişki incelenmiş; bu değişkenler arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı Pearson Korelasyon katsayısı ile test edilmiştir. Son olarak, özgecilik ve otantiklik puanlarının cinsiyet, yaş ve sivil toplum kuruluşuna katılım değişkenlerine göre farklılaşp farklılaşmadığı bağımsız gruplar t testi ile incelenmiştir.

## **Bulgular**

Bu bölümde üniversite öğrencilerinin özgecilik ve otantiklik seviyeleri arasındaki ilişkiyi ortaya koyan bulgular sunulmaktadır.

**Tablo 1:** Özgecili Ölçeği Puanları ile Otantiklik Ölçeği Puanları Arasındaki İlişkileri Belirlemek Üzere Yapılan Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı Sonuçları

Değişkenler	N	r	p
Özgecili	291	,08	,181
Otantiklik			

Tablo 1’de görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin özgecili ölçeğinden aldıkları puanlar ile otantiklik ölçeğinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir ilişki bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla yapılan Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı analizi sonucunda değişkenler arasındaki ilişki anlamlı bulunmamıştır ( $r=,08$ ;  $p>,05$ ).

Üniversite öğrencilerinin özgecili seviyelerinin sivil toplum kuruluşuna katılım değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız gruplar t testi sonuçlarının sunulduğu Tablo 2’de görüldüğü üzere, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmuştur ( $t=2,73$ ;  $p<,05$ ). Farklılığın sivil toplum kuruluşuna katılan öğrencilerin özgecili ölçeği puan ortalamaları lehine olduğu görülmektedir. Otantiklik ölçeği puanlarının sivil toplum kuruluşuna katılım değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonucunda ise grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır ( $t=-,32$ ;  $p>,05$ ).

**Tablo 2:** Özgecili Ölçeği ve Otantiklik Ölçeği Puanlarının Sivil Toplum Kuruluşuna Katılım Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{X}$	SS	Sh $_{\bar{X}}$	$t_{\text{Testi}}$		
						t	Sd	p
Özgecili	Evet	80	152,00	16,89	1,89	2,73	289	,007**
	Hayır	211	145,87	17,18	1,18			
Otantiklik	Evet	80	,06	2,59	,29	-,32	289	,752
	Hayır	211	,17	2,68	,18			

Tablo 3’te görüldüğü üzere, özgecili ölçeği puanlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız gruplar t testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmuştur ( $t=2,36$ ;  $p<,05$ ). Farklılığın kız öğrencilerin özgecili ölçeği puan

ortalamaları lehine olduğu görülmektedir. Otantiklik ölçeği puanlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız gruplar t testi sonucunda da grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmuştur ( $t=2,67; p<,05$ ). Farklılığın yine kız öğrencilerin otantiklik ölçeği puan ortalamaları lehine olduğu görülmektedir.

**Tablo 3:** Özgecilik Ölçeği ve Otantiklik Ölçeği Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{X}$	SS	Sh $_{\bar{x}}$	$t_{\text{Testi}}$		
						$t$	Sd	p
Özgecilik	Kız	221	148,89	16,95	1,14	2,36	289	,019*
	Erkek	70	143,34	17,80	2,13			
Otantiklik	Kız	221	,37	2,57	,17	2,67	289	,008**
	Erkek	70	-,59	2,79	,33			

Tablo 4'te görüldüğü üzere, özgecilik ölçeği puanlarının yaş değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için, yaşları 21 ve üzerinde olan öğrencilerle, yaşları 21'in altında olan öğrencilerin özgecilik puan ortalamaları bağımsız gruplar t testi ile karşılaştırılmıştır. Test sonucuna göre, yaşları 21 ve üzerinde olan öğrencilerin özgecilik puan ortalaması ile yaşları 21'in altında olan öğrencilerin özgecilik puan ortalaması arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ( $t=1,10; p>,05$ ). Otantiklik ölçeği puanlarının yaş değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için de, yaşları 21 ve üzerinde olan öğrencilerle, yaşları 21'in altında olan öğrencilerin otantiklik puan ortalamaları bağımsız gruplar t testi ile karşılaştırılmıştır. Test sonucuna göre, yaşları 21 ve üzerinde olan öğrencilerin otantiklik puan ortalaması ile yaşları 21'in altında olan öğrencilerin otantiklik puan ortalaması arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ( $t=-1,39; p>,05$ ).

**Tablo 4:** Özgecilik Ölçeği ve Otantiklik Ölçeği Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{X}$	SS	Sh $_{\bar{x}}$	$t_{\text{Testi}}$		
						$t$	Sd	p
Özgecilik	$\geq 21$	193	193	17,63	1,27	1,10	289	,271
	$< 21$	98	145,99	16,59	1,68			
Otantiklik	$\geq 21$	193	-,01	2,69	,19	-1,39	289	,166
	$< 21$	98	,44	2,56	,26			



## **Tartışma**

Karşılık beklemeden ve kendi öz iradesiyle başkalarına yardımda bulunma olarak ifade edilen özgeciliğin en belirgin özelliklerinden biri yardımda bulunan bireyin kimsenin etkisinde kalmadan kendi özgür iradesiyle hareket etmesidir. Otantiklik ise kişinin gerçek benliğinin engellenmediği bir yapı olarak tanımlanmaktadır (Goldman ve Kernis, 2002). Otantik birey düşünce ve davranışlarını toplum otoritesinden ziyade kendine göre şekillendirebilen ve diğerlerinden bağımsız olarak kendi kararlarını verebilen bireydir (Burks ve Robbins, 2011; Starr, 2008). Maslow (1970)'a göre, bireyin kendi benliğini özgürce ve istediği gibi yaşayamaması o kişide olumsuz duygu durumuna yol açmaktadır. Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisine bakıldığında, kendini gerçekleştirme en üst düzeydeki gereksinimi ifade etmektedir ve kendini gerçekleştiren bireyin kendini, başkalarını ve çevreyi olduğu gibi kabul etmesi, fiziksel ve sosyal çevreden bağımsız olarak karar vermesi, içten geldiği şekilde hareket etmesi beklenmektedir (Maslow, 1970) ki bu özellikler hem özgeci bireyin, hem de otantik bireyin sahip olduğu ortak özelliklerdir. O halde özgeci ve otantik olma kendini gerçekleştirmiş bireyin özelliklerindedir ve ortak özellikleri hasebiyle de bu iki kavramın birbiri ile ilişkili olması beklenmektedir. Yöntem ve İlhan (2013) da, kişinin otantik olmasının ya da başka bir ifadeyle kendisi olabilmesinin, kişiyi özgeci davranışta bulunmaya iten motivasyonları anlamak açısından önemli olduğunu savunmaktadır. Bu kuramsal yaklaşımdan yola çıkılarak bu çalışmada, otantiklik ile özgecilik arasında ilişki ortaya konmuştur. Bu amaçla özgecilik ve otantiklik arasındaki ilişki üniversite öğrencileri örneklemini üzerinde incelenmiş ve analizler sonucunda üniversite öğrencilerinin özgecilik ve otantiklik düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Bu sonuç, Yöntem ve İlhan (2013) tarafından yürütülen ve benlik kurguları, otantiklik ve özgecilik arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçladıkları çalışma sonuçlarıyla farklılık göstermektedir. Yine Clarken (2011) tarafından öne sürülen özgecilik ve otantiklik arasındaki pozitif ilişki bu çalışmadaki sonuçlarla desteklenmemektedir.

Literatüre bakıldığında birçok araştırma özgecilik ile psikolojik iyi oluş arasında ilişki olduğunu göstermektedir. Örneğin; üniversite öğrencilerinde özgeciliğin öznel iyi oluş ve psikolojik iyi oluş ile ilişkisinin incelendiği bir çalışmada özgecilik düzeyi daha yüksek olan öğrencilerin psikolojik iyi oluş düzeylerinin daha yüksek olduğu bulunmuştur (Topuz, 2013). Thoits ve Hewitt (2001)'in araştırma sonuçları gönüllü yardımda bulunma davranışının psikolojik iyi oluşu artırdığını ve psikolojik iyi oluş düzeyi daha yüksek olan bireylerin

daha fazla gönüllü çalışmalara katıldığını göstermektedir. Schwartz ve arkadaşları (2003) ise başkalarına yardım etme davranışının daha iyi bir ruh sağlığı ile yakından ilişkili olduğunu ifade etmektedir. Bunun yanında, pek çok araştırma otantikliğin de psikolojik iyi olma durumu ile yakından ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır (Brunell ve diğerleri, 2010; Kernis ve Goldman, 2005; Lopez ve Rice, 2006; Neff ve Suizzo, 2006; Toor ve Ofori, 2009; Wood ve diğerleri, 2008). Bu bulgulardan hareketle hem özgeci, hem de otantik davranışların daha kaliteli bir yaşam sürmelerinde bireylere olumlu etki sağladığı söylenebilir. Kısaca, psikolojik iyi olma düzeyini ve dolayısıyla bireyin yaşam kalitesini artıran özgecilik ve otantiklik arasındaki ilişkinin araştırılmasının önemli olduğu düşünülmektedir.

Otantiklik, kişinin ödül beklemeden, cezadan kaçınmadan hareket etmesi ve sahtelik içinde olmamasını ifade eder (Kernis ve Goldman, 2006). Aynı şekilde özgecilik de içtenliği ve samimiyeti gerektirmektedir. Bu açıdan bakıldığında da özgecilik ve otantikliğin örtüştüğü düşünülebilir. Ancak üniversite öğrencilerinin özgecilik ve otantiklik düzeylerinin incelendiği bu araştırmanın bulgularına bakıldığında, beklenenin aksine bu iki kavram arasında anlamlı bir ilişkiye rastlanmamıştır. Bulguların literatürün aksi yönde sonuçlanmış olması, araştırmanın sadece üniversite öğrencilerine ve sınırlı bir örnekleme uygulanmış olmasından ya da değişkenlerin ölçme şeklinden kaynaklandığı şeklinde yorumlanabilir. Tüm bu sınırlılıkları göz önünde bulundurmakla birlikte, araştırmanın bu bulgusunun konuya ilişkin farklı bir bakış açısı sunacağı düşünülebilir ve bu iki kavramın tekrar incelenmesinin faydalı olacağı söylenebilir.

Öğrencilerin özgecilik düzeyinin sivil toplum kuruluşuna katılıp katılmama durumuna göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığının incelendiği analizlerde ise öğrencilerin özgecilik düzeyinin sivil toplum kuruluşuna katılıp katılmama durumuna göre anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir. Literatür de özgeciliğin gönüllü faaliyetlere katılımı ile ilişkili olduğunu destekleyen araştırmalarla bu sonucu desteklemektedir (Chou, 1998; Eubanks, 2008; Oral, 2002; Pratt, ve diğerleri, 2003; Rehberg, 2005; Serow, 1991; Yöntem ve İlhan, 2013). Yöntem ve İlhan (2013)'ın araştırma bulguları, derneklerde gönüllü faaliyet gösterip göstermeme durumunun özgecilik düzeyi üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğunu göstermektedir. Eubanks (2008) ise çalışmasında özgeci davranışların gönüllülüğü beraberinde getirdiğini vurgulamaktadır ve özgeciliğin gönüllü faaliyetlere katılımın kuvvetli bir yordayıcısı olduğunu dile getirmektedir. İlgili literatürle benzer şekilde bu çalışmada da sivil toplum kuruluşuna

katılan öğrencilerin özgeciler puanlarının daha fazla olduğu görülmektedir.

Bu araştırmanın bulgularından bir diğeri ise özgeciler ve otantikliğin cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık gösteriyor olmasıdır. Araştırma sonucu, kız öğrencilerin özgeciler düzeyinin erkek öğrencilerin özgeciler düzeyinden daha yüksek olduğunu göstermiştir. Bu bulgunun literatürde yer alan ilgili araştırmaların bulguları ile büyük ölçüde örtüştüğü görülmektedir (Eubanks, 2008; Topuz, 2013; Ümmet, 2012; Weinstein ve Ryan, 2010). Ancak literatürde cinsiyete göre özgeciler puanlarının farklılaşmadığını ortaya koyan araştırmalar da mevcuttur (Banbal-Kaçar, 2010; Chou, 1998; Huber ve MacDonald, 2012; Mutağçılar, 2008; Onatır, 2008). Chou (1998) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, cinsiyetin yetişkinlerin özgeci davranış sıklıklarında herhangi bir farklılık meydana getirmediği sonucuna ulaşılmaktadır. Özgeciler düzeyinin kız öğrencilerde daha yüksek olması, toplum tarafından kadınlara atfedilen cinsiyet rollerinden kaynaklanıyor olabilir. Toplum tarafından kadınlara verilen “anaç” roller vesilesiyle kız öğrencilerin diğer bireylere gönüllü olarak yardımda bulunma davranışında daha sıklıkla bulunduğu söylenebilir.

Cinsiyete göre özgeciler düzeyinde farklılığın kız öğrencilerin lehine olduğunu gösteren bulgularla benzer şekilde, bu araştırmanın sonucu cinsiyete göre otantiklik düzeyinde farklılığın da yine kız öğrencilerin lehine olduğunu ortaya koymaktadır. Türkiye’de birçok aile kız çocukların eğitiminin önemli olmadığını düşünmektedir. Kız çocukları erken yaşta evlendirilmekte, birçok kız çocuk da ev işlerine yardım etsin diye evde tutulmaktadır (UNICEF, 2015). Kız çocuklarının okula gitmeme nedenlerinin genel olarak gelenek ve dini inançlar, kalıplaşmış cinsiyet rolleri, öğretim programları ve çocuk bakım-eğitiminde yeniden üretilen cinsiyet rolleri, kadının düşük statüsü, erken evlilikler ve eğitimin toplumda kabul edilen rollerle çelişkili görülmesi şeklinde sıralandığı görülmekte (İlhan-Tunç, 2009), ancak bu engellerden sıyrılabilen kız çocuklarının eğitime devam edebildiği görülmektedir. Bu bakımdan eğitime destek verilen kız öğrencilerin destek verilmeyenlere nazaran daha temel psikolojik ihtiyaçlarının karşılanmış ve kendini ifade edebilen bireyler olması beklenen bir sonuçtur. Bununla birlikte, Türkiye’de okur-yazar olma oranları incelendiğinde erkek öğrencilerin eğitilmesinin desteklenmesinde bu gibi engellerin var olmadığı görülmektedir (İlhan-Tunç, 2009).

