

ded

Cilt / Volume XVI
Haziran / June 2018

Değerler Eğitimi Dergisi

Journal of Values Education

Altı aylık süreli akademik, hakemli bir dergidir.

20 TL KDV Dahildir

ISSN 1303-880x



35

Sayı / Number

İletişim Adresi / Address For Correspondance

Değerler Eğitimi Dergisi
Süleymaniye Caddesi, Elmaruf Sokak, No: 3
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

Furkan Çeliktaş

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 16 / Sayı - Number 35 / Haziran 2018 / ISSN 1303-880X

(Hakemli, altı aylık süreli akademik dergi)

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

İsmail Cenk Dilberoğlu

EDİTÖR / EDITOR IN CHIEF

Recep Kaymakcan (Prof. Dr.)

YAYIN KURULU / EDITORIAL BOARD

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

Mahmut Zengin (Yrd. Doç. Dr., Sakarya Üniversitesi)

İbrahim Aşlamacı (Yrd. Doç. Dr., İnönü Üniversitesi)

Hasan Meydan (Doç. Dr., Bülent Ecevit Üniversitesi)

Mustafa Baloğlu (Prof. Dr., Hacettepe Üniversitesi)

Mehmet Engin Deniz (Prof. Dr., Yıldız Teknik Üniversitesi)

DANIŞMA KURULU / ADVISORY BOARD

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

Oktay Akbaş (Doç. Dr., Kırıkkale Üniversitesi)

Süleyman Akyürek (Prof. Dr., Erciyes Üniversitesi)

Nurullah Altaş (Prof. Dr., Atatürk Üniversitesi)

Mustafa Arslan (Prof. Dr., İnönü Üniversitesi)

Hasan Bacanlı (Prof. Dr., Üsküdar Üniversitesi)

Suat Cebeci (Prof. Dr., Sakarya Üniversitesi)

Mehmet Ali Doğan (Yrd. Doç. Dr., İstanbul Teknik Üniversitesi)

Alpaslan Durmuş (Talisman Terbiye Kurulu)

Halil Ekşi (Prof. Dr., Marmara Üniversitesi)

Halit Ev (Prof. Dr., Celal Bayar Üniversitesi)

Cem Gençoğlu (Dr., Milli Eğitim Bakanlığı)

Turgay Gündüz (Yrd. Doç. Dr., Uludağ Üniversitesi)

Bekir Gür (Doç. Dr., Yıldırım Beyazıt Üniversitesi)

J. Mark Halstead (Prof. Dr., Huddersfield Üniversitesi, İngiltere)

Rosnai Hashim (Prof. Dr., Uluslararası İslam Üniversitesi, Malezya)

Hayati Hökelekli (Prof. Dr., Uludağ Üniversitesi)

Mesut İdriz (Prof. Dr., Uluslararası Sarayova Üniversitesi, Bosna)

Abdülvahit İmamoğlu (Prof. Dr., Sakarya Üniversitesi)

Robert Jackson (Prof. Dr., Warwick Üniversitesi, İngiltere)

Mustafa Köylü (Prof. Dr., Ondokuzmayıs Üniversitesi)

Terry Lovat (Prof. Dr., Newcastle Üniversitesi, Avustralya)

Mustafa Macit (Doç. Dr., Atatürk Üniversitesi)

Stephen McKinney (Prof. Dr., Glasgow Üniversitesi, İngiltere)

Ali Ulvi Mehmedoğlu (Prof. Dr., Marmara Üniversitesi)

Darcia Narvaez (Prof. Dr., Notre Dame Üniversitesi, ABD)

Ömer Faruk Ocakoglu (Yrd. Doç. Dr., Kırklareli Üniversitesi)

Şuayip Özdemir (Prof. Dr., Amasya Üniversitesi)

Ertan Özensel (Prof. Dr., Selçuk Üniversitesi)

Soon-Yong Pak (Doç. Dr., Yonsei Üniversitesi, Güney Kore)

Hakan Poyraz (Prof. Dr., Mimar Sinan Üniversitesi)

Raihani (Prof. Dr., Sultan Syarif Kasim Üniversitesi, Endonezya)

Mesut Sağnak (Doç. Dr., Niğde Üniversitesi Üniversitesi)

Necdet Subaşı (Dr., T.C. Başbakanlık)

Nuri Tinaz (Prof. Dr., Marmara Üniversitesi)

Bülent Uçar (Prof. Dr., Dokuz Eylül Üniversitesi)

Kadir Ulusoy (Doç. Dr., Mersin Üniversitesi)

Mevlüt Uyanık (Prof. Dr., Hitit Üniversitesi)

Asım Yapıcı (Prof. Dr., Çukurova Üniversitesi)

Zeki Salih Zengin (Prof. Dr., Yıldırım Beyazıt 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