Araştırma bulguları, özgeciler ve otantikliğin yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediğini ortaya koymaktadır. Bu araştırmada, 20 yaşın üzerinde olan bireylerin yetişkin olduğu görüşü (Lindzey, Thompson ve Spring,

1988) kabul edilmekte; araştırmaya katılan öğrenciler yaşları 21'in altında olanlar ile 21 ve üzerinde olanlar olmak üzere iki grupta ele alınmaktadır. Araştırma kapsamında bu iki grubun özgecilerlik ve otantiklik puan ortalamaları arasındaki farklılık incelenmektedir. Analizlerin sonucunda yaşları 21 ve üzerinde olan öğrenciler ile yaşları 21'in altında olan öğrencilerin hem özgecilerlik, hem de otantiklik düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Bu bulgu, Berndt (1985), Collins ve Getz (1976), Chou (1998) ve Karadağ ve Mutağçılar (2009) tarafından yapılan araştırmaların bulguları ile uyum göstermemektedir. Özgecilerliğin yaş değişkenine göre farklılık gösterdiğini ortaya koyan bu araştırmaların sonuçları özgecilerliğin yaşla beraber arttığını göstermektedir. Chou (1998)'nun araştırma sonucuna göre, yaşın yetişkinlerin özgeci davranışları üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu görülmektedir. Mutağçılar (2008) da öğretmen özgecilerliğini incelediği araştırmasında, öğretmenlerin yaşları ile özgeci davranışları arasındaki ilişkinin düşük düzeyde, pozitif yönde ve anlamlı olduğunu bulmuştur. Ümmet (2012) ise üniversite öğrencilerinin özgecilerlik davranışlarını incelediği araştırmasında, 23 yaş ve üzerinde olan öğrencilerin 23 yaşından küçük olan öğrencilere göre anlamlı olmayan düzeyde daha fazla özgecilerlik davranışı gösterdiklerini ortaya koymaktadır. Bu araştırmada araştırmaya katılan bireylerin özgecilerlik düzeylerinin birbirine yakın sonuçlar vermesi, araştırmanın sadece üniversite öğrencilerinin katılımıyla gerçekleştirilmiş olmasından ve dolayısıyla katılımcıların yaşları arasında farkın az olmasından kaynaklanıyor olabileceği düşünülmektedir. Bununla birlikte, 21 yaş ve altındaki öğrencilerle 21 yaş ve üzerindeki öğrencilerin gelişimsel ve deneysel olarak büyük bir farka sahip olmadığı söylenebilir. Özgecilerlik ve otantiklik seviyesinin yaş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığının daha uygun biçimde incelenmesi için üniversiteye başlangıç, mezuniyet ve ileriki yılları kapsayacak biçimde daha büyük bir örnekleme çalışılmasının daha uygun olacağı söylenebilir. Özgecilerlik ve otantiklik seviyesinin yaş değişkenine göre farklılaşmamasının bir başka nedeni de iki gruptaki üye sayısı arasında önemli ölçüde fark olması şeklinde düşünülebilir. Daha büyük bir örnekleme gruplar arasındaki birey sayısı dengelenerek testin gerçekleştirilmesiyle sonuçlar yeniden incelenebilir.

## **Sonuç ve Öneriler**

Bu bölümde araştırmanın bulguları ve yapılan tartışmalar ışığında araştırmacılara ve eğitimcilere yönelik önerilere yer vermeye çalışılmıştır. Çalışma sonuçlarının araştırmacı ve eğitimciler için bir veri kaynağı sağlayacağı, ça-

lişmanın özgeciliği ve otantiklikle ilgili yapılacak olan çalışmalara ışık tutacağı söylenebilir. Ancak, bu araştırma sadece üniversite öğrencilerine ve sınırlı bir örnekleme uygulandığı için eksik kaldığı noktalar olabilir. Bu nedenle bu konuda kesin sonuçlara ulaşabilmek için ileri araştırmalarda bu konu üzerine tekrar çalışılmasının yararlı olacağı düşünülmektedir. İleride yapılacak benzer çalışmaların daha büyük ve çeşitlilik gösteren örneklemlere uygulanmasının konu hakkında daha fazla bilgi edinmek açısından faydalı olacağı düşünülmektedir. Bu noktada, benzer çalışmaların toplumun farklı kesimlerinden bireylerle örneğin öğrenci olmayan yetişkinlerle, yaşlılarla veya herhangi bir meslek grubundan bireylerle yapılması önerilebilir. Örneğin; özünde başkalarına yardım etmeyi içeren psikolojik danışmanlık mesleğini icra eden bireylerin özgeciliği seviyelerini inceleyen çalışmalar yapılabilir. Diğer yandan ülkemizin değişik bölgelerinde öğrenim gören üniversite öğrencileriyle benzer çalışmaların yapılması da, araştırma bulgularını karşılaştırma olanağı sağlama açısından faydalı olabilir.

Bu araştırmada veri toplama amacıyla kullanılan ölçeklerin sadece bireyin kendisi hakkında bilgi vermesine dayalı olması; ayrıca özgeciliği ve otantikliği de istenilen kişilik özellikleri olması katılımcıların yanıtlarının sosyal kabul hatasından etkilenmiş olabileceğini akla getirmektedir. Bu sebeple sosyal kabul hatasını en aza indirmek ve daha kesin sonuçlar elde etmek için aile ve akran değerlendirmesi ve gözlem gibi tekniklerin kullanılmasının da faydalı olacağı düşünülmektedir. Ayrıca kullanılan ölçme araçlarının katılımcıların özgeci ve otantik davranışlarını ölçmede yetersiz kalmış olabileceği de göz önüne alınarak, özgeciliği ve otantikliği ölçme amacıyla farklı ölçek geliştirme veya Türkçe'ye uyarlama çalışmalarının yapılmasının alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırma sonuçları incelendiğinde, çocukları erken yaşlarda gönüllü faaliyetlerde bulunmaya teşvik etmenin ilerde özgeci bireyler olarak yetişmelerine katkı sağlayacağı söylenebilir. Ayrıca okullarda yöneticilerin, öğretmenlerin ve psikolojik danışmanların öğrencilerin özgeci davranışlarını geliştirmeye ve özgeci davranış sıklıklarını artırmaya yönelik faaliyetlere destek olmaları, bu konuda çeşitli projeler geliştirilmesi ve öğrencilerin bu etkinliklere katılımının özendirilmesinin faydalı olacağı düşünülmektedir.

Öğrencilerin özgeci davranışlarını geliştirmeye yönelik yapılabilecek faaliyetlerin yanında onları otantik davranışlar göstermeye teşvik eden rehberlik programlarının geliştirilmesinin ise öğrencilerin otantiklik seviyelerini olumlu şekilde etkileyeceği düşünülmektedir. Okullarda öğrencilerin özgeciliğini ve

otantikliğini destekleyen bir atmosferin oluşturulması ve aynı zamanda öğretmenlerin bu konuda bilgilendirilmesi faydalı olacaktır. Ayrıca öğretmenin özverili bir şekilde yardım etme ve kendisi olma davranışlarının öğrencilerin okula bağlılıklarını artırma ve başarılarına katkı sağlamada etkili olabileceği düşünüldüğünde özgeci ve otantik öğretmenler yetiştirmenin eğitim ve öğretim için oldukça büyük önem taşıdığı söylenebilir.

## Kaynakça

- Adler, A. (2000). *Yaşama sanatı*. İstanbul: Say.
- Arıcan, M. (2000). Spinoza'nın hürriyet anlayışı. *Cumhuriyet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 4, s. 401-414. 2 Ocak 2017 tarihinde <http://sabad.dergi-park.gov.tr/cuifd/issue/4308/257277> adresinden alınmıştır.
- Arslan, Z. Ş. (2009). İyilik halkasına ait bir kavram: diğerkamlık ve eğitimi. *I. Ulusal İyilik Sempozyumu* içinde (s. 538-546). Elazığ: Fırat Üniversitesi.
- Aşlışen, M. (2006). *Postmodern süreçte Kitsch olgusu*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Güzel Sanatlar Enstitüsü, İzmir.
- Banbal Kaçar, G. (2010). *Hemşirelik öğrencilerinin özgeciler düzeyleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Bardakoğlu, A. (2015). Birlikte yaşama irade ve ahlakının temelleri. M. Yeşilyurt (Ed), *Hz. Peygamber ve Birlikte Yaşama Ahlakı* içinde. Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları.
- Batson, D. ve Shaw, L. (1991). Evidence for altruism: Toward a pluralism of prosocial motives. *Psychological Inquiry*, 2, s. 107-122.
- Berndt, T. J. (1985). Prosocial behavior between friends in middle childhood and early adolescence. *Journal of Early Adolescence*, 5, s. 307-317.
- Blagg, R. D. (2011). *Exploring religiousness, community & altruism: Implications for health*. The Claremont Graduate University. (UMI No. 3456235).
- Brunell, Kernis, Goldman, Heppner, Davis, Cascio ve Webster (2010). Dispositional authenticity and romantic relationship functioning. *Personality and Individual Differences*, 48, s. 900-905.
- Burks, D. J. ve Robbins, R. (2011). Are you analyzing me? A qualitative exploration of psychologists' individual and interpersonal experiences with authenticity. *Humanistic Psychologist*, 39(4), s. 348-365. doi:10.1080/08873267.2011.620201.
- Carlo, G. ve Randall, B. A. (2002). The development of a measure of prosocial behaviors for late adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 31(1), s. 31-44.

- Chou, K. L. (1998). Effects of age, gender, and participation in volunteer activities on the altruistic behavior of Chinese adolescents. *The Journal of geneticpsychology*, 159(2), s. 195-201.
- Clohesy, W. W. (2000). Altruism and the Endurance of the Good. *International Journal of Voluntary and Nonprofit Organizations*, 11( 3), s. 237-253.
- Collins, W. A. ve Getz, S. K. (1976). Children's social responses following modeled reactions to provocation: Prosocial effects of a television drama. *Journal of Personality*, 44(3), s. 488-500.
- Deci, E. L. ve Ryan, R. M. (1995). Human autonomy: The basis for true self-esteem. M. Kemis (Ed.), *Efficacy, agency, and self-esteem* içinde (s.31-49). New York: Plenum.
- Deci, E. L. ve Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), s. 227-268.
- Deci, E. L. ve Ryan, R. M. (2008). Self-determination theory: A macro theory of human motivation, development, and health. *Canadian Psychology*, 49(3), s. 182-185.
- Erkuş, A. (1994). *Psikoloji Terimleri Sözlüğü*. Ankara: Doruk Yayınları.
- Eubanks, A. C. (2008). *To what extent is it altruism? An examination of how dimensions of religiosity predict volunteer motivation amongst college students*. A dissertation, Department of Psychology in the Graduate School, Southern Illinois University, Carbondale.
- Goldman, B. M. ve Kernis, M. H. (2002). The role of authenticity in healthy psychological functioning and subjective well-being. *Annals of the American-Psychotherapy Association*, 5(6), s. 18-20.
- Greenee, L. ve Burke, G. (2007). Beyond self-actualization. *J Health Hum ServAdm*, 30 (2), s. 116- 128.
- Griffin, E. (2006). Hierarchy of needs of Abraham Maslow. *A firstlook at communicationtheory* (6. Baskı.) içinde. Boston: McGraw-Hill.
- Horney, K. (1951). *Neurosis and Human Growth*. London: Routledge.
- Huber, J. T. ve MacDonald, D. A. (2012). An investigation of the relations between altruism, empathy, and spirituality. *Journal of Humanistic Psychology*, 52(2), s. 206-221.
- İlhan-Tunç, A. (2009). Kız Çocuklarının Okula Gitmeme Nedenleri Van İli Örneği. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), s. 237-269.
- İlhan, T. ve Özdemir, Y. (2013). Otantiklik Ölçeğinin Türkçe'ye Uyarlanması: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(40), s. 142-153.



- Karadağ, E. ve Mutafçılar, I. (2009). Prososyal davranış ekseninde özgecilik üzerine teorik bir çözümleme. *Felsefe ve Sosyal Bilimler Dergisi*, 8, s. 41-69.
- Karasar, N. (2000). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler, teknikler*. Ankara: Nobel.
- Kernis, M. H. (2003). Toward a conceptualization of optimal self-esteem. *Psychology Inquiry*, 14, s. 1-26.
- Kernis, M. H. ve Goldman, B. M. (2006). A multi component conceptualization of authenticity: Theory and research. M. P. Zanna (Ed.), *Advances in experimental social psychology* içinde (38, s. 283–357). New York: Academic P.
- Kernis, M.H. and Goldman, B.M. (2005). Authenticity, social motivation, and psychological adjustment. J.P. Forgas, K.D. Williams, & S.M. Laham, (Eds.), *Social Motivation: Conscious and Unconscious Processes* içinde (s. 210-227). New York: Cambridge University Press.
- Krebs, D. L. (1991). Altruism and egoism: A false dichotomy? *Psychological Inquiry*, 2, s. 137-139.
- Kuzgun, Y. (1972). Kendini gerçekleştirme. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Felsefe Dergisi*, 10, s. 162-172.
- Kuzgun, Y. (2000). Eğitimde kendini gerçekleştirme. (Self-actualization in education.). Ali Şimşek (Ed.) *Sınıfta demokrasi* (Democracy in calssroom) içinde. Ankara: Eğitim Sen.
- Lindzey, G., Thompson, F, ve Spring, B. J. (1988). *Psychology*. (F. Çok, Çev.). New York: Worth Publ. Inc.
- Lopez, F. G. ve Rice, K. G. (2006). Preliminary development and validation of a measure of relationship authenticity. *Journal of Counseling Psychology*, 53, s. 362–371.
- Maslow, A. H. (1968). *Toward a Psychology of Being*. New York: D. Van Nostrand-Company.
- Maslow, A. H. (1970). *Motivation and personality*. New York: Harper&Row.
- McCreary, M. W. (2000). *Altruism versus self-interest: A case study approach*. California State University, Long Beach. (UMI No. 1401644).
- Mutafçılar, I. (2008). *Özgecilik Kavramının Tarihsel Gelişimi ve Öğretmen Özgeciliği Üzerine Bir Araştırma*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Neff, K. D. ve Suizzo, M. A. (2006). Culture, power, authenticity and psychological well-being with in romantic relationships: A comparison of European American and Mexican Americans. *Cognitive Development*, 21, s. 441-457.
- Onatır, M. (2008). *Öğretmenlerde Özgecilik ile Değer Tercihleri Arasındaki İlişki*. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.



- Oral, G. (2002). İlköğretimde öğrencilerin sosyal katılımını özendirilmeye yönelik bir program. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 19(2), s. 30-44.
- Özdemir, Y. & İlhan, T. (2013). Benlik Kurguları ve Öznel İyi Oluş: Otantik Olmanın Aracılık Rolü. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6(2), s. 593-611.
- Piliavin, J. A. ve Charng, H. W. (1990). Altruism: A review of Recent The oryand Research. *Annual Review of Sociology*, 16, s. 27-65.
- Pratt, M., Hunsberger, B., Pancer, M. ve Alısat, S. (2003). A long it udinal analysis of personal values socialization: correlates of a moral self-ideal in late adolescence. *Social Development*, 12(4), s. 563-585.
- Pusmaz, D. (2011). Kur'an'da İsar Kavramı. *İstanbul Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, (25), s. 77-104.
- Rehberg, W. (2005). Altruistic individualists: Motivations for international volunteering among young adults in Switzerland. *Voluntas: International Journal of Voluntary and Nonprofit Organizations*, 16, s. 109-122.
- Rogers, C. (1959). A theory of therapy, personality and interpersonal relationships as developed in the client-centered framework. S. Koch (Ed.), *Psychology: A study of a science* içinde (cilt 3) (s.184-246). New York: McGrawHill.
- Rogers, C. R. (1961). *On Becoming a Person: A Therapist's View of Psychotherapy*. Boston: Houghton Mifflin.
- Ryan, R. ve Deci, E. (2000). Self-determination the oryand the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, s. 68-78.
- Schwartz, Carolyn, Janice Bell Meisenhelder, Yunsheng Ma, and George Reed. (2003). Altruistic Social Interest Behaviors Are Associated with Better Mental Health. *Psychosomatic Medicine*, 65(5), s. 778-85.
- Serow, R. (1991). Students and volunteerism: Looking into the motives of community service participants. *American Educational Research Journal*, 28, s. 543-556.
- Sesardic (1999). Altruism (Review Article). *Brit. J. Phil. Sci.* 50, s. 457-466.
- Sheldon, K. M., Ryan, R. M., Rawsthorne, L. J. ve Ilardi, B. (1997). Trait self and true self: Cross-role variation in the big-five personality traits and its relations with psychological authenticity and subjective well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 73, s. 1380-1393.
- Starr, S. S. (2008). Authenticity: A concept analysis. *Nursing Forum*, 43(2), s. 55-62. doi:10.1111/j.1744- 6198.2008.00096.x
- Thoits, P. ve Hewitt, L. (2001). Volunteer work and well-being. *Journal of Health and Socialbehavior*, 42, s. 115-131.

- Toor, S.R. & Ofori, G. (2009). Authenticity and its influence on psychological well-being and contingent self-esteem of leaders in Singapore construction sector. *Construction Management and Economics*, 27, s. 299–313.
- Topses, G. (2012). Elseverlik (alturizm) ve benseverlik (egoizm) ölçęęiyle ilgili geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education (IJTASE)*, 1(2), s. 60-71.
- Topuz, C. (2013). *Üniversite Öğrencilerinde Özgeciliğın Özne İy Oluş ve Psikolojik İy Oluş İlişkinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Fatih Üniversitesi, İstanbul.
- UNICEF. (2015). *Kız çocuklarının eğitimi*. [http://www.unicef.org/turkey/dn/\\_ge29.html](http://www.unicef.org/turkey/dn/_ge29.html) adresinden 16.09.2015 tarihinde alınmıştır.
- Ümmet, D., Ekşi, H. ve Otrar, M. (2013). Özgecilik (Altruizm) Ölçeği Geliştirme Çalışması. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 11 (26), s. 301-321.
- Ümmet, D. (2012). *Üniversite Öğrencilerinde Özgecilik Davranışının Transaksiyonel Analiz Ego Durumları ve Yaşam Doyumu Bağlamında İncelenmesi*. Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Wakefield, J. (1993). Is altruism part of human nature? Toward a theoretical foundation for helping professions. *Social Service Review*, 67, s. 406-458.
- Weinstein, N. ve Ryan, R. M. (2010). When helping helps: Autonomous motivation for prosocial behavior and its influence on well-being for the helper and recipient. *Journal of personality and social psychology*, 98(2), s. 222.
- Wood, A. M., Linley, P., Maltby, J., Baliousis, M. ve Joseph, S. (2008). The authenticity: A theoretical and empirical conceptualization and the development of the authenticity scale. *Journal of Counseling Psychology*, 55, 385–399.
- Yalom, I. D. (1980). *Existential psychotherapy*. New York: Basic Books.
- Yöntem, M. K. ve İlhan, T. (2013). Benlik kurguları ve otantikliğin özgecilik üzerindeki yordayıcı gücünün incelenmesi. *International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(8), s. 2291-2302.

## Investigating Relationship Between Altruism and Authenticity Level of University Students

Halil EKŞİ\*

Mine SAYIN\*\*

Çiğdem DEMİR ÇELEBİ\*\*\*

### Introduction

Altruism, which means helping others voluntarily, has been the main subject of many researches for 30 years. The concept of altruism was first described as ‘the tendency and desire to live for others’ by the French sociologist and philosopher Auguste Comte in the nineteenth century (Karadağ and Mutafçılar, 2009). In the dictionary of psychological terms, Erkuş (1994) describes the altruism as benefit-making behavior on a voluntary basis and without waiting for a reward. In another definition, altruism is defined as a motivational state in which the ultimate goal is to increase the welfare of someone else (Batson and Shaw, 1991). In general, the key point in these definitions is that the person in altruist behavior is motivated to help without any reward expectation (Blagg, 2011). Authenticity that is described as behaving in a way compatible with individual’s own values, preferences, and needs or true self has also taken place among the major concepts discussed in recent years. Wood, Linley, Maltby, Baliousis, and Joseph (2008)

---

\*Prof. Dr., Marmara University, Atatürk Faculty of Education, Educational Sciences Department, Guidance and Psychological Program **E-mail:** halileksi@marmara.edu.tr

\*\*Research Assistant, Educational Sciences Department, Guidance and Psychological Program

**E-mail:** mine.sayin@marmara.edu.tr

\*\*\*Research Assistant, Educational Sciences Department, Guidance and Psychological Program

**E-mail:** cigdem.demircelebi@marmara.edu.tr

examine the concept of authenticity in a three-dimensional structure. According to this, the authenticity consisting of self-alienation, authentic life and acceptance of external influences is expressed as a structure in which the true self of the person is not obstructed (Goldman and Kernis, 2002). When the concepts of altruism and authenticity are examined together, lots of questions will come into view. How authentic is a person who acts for the good of others and devotes himself to the authority of others? Do being authentic and behaving altruistically constitute an obstacle, or do they have a positive relationship with each other? These mentioned questions concerning the relationship between the two concepts –altruism and authenticity- constitute the main problem of this research and in the study, the relationship between the altruism and authenticity levels of the university students is investigated.

### **Aim of the Study**

Although being unique and taking care of others' needs instinctively look contradictory, the question marks diminish when these two variables are thought to be the characteristics of self-realized individuals. At this point, when the characteristics of the self-realized individual defined by Maslow are considered, it is seen that the characteristics of the self-realized individual coincide with the characteristics of both the altruist and the authentic individuals. For this reason, this study is carried out in order to investigate whether there is a relationship between the levels of altruism and authenticity of university students.

### **Methodology**

This study was designed by a relational research method to investigate the levels of altruism and authenticity of university students. Relational research model is a pattern which aims to determine the interchange between two or more variables and the degree of this change (Karasar, 2000).

### **Population and Sampling**

The data of the study were collected from 314 students studying at Marmara University Atatürk Faculty of Education and 291 of the data were subjected to the analysis after the extraction process. 221 participants of the total are female while 70 are male.

## **Data Collection Instruments**

The data used in the study was collected through Personal Information Form, Altruism Scale and Authenticity Scale.

### **Altruism Scale**

In order to determine altruistic behaviors of the university students, Altruism Scale developed by Ümmet, Ekşi and Otrar (2013) was used. The scale consists of 38 items and each item was presented on 5-point Likert (1= strongly disagree to 5= strongly agree). The scale has 7 sub-dimensions: Participating in Volunteer Activities (7 items), Financial Aid (6 items), Aid Under Traumatic Situations (6 items), Aid to Elderly People or Patients (4 items), Aid Based on Physical Strength (5 items), Aid in the Educational Process (5 items), Aid Based on Intimate Feeling (5 items).

### **Authenticity Scale**

Authenticity was measured by using Authenticity Scale developed by Wood, Linley, Maltby, Baliousis and Joseph (2008). Turkish adaptation of this scale has been done by İlhan and Özdemir (2012). The scale consists of 12 items and each item was presented on a 7-point Likert (1= does not describe me at all to 7= describes me very well) scale. The scale has three sub-dimensions: accepting external living (four items), self-alienating (four items), and authentic living (four items).

## **Data Analysis**

In the analysis of the data, independent groups t-test was used to determine the differences between the means of the groups and Pearson's correlation analysis to determine the relationship between the variables. The data were analyzed by using SPSS 15.0.

## **Findings**

According to the information obtained from the research, as a result of the Pearson Correlation Coefficient analysis conducted to determine whether there was a meaningful relationship between altruism and authenticity, the relationship between altruism and authenticity was not found to be significant. According to

the results of the research, the scores of authenticity do not show a significant difference according to the variable of participation in the civil society organization while the scores of altruism vary. According to this result, it was found that students who participated in the civil society organization had higher scores from altruism scale. Another finding shows that both the altruism and authenticity differ according to the gender variable and the difference is in favor of the girl students.

## **Discussion**

Depending on the results of our study, it's seen that there is no relationship between authenticity and altruism levels of university students. This result is inconsistent with the literature supporting the hypothesis that there is a relationship between authenticity and altruism. However, it seems that studies investigating the relationship between altruism and authenticity are not enough to make a certain conclusion. For this reason, it is possible to say that this study might have an important contribution for future studies in terms of presenting a different perspective on altruism and authenticity while giving a result that is incompatible with the literature. However, there may be the missing points of this research because it is only applied to university students and limited sampling. For this reason, it is thought that studying this subject again in future and reaching larger and more diversified samples would be useful in order to get certain results in this subject.

**Keywords:** Altruism, Authenticity, University students.

## Tarih Öğretmenlerine Göre Türkiye’de Birlik Beraberliğin Güçlenmesi ve Uzlaş Kültürünün Geliştirilmesi Sürecinde Gerekli Ortak Değerler

Kadir ULUSOY\*

**Özet-** Bu çalışma, Türkiye’de birlik ve beraberliğin güçlenmesi ve uzlaş kültürünün geliştirilmesi sürecinde hangi değerlerin ortak değer olarak tarih programlarında yer alması gerektiğini tespit etmek ve mevcut programlardaki değerlerin işlenişi ile ilgili tarih öğretmenlerinin görüşlerini almak amacıyla yapılmıştır. Araştırma 2016 Haziran ayında 2015 tarih programının incelendiği 140 tarih öğretmeni ile yapılmış betimsel bir çalışmadır. Araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır.

Elde edilen bilgilerin değerlendirilmesi için betimsel analiz kullanılmıştır. Verilerin özgün biçimlerine sadık kalınarak, katılımcıların yazdıklarından ve dokümanların içeriklerinden doğrudan alıntılar yapılarak veriler elde edilmiştir. Çalışmanın sonunda; 2015 programında tarih 9. 10. 11 ve 12. sınıflarda okutulmak üzere 10 değere yer verildiği, bu değerlerin hangi sınıf düzeyinde nasıl işleneceği ve hangi konularda hangi yöntemlerle işleneceğine yönelik bir bilgi verilmediği tespit edilmiştir. Çalışmada tarih öğretmenlerinin 2015 programında yer verilen 10 değerden özellikle “*Birlikte Yaşamın Öneme Duyarlı Olma*”, “*Vatanseverlik*”, “*Farklılıklara Saygı*”, “*Hoşgörü*” ve “*Empati*” değerlerinin işlenmesinin, öğrencilerin bu değerleri içselleştirmesinin birlik ve beraberliğin güçlenmesine ve uzlaş kültürünün oluşmasına katkı sağlayacağını düşündükleri görülmüştür. Tarih öğretmenleri 2015 programında yer verilen 10 değerini Türkiye’de birlik beraberliğin güçlenmesi ve uzlaş kültürünün geliştiri-

\* Doç. Dr., Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi. **E-Posta:** ulusoykadir@gmail.com

rilmesi için yeterli olmadığını, bu değerlerin yanında 18 değerın daha tarih derslerinde ortak değer olarak okutulması gerektiğini belirtmişlerdir. Bu çalışmaya göre tarih öğretmenleri “*İnsan Haklarına Saygı*”, “*Aidiyet Duygusu*”, “*Vatan ve Bayrak Sevgisi*”, “*Samimiyet*”, “*Manevi Değerler (Dini Değerler)*” ve “*Kültürel Değerler (Örf-Adet Gelenek Görenek vb.)*” değerlerinin birlik beraberlik ve uzlaşa kültürü için çok gerekli olduğunu ve özellikle programda olmasını istediklerini belirtmektedirler. Ayrıca, çalışmaya katılan tarih öğretmenleri, tarih derslerinde daha planlı, sistemli ve uygulanabilir düzeyde değerler eğitimi işleyişinin olmasını beklemektedirler.

**Anahtar kelimeler** - Tarih eğitimi, tarih öğretmeni, değer eğitimi, ortak değerler, uzlaşa kültürü, birlik ve beraberlik.

## Giriş

Değerler eğitimi özellikle 2005 yılında kabul edilen programlardan sonra daha da fazla gündeme geldi. Programlarda değerler eğitimi kavramı olarak yer almaya başladı. Howard (2005)’ın da belirttiği gibi; terminolojide ahlak eğitimi, karakter eğitimi ve değerler eğitimi olarak geçen kavramların ortak amacı bireylerin eylemlerinde karakterli olmalarını, etik karar verebilmelerini, sevecen yaklaşım gösterebilmelerini ve toplumla barışık olmalarını sağlamaktır.

Taylor (1994a)’a göre; değerler eğitimi, ahlak eğitimi ve karakter eğitimini içeren şemsiye bir kavramdır. Hatta vatandaşlık eğitimi bile değerler eğitiminin içinde ele alınır. Ahlak eğitimi, karakter eğitimi kavramları bazen birbirinin yerine kullanılır. Değerler eğitimi sürecinde iç içe geçmiş birçok konu işlenebilir, bu konular her ülkenin ideolojisi ve tarihi ile de ilgilidir. Değerler eğitiminde işlenen temalarda demokrasi, vatandaşlık, dini, ahlaki, milli, kişisel amaçlar ve sosyal konular ağırlıklı olarak yer almaktadır. Jones (2009)’a göre değerler eğitiminin amacı toplumdaki hakim olan değerleri, erdemleri ve meşru kuralları belli bir disiplin ve uyum içinde öğrencilere öğretmek, onları iyi bir karakterle geliştirmek ve yetiştirmektir. Çünkü karakter eğitiminde; meşru otoriteye itaat eden, dürüst, çalışkan, sorumlu yurtseverler yetiştirmek istenilir, bu konular öğrencilere telkin edilir. Cole (1991)’a göre; tüm insanlar tarafından temel olarak kabul edilen değerler ortak değer olarak kabul edilir. Bu değerler ahlaki açıdan teşvik edicidir ve insan refahını savunmaktadır. Kendi inançları gereği toplumdaki değerlere aykırı davrananlar da olur. Bu süreçte kendisi için gereksiz ama toplum için hayati olan değerler insanların çatışmalarına neden olur.