- 7-26 TÜBİTAK Tarafından Yayımlanan Meraklı Minik Çocuk Dergisinin Değerler Açısından İncelenmesi
Review of the 'Meraklı Minik' Kids Magazine Published by TUBITAK in Terms of Values
Erhan ALABAY
Büşra Hande CAN
Ayşe Betül KANDEMİR
Keziban GÜNEY
- 27-56 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programlarının Amaçlarındaki Değerlerin İçerik Analizi (1936-2018)
Content Analysis of the Values in the Purposes of Life Science Education Curricula (1936- 2018)
Emine KARASU AVCI
Z. Esra KETENOĞLU KAYABAŞI
- 57-89 Sosyal Medyanın Değer Oluşturma Sürecindeki Rolünün Öğrenci Görüşleriyle İncelenmesi
The Review on the Social Media's Role on the Process of Making A Value with the Students' Views
Yakup AYAYDIN
Hatice YILDIZ AYAYDIN
- 91-139 İki Dünya Arasında: İşitme Engelli Ebeveynlerin İşiten Çocuklarının (CODA'ların) Kimlik Gelişimleri
Between Two Worlds: Identity Development of Children of Deaf Adults (CODAs)
Furkan ERDOĞDU
Ela ARI
Firdevs Melis CİN
- 141-158 Norveç Devlet Okullarında Okutulan Din Dersi Kitaplarında İslam Dininin Sunumu
Presentation of Islamic Religion in Textbooks of Religious Instruction in Norwegian Public Schools
Zehra GELİCİ

- 159-184 Kur'an-ı Kerim Fihristinin Değer Odaklı Analizi
Value-Oriented Analysis of Qur'an's Index
Mevlüt GÜNDÜZ
- 185-209 Türkiye'de 1999-2017 Yılları Arasında Değerler Eğitimi Alanında Yapılmış
Lisansüstü Çalışmaların İncelenmesi
Examination of Postgraduate Studies on Values Education Conducted Between 1999-2017 in Turkey
Betül KAPKIN
Zekeriya ÇALIŞKAN
Mehmet SAĞLAM
- 211-233 Okul Yöneticilerinin Karakter Eğitimi Yeterlik İnançlarının Bazı Değişkenlere
Göre İncelenmesi
Investigation of School Administrators' Character Education Efficacy Beliefs in Terms of Several Variables
İsmail KARSANTIK
Mustafa ÖZGENEL
- 235-274 Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Derslerinde İslam Düşüncesindeki Yorum
Farklılıklarının Öğretimi: Lise Öğrencileri Üzerine Bir Araştırma
Teaching Interpretation Diversities of Islamic Thought in Religious Culture and Ethical Knowledge Courses: A Research on High School Students
Mahmut ZENGİN
Yeliz ALTUNTAŞ
- 272-282 Yazarlar Hakkında / *Contributors to this Issue*
- 283- 285 Yazım Kuralları / *Guidelines of Contributors*

TÜBİTAK Tarafından Yayınlanan Meraklı Minik Çocuk Dergisinin Değerler Açısından İncelenmesi

Erhan ALABAY*

Büşra Hande CAN**

Ayşe Betül KANDEMİR***

Keziban GÜNEY****

Öz

Araştırmanın amacı, Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu (TÜBİTAK) tarafından yayınlanan erken çocukluk dönemine yönelik “Meraklı Minik” çocuk dergisinin, evrensel değerlere ne düzeyde yer verildiğinin belirlenmesi açısından incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Veriler doküman inceleme yolu ile toplanmıştır. Verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini, “Meraklı

* Dr. Öğr. Üys., Çocuk Gelişimi Bölümü, Sağlık Bilimleri Fakültesi, İstanbul Aydın Üniversitesi.

E-mail: erhanalabay@aydin.edu.tr

** Yüksek Lisans Öğrencisi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Anabilim Dalı, Okan Üniversitesi.

E-mail: hande-can@hotmail.com

*** Yüksek Lisans Öğrencisi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Anabilim Dalı, Okan Üniversitesi.

E-mail: aysebetulkandemir@gmail.com

**** Yüksek Lisans Öğrencisi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Anabilim Dalı, Okan Üniversitesi. **E-mail:** kezibanguney@hotmail.com

Makale Gönderim Tarihi: 14.06.2017 - **Makale Kabul Tarihi:** 25.10.2017

Minik” dergisine ait 2012-2016 yıllarında yayınlanan erken çocukluk dönemine yönelik dergilerden oluşmaktadır. Bu çalışma UNESCO tarafından belirlenen “Yaşayan Değerler Eğitimi Programı”nda yer alan 12 evrensel değer açısından incelenmiştir. Araştırma sonucunda, dergide “sevgi, sorumluluk ve işbirliği” değerlerine büyük bir oranda yer verildiği görülmüştür. Bunun yanı sıra “özgürlük, sadelik ve birlik” değerlerinin çok az yer aldığı saptanmıştır. Olumsuz değere hiç rastlanılmamıştır. “Barış, dürüstlük ve alçakgönüllülük” değerlerine ise hiç yer verilmediği tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Evrensel değerler, Çocuk dergisi, Çocuk kitapları, Erken çocukluk.