Değerler eğitimi, insan hayatını düzenleyen, insanların iletişim kurmalarına yardımcı olan, insan davranışlarına amaç, anlam ve sorumluluk yükleyen bir bilinç yüklenmesi sürecidir (Ulusoy ve Dilmaç, 2015). Değerler eğitiminde okula, müfredata öğretmene ve öğrenciye yüklenen anlam da çok önemlidir. Ders programında planlı bir süreç ve işleyiş yoksa öğretmen ne zaman ne anlatacağının planını yapmıyorsa, okulda, zümrelerde birlik olmazsa öğrenciden ne isteneceği ve bilgilerin öğrenciye nasıl kazandırılacağı tam olarak belli değilse iyi ve nitelikli bir eğitimden ve doğal olarak nitelikli bir değer eğitiminden de bahsedilemez. Programlarda değer ifadelerini verip geçmek ile öğrencilerin değerleri içselleştirmesini beklemek ancak hayal ürünüdür. Tarih ve sosyal bilgiler programları başta olmak üzere tüm derslerin ve 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanununun temel amacı ülkesine aidiyet duygusu ile bağlı bireyler yetiştirmek, milli birlik ve beraberliği sağlamaya çalışmaktır. Böylece geleceğin teminatı öğrenciler aidiyet duygusuyla ülkesine ve milletine bağlı olacaktır. Aksi halde birlik ve beraberlik sağlanamazsa ülke içinde uzlaş değil çatışma ve ayrışma olur. Ülkesine aidiyet duygusu olmayanlar, kendisini başka yerlere ait hisseder, yeri gelir ekmeğini yediği ülkesine bile ihanet edebilir düzeye gelirler, kendinden olmayana yaşama hakkı tanımayabilirler.

Farklılıkları tanıyarak, saygı duymayı öğretme de önemli amaçlardan biridir. Sosyal bilgiler ve tarih derslerinin amaçları arasında yer alan vatandaşlık bilinci oluşturma çabası, değerler eğitiminin de bu derslere entegre edilmesi ile yeni bir boyut kazanmıştır. Tarih dersi geçmiş-bugün ve gelecek arasında köprü kurulmasını sağlarken, insanların hayatlarını iyi ve kötüyü de örnek göstererek şekillendirebilen bir derstir. Geçmişteki olumlu ve olumsuz tecrübeleri insanların görmelerini de tarih dersi sağlar. Bu süreçte toplumların değer yargılarını da inceler. Tarih derslerinde kötü, yanlış, eksik, olumsuz gibi toplumun kabul etmek istemeyeceği olaylar da anlatılarak bireylerin doğruyu fark etmeleri ve doğrunun kıymetini bilmeleri sağlanır. Değerler eğitimi temelli bir tarih eğitiminde öğrencilerin geçmişleri ve şimdi birlikte yaşadığı kişilerle pozitif bir ilişki kurmaları sağlanabilir. Öğrencilerin duygusal boşlukları olumlu yönde doldurulabilir. Farklılıkların her zaman olduğunu, bu farklılıkların bir zenginlik olduğunu ve uzlaş kültürü içinde ötekileşmeden uzak durarak, birlik ve beraberlik içinde yaşanabileceği öğrencilere fark ettirilebilir.

Geçmişten günümüze insanlığın mirasını anlatan ve aktaran tarih dersinin temel amaçlarından birisi de, bireylerin içinde yaşadıkları toplumun ve insanlığın tarih içinde geçirdiği süreçleri, olayları ve edindiği tecrübeleri yeni nesle

aktarmaktır. Tarih boyunca insanların faaliyetlerinde onların inanç ve değerleri önemli rol oynamıştır. Bu nedenle insanların değerleri dikkate alınmadan tarihsel olay ve eylemler sağlıklı bir şekilde araştırılmaz. Geçmişte yaşanan olaylardaki değer yargıları öğrencilere mutlaka aktarılmalıdır. Bu sayede geçmişle ve kendisiyle barışık bireyler yetiştirilebilir. Kısacası bilinçli bireyler yetiştirilmek isteniyorsa tarih dersleri değer eğitimi destekleyecek şekilde yapılandırılmalıdır (Ulusoy, 2007; Demircioğlu ve Tokdemir, 2008; Demircioğlu ve Demircioğlu, 2015).

Tarih dersi bu süreçte değerler eğitiminden destek almalıdır. Çünkü Taylor (1994b), Halstead (1996) ve Lovat (2011)'in belirttiği gibi öğrencilerin toplum içinde nasıl yaşamaları gerektiği, neleri yapıp neleri yapmamaları gerektiği, kısacası ahlak ve değerlerini geliştirmek için okullarda yapılması gereken ve yapılan her tür faaliyet değerler eğitimi ile anılacaktır. Thornberg (2008)'e göre ise ister gizli şekilde örtük olarak, isterse müfredat kapsamında olsun değer eğitimi gerçekleştirilmelidir. Okul ve sınıfta yapılan etkinliklerde ve uygulamalarda değerler eğitimi kendisini gösterir. Bu süreçte öğretmenlerin de niyetleri bu faaliyetleri etkiler. Öğretmenler kendi değer yargılarını da vermek isteyebilir.

MEB (2015)'e ve Demircioğlu (2010)'na göre; 19. yüzyılda ulus-devletin ortaya çıkmasının ardından genel eğitim kurumlarına verilen en önemli görevlerden biri de vatandaşlık bilinci gelişmiş bireyler yetiştirmek olmuştur. Bu doğrultuda tarih derslerine özel önem verilmiştir. "Vatandaşlık aktarımı yoluyla tarih öğretimi" şeklinde tanımlanabilecek olan bu yaklaşım, 20. yüzyılın ikinci yarısında özellikle liberal demokrasiye sahip ülkelerde değişmeye başlamıştır. Bu bağlamda Cumhuriyet döneminde de Türkiye'de tarih öğretim programlarının ağırlıklı olarak topluma ortak bir tarih bilinci ve değerler manzumesinin aktarılması temelli yapılandırıldığı görülmektedir.

Bu konuda Nichol (1996, s. 3-4) şunları belirtiyor:

- Tarih, kültürel mirasın en önemli parçasıdır.
- Tarih, okul ahlakına katkıda bulunur.
- Tarih, öğrencilere hayata uyum sağlamada yardımcı olur.
- Tarih, empatiyi besleyerek; diğer insanların nasıl düşündüklerini, hissettiklerini ve toplum içindeki konumları ile rollerini anlayabilmeyi sağlar.
- Tarih, öğrencileri iyi bir vatandaş ve milletin sadık taraftarı yapar.

- Tarih, toplumu kaynaştırır.
- Nichol’un belirttiklerinin daha geniş kapsamlı hali tarih programlarının amaçlar kısmında yer almaktadır.

2007 yılı tarih ders programında, tarih dersi genel amaçları 15 maddede ele alınmıştır. Bu maddeler arasından şunlar değerler eğitimi, birlik ve beraberlik ile uzlaş kültürünün oluşmasına yöneliktir:

1. Atatürk ilke ve inkılaplarının, Türkiye Cumhuriyeti’nin siyasi, sosyal, kültürel ve ekonomik gelişmesindeki yerini kavratarak öğrencilerin laik, demokratik, ulusal ve çağdaş değerleri yaşatmaya istekli olmasını sağlamak.
2. Türk tarihini ve Türk kültürünü oluşturan temel öge ve süreçleri kavratarak öğrencilerin kültürel mirasın korunması ve geliştirilmesinde sorumluluk almalarını sağlamak.
3. Millî kimliğin oluşumunu, bu kimliği oluşturan unsurları ve millî kimliğin korunması gerekliliğini kavratmak.
4. Geçmiş ve bugün arasında bağlantı kurarak millî birlik ve beraberliğin önemini kavratmak.
5. Türk milletinin dünya kültür ve uygarlığının gelişmesindeki yerini ve insanlığa hizmetlerini kavratmak.
6. Öğrencilerin kendilerini kuşatan kültür dünyaları hakkında meraklarını gidermek.
7. Barış, hoşgörü, karşılıklı anlayış, demokrasi ve insan hakları gibi temel değerlerin önemini kavratarak bunların korunması ve geliştirilmesi konusunda duyarlı olmalarını sağlamak.
8. Kendi kültür değerlerine bağlı kalarak farklı kültürlerle etkileşimde bulunabilmelerini sağlamak.
9. Kültür ve uygarlığın somut olan ya da olmayan mirası üzerinde tarih araştırmaları yaparak çalışkanlık, bilimsellik, sanatseverlik ve estetik değerleri kazandırmak (MEB, 2007, s. 4).

2007 tarih dersi öğretim programının temel yaklaşımına bakıldığında değerler eğitimi, birlik ve beraberlik ile uzlaş kültürünün oluşmasına yönelik beklentiler görülmektedir:

1. Bilgi, kavram, değer ve becerilerin gelişmesini sağlayarak öğrenmeyi öğrenmenin gerçekleşmesini ön planda tutar.

2. Millî değerleri merkeze alarak evrensel değerlere saygılı olmaya önem verir.
3. Öğrencilerin ruhsal, ahlaki, sosyal ve kültürel yönlerden gelişmesini hedefler.
4. Öğrencilerin haklarını bilen ve kullanan, sorumluluklarını yerine getiren bireyler olarak yetişmesini önemser.
5. Öğrencilerin toplumsal sorunlara karşı duyarlı olmasını sağlar (MEB, 2007, s. 8-9).

2007 programının amaçlar kısmında ve program vizyonunda değerler ile ilgili amaçlar olmasına karşın ünitelerde doğrudan verilecek değerlere yer verilmemiştir. Programda verilmesi gereken değerler ise belirtilmemiştir. Bu durumda işleyiş Ulusoy (2010)'un da belirttiği gibi tamamen tarih öğretmenin ve tarih ders kitabı yazarının vicdanına kalmıştır. Öğretmenler ve yazarlar kazanıma uygun değerleri isterse işlerler istemezler ise işlemezler. Bu konuda bir zorunluluk yoktur.

1971 yılına kadar uygulanan tarih dersi öğretim programlarında amaç ve vizyon olmadığı düşünülünce 2007 ve 2015 program çalışmalarında olumlu gelişmeler olduğu görülmektedir. Ancak 2005 yılından sonra birçok derste değerler eğitimi ders programlarının önemli bir mihenk taşı olmuş ve hangi ünite de hangi değer baskın olarak verileceği belirtilmeye çalışılmıştır. Bu açıdan bakılırsa ve 1971 yılındaki programın amaçlar kısmında değer ifadesi olduğu düşünülürse, planlı bir değer eğitimi verilebilecek programların 2007 ve 2015 tarih programlarında olmadığı görülmektedir.

1971 yılında kabul edilen tarih dersi programında tarih öğretiminin amaçları ve kazandıracığı davranışlardan (11 madde) bahsedilmektedir. Bu karar önemlidir, çünkü yayınlanan programda ilk defa tarih derslerinin amaçları yer almaktadır. Bu kararlardaki amaç ve davranışlar bölümünde değerlerle ilgili ifadelerden bazıları şunlardır:

\*...onlarda millî benliğimizin aksettiği sosyal, kültürel, siyasi ve hukuki müesseselerimiz hakkındaki anlayışı geliştirmek ve böylece millî şuuru pekiştirmek.

\*...öğrencilerin içinde yaşadıkları çağda geçen sosyal, kültürel, milletler ailesi içinde milletimize düşen insanlık vazifelerinin bulunduğunu belirtmek; insanların ve milletlerin birbirlerine muhtaç olduklarını, ortak problemlerin karşılıklı iyi niyetle ve ortak çabalarla çözümlenebileceğini takdir ettirmek ve böylece işbirliği ruhunu ve sorumluluk duygusunu geliştirmek.

\*Onların, başkalarının görüşlerine, inançlarına ve haklarına saygı gösterme davranışı kazanmalarını sağlarken, Atatürk'ün çizdiği milliyetçilik anlayışı

içinde millî birlik, beraberlik, bütünlük ve bağlılık duygularını kuvvetlendirmek (Tebliğler Dergisi, 1971, s. 17-18).

### **Yöntem**

Çalışma tarih öğretmenlerinin Türkiye’de birlik ve beraberliğin güçlenmesi ve uzlaş kültürünün geliştirilmesi sürecinde gerekli ortak değerlerin neler olması gerektiği konusunda görüşleri almak amacıyla yapılmış betimsel bir çalışmadır. Betimsel araştırma bir olayın nitel ve nicel olarak ortaya konulmasıdır. Betimsel araştırma bir konunun özelliklerini ortaya koyar. Betimsel çalışmalarda evrenin veya örneklemin bir veya daha çok boyutunun doğru bir sayısal betimlemesi yapılır. Betimsel araştırmalarda genellikle tarama araştırması yapılır. Böylece var olan durum ortaya konur (Balcı, 2015).

Çalışma 2016 yılı Haziran ayında taslak tarih dersi öğretim programını inceleyen 140 lise tarih öğretmeni ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın örneklemini random yöntemle seçilen Ankara’dan 42, İstanbul’dan 38, Antalya’dan 26, Adana’dan 18, Mersin’den 16 olmak üzere toplam 140 tarih öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışmaya katılanların % 58,5’i (82 kişi) erkek tarih öğretmeni, % 41,5’i (58 kişi) kadın tarih öğretmenidir. Öğretmenlerin % 2,8’i (4 kişi) doktora öğrencisi, % 7,9’u (11 kişi) yüksek lisans öğrencisi, % 89,3’ü (125 kişi) ise lisans mezunudur.

Çalışmada yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu ile araştırmacı önceden sormayı planladığı soruları içeren görüşme protokolünü hazırlar. Buna karşın araştırmacı görüşmenin akışına bağlı olarak farklı sorular da sorularak görüşmenin akışını etkileyebilir ve kişinin cevaplarını açmasını ve ayrıntıya girmesini sağlayabilir. Yarı yapılandırılmış görüşme formu ile önceden hazırlanmış görüşme protokolüne bağlı kalınarak sürdürülmesi ile daha sistematik ve karşılaştırılabilir bilgi sunulur (Yıldırım ve Şimşek, 2004).

Araştırmanın birinci aşamasında 2015 yılında sunulan taslak tarih programında yer alan değerlerin (2015 taslak programının değerleri);

- Vatanseverlik
- Farklılıklara Saygı
- Birlikte Yaşamının Önemine Duyarlı Olma
- Adalet

- Empati
- Hoşgörü
- Mantıklı Düşünme
- Soyut ve Somut Kültürel Mirasa Saygı
- Millî Değerlere Duyarlı Olma
- Evrensel Değerlere Duyarlı Olma (MEB, 2015, s. 7) hangilerinin Türkiye’de birlik ve beraberliğin güçlenmesi ve uzlaşî kültürünün geliştirilmesi sürecinde etkili olabilecek ortak değerler olarak kabul edilebileceğini tespit etmek için yarı yapılandırılmış görüşme formu soruları hazırlanmıştır.

İkinci kısımda “2015 tarih dersi taslak öğretim programında değerlerin işleyişine yönelik açıklamaları yeterli buldunuz mu? Neden?” sorusu ile ilgili öğretmenlerin fikirlerinin alınması sağlanmıştır.

Araştırmanın üçüncü aşamasında “Ortak değerlerin öğretilmesine sizce neden ihtiyaç vardır?” sorusunun cevabı aranmıştır. Araştırmanın dördüncü aşamasında 2015 taslak tarih dersi öğretim programında yer almayan fakat tarih öğretmenleri tarafından programda olması halinde, Türkiye’de birlik ve beraberliğin güçlenmesi ve uzlaşî kültürünün geliştirilmesi sürecinde etkili olabilecek ortak değerler olarak kabul edilebileceğini tespit etmek için yarı yapılandırılmış görüşme formu soruları hazırlanmıştır. Bu yarı yapılandırılmış görüşme formunda “Neden bu değerlerin olması gerektiğini de açıklayınız.” denilmiştir.

Hazırlanan sorular 1 alan eğitimi doçenti, 2 eğitim bilimleri doçenti, 3 alan eğitimi yardımcı doçenti tarafından incelenmiştir. Uzmanların görüşleri doğrultusunda veri toplama aracının son şekli verilmiştir. Son şekli verilen veri toplama aracı öğretmenlere uygulanmıştır. Elde edilen bilgilerin değerlendirilmesi için betimsel analiz kullanılmıştır. Betimsel analiz; nitel çözümlemelerdeki verilerin özgün biçimlerine sadık kalınarak, katılımcıların yazdıklarından ve dokümanların içeriklerinden doğrudan alıntılar yaparak, betimsel bir yaklaşımla verilerin sunumudur. Nitel çözümlemelerde yer alan ifadelere, kullanılan dile, diyalogların yapısına ve özelliklerine, kullanılan sembolik anlatımlara ve benzetmelere dayanarak tanımlayıcı bir analiz yapılması olarak da tanımlanabilir (Kümbetoğlu, 2005).

Bu çalışmada tarih öğretmenlerinin yarı yapılandırılmış görüşme formundaki sorulara verdikleri cevaplar SPSS programında analizi yapılarak frekans (f) ve yüzdelikleri (%) belirlenmiştir. Açık uçlu sorulardan elde edilen cevapların frekans ve yüzdelikleri verilmiştir ve öğretmenlerin ifadelerinden alıntılar yapılmıştır.

## **Bulgular**

Yapılan çalışmada aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır.

**Tablo 1:** 2015 Taslak Tarih Dersi Öğretim Programında Yer Verilen Aşağıdaki Değerlerin Hangileri Uzlaş Kültürünün Oluşmasında Etkili Olur? Sorusunun Cevabı:

Değerler	f	%
1 Birlikte Yaşamının Önemi Duyarlı Olma	140	100
2 Vatanseverlik	130	93
3 Farklılıklara Saygı	128	91,4
4 Hoşgörü	124	88,6
5 Empati	102	72,8
6 Adalet	98	70
7 Millî Değerlere Duyarlı Olma	94	67,1
8 Evrensel Değerlere Duyarlı Olma	46	32,9
9 Mantıklı Düşünme	12	8,6
10 Soyut ve Somut Kültürel Mirasa Saygı	-	0

Tablo 1’e göre;

Tarih öğretmenleri toplumda uzlaş kültürünün oluşabilmesi ve geliştirilebilmesi sürecinde 2015 taslak tarih dersi öğretim programında 9., 10., 11. ve 12. sınıflarda yer alan değerler içerisinde en fazla “Birlikte Yaşamının Önemi Duyarlı Olma (% 100)” değerinin etkili olacağını belirtirken bunu sırasıyla “Vatanseverlik (% 93)”, “Farklılıklara Saygı (% 91,4)”, “Hoşgörü (% 88,6) ve “Empati (%72,8)” takip etmektedir.

Tarih öğretmenleri uzlaş kültürünün oluşması sürecinde tarih dersi değerleri arasında yer verilen “Soyut ve Somut Kültürel Mirasa Saygı (% 0)”nın hiç katkı sağlamayacağını düşünmektedirler. Daha sonra en az katkı sağlayacağına inandıkları program değeri ise “Mantıklı Düşünme (% 8,6)”dir.

**Tablo 2:** 2015 Tarih Dersi Taslak Öğretim Programında Değerlerin İşleyişine Yönelik Açıklamaları Yeterli Buldunuz Mu? Neden? Sorusunun Cevabı:

	f	%
Evet	3	2,2
Kısmen	12	8,6
Hayır	125	89,2

Tablo 2’ye göre; tarih öğretmenlerinin % 89,2’si, tarih dersi taslak öğretim programında değerlerin işleyişine yönelik açıklamaları yeterli bulmadığını belirtmiştir.

“Hayır” diyenlerden 48 kişi nedenleri de belirtmiştir. Bu nedenler arasında en çok geçen ifadeler;

-Programda genel anlamda değerler ile ilgili herhangi bir açıklama ve yönlendirme yoktur.

-Hangi sınıf düzeyinde, hangi ünite ve hangi kazanımlarda verilecek değer belli değildir.

-Sadece programın açıklamalar kısmında değerlere yönelik açıklama vardır.

-Programın değer ve beceri olarak kavramlar verilmiştir. Ancak becerilere yönelik açıklama ve yönlendirmeler yapılırken değerlere yönelik açıklama da yapılırsa iyi olurdu.

-Gizli/örtük programdaki gibi yine değerler açısından öğretmen ne verirse, yazar ne yazarsa öğrenci onunla idare etmek zorunda kalacak.

“Kısmen” var diyen öğretmenlerden üçü açıklama yazmıştır. Bu açıklamalarda;

-Programda değer ifadeleri verilmiş, kazanımların arasında da değerlerle ilgili kazanımlar var ancak nasıl işleneceğine yönelik bir yönlendirme yoktur.

-Daha önceki programa göre daha iyi ancak neyin nerede yapılacağı belli değil.

-Birçok kazanımda değerler ile ilgili işleyiş vardır. Sadece 10 tane değere yer vermek öğretmeni de kitap yazarını da kısıtlıyor.

-Program çalışmalarında öğretmenlerin görüşleri de alınmalıdır. Programı hazırlayanlar, sadece kendi fikirlerini veya kendilerine yakın öğretmenlerin fikirlerini yansıtmamalıdır. Bu durum da öğretmenlerin ortak fikridir.

“Evet” diyen 3 kişiden sadece 1’i açıklama yapmıştır. Bu açıklamada;

-Programda 9. sınıf 4. ünite hukuk sistemi anlatılırken değerlerden bahsedilir. Örf-töre adalet vb. değerler anlatılır. Din ve inançların birleştirici bir unsur olduğuna yönelik işleyiş vardır.

-10. sınıf 2. ünite Osmanlı’yı inşa eden değerler sisteminin farkına varmaya yönelik işleyiş vardır.

-11. sınıf: Osmanlı Medeniyeti dersinde 1.ünite: “Âlem ve İnsan Tasavvuru”

-2. Ünite: “Toplum Düzeni ve Devlet Anlayışı” 4.ünite: “Keyif ve Afiyet” de ki kazanımlarda değerlerin işlenebileceğini düşünüyorum.



**Tablo 3:** Ortak Değerlerin Öğretilmesine Sizce Neden İhtiyaç Vardır? Sorusunun Cevabı

	İfadeler	f
1	Ülkede huzur, birlik ve beraberlik isteniyor ise ortak değerlerin yaşanması gerekmektedir.	91
2	Vatan, bayrak, istiklal marşı, inanç gibi ortak değerler insanları birbirine bağlayabilir.	84
3	Ortak değerler öğretilirse kardeşkanı akmaz.	73
4	Herkes birbirine daha saygılı olur.	64
5	Sağcı-solcu, Alevi-Sünni, Türk-Kürt vb. çatışmalar biter.	61
6	Öteki sorunu ortadan kalkar.	46
7	Daha güçlü bir ülke oluruz. Ülke kalkınır.	27
8	Dış güçlerin entrikalarını bitirmek için.	6
9	İnsanlar birbiri ile uğraşmak yerine işi ile uğraşır ülke daha iyi yerlere gider.	3
10	Kardeşçe yaşayabilmek için. Tarihte çatışmalar, kavgalar, savaşlar anlatılırken nasıl olacak ama olmalı.	1

Tablo 3’e göre; “Ortak değerler”in öğretilmesine özellikle birlik ve beraberliğin güçlenmesi için ihtiyaç olduğu yönünde görüş bildirilmiştir.

Ortak değerlerin öğretilmesine sizce neden ihtiyaç vardır? Sorusuna verdikleri cevaplar ağırlıklı olarak şu başlıklar altında toplanmıştır:

- *Ülkede huzur, birlik ve beraberlik isteniyor ise ortak değerlerin yaşanması gerekmektedir;*
- *Vatan, bayrak, istiklal marşı, inanç gibi ortak değerler insanları birbirine bağlayabilir;*
- *Ortak değerler öğretilirse kardeş kanı akmaz;*
- *Herkes birbirine daha saygılı olur;*
- *Sağcı-solcu, Alevi-Sünni, Türk-Kürt vb. çatışmalar biter.*

**Tablo 4:** 2015 Taslak Tarih Dersi Öğretim Programında Yer Alan Değerler Dışında Hangi Değerlerin Programa Dâhil Edilmesi Türkiye’de Birlik Ve Beraberliğin Güçlenmesi Ve Uzlaş Kültürünün Oluşmasına Katkı Sağlar? Sorusunun Cevabı:

	Değerler	f	%
1	Vatan ve Bayrak Sevgisi	134	95,7
2	Aidiyet Duygusu	115	82,1
3	İnsan Haklarına Saygı	113	80,7

4	Samimiyet	102	72,9
5	Manevi Değerler (Dini Değerler)	98	70
6	Kültürel Değerler (Örf-Adet Gelenek Görenek vb.)	92	65,7
7	Demokrasi	90	64,2
8	Barış	89	63,6
9	Yardımlaşma	84	60
10	Dayanışma	75	53,6
11	Güven	73	52,1
12	Kardeşlik	69	49,3
13	Eşitlik	60	42,9
14	Özgürlük	57	40,7
15	Kültür	46	32,9
16	Paylaşma	32	22,9
17	Sevgi	26	18,6
18	Sadakat	11	7,9

Tablo 4'e göre; tarih öğretmenleri Türkiye'de birlik beraberliğin güçlenmesi ve uzlaşma kültürünün geliştirilmesi sürecinde etkili olabilecek ortak değerleri 18 adet olarak belirtmiştir.

Bu değerlerin arasından en çok tercih edilen ilk 5 değer ise şunlardır:

1. Vatan ve Bayrak Sevgisi (% 95,7),
2. Aidiyet Duygusu (% 82,1),
3. İnsan Haklarına Saygı (% 80,7),
4. Samimiyet (% 72,9),
5. Manevi Değerler (Dini Değerler) (% 70).

Tarih öğretmenlerinin tavsiye ettiği 18 değer arasından en az tavsiye edilen 3 değer ise şunlardır:

1. Sadakat (% 7,9),
2. Sevgi (% 18,6),
3. Paylaşma (% 22,9).

Tarih öğretmenlerinin öğretilmesini istedikleri değerler ile ilgili bazı görüşleri şu şekildedir:

8 numaralı öğretmen: "İnsan hakları" kesinlikle tarih dersinde verilmelidir. İnsan haklarının saygılı bireyler yetiştirilebilirse zaten hukuk-adalet-barış-saygı-sevgi gibi birçok değer kendiliğinden oluşur.

19 numaralı öğretmen: *İnsanlar yaşadıkları ülkeye, devlete ve topluma “aidiyet duygusu” ile bağlı olursa zaten orada birlik ve beraberlik olur. Birlik ve beraberliğin olduğu yerde de uzlaş kültürü olur. Yillardır Türkiye’de özellikle genç neslin aidiyet duygularını yok edici, kültürel yozlaşmaya neden olacak örnekler sergilendi, özentî kültürü oluşturuldu. Milli ve manevi değerleri yüksek aidiyet duygusu oluşmuş bireyler yetiştirmek tarihçilerin görevidir.*

28 numaralı öğretmen: *Tarih dersinin vazgeçilmez değerlerinden olan “vatan ve bayrak sevgisi” programın değerler bölümünde yer almasa da işleyişte mutlaka yer almak zorundadır. Bu ülkede yaşayan herkesin bu bayrak altında kardeşçe yaşaması gerektiği ve geçmişte kardeşçe yaşadığımız anlatılmalıdır.*

34 numaralı öğretmen: *Tarihteki olaylar analiz edilip devlet adamlarının halkına samimi olduğu, insanların devlete karşı sadakat içinde olduğu dönemlerde ülkelerde huzur olduğu; ancak yöneticilerin samimi olmadığı ve halkın sadakat göstermediği dönemlerde toplumda kargaşa ve kaos olduğu anlatılabilir. İnsanların hem birbirini sevmesi hem de ülkesini sevmesinin gerekçeleri ve önemi mutlaka tarih derslerinde anlatılmalıdır.*

37 numaralı öğretmen: *Tarihimizi anlatırken manevi değerlere vurgu yapılmadan geçilemez. Milli ve manevi değerler tarihin vazgeçilmezidir. Gerek İslam tarihi konuları işlenirken gerekse kültür ve medeniyet konuları işlenirken dini değerler ve manevi değerler üzerinde durulup, kültür birliği, din birliği, kardeşlik ruhu vb. konularda vurgu yapılabilir.*

52 numaralı öğretmen: *Her millet ve devlet birlikte yaşamanın önemini bildiğinden özellikle sosyal bilgiler ve tarih derslerinde gelenekleri-görenekleri, örf ve adetlerini gelecek nesillere aktarmak ister. Böylece birlik ve beraberlik duygusunu güçlendirir. Ben siyasi tarihten ziyade kültürel konuların daha fazla işlenmesine inanmaktayım.*

61 numaralı öğretmen: *Tarih dersinde birçok rejim ve yönetim biçimi anlatılıyor. İnsanların özgürce kendileri ifade edebildikleri rejim olan cumhuriyet ile önemli bir değer olan demokrasi ve insan hakları çerçevesinde kimseyi ötekileştirmeden anlatılarak demokrasinin birleştirici yönü işlenmelidir.*

79 numaralı öğretmen: *Sürekli savaş anlattığımız tarih derslerindeki sihirli ve önemli kavramlardan biridir “Barış”. Barış içinde yaşayabilsek birlik, beraberlik, uzlaş kısacası iyi ve güzel olan her şey olur. Barış herkesin söyleminde olan ancak uygulamada olmayan bir ortak değerdir. Barışa karşı çıkan kimse yoktur; sorun uygulayabilmektedir.*

83 numaralı öğretmen: *Günümüzde bile mazlum milletlerin sığınağı olan bir milletin torunları olduğumuzu biz tarih öğretmenleri öğrencilere anlatmak zorundadır. Hem yurt içinde hem de yurtdışında yardımlaşma konusunda anlatılabilecek yüzlerce örnekler var. Bu örnekler anlatılmalı ve siyasi görüş ayrımı, mezhep ayrımı kısacası hiçbir ayırım yapmadan ülke içinde yardıma ihtiyacı olanların ihtiyaçlarını gidermemiz gerektiğini öğrencilere kavratmalıyız.*

104 numaralı öğretmen: *Sosyal bilgiler derslerinde ve TC. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük derslerinde; Tekâlif-i Milliye Emirleri'nden sonra Türk milletinin, yurdunu düşman işgalinden kurtarmak için varını yoğunu ortaya koyması büyük bir dayanışma örneği olarak anlatılır. Dayanışma birlik ve beraberlik, uzlaşılı kültürü için çok önemli bir ortak değerdir. Ancak bu ortak değer ağırlıklı olarak sadece bir konu içerisinde değil başka konuların içinde de işlenmelidir.*

126 numaralı öğretmen: *Toplumda "güven" oluşsa zaten sorunların çoğu halledilir. Ancak tarih dersinde güven değerinin verilebileceği işleyiş ve etkinlik yapılacak konu sıkıntısı olur. Buna karşın öğretmenler fırsat buldukça güven konusunu işlemelidir.*

## **Sonuç**

Tarih dersinde özellikle geleneksel ve demokratik değerler bağlamında birçok değer kazandırıldığı görülmektedir. Özellikle karakterlerini ve kişiliklerini oluşturma sürecindeki lise öğrencilerinin tarih derslerinde değerleri özümseyerek birlik ve beraberlik içinde yaşama arzusunun ve iyi bir vatandaş olma isteğinin oluşmasında tarih dersi önemli rol oynar (Ulusoy, 2007). Bireylerde tarih bilinci oluşurken içinde yaşanan toplumun değerlerinden, değer yargılarından ve toplumun yerleşmiş geleneklerinden bağımsız hareket edilemez (Kaya, 2006). Bu nedenle toplumun bir arada yaşaması ve uzlaşılı içinde sürecin devam edebilmesi için ortak değerler etrafında birleşmek bir zaruriyettir. Bu nedenle tarih dersi de üzerine düşen görevi yerine getirmek zorundadır.