Giriş

Çocukluk çağı, çocukların bilişsel, dilsel, toplumsal ve kişilik gelişimleri açısından en hızlı olduğu dönemdir. Dolayısıyla her gelişim alanı en iyi şekilde desteklenmelidir (Gönen ve Balat, 2002). Özellikle erken çocukluk döneminde verilecek olan aile eğitimleri ve formal eğitimler çocuğun bu gelişim aşamalarını olumlu yönde etkileyecektir. Doğru ve sağlıklı bir şekilde düzenlenen eğitimler sonucunda çocukların sadece kendilerine değil toplumun şekillenmesine de katkı sağlayacakları bir gerçektir. Çocukların gelişimlerinin iyi ve çevresiyle uyum içinde olması, toplumun temelini sağlamlaştırır (Erdal, 2009). Bu nedenle en önemli husus, gelişimin hızlı olduğu bu çocukluk döneminde, çocuğun öğrenme ihtiyaçlarının belirlenmesi ve karşılanmasıdır (Kürkçü, Kapıkıran ve Aral, 2016; Sever, 2011).

Çocuğun gelişiminin desteklenmesi hususunda birçok faktör görev alır. Bunlardan birisi de çocuk için yayımlanan çocuk yayımlarıdır. Çocuklara okunan kitap veya çocuğun okuduğu kitap sıklığı arttıkça çocuğun bilişsel, dil ve sosyal gelişim düzeylerinin de arttığı üzerine çalışmalara rastlanmaktadır. Örneğin Yurtseven ve Kurt (2013)’un annelerin çocuklarına okuduğu hikaye kitabı sıklığı ile çocuklarının sosyal beceri gelişimi arasındaki ilişkiyi inceledikleri araştırma sonucunda, annelerin çocuklarına okudukları hikaye kitabı sıklığı arttıkça çocukların akran baskısı ile baş edebilme becerilerinin, sözel açıklama becerilerinin ve çocukların görevleri tamamlama becerilerinin arttığı sonucuna ulaşmışlardır. Aram ve Avıram (2009) tarafından yapılan benzer bir çalışmada da çocukların öykü kitapları okuma sıklığı ile çocuğun dili kullanma yeteneği arasında pozitif yönlü bir ilişkinin olduğunu saptamışlardır. Çelebi Öncü (2016)’nün anne-baba ve çocuğun etkileşimli kitap okuma sürecinin çocukların

sosyal durumlara yönelik yaklaşımlara etkisini incelediği çalışmasında da, etkileşimli kitap okuma sürecine dahil olan deney grubu çocuklarının sosyal durumları anlama, sosyal sorunlara ilişkin olumlu çözüm önerme ve sosyal durumlara yönelik öyküleri olumlu biçimde sonlandırma becerilerinde kontrol grubu çocuklarına oranla anlamlı düzeyde pozitif bir artış olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Çocuk kitapları incelendiğinde, iki farklı türde çocuk kitaplarının mevcut olduğu belirlenmiştir. Bunlar öğretici nitelikteki çocuk kitapları ve yazınsal nitelikteki çocuk kitaplarıdır. Öğretici nitelikteki çocuk kitapları, kavram kitaplarıdır. Çocukların bilgilendirilmesini sağlayan, çevresindeki gerçekleşen olay veya durumlar hakkında bilgi veren kitaplardır. Yazınsal nitelikteki çocuk kitapları ise daha çok hikâye ve öykü kitaplarıdır. Bu kitaplar öğretme amacı içermez, çocuğu doyuma ulaştırmak esas amaçtır (Akgül Alak, 2016). Hem öğretici nitelikteki çocuk kitaplarında hem de yazınsal nitelikteki çocuk kitaplarında farklı konular ve kavramlar ele alınabilir. Özellikle 2013 Okul Öncesi Eğitim Programının kapsamına alınan “Değerler Eğitimi” doğrultusunda bu kitaplarda öne çıkan konulardan birisi de değerlerdir (Rush ve Lipski, 2009).

“Değer aklın ve kalbin uyum içinde olması şeklinde tanımlayabileceğimiz ahlak eğitimi evde başlar ve okulda devam eder. Çocukta ahlak gelişimi, kişilik, karakter ya da değer eğitimi olarak da tanımlanan kavramlar iç içedir” (Balat, 2011). Değerlerin ilk temelini atıldığı dönem çocukluk çağıdır. Çocukta kişiliğin oluştuğu zamana kadar değerler kazanılır ve esas değerler oluşur. Çocukların hayatları boyunca etkileşim kurdukları süre içinde değerlerle ilgili düşünce kazanımı devam eder (Balat ve Dağal, 2009). Ardında ise değer eğitimi formal eğitim olarak okullarda sürdürülür. Silcock ve Duncan (2001) okullarda değer kazanımına yönelik üç öneri getirmiştir. Bu önerilerden ilki, okulda verilecek olan değerlerin öğrencilerin yaşamlarına entegre edilebilmesi için en uygun şartın öğrencilerin gönüllülüğüdür. İkinci öneri ise, değerlerin öğrenilmesinde, öğrenci ile değer konusu arasında kişisel bir değişime yol açmasıdır. Son öneri de ise, formal eğitimde öğrenilen değerler ile sosyal anlamda karşılaştığı durumlarla tutarlılık göstermesidir. Ülavere ve Veisson (2015), okul öncesi kurumlardaki yöneticiler, öğretmenler ve anne babaların çocuklara öğretmek için önemli gördükleri değerlerin önem sırasının belirlenmesi amacıyla yaptıkları çalışmada, 16 müdür, 425 öğretmen ve 390 ebeveyn ile çalışmışlardır. Çalışma sonucunda okul müdürlerin çocuğa öğretilmesi gereken en önemli değerlerin mizah duygusu, gurur ve yaratıcılık olduğunu belirtirken, öğretmenler açısından da sabrın öğretilmesi gereken en önemli değer olduğunu belirtmişlerdir.