Ulusoy (2007)'un yaptığı çalışmada lise öğrencilerinin özellikle geleneksel değerleri özümstedikleri, bireylerin birlik ve beraberliğe önem verdikleri görülmektedir. Turan (1999)'ın yaptığı çalışmada da öğrencilerin % 50'sinin tarih dersinin milli ve manevi değerleri kazandırması gerektiğini belirtmiş olması tarih dersinin geleneksel anlamda ortak değerleri kazandırmada etkili olduğunu göstermektedir.

İlk defa 1971 yılında tarih dersi öğretim programında amaçların konulmasından bu yana tüm tarih ders programlarının amaçlarında, vatandaşlık aktarımı

ve bilinçli vatandaş yetiştirmenin tarih dersinde önemli rol oynadığı görülmektedir. Milli birlik ve beraberliği sağlamak, milli kültürü korumak gibi konular tarih dersinin vazgeçilmez hedefleri arasındadır. Ancak hiçbir zaman hangi değerlerin nasıl kazandırılacağı belirtilmemiştir. 2007 yılında hazırlanan lise tarih programında da hangi değerlerin yer aldığı ve değerlerin nasıl işleneceği ile ilgili bilgi verilmediği görülmektedir. İlk defa 2015 programında tarih 9., 10., 11. ve 12. sınıflarda okutulmak üzere 10 değere yer verilmiştir. Ancak bu değerlerin hangi sınıf düzeyinde nasıl işleneceği ve hangi konularda hangi yöntemlerle işleneceğine yönelik bir bilgi verilmemiştir.

2007 ve 2015 tarih dersi öğretim programlarında amaç, açıklama ve vizyon bölümlerinde birlik ve beraberlik kavramlarına vurgu yapıldığı görülmektedir. Ancak bu birlik, beraberlik ve çok ihtiyaç duyulan uzlaş kültürünün hangi değerlerin işlenmesi ile gerçekleştirileceği belirtilmemektedir. İfadeler çok genel olmakla birlikte aktif öğrenme yöntemlerinin nasıl kullanılacağı ile ilgili de bir yönlendirme yoktur.

Ülkede birlik ve beraberliğin sağlanmasında ortak değerler üzerinde uzlaşılması ve bu ortak değerlerin öğrenilip davranışa dönüşmesi önemlidir. Bu çalışmada tarih öğretmenleri 2015 programında yer verilen 10 değerden özellikle “*Birlikte Yaşamın Öneme Duyarlı Olma*”, “*Vatanseverlik*”, “*Farklılıklara Saygı*”, “*Hoşgörü*” ve “*Empati*” değerlerinin işlenmesi, öğrencilerin bu değerleri içselleştirmesi ile birlik ve beraberliğin güçlenebileceği, uzlaş kültürünün sağlanabileceğine inanmaktadır.

Tarih öğretmenleri 2015 programında yer verilen 10 değer Türkiye’de birlik beraberliğin güçlenmesi ve uzlaş kültürünün geliştirilmesi için yeterli olmadığını bu değerlerin yanında 18 değer daha tarih derslerinde ortak değer olarak okutulması gerektiğini belirtmektedir. Bu çalışmada tarih öğretmenleri “*İnsan Haklarına Saygı*”, “*Aidiyet Duygusu*”, “*Vatan ve Bayrak Sevgisi*”, “*Samimiyet*”, “*Manevi Değerler (Dini Değerler)*” ve “*Kültürel Değerler (Örf-Adet Gelenek Görenek vb.)*” değerlerinin birlik beraberlik ve uzlaş kültürü için çok gerekli olduğunu ve özellikle programda olmasını istemektedir. Ayrıca, çalışmaya katılan tarih öğretmenleri tarih derslerinde daha planlı, sistemli ve uygulanabilir düzeyde değerler eğitimi işleyişinin olmasını beklemektedir.

Bu çalışmanın sonucu ile Ulusoy (2010)’un yaptığı çalışmanın sonucu arasında benzerlikler vardır. “*Öğrencilere kazandırılması önem arz eden değerlerin tarih dersinde öğrencilere aktarılabilmesi de oldukça önemlidir. Ancak yeni tarih programının yapılandırmacı yaklaşımı yansıtması bakımından Sosyal Bilgiler ve T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersleri ile uyum içinde olması-*

na rağmen, ünitelerde işlenmesi gereken değerlerin doğrudan belirtilmemesi, değer aktarımı ile ilgili beklentilerin ders kitabı yazarlarına ve dersi işleyecek öğretmenin öğrencilere kazandırmasına kalmıştır. Bu durumda ders kitabının yazarı/yazarları yazdıkları metinde uygun görürlerse öğrencilere değer kazandırabilecek metinlere yer verir veya öğretmen dersi işlerken konu içinde isterse öğrencilere değer aktarımı yapar. Bu açıdan bakıldığı zaman daha önceki tarih programları ile yeni program arasında hiçbir farklılık görülmemektedir. Adalet, adil olma, barış, insan haklarına saygı, özgürlük, yardımseverlik, dayanışma, eşitlik, hak, sorumluluk, erdemlilik, dürüstlük, saygı, sevgi vb. değerleri tarih dersinde diğer derslere oranla öğretmek daha kolay olacaktır”(Ulusoy, 2010, s. 47-48).

### Öneriler

- Hazırlanacak programlarda değerler eğitimi daha planlı ve sistemli şekilde verilmelidir.
- Programın amaçlar ve açıklamalar kısmında, sadece “...verilmelidir, ...yapılmalıdır, ...beklenmektedir vb.” ifadeler verilerek geçirtilmeden; hangi üniteye hangi tür etkinlikler ve materyallerle değerler eğitiminin yapılması gerektiği net şekilde yazılmalıdır.
- Vatan ve millet sevgisi, barış, hoşgörü, karşılıklı anlayış, farklılıklara saygı, demokrasi ve insan hakları gibi temel değerlerin önemini kavratacak yönlendirmeler ve işleyişler yapılması gerekmektedir.
- Ortak değerlere yönelik daha fazla işleyiş yapılmalıdır.
- Tarihi gerçeklik içinde ayrıştırıcı ve ötekileştirici ifadelerin yerine birleştirici, uzlaştırıcı ifadeler kullanılmasına dikkat edilmelidir.

### Kaynakça

- Balcı, A. (2015). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntem Teknik ve İlkeler*. Ankara: Pegem Akademi.
- Cole, M. (1991). Class Values, Political Values and Education for Equality: A Reply to Dr B.R. Singh. *Cambridge Journal of Education*, (21), s. 81-83.
- Demircioğlu, İ. H. ve Tokdemir, M. A. (2008). Değerlerin Oluşturulma Sürecinde Tarih Eğitimi: Amaç, İşlev ve İçerik. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 6(15), s. 69-88.
- Demircioğlu, İ. H. (2010). *Tarih Öğretiminde Öğrenci Merkezli Yaklaşımlar* (Genişletilmiş 3. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.

- Demircioğlu, İ. H. ve Demircioğlu, E. (2015). Tarih Eğitimi ve Değerler. R. Turan ve K. Ulusoy (Ed.), *Farklı Yönleriyle Değerler Eğitimi* (2. Baskı) içinde (s. 269-285). Ankara: Pegem Yayınları.
- Halstead, J. M. (1996). Values and Values Education in Schools. J. M. Halstead ve M. J. Taylor (Ed.), *Values in Education and Education in Values* içinde (s. 3-4). London: The Falmer Press.
- Howard, R. W. (2005) Preparing Moral Educators in an Era of Standards-Based Reform. *Teacher Education Quarterly*, 32, s. 43-58.
- Jones, T. M. (2009). Framing the Framework: Discourses in Australia’s National Values Education Policy. *Educational Research for Policy and Practice*, (8), s. 35-57.
- Kaya, R. (2006). Tarih Eğitimi ve Tarih Bilinci. *Çağdaş Eğitim*, (330), s. 33-39.
- Kümbetoğlu, B. (2005). *Sosyolojide ve Antropolojide Niteliksel Yöntem ve Araştırma*. İstanbul: Bağlam Yayıncılık.
- Lovat, T. (2011). Values Education And Holistic Learning: Updated Research Perspectives. *International Journal of Educational Research*, (50), s. 148-152.
- MEB (2007). *Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Ortaöğretim 9. Sınıf Tarih Dersi Programı*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.
- MEB (2015). *Ortaöğretim Tarih Dersi 9. 10. 11. ve 12. Sınıflar Öğretim Programı*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.
- MEB (1971). *Tebliğler Dergisi*, 18 Ocak 1971, 34(1640).
- Nichol, J. (1996) *Tarih Öğretimi* (M. Safran, Çev.). Ankara.
- Taylor, M. J.(1994a) *Values Education in the UK: A Directory Of Research And Resources*. Slough: National Foundation for Educational Research.
- Taylor, M. J. (1994b). Overview of Values Education in 26 European Countries. M, Taylor (Ed.), *Values Education in Europe: A Comparative Overview of a Survey of 26 Countries in 1993* içinde (s.1-66). Dundee: Scottish Consultative Council on the Curriculum and UNESCO.
- Thornberg, R. (2008). The Lack Of Professional Knowledge in Values Education. *Teaching and Teacher Education*, (24), s. 1791-1798.
- Turan, R. (1999). Türkiye’de Tarih Öğretiminde Yeni Gelişmeler ve Hedefler. *Kastamonu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), s. 75-82.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H.(2004). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık San. ve Tic. A.Ş.
- Ulusoy, K. (2007). *Lise Tarih Programında Yer Alan Geleneksel ve Demokratik Değerlere Yönelik Öğrenci Tutumlarının Ve Görüşlerinin Çeşitli Değişkenler*

*Kadir Ulusoy*

*Açısından Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Ulusoy, K. (2010). Değer Eğitimi: Davranışçı ve Yapılandırmacı Yaklaşımına Göre Hazırlanan Tarih Programlarında Değer Aktarımı, *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(1), s. 32-51.

Ulusoy, K. ve Dilmaç, B. (2015). *Değerler Eğitimi* (3. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.



## **History Teachers' Views on the Common Values Necessary to Strengthen the Unity and Solidarity and Develop a Consensus Culture in Turkey**

Kadir ULUSOY\*

### **Introduction**

Values education has been at the top of the educational agenda particularly since the curricula accepted in 2005. In these curricula, values education started to be included as a concept. As Howard states (2005), the common purpose of the concepts that are referred to as moral education, personality education and values education is to enable individuals to have a strong character, make ethical decisions, be sincere to others and be at peace with the society.

According to Taylor (1994a), values education is an umbrella term that involves moral education and personality education. Moreover, citizenship education can be placed under values education. The concepts of moral education and personality education are sometimes used interchangeably. Within values education, many intertwined topics can be covered, and these topics are also related to the ideology and history of every country. Many themes are discussed in values education; democracy, citizenship, religious, moral, national and personal goals as well as social issues are emphasised. According to Jones (2009), the aim of values education is to teach students the values and virtues that are dominant in the society in a certain discipline and order, and raise them with a

---

\* Assoc. Prof. Dr., Mersin University, Faculty of Education **E-mail:** ulusoykadir@gmail.com

good personality. This is because in personality education it is aimed to educate patriots who obey the legitimate authority, and who are honest, hard-working and responsible. For Cole (1991), the values that are basically accepted by all people are accepted as common values. These values are encouraging from a moral perspective, and maintain human welfare. There are also those who act contrary to the values in the society due to their own beliefs. In this respect, the values that are vital for the society, but unnecessary for the kind of individuals who cause conflicts among people.

The primary aim of all courses, particularly history and social studies curricula, and that of the Basic Law of National Education (no.1739) is to educate individuals who are committed to their country with a sense of belonging, and to ensure national unity and solidarity. In this way, students who are the assurance of our future will be committed to their country and nation with this sense of belonging. Otherwise, if unity and solidarity cannot be ensured, there would be conflicts and disintegration in the country, not a consensus. Those who do not have a sense of belonging to their country would feel belonging to other places, they can even betray to their own country, and may not recognise others' right to life.

Teaching to show respect to differences is another important aim. Raising citizenship consciousness as one of the aims of the social studies and history courses has taken on a new dimension with the integration of values education into these courses. The history course enable building a bridge between the past, present and future, while it is also a course that can shape individuals' lives by showing them the good and bad, and making them see the positive and negative experiences of the past. In this process, it also examines the value judgements of societies. In history classes, events that the society does not want to accept such as those that are bad, wrong, missing and negative are also narrated, and in this way, individuals realise the right, and know the value of it. In values-education-oriented history education, students can be encouraged to establish a positive relationship with the individuals with whom they have lived. Students' emotional gaps can be filled in the positive direction. They can be made aware that there are always differences, and these differences are in fact richness and people can live together in unity and solidarity by staying away from marginalisation in a consensus culture.

The history course should then benefit from values education in this regard. This is because as also Taylor (1994b), Halstead (1996) and Lovat (2011) state,

any activities that should be and are done at school to develop moral values are referred to as values education. Thornberg (2008) indicates that it is the schools' duty to conduct values education, either implicitly, or explicitly within the curriculum. Values education can be observed in the activities and practices implemented in the school and classroom. In this process, teachers' intentions also affect such activities. Teachers may want to impose their own value judgements.