Ebeveynler açısından ise söz vermenin en önemli ve öğretilmesi gereken değer olduğunu savunmuştur.

Değerlerin öğretilmesinde resimli öykü kitapları, çocuğun hayal dünyasından çıkıp gerçeğe bakmasını sağlar. Jalongo (2004), erken çocukluk döneminde edebiyatın gücünün yadsınamaz olduğunu savunmaktadır. Özellikle hikâyelerin, küçük yaş çocuklarında olumlu karakter özelliklerinin gelişmesinde, duygularını ortaya çıkarmasında ve etkili başa çıkma stratejileri geliştirmesinde etkili bir yöntem olduğunu belirtmektedir. Bu bakımdan kitaplar değer kazandırılmasında önemli bir yere sahiptir (Seven, 2011). Resimli öykü kitapları aracılığıyla çocuklara kazandırılması hedeflenenden değerler en iyi şekilde küçük yaşlarda kazandırılır (Kuru ve Keklik, 2016). Bu değerlerin aktarılmasında kitaplar en önemli fonksiyonu üstlenir (Körükçü, Kapıkıran ve Aral, 2016). Bu yüzden resimli öykü kitaplarında yer verilen hikâyelerde ele alınan değerler iyice gözden geçirilerek çocuklara sunulmalıdır (Seven, 2011).

Şurası muhakkak ki, resimli çocuk kitaplarının belirli bir mesajı vardır. Çocuğun olumlu kişilik kazanması, davranış gelişimi sağlayarak toplum içinde uyumlu bir birey olması için gerekli kuralları, sorumluluk alanlarını, görevlerini bilinçli bir şekilde öğrenmesi gereklidir. Bu amaçla “iyilik, mutluluk, paylaşma, iş birliği, arkadaşlık, iletişim” gibi değerlerin kazanımı için çocuk kitapları bu değerler açısından zenginleştirilmelidir. Bu değerler çocuğun bakış açısını, eylemlerini etkileyen önemli etkenlerdir (Arseven, 2005; Seven, 2011). Court ve Rosental (2007) araştırmalarında, İsrail devlet okullarındaki erken çocukluk eğitiminde kullanılan kitapların içeriği değerler açısından incelenmiştir. Araştırmada değerlendirmeleri 14 erken çocukluk eğitimcisi yapmış olup, değerlendirme sonucunda kitaplardaki en belirgin değerlerin karşılıklı saygı ve dostluk olduğu tespit edilmiştir.

Yayınevleri tarafından yayımlanan kitaplardan bir tanesi de etkileşimli etkinlik kitaplarıdır. Bu yayınlar düzenli olarak yayınlanmakta ve çocukların ilgisini çeken güncel olay veya kavramlarla ilgilidir. Türkiye’de yayımlanan bu etkileşimli etkinlik kitaplarından birisi de TÜBİTAK yayınlarından çıkan Meraklı Minik Dergisidir. Meraklı Minik Dergisi 2007 yılı Ocak ayından itibaren yayınlanan ve 3-6 yaş çocuklarına yönelik hazırlanan bir yayındır. Ayda bir kez yayımlanan bu dergi, özellikle çocukların merak duygularını harekete geçirmek ve araştırma ve keşfetme çabasını desteklemek amacıyla hazırlanmıştır. Ayrıca Meraklı Minik Dergisi çocuklara yönelik 36 bölümden ve 32 sayfadan oluşan, bol fotoğrafı ve çizimli bir yayındır (Bayır, Günşen ve Fazlıoğlu, 2016).

Bu araştırmada, erken çocukluk dönemine yönelik “Meraklı Minik” dergisinin 2012-2016 yılları arasında çıkan sayılarında, yer alan evrensel değerlerin neler olduğu ve bu değerlere ne kadar oranda yer verildiğinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda şu sorulara cevaplar aranmıştır:

- İncelenen Meraklı Minik dergisinde hangi evrensel değerlere yer verilmiştir ve bunların niceliksel olarak yıllara göre dağılımı nasıldır?
- İncelenen Meraklı Minik dergisinde yer alan evrensel değerlerin tespitinde en çok kullanılan alt kategoriler nelerdir?

Yöntem

Araştırmanın bu bölümünde; araştırmanın modeli, örneklem, veri toplama süreci ve verilerin analizi ve yorumlanması yer almaktadır.

Araştırmanın Modeli

TÜBİTAK tarafından yayınlanan “Meraklı Minik” dergisinin değerler açısından incelenmesi amacıyla gerçekleştirilen bu çalışmada temel nitel araştırma deseni kullanılmıştır. Nitel araştırma, algıları veya olayları kendi ortamı içerisinde gerçekçi ve bütüncül bir şekilde ele alıp, sosyal olgulara bağlı olarak buldukları yapı kapsamında araştırmayı ve anlamayı ön plana alan bir yaklaşımdır (Yıldırım ve Şimşek, 2010). Nitel araştırmalarda gözlem, görüşme ve doküman analizi yöntemleri kullanılarak veriler toplanır. Bu araştırmada veri toplama yöntemi olarak doküman analizi kullanılmıştır. Doküman analizi, araştırmanın amacı doğrultusunda konuyla ilgili olgu ve olaylar hakkında yazılı belgelerin analiz edilmesidir (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

Örneklem

Araştırmanın örneklemini, TÜBİTAK tarafından hazırlanan aylık “Meraklı Minik” dergisine ait 2012-2016 yıllarında yayınlanan erken çocukluk dönemine yönelik 60 adet (61.’den 120. sayıya kadar) dergiden oluşmaktadır. “Meraklı Minik” dergisi Türkiye’nin ilk aylık okul öncesi bilim dergisi olması, her ay yayınlanması, halen satışının devam etmesi ve kolay ulaşılır olması sebebi ile tercih edilmiş ve araştırma kapsamına alınmıştır. Dergide, 5 yıllık veriler güvenilirlik ve geçerlilik açısından daha kapsamlı olacağı düşüncesi ile içinde

bulduğumuz zamana en yakın 5 yıl baz alınıp incelenmiş ve değerler eğitim programına entegre edildiği için de son 5 yıl tercih edilmiştir. Bu çalışmada UNESCO evrensel değerleri ise ulaşılabilir, yaygın bir şekilde kullanıma açık ve dünyada geçerli olması sebebiyle seçilmiştir. Çalışmada amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada, araştırmacılar tarafından geliştirilmiş “Değerler Doküman Formu” kullanılmıştır. Bu form UNESCO’nun internet sitesinde “Yaşayan Değerler Eğitimi Programı”nda yer alan 12 evrensel değer temel alınmış ve her değer için alt kategoriler oluşturulmuştur. Bu temel değerler şunlardır: “İş birliği, özgürlük, mutluluk, dürüstlük, sevgi, alçakgönüllülük, barış, saygı, sorumluluk, sadelik, hoşgörü, birlik.” Araştırmacılar tarafından geliştirilen “Değerler Doküman Formu” son halini almadan önce çocuk gelişimi ve okul öncesi eğitiminde en az doktora öğrenim düzeyine sahip 3 kişiden görüşler alınmıştır. Belirtilen görüşler doğrultusunda “Değerler Doküman Formu” son şeklini almıştır. İncelenen dergiler taranarak bu 12 evrensel değere ne kadar yer verildiği saptanmaya çalışılmıştır.

Veri Toplama Süreci

Araştırma kapsamına alınan “Meraklı Minik” dergisi belirlendikten sonra doküman inceleme yöntemi ile dokümanlara ulaşılmıştır. TÜBİTAK internet sitesinde, her yıl ve ay için düzenlenen bu derginin erken dönem çocuklarına uygun olduğu belirtilmiştir. Aynı sitenin sayfalarından Meraklı Minik dergisinin son 5 yıllık arşivine ulaşılmıştır.

Verilerin Analizi ve Yorumlanması

Formda yer alan her değer alt kategorilerine göre çocuk dergisindeki metinler incelenerek cümlelerin altında yatan doğrudan ya da örtük olarak verilen değerler tespit edilmiştir. Metinlerdeki cümleler alt kategorilerde yer alan değerler belirlenip, seçilen kategorileri temsil eden değerler ele alınıp işaretlenmiştir.

İçerik analizi ile incelenen dergilerde yer alan değerlere göre, derginin son 5 yılı içinde 60 sayısı incelenerek analiz edilmiştir. Her değere ne kadar sıklıkla yer verildiği belirlenmiş ve çıkan sonuçlar niceliksel ve niteliksel özelliklerine

göre tablolaştırılmış, yüzde ve frekans değerleri dikkate alınmıştır.

Güvenirliliği ve geçerliliği sağlamak için değerler kategorilere ve alt kategorilere ayrılmıştır. Araştırmacılar birbirinden bağımsız olarak 60 dergiyi inceleyip formlara rapor etmiştir. Daha sonra elde edilen bulgular araştırmacılar tarafından toplanıp hep birlikte tekrar gözden geçirilmiştir. Bu sayede elde edilen bulgular yansız olarak yansıtılmıştır.

Bulgular

Meraklı Minik çocuk dergisinin, evrensel değerlere ne düzeyde yer verildiğinin belirlenmesi açısından incelenmesi amacıyla yapılan bu araştırmada elde edilen bulgular, araştırmanın alt amaçları doğrultusunda sunulmuştur:

- İncelenen dergilerde yer alan evrensel değerlerin niceliksel olarak yıllara göre dağılımları
- İncelenen dergilerde yer alan evrensel değerlerin tespitinde en çok kullanılan değerlerin dağılımları

Araştırmada incelenen 60 dergi kapsamındaki evrensel değerlerin niceliksel olarak değerlendirilmesi sonucunda ortaya çıkan bulguların yüzde ve frekans dağılımları Tablo 1’de verilmiştir:

Tablo 1: Dergilerde Yer Alan Evrensel Değerlerin Niceliksel Dağılımı

Evrensel Değerler	2012		2013		2014		2015		2016		TOPLAM	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Sevgi	12	5,6	10	4,67	12	5,6	6	2,8	14	6,54	54	25,23
Hoşgörü	2	0,93	1	0,46	4	1,86	5	2,33	7	3,27	19	8,87
Mutluluk	3	1,4	-	-	2	0,93	-	-	-	-	5	2,33
Dürüstlük	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
İşbirliği	14	6,54	8	3,73	9	4,2	11	5,14	12	5,6	54	25,23
Özgürlük	-	-	-	-	3	1,4	-	-	-	-	3	1,4
Sorumluluk	10	4,67	21	9,81	10	4,67	9	4,2	5	2,33	55	25,7
Saygı	7	3,27	1	0,46	6	2,8	3	1,4	2	0,93	19	8,87
Barış	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Alçakgönüllülük	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Birlik	1	0,46	-	-	-	-	-	-	2	0,93	3	1,4
Sadelik	-	-	-	-	2	0,93	-	-	-	-	2	0,93
TOPLAM	49	22,89	41	19,15	48	22,42	34	15,88	42	19,62	214	

Tablo 1 incelendiğinde araştırmaya alınan dergilerde niceliksel olarak toplam 214 değer bulunmuştur. 54 (%25,23) sevgi, 19 (%8,87) hoşgörü, 5 (%2,33) mutluluk, 54 (%25,23) iş birliği, 3 (%1,40) özgürlük, 55 (%25,70) sorumluluk, 19 (%8,87) saygı, 3 (%1,40) birlik, 2 (%0,93) sadelik değerlerine yer verildiği görülmüştür.

Yıllara göre incelendiğinde, 2012 yılında toplam 49 (%22,89) değere yer verilmiş; %24,48'i sevgi ve %28,57'si iş birliği değerleri en fazla kullanılan değerler olarak yer verildiği tespit edilmiştir. 2013 yılında toplam 41 (%19,15) değere yer verilmiş; %24,39'u sevgi değeri, %51,21'i sorumluluk değeri en fazla kullanılan değerler olarak tespit edilmiştir. 2014 yılında toplam 48 (%22,42) değere yer verilmiş olup, sevgi değeri %25,23, sorumluluk değeri %20,83 en fazla değer olarak bulunmuştur. 2015 yılında toplam 34 (%15,88) değere yer verilmiştir. %32,35'i iş birliği değeri, %26,47'si sorumluluk değeri en fazla yer verildiği görülmüştür. Son olarak 2016 yılı incelendiğinde toplam 42 değere yer verilmiş ve %33,33'ünün sevgi değeri, %28,57'sinin iş birliği değeri olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 1'e bakıldığında dergilerde en çok kullanıldığı tespit edilen alt kategoriler şu şekilde belirlenmiştir:

2012 yılı nisan sayısında,

“Sevgi” değerinin alt kategorilerinde en çok “hayvan, arkadaşlık ve doğa sevgisine” yer verildiği tespit edilmiştir:

“*Güvercinler serbest bırakıldığında dosdoğru evlerine geri dönüyorlardı*” ifadesiyle hayvanların yaşam alanlarına geri bırakılıp, özgür kalmaları onlara karşı duyulan sevginin bir göstergesidir.

2014 yılı mayıs sayısında,

“*Bu bir kaplumbağa! Eğer şanslıysan bir ilkbahar günü kırlarda gezerken karşına çıkıverir*” sözel ifadesi ile kaplumbağaları örnek vererek çocuklara hayvan sevgisi kazandırmak amaçlanmıştır.

Kazandırılmak istenen bir başka değer ise; “iş birliği”dir. İş birliği değerinin alt kategorilerinde en çok “yardımlaşma, iş bölümü yapmak” olduğu tespit edilmiştir.

2014 yılının ekim sayısına bakıldığında “iş birliği-yardımlaşma ve sorumluluk” değerlerinin şu ifadelerle kazandırılmak istendiği görülmüştür:

“Sonbahar geldiğinde herkes kendi botlarını ve çizmelerini çıkartır, yorganlarımızı ve kışlık giysilerimizi çıkartarak kış mevsimine hazırlık yaparız,”

“Anne ve babalarımız sağlıklı beslenmemiz için sebze ve meyve alışverişi yapar,”

“Annelerimiz çeşitli meyvelerden reçeller yapar.”

Ayrıca 2014 yılı Eylül sayısı “iş birliği” değerine yer vermiştir. Bu değer şu ifade ile gösterilmiştir:

“Alaz ve Doğa anneleri çamaşır yıkarken ona yardım ettiler. Giysiler yıkandı ve kuruyanları topladılar.”

Genel olarak bakıldığında, dergi sayılarında “sadelik” değerine çok az yer verildiği görülmüş, 2014 yılı Eylül sayısı incelendiğinde bu değer açık bir şekilde şu ifade ile belirtilmiştir:

“Alaz ve Doğa'nın annesi kumaştan giysileri oluşturacak gövde, kol ve bacak parçaları kesiyorlar”

Bu ifade ile yeni bir kıyafet almak yerine sade, gösterişsiz, artık kumaşlardan da bir şeyler üretebileceği mesajı verilmiştir.

“Dürüstlük, alçakgönüllülük, barış” değerlerine dergide hiç yer verilmediği dikkat çekmektedir. Bunun yanı sıra “özgürlük, sadelik, birlik” değerlerine çok az yer verildiği tespit edilmiştir. Olumsuz değerlere ise hiç rastlanılmamıştır.

Sonuç ve Tartışma

2012-2016 yılları kapsamında TÜBİTAK tarafından hazırlanıp yayınlanan “Meraklı Minik” dergisinin, evrensel değerlere ne düzeyde yer verildiğinin incelenmesi amacıyla yapılan bu çalışmada, çalışmaya dâhil edilen 60 dergi kapsamında toplam 214 değer bulunmuştur. En çok geçen değerler “sevgi, sorumluluk ve iş birliği” değerleridir. En az geçen değerlerde “birlik, sadelik ve özgürlük” değerleridir. “Dürüstlük, barış ve alçakgönüllülük” değerlerine hiç rastlanmamıştır. Dirican ve Dağlıoğlu'nun (2014) 3-6 yaş çocuklarına yönelik resimli öykü kitaplarında yer alan değerlerin ne olduğuna yönelik araştırmasında da benzer bulgulara rastlanmıştır. İncelenen resimli kitaplarda en çok geçen “sevgi” ve en az geçen “barış, dürüstlük” değerleri olduğu gözlemlenmiştir. Karatay'ın (2015) araştırmasında ise, yerli ve yabancı hikâyelerde yer alan değerlerin karşılaştırılarak geçme sıklığına bakıldığında, en fazla geçen değerlerin “sevgi, yardımlaşma, sorumluluk” değerleri olduğu ve ayrıca “dürüstlük” değerine de çok az yer verildiği gözlenmiştir. Yerli ve yabancı çocuk edebiyata-

tındaki yer alan değerler karşılaştırıldığında yerli hikâyelerde “barış” değerinin hiç yer almadığı saptanmıştır. Gönen’in (2011) çocuk kitapları üzerine yaptığı başka bir incelemesinde en çok “sevgi” değerine yer verildiği belirlenmiştir. Ayrıca Kuyucu’nun (2016) TRT Çocuk Dergisinin içeriğini incelediği araştırması sonucunda, dergide çocukların yaşadıkları toplumun kültürel değerlerine yer verdiğini ve sıklıkla Türk kültüründeki “Keloğlan” ve “Dede Korkut” gibi karakterlerle verildiğini saptamışlardır.

“Sevgi” değerinin alt kategorilerinde en çok kullanılanlardan biri de “hayvan ve doğa sevgisi” olduğu tespit edilmiştir. Gönen’in (2011) incelediği kitaplarda işlenen konulara bakıldığında en fazla “doğa sevgisi” ve “hayvan sevgisi”ne yer verildiği gözlenmiştir. Doğa ve hayvan sevgisine yönelik mesajların “hayvanları koruma, evcil hayvan besleme, çevreye karşı duyarlı olma” olduğu belirlenmiştir. Erdal’ın (2009) araştırmasına göre de çocuk kitaplarında ele alınan değerlere bakıldığında “hayvan sevgisi” en çok öne çıkan ve işlenen konu olarak göze çarpar. Denebilir ki, çocukların hayvan kahramanları daha çok sevmeleri, resimli çocuk kitaplarında yazınsal ve resimsel olarak hayvan figürlerine yer verilmesine imkân tanımış olabilir. Sever (2003), yaptığı incelemede çocuk kitaplarında yer verilen kahramanların hayvan figürleri olması durumunda, çocukların ilgilerinin daha fazla arttığını ve hikâyeleri can kulağıyla dinlediklerinin altını çizmiştir. Erdal’a (2009) göre de “hayvan sevgisi” çocukların yaşamlarının başlangıcından beri var olan bir duygudur. Yine ona göre çocuk, kitaplardaki hayvan kahramanlarıyla kendini özdeşleştirir ve arkadaş olur. Bu sevgisini de gerçek hayata yansıtır; hayvanlara isimler takar ve onlarla vakit geçirmek ister.

Araştırmada “barış” değerine hiç yer verilmemesi önemli bir bulgudur. Oruç (2010)’da çalışmasında, geleceğin toplumlarını oluşturacak çocukların kuracakları ilişkilerin temellerinin atıldığı okul öncesi dönemde, resimli çocuk kitaplarının olumlu davranış geliştirmede bir eğitim aracı olarak “barış” değerine çok az yer verildiğini ortaya koymuştur. Bir evrensel değer olan “barış” değerinin okul öncesi dönemde verilmesi, geleceğin toplumunu oluşturacak çocukların olumlu, bilinçli, sorumlu, sağlıklı kişilik elde etmeleri bakımından son derece önemlidir (Kamaraj ve Kerem, 2006). Barış değerine az yer verilmesinin sebebi, medyanın öncelediği konular olabilir. Medyada kavga, şiddet, savaş gibi içeriklere sürekli yer verilmesi, insanların gözünde barış değerinin önemsizleşmesine, gölgede kalmasına ve değer olarak zayıflamasına yol açmış olabilir. İmamoğlu ve Bayraktar (2014) etkileyici bir güce sahip olan sosyal medyada sürekli şiddet içeren mesajların yer alması ve bu tarz haberlerin öne çıkma-

sı sebebiyle barış değerine gerekli değerin verilmediğini belirtmişlerdir. Basın yoluyla insanların birbirlerine güvensizliklerinin, birbirleriyle sürekli kavga halinde olduklarının sürekli olarak yansıtılması buna zemin hazırlıyor olabilir. Bir süre sonra insanlar bu duyguları kabullenir hale gelip, kendilerini savunma içgüdüsüne kaptırıyor, kendilerini öne çıkarmak istiyor ve bu kargaşada barış değerini unutuyor olabilirler.