Although there are objectives related to values in the objectives section and the vision of the 2007 curriculum, the values to be directly covered in the units are not included. The values that should be presented in the curriculum are not indicated, either. In this respect, as Ulusoy (2010) states, the issue of values is left to the mercy of the history teacher and history coursebook author. Teachers and authors may or may not cover the values that are suitable to the outcomes. This is no obligation in this sense.

Considering that there was no objectives and vision in the history curricula implemented until 1971, there were positive changes in the 2007 and 2015 curricula. However, as of 2005, values education has been an important touchstone in the curricula of many courses, and which value to be emphasised in which unit started to be indicated. From this perspective, when it is taken into account that the word 'values' was also included in the objectives section of the 1971 curriculum, it is seen that the 2007 and 2015 curricula does not incorporate planned values education.

## **Method**

This descriptive study aimed to reveal the views of history teachers regarding what the necessary common values should be in the process of strengthening the unity and solidarity and improving the consensus culture in Turkey. Descriptive research includes revealing a case qualitatively and quantitatively. It exhibits the characteristics of an issue. In descriptive studies, an accurate numeric description of one or more dimensions of the population or a sample is made. It usually involves survey research. In this way, it presents an existing situation (Balci, 2015).

The study was conducted with 140 history teachers who reviewed the draft history curriculum in June, 2016. The sample consisted of randomly selected 140 teachers, of whom 42 were from Ankara, 38 from Istanbul, 26 from Antal-

ya, 18 from Adana, and 16 from Mersin. Of the participants, 58.5% (82 individuals) were male teachers, and 41.5% (58 individuals) were female teachers.

In the first stage of the study, survey questions were prepared to determine which of the values included in the 2015 draft history curriculum can be accepted as the common values that can be effective in strengthening the unity and solidarity and developing the consensus culture in Turkey.

In the second stage, the teachers' views were asked about the question "Do you think the explanations about the values in the draft of history curriculum of 2015 are sufficient? Why?"

In the third stage, an answer for the question "Why do you think these is a need to teach the common values?" was sought. In the fourth stage, survey questions were prepared to determine the values were not included in the 2015 draft history curriculum, but could be accepted as the common values that can be effective in strengthening the unity and solidarity and developing the consensus culture in Turkey. In this survey form, the participants were also asked to explain why they thought those values should be included.

Descriptive analysis was used to analyse the data gathered. Descriptive analysis is the presentation of the data in qualitative analyses with a descriptive approach by adhering to their original forms, and directly quoting from the participants' statements and the documents. It can also be defined as making a descriptive analysis based on the statements, the language, the structure and characteristics of the dialogues, and the symbolic expressions and metaphors used (Kümbetoğlu, 2005).

In this study, the answers of the history teachers to the survey questions were analysed in SPSS, and the frequencies (f) and percentages (%) were calculated. The frequencies and percentages of the answers to the open-ended questions were presented, and examples from the teachers' statements were given.

## **Findings**

The following results were revealed from this study:

Among the values included in the 9th, 10th, 11th and 12th grade draft history curricula, the history teachers said the value that would be most effective in forming and developing the consensus culture in the society was "being sen-

sitive to the importance of living together” (100%), which was followed by “patriotism” (93%), “respect to differences” (91.4%), “tolerance” (88.6%) and “empathy” (72.8%).

The participants' answers to the question “Why do you think there is a need to teach the common values?” gathered under the following topics:

- *If we want to have peace, unity and solidarity in the country, we need to practice the common values,*
- *The common values such as the homeland, flag, national anthem and belief can connect people to each other,*
- *If common values can be taught, there will be peace,*
- *Everybody would be more respectful to each other,*
- *There would be no conflicts like Rightist-Leftist, Alevi-Sunni, Turk-Kurd, etc.*

The history teachers indicated 18 common values that can be effective in the process of strengthening the unity and solidarity and developing the consensus culture in Turkey.

The five most preferred values among these are as follows:

1. The love of country and flag (95.7%)
2. Sense of belonging (82.1%),
3. Respect to human rights (80.7%),
4. Sincerity (72.9%),
5. Moral values (religious values) (70%).

## **Result**

Since objectives were set for the first time in the history curriculum in 1971, the importance of citizenship and education conscious citizens has played an important role in the objectives of all history curricula. Ensuring national unity and solidarity, and preserving the national culture are among the essential objectives of the history course. However, which values should be taught how has never been specified. In the 2007 history curriculum, there is no information regarding which values are included in the curriculum and how these values should be covered. Ten values were included for the first time in the 2015 curriculum to be taught in the 9<sup>th</sup>, 10<sup>th</sup>, 11<sup>th</sup> and 12<sup>th</sup> grades. However, no information was

provided regarding how these values would be covered in which grade level, and which topics would be approached with which method.

In the 2007 and 2015 curricula, it can be seen that unity and solidarity are emphasised in the sections of objectives, explanation and vision. However, it is not specified that this unity, solidarity and much-needed consensus culture can be achieved by focusing on which values. While the statements are too general, there is not guidance regarding how active learning methods would be used.

In ensuring the unity and solidarity in the country, it is important that there is a consensus on the common values, and that these values are learned and put into practice. In this study, the history teachers believed that the unity and solidarity can be strengthened and the consensus culture can be ensured by covering the values “*being sensitive to the importance of living together*”, “*patriotism*”, “*respect to differences*”, “*tolerance*” and “*empathy*” in particular, and students’ internalising these values.

The teachers stated that the 10 values included in the 2015 curriculum are not enough for strengthening the unity and solidarity and developing the consensus culture in Turkey, and another 18 values should also be taught as common values in the history classes. In the study, the history teachers asserted that the values “*respect to human rights*”, “*the sense of belonging*”, “*the love of country and flag*”, “*sincerity*”, “*moral values (religious values)*” and “*cultural values (the common law, traditions, etc.)*” are vital for the unity, solidarity and consensus culture, and they wanted these values to be included in the curriculum. In addition, the history teachers who participated in the study expected values education to be more planned, systematic and applicable in the history course.

**Key words** - History education, history teacher, values education, common values, consensus culture, unity and solidarity.

## **Yazarlar Hakkında**

### **İbrahim AŞLAMACI, Yard. Doç. Dr.**

**Elektronik Posta:** ibrahim.aslamaci@inonu.edu.tr • **Yazışma Adresi:** İnönü Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Merkez Kampüs Battalgazi Malatya  
• **İlgi Alanları:** İmam-Hatip okulları, karşılaştırmalı din eğitimi, çoğulculuk ve din eğitimi, Pakistan Medreseleri • **Yayın ve Diğer Çalışmalarından Seçmeler:** Aşlamacı, İ. (2014). Pakistan Medreselerine Bir Model Olarak İmam-Hatip Okulları, İstanbul: DEM Yayınları · Aşlamacı, İ. (2014). Aşlamacı İ. (2013). Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinin Çoğulculuk Açısından Değerlendirilmesi. Hikmet Yurdu, 6(12), 267-282. · Aşlamacı İ (2016). Üniversite Öğrencilerinin Diyanet İşleri Başkanlığı Hizmetlerine Yönelim Durumları İnönü Üniversitesi Örneği. İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi, 5(6), 1563-1582. • Aşlamacı İ. (2016). Din Kültürü Ve Ahlak Bilgisi Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulaması Dersine İlişkin Görüşleri: İnönü Üniversitesi Örneği. Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 9(43), 1361-1376. · Kaymakcan R., Aşlamacı İ. (2011). İmam Hatip Liseleeri Literatürü Üzerine Bibliyografik Bir İnceleme. Değerler Eğitimi Dergisi, 9(22), 71-101. · Aşlamacı, İ., Kaymakcan, R., (2016). “A model for Islamic education from Turkey: the Imam-Hatip schools”, *British Journal of Religious Education*, Published online: 06 Apr 2016, <http://dx.doi.org/10.1080/01416200.2015.1128390>.

### **Emrah EKER, Arş. Gör.**

**Elektronik Posta:** emraheker3@hotmail.com • **Yazışma Adresi:** İstanbul Ü. İlahiyat Fakültesi Felsefe ve Din Bilimleri Din Sosyolojisi A.B.D. 34091 İstanbul. • **İlgi Alanları:** Dindarlık, dini tutum, dini çevre, toplumsal cinsiyet vs.

### **Aykut Emre BOZDOĞAN, Doç. Dr.**

**Elektronik Posta:** aykudemre@gmail.com • **Yazışma Adresi:** Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Fakültesi Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü Tokat • **İlgi Alanları:** Fen Eğitimi, okul dışı çevrelerde fen eğitimi, bilim merkezlerinde eğitim, çevre eğitimi vs. • **Yayın ve Diğer Çalışmalarından Seçmeler:** · Bozdoğan, A. E. & Yalçın, N. (2009). Determining the

influence of a science exhibition center training program on elementary pupils' interest and achievement in science. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*. 5(1), 27-34. ·Bozdoğan, A. E. (2011). The effects of instruction with visual materials on the development of pre-service elementary teachers' knowledge and attitude towards Global Warming. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 10 (2), 218-233. · Bozdoğan, A. E. (2011). A collection of studies conducted in education about "Global Warming" problem. *Educational Sciences: Theory & Practice*. 11(3), 1609-1624. ·Bozdoğan, A. E. (2012). The practice of prospective science teachers regarding the planning of education based trips: Evaluation of six different field trips. *Educational Sciences: Theory & Practice*. 12(2), 1049-1072. ·Bozdoğan, A. E. (2016). The effect of planetarium trip on pre-service science teachers' metaphorical perceptions about planetariums. *Malaysian Online Journal of Educational Sciences*. 4 (4), 70-84.

### **Zehra AKTAŞ, Fen Bilimleri Öğretmeni**

**Elektronik Posta:** zehra\_k88@hotmail.com • **Yazışma Adresi:** Dereli Şehit Basri Apaydın Ortaokulu. 28100Giresun. • **İlgi Alanları:** Okul dışı çevre, değerler eğitimi, çevre eğitimi vs. • **Yayın ve Diğer Çalışmalarından Seçmeler:** ·Küçükaydın, Z., Öztürk, Ö., Bozdoğan, A. (2014). Ortaokul Öğrencilerinin Gözünden: Bilim İnsanları İnançlı/Dindar mıdır?, 11-13 Eylül 201411. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresinde sunulan bildiri, Çukurova Üniversitesi. · Şahin, Ç., Küçükaydın, Z. (2012). İlköğretim 8.sınıf Öğrencilerinin Kimyasal Bağlar Konusunu Öğrenmelerine 5E Öğretim Modelinin Etkisi. 27-30 Haziran 2012 10. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresinde sunulan bildiri, Niğde Üniversitesi. ·Uzoğlu, M., Öztürk, P., Bülbül, E., Küçükaydın, Z. (2013).Fen ve Teknoloji Dersinde Performans Görevinin Öğrencilerin Akademik Başarılarına Etkisinin İncelenmesi.TheJournal of AcademicSocialScienceStudiesInternational Journal of SocialScience 6 (1): 1495-1509.



**İsmail H. DEMİRCİOĞLU, Prof.Dr.**

**Elektronik Posta:** demircioglu61@yahoo.com • **Yazışma Adresi:** Fatih Eğitim Fakültesi, Sosyal Bilimler ve Türkçe Eğitimi Bölümü, Tarih Eğitimi ABD, D Blok, Söğütlü-Akçaabat-Trabzon, 61335, Trabzon, • **İlgi Alanları:** Tarih eğitimi, öğretmen eğitimi, ders kitapları vs. • **Yayın ve Diğer Çalışmalarından Seçmeler:** Demircioğlu, İ. H. (2016). Being A History Teacher in Turkey, Public History Weekly, <https://public-history-weekly.degruyter.com/4-2016-35/being-a-history-teacher-in-turkey/> . Demircioğlu İ. H., (2017). “The Culture of Remembrance of the Cold War in Turkey”, in: Remembering and Recounting the Cold War, Marcus Furrer-Peter Gautschi, Eds., Wochen Schau Wissenschaftliche Verlagsgesellschaft mbH, Basel, pp.95-109. , Demircioğlu İ. H., Demircioğlu E., (2017). “What do Turkish History Teachers Think about the Cold War?”, in: Remembering and Recounting the Cold War , Marcus Furrer-Peter Gautschi, Eds., Wochen Schau Wissenschaftliche Verlagsgesellschaft mbH , Basel, pp.159-173, Demircioğlu, İ. H. (2015). Tarih Öğretiminde Öğrenci Merkezli Yaklaşımlar, Ankara, Anı Yayıncılık.

**Ebru DEMİRCİOĞLU, Yard. Doç. Dr.**

**Elektronik Posta:** ebrudemircioglu@ktu.edu.tr • **Yazışma Adresi:** Fatih Eğitim Fakültesi, Sosyal Bilimler ve Türkçe Eğitimi Bölümü, Sosyal Bilgiler Eğitimi ABD, Söğütlü-Akçaabat-Trabzon, 61335, Trabzon, • **İlgi Alanları:** Tarih eğitimi, Sosyal bilgiler eğitimi, toplumsal cinsiyet eğitimi vs. • **Yayın ve Diğer Çalışmalarından Seçmeler:** Demircioğlu E., (2017). “What do Turkish History Teachers Think about the Cold War?”, in: Remembering and Recounting the Cold War , Marcus Furrer-Peter Gautschi, Eds., Wochen Schau Wissenschaftliche Verlagsgesellschaft mbH , Basel, pp.159-173, Demircioğlu, E. (2016) “Teacher Candidates’ Attitudes to Using Oral History in History Education”, Journal of Education and Training Studies, vol.4, pp.184-191, Demircioğlu, E.(2016)”1970 Tarihli 10. Sınıf Tarih Ders Kitabının Görsel Tasarım Öğeleri Açısından İncelenmesi”, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, cilt.16, no.1, ss.227-240.

**İnanç GENÇ, Eğt. Uzm.**

**Elektronik Posta:** tarihci\_0008@hotmail.com • **Yazışma Adresi:** K.T.Ü. Fatih Eğitim Fakültesi Tarih Eğitimi A.B.D. 61100 Trabzon • **İlgi Alanları:** Tarih Öğretimi, Sosyal Bilgiler Öğretimi, Öğretim Strateji, Yöntem ve Teknikleri, Değerler Eğitimi, Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi Öğretim Materyalleri ve Oyunları vs. • **Yayın ve Diğer Çalışmalarından Seçmeler:** “Demircioğlu, İ. H., Genç, İ., Demircioğlu, E., (2015). Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Öğretim Strateji, Yöntem ve Teknikleriyle İlgili Bilgi Düzeylerinin Değerlendirilmesi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 15(USBES Özel Sayısı I), 18-34. • Demircioğlu, İ.H. Genç, İ. ve Demircioğlu, E. (2014). Tarih pedagoji programı öğrencilerine göre uygulama öğretmenleri, III. Uluslararası Tarih Eğitimi Sempozyumu Tam Metinler Kitabı, • Akpınar, M. ve Genç, İ. (2017). Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Kültür Kavramına İlişkin Görüşleri, Kastamonu Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi, 25/1, 259-268.