İncelenen Meraklı Minik dergisinin içeriğinde de barış ve birlik değerlerine hiç yer verilmemesi bunun göstergesi olabilir. Ancak bu tür eğitici dergi ve kitaplar yoluyla geleceğin umudu çocuklara ülkeyi, dünyayı sevmeyi öğretmeli; yaşama sevinci ve umudu verilmeli düşüncesi hâlâ ayaktadır. Din, dil, ırk ayrımı yapılmaksızın birlik, beraberlik içinde barış içinde yaşama duygusunu erken çocukluk döneminde kazandırmaya özen gösterilmesi istenmektedir. Bu açıdan barış eğitime yönelik çalışmaların artması ve yaygınlaştırılması son derece önemli görülür. Bir toplumda uyumun sağlanabilmesi için barış değerinin değerler eğitimi içinde yer alması gerekir. İmamoğlu ve Bayraktar'a göre (2014) barış, birlik ve beraberlik içinde insanların bir arada yaşayabilmeleri ve problemlerini çözmeleri, insanlara değer vermeleri ve birbirlerine saygı duyarak ayrımcılık yapmadan bir arada yaşamaları için bu değer önemlidir ve çocuklara kesinlikle kazandırılmalıdır.

Barış değeri çocuk kitaplarında az yer alırken bir yandan da bu değer çocuklara kazandırılması için kimi çalışmalara yer verildiği, bütün bu olumsuzluklara rağmen barış kavramının ayakta tutulmaya çalışıldığı da söylenebilir. Geleceğin toplumunu oluşturacak olan çocuklara barışın aşılması için ülkemizde ve dünyada barış eğitim projeleri yapılmaktadır. Bu projelerden biri KigaPortal Türkiye tarafından yürütülen 'Barış Masası Projesi'dir. Okul öncesi çocuklara barışın önemini anlatan bu çalışmada, içinde şiddetin yer almadığı bir yaşamın nasıl kurulacağı ve sorunlara nasıl çözümler bulunacağını ipuçları verilmektedir. Çalışmanın bir diğer amacı da, çocukların kendilerini topluma kabul ettirmelerini ve güvende hissedebilmelerini sağlamaktır. Barış masası etkinliği; Almanya'da ilgiyle yürütülen ve farklı program çeşitliliğiyle birlikte 30 etkinliği içeren bir program olarak sunulur. Bu projede etkinliklerin yanı sıra taş ya da taşa benzer değişik objeler, güvercin resimleri, daire şeklinde olan bir barış masası gibi çeşitli materyallerde bulunmaktadır. Projede çocuklar için öğretim ve öğrenme metotları kullanılmıştır. Bu metotlar soru-cevap, tartışma, duygularını özgürce yerine getirebilme ve barış sembol kartlarına isim yazmaları olarak sıralanmıştır (KigaPortal, 2016).

Yapılan başka çalışmalarda, çocuklara tek başına hikâye okumanın yetersiz olduğu, ancak çocuk hikâye okunurken sürece dâhil edildiğinde, öğretmen tarafından okunan hikâyelerle çocuk kendi deneyimleri örtüştürdüğü, var olan bilgileriyle birleştirdiği gözlenmiştir. Hikâye okuma sürecinde farklı öğrenme materyalleri kullanılarak hikâyenin okunması, hikâyenin içeriğinde verilen konuların ya da mesajların kalıcılığının sağlanması için çeşitli etkinliklerle aktarılması durumunda okunan hikâyeyi çocukların daha iyi anlamlandırdıkları ve sürece aktif olarak dâhil oldukları, sorumluluk ve iş birliği değerlerinin gelişimlerine olumlu yönde etki ettikleri görülmüştür (Baş, 2011). Öte yandan çocuklara hikâye okuma sırasında hikâyeyi canlandırma, drama, seslendirme, resimli kartlarla anlatım, hikâye tamamlama, kukla oynatma gibi yöntemlerin son derece önemli oldukları; çocukların problem çözme becerilerini, görsel hafızalarını geliştirdikleri belirlenmiştir (Bağdaş ve Demir, 2016). Zemberek ve Zülfikar'ın (2006) araştırmalarında ise erken çocukluk dönemindeki çocukların katıldıkları etkinliklerde sürecin içine girmeleri durumunda kalıcı bir şekilde öğrendikleri gözlemlenmiş ve öğretmenlerin hikâye etkinliklerini planlarken gözlem, problem çözme, deney gibi yöntem ve tekniklere yer verilmesinin gerekliliğine de gönderme yapmışlardır.

Öğretmenlerin hikâye kitaplarıyla ilgili görüşlerini inceleyen Bağdaş ve Demir (2016)'in elde ettikleri bilgilere göre