**Halil EKŞİ, Prof. Dr.**

**Elektronik Posta:** h.eksi70@gmail.com • **Yazışma Adresi:** Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık A.B.D. 34722 Kadıköy/İstanbul • **İlgi Alanları:** Eğitim psikolojisi, rehberlik, karakter/değerler eğitimi, moral/ahlaki gelişim, nitel ve nicel araştırma yöntemleri, alternatif terapi modelleri • **Yayın ve Diğer Çalışmalarından Seçmeler:** ·Ümmet, D., Ekşi, H., ve Otrar, M. (2015). Altruism among University Students: A Study of Transactional Analysis Ego States and Life Satisfaction. *Anthropologist*. ·Gungor, İ.H., Eksi, H., ve Arıcak, O.T. (2012). Value Preferences Predicting Narcissistic Personality Traits in Young Adults, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*. ·Karakter eğitimi el kitabı (5. Baskı), ISBN: 978-605-133-861-3, 2015. ·Ümmet, D., Ekşi, H. ve Otrar M. (2013). Özgecilik (altruism) ölçeğinin geliştirilmesi, *Değerler Eğitimi Dergisi*.

**Mine SAYIN, Arş. Gör.**

**Elektronik Posta:** mine.sayin@marmara.edu.tr •**Yazışma Adresi:** Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık A.B.D. 34722 Kadıköy/ İstanbul. •**İlgi Alanları:** Pozitif psikoloji, değerler eğitimi, kişilikvs. •**Yayın ve Diğer Çalışmalarından Seçmeler:** · Sayın, M. ve Özkan-Kuruçay, E. (2016). Menopoz ve andropoz dönemine uyum. M. Yukay-Yüksel (Ed.) *Orta ve ileri yetişkinlik dönemindeki bireylere yönelik grup programları* içinde (s.11-31) Ankara: Nobel.·Ekşi, H.,& Sayın, M. (2015, May). *Theadaptation of ReligiousCopingScaleintoTurkishlanguage: A study of bilingualequivalence, validityandreliability*.Paperpresented at AGP HumanitiesandSocialSciences Conference, Berlin, Germany. ·Aydınay-Satan, A., Sayın, M. ve Bikeç, S. M. (2016, Aralık).*Eğitimcilerin okullarda akran zorbalığına ilişkin görüşleri: Betimsel bir analiz*.Uluslararası Türk Dünyası Eğitim Bilimleri ve Sosyal Bilimler Kongresi'nde sunulan bildiri, Antalya.

**Çiğdem DEMİR ÇELEBİ, Arş. Gör.**

**Elektronik Posta:** cigdem.demircelebi@gmail.com •**Yazışma Adresi:** Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü RPD A.B.D. 34722 İstanbul •**İlgi Alanları:**Yaşlı danışmanlığı, yaşam boyu gelişim, postmodern yaklaşımlar vs. •**Yayın ve Diğer Çalışmalarından Seçmeler:** Demir-Çelebi, Ç.,&Yukay- Yüksel, M. (2014). Elderlinessand A Review of PsychologicalCounselingandGuidance Services forElderly People in Turkey. *Kalem Uluslararası Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 4 (2), 175-202.Demir-Çelebi, Ç. (2016). William James: Felsefe ve psikoloji yaklaşımı. H. Ekşi (Ed.) *Manevi yönelimli psikoterapi ve psikolojik danışma* içinde (s.) İstanbul: Kaknüs.Demir-Çelebi, Ç. (2016). İleri yetişkinlikte kariyer planlama. M. Yukay-Yüksel (Ed.) *Orta ve ileri yetişkinlik dönemindeki bireylere yönelik grup programları* içinde (s. )Ankara: Nobel.Demir-Çelebi, Ç. (2016). İleri yetişkinlikte değişen döngüye uyum. M. Yukay-Yüksel (Ed.) *Orta ve ileri yetişkinlik dönemindeki bireylere yönelik grup programları* içinde (s. )Ankara: Nobel.Demir-Çelebi, Ç. (2014). Farkındalık ve ka-

bulenme temelli terapiler. A. N. Canel. (Ed.) *Terapide Yeni Ufuklar Cilt 1 (Modern, Postmodern ve Kısa Terapiler)* içinde (s. ) İstanbul: Pinhan.

**Kadir ULUSOY, Doç. Dr.**

**Elektronik Posta:** ulusoykadr@gmail.com • **Yazışma Adresi:** Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Öğretmenliği ABD. Yenişehir Kampüsü- Mersin. • **İlgi Alanları:** Değerler Eğitimi, Tarih Eğitimi, Sosyal Bilgiler Eğitimi. • **Yayın ve Diğer Çalışmalarından Seçmeler:** · Ulusoy, K. Ve Dilmaç, B. (2016). Değerler Eğitimi, Ankara: Pegem Akdemi (4.baskı). · Ulusoy K. (2010). Değer Eğitimi: Davranışçı ve Yapılandırmacı Yaklaşımına Göre Hazırlanan Tarih Programlarında Değer Aktarımı, *Trakya Üniv. Sosyal Bil. Dergisi* 12,1 (32-51). · Turan, R. Ulusoy, K. (2016). (Editör): Farklı Yönleri ile Değerler Eğitimi, Ankara: Pegem Akademi. (2.baskı). · Turan, R. Ulusoy, K. (2015). Sosyal Bilgilerin Temelleri, Ankara: Pegem Akademi (4.baskı). · Ulusoy, K. (2009). Lise Öğrencilerinin Tarih Dersinin İşlenişi İle İlgili Düşünceleri (Ankara Örneği), *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enst. Dergisi*, 18, 1, (417-434). · Ulusoy, K. (2009). Lise Öğrencilerinin Tarih Dersi Sayesinde Elde Ettiği Bazı Kazanımlar, *Selçuk Üniv. Ahmet Keleşoğlu Eğit. Fak. Dergisi*, 28, (115-134).

## Değerler Eğitimi Dergisi (DED) Yazım Kuralları

Değerler Eğitimi Dergisi altı ayda bir (Haziran ve Aralık) aylarında yayımlanan disiplinler arası hakemli akademik bir dergidir. Dergide din, ahlâk, değerler ve karakter eğitimi ile ilgili sosyal bilimlerin tüm alanlarında derleme, deneysel, betimsel vb. kuramsal çalışmalar; model önerileri, metaanaliz, türünde makaleler, kitap ve bilimsel etkinlik tanıtımları ve benzeri yazılar yayımlanır. Derginin temel amacı, küreselleşmenin ortaya çıkardığı imkân ve meydan okumalara karşı, eğitimin temel hedeflerinden biri olan değerler eğitimi alanında yerel ve uluslararası bilimsel katkılar sağlamaktır.

Dergiye yayımlanmak üzere gönderilen yazılar amaç, kapsam, içerik, yöntem, yazım kurallarına uygunluk yönlerinden yayın kurulunca incelenir. Uygun bulunan yazılar bilimsel yetkinlikleri açısından değerlendirilmek üzere alanında uzman iki hakeme, gerekli görüldüğü takdirde üçüncü bir hakeme daha gönderilir. Hakem raporlarının da olumlu olması durumunda çalışma yayım sırasına alınır. Hakem raporları gizlidir. Yazar(lar)a çalışmalarıyla ilgili üç ay içerisinde cevap verilir. Yazarlar, yayın kurulu ve hakemlerin raporlarını dikkate almak zorundadırlar. Yayımlanan yazıların sorumluluğu (bilimsel/yasal) yazarına aittir. Yayın kurulu, gönderilen yazıları yayımlayıp yayımlamamakta serbesttir. Gönderilen yazılar yayımlansın ya da yayımlanmasın iade edilmez. Yayımlanmış yazıların her türlü yayın hakkı Değerler Eğitimi Dergisi'ne aittir. Dergide yayımlanmış yazılardan kaynak gösterilmeden alıntı yapılamaz. Derginin yayın dili Türkçe'dir. Türkçe dışında bir dille kaleme alınmış yazıların çevirisi Yayın Kurulu ve Hakemlerin redaksiyonundan sonra yayımlanır. Çalışmalar, dergide ilk yazarın soyadı esas alınarak sıralanır.

### Mektup

Yayınlanması istemiyle gönderilen yazılar Değerler Eğitimi Merkezi iletişim adresine postayla iletilmeli, tüm yazarların imzasını taşıyan bir mektup da yazıyla birlikte yer almalıdır. Bu mektupta; yazının tüm yazarlarca okunduğu, onaylandığı, başka bir dergiye gönderilmemiş olduğu ve yazı yayımlandığı takdirde tüm yayın haklarının yayıncıya devredildiği açık bir şekilde belirtilmelidir.

Yazının ded.dergi@gmail.com e-posta adresine ekli dosya olarak gönderilmesi gerekmektedir.

## **Biçim Özellikleri**

Dergiye gönderilecek yazılar, A4 boyutlarında kağıda üst, alt, sağ ve sol boşluk 2,5 cm bırakılarak (16x24,7 cm'lik alana) 2 satır aralıklı, sola dayalı, satır sonu tirelemesiz ve 12 punto Times New Roman yazı karakteri kullanılarak yazılmalıdır. Bununla birlikte, gönderilen tablo, şekil, resim, grafik ve benzerlerinin derginin sayfa boyutları dışına taşmaması ve daha kolay kullanılmasını amacıyla 10x17 cm'lik alanı aşmaması gerekir. Bu nedenle tablo, şekil, resim, grafik vb. unsurlarda daha küçük punto ve tek aralık kullanılabilir. Yazılarda aşağıdaki öğeler bulunmalıdır.

## **Metin**

Metnin özelliğine paralel olarak, metinde şu bölümler yer almalıdır: Başlık sayfası, Türkçe özet ve anahtar kelimeler, metin, teşekkür ya da okura notlar (gerekiyorsa), referanslar, yazarlara ait biyografik bilgiler, tablolar, şekiller, ekler. Deneysel çalışmalar giriş, yöntem, bulgular, tartışma bölümlerini içermelidir. Deneysel çalışmaların yöntem kısmında örneklem, veri toplama araçları ve işlem alt bölümleri yer almalıdır. Diğer çalışmalarda ise konunun türüne göre değişiklik yapılabilir, fakat bunun okuyucuyu sıkacak ya da metinden faydalanmasını güçleştirecek detayda alt bölümler şeklinde olmamasına özen gösterilmelidir. Referanslar için dipnot kullanılmamalı, dipnotlar sadece metne ilâve açıklamalar için kullanılmalıdır.

## **Tablolar**

Metinlerde, tablolar tab ayarlarıyla yapılmamalı, tablolama araçları kullanılarak hazırlanmalıdır. Tablolar numaralandırılmalı ve tablo başlıkları, tablonun ilk satırı olacak şekilde düzenlenmelidir. Tablolarda sağ ve sol dış kenarlık çizgileri kullanılmamalı, satır ve sütun çizgilerine gerektiğinde yer verilmelidir. Grafik, şekil ve resimler yüksek çözünürlükte (en az 200 dpi) .TIF, .EPS, .JPG türlerinden bir dosya türüyle, metinden ayrı kaydedilerek gönderilmelidir.

## **Başlık ve Özet**

Başlıkta yazarların adları, soyadları, akademik unvanları, çalıştıkları kurum belirtilmelidir. Ayrıca yazarların iletişim bilgileri (posta adresi, telefon, faks, e-mail) tam olarak belirtilmelidir. Yazının başlığının sola dayalı olarak ve boşluklarla beraber yetmiş karakterden fazla olmaması tavsiye olunur.

Başlıktan sonra Türkçe özet yer almalı, Türkçe özet 150 kelimeyi geçmeyecek uzunlukta olmalı, özette atıf kullanılmamalıdır. Özeti, makalenin amacı, genel içeriği ve bulgularını yansıtacak nitelikte olmasına dikkat edilmelidir. Anahtar kelimeler, özette sonra yer almalı ve 10 kelimeyi geçmemelidir.

Metnin en sonunda en az 1500 kelime olacak şekilde İngilizce özet yer almalıdır. İngilizce özet, makalede yer alan bütün başlıkları içermelidir. Makalede yer alan bütün referansların yine özetde de görünecek şekilde metne yerleştirilmesi gerekmektedir. İngilizce anahtar kelimeler, özette sonra yer almalı ve 10 kelimeyi geçmemelidir.

### **Kaynakça**

Hem metin içinde hem de kaynakçada, Amerikan Psikologlar Birliği tarafından yayınlanan Publication Manual of American Psychological Association [5. Baskı, 2001] adlı kitapta belirtilen yazım kuralları uygulanmalıdır. Ayrıntılar ve örnekler için [www.dem.org.tr](http://www.dem.org.tr) adresine bakılabilir.

### **Özgeçmiş**

Özgeçmiş formu aşağıdaki bilgileri içermelidir.

Ad SOYAD, Akademik Unvan

*Elektronik Posta: ..... Yazışma Adresi: ..... İlgi Alanları: ..... Yayın ve Diğer Çalışmalarından Seçmeler: ..... (Yayın ve Diğer Çalışmalardan Seçmeler 5 çalışmayı aşmamalıdır.)*

**2016 Yılı (31 ve 32. Sayılar) Hakemleri\***

*Referees for the calendar year 2016 (Issues 31 and 32)*

Tuncay Akgün (Yrd. Doç. Dr., İnönü Üniversitesi)

Z. Şeyma Altın (Yrd. Doç. Dr., İstanbul Üniversitesi)

Mücahit Arpacı (Doç. Dr., Dicle Üniversitesi)

Hasan Bacanlı (Prof. Dr., Üsküdar Üniversitesi)

Hüseyin Çalışkan (Doç. Dr., Sakarya Üniversitesi)

İsmail Hakkı Demircioğlu (Prof. Dr., Karadeniz Teknik Üniversitesi)

İsmail Demirezen (Doç. Dr., İstanbul Üniversitesi)

Bülent Dilmaç (Doç. Dr., Necmettin Erbakan Üniversitesi)

Recai Doğan (Prof. Dr., Ankara Üniversitesi)

Halil Ekşi (Prof. Dr., Marmara Üniversitesi)

Filiz Meşeci Giorgetti (Doç. Dr., İstanbul Üniversitesi)

Gülüşan Göcen (Yrd. Doç. Dr., İstanbul Üniversitesi)

Mehmet Gültekin (Prof. Dr., Anadolu Üniversitesi)

Mustafa Koç (Doç. Dr., Balıkesir Üniversitesi)

Ahmet Onay (Prof. Dr., Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi)

Ayhan Öz (Yrd. Doç. Dr., Abant İzzet Baysal Üniversitesi)

Akif Pamuk (Dr., Marmara Üniversitesi)

Enver Sarı (Prof. Dr., Giresun Üniversitesi)

Turgay Şirin (Yrd. Doç. Dr., İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi)

Kadir Ulusoy (Doç. Dr., Mersin Üniversitesi)

Asım Yapıcı (Prof. Dr., Çukurova Üniversitesi)

\*Soyadına göre alfabetik sırada / In alphabetical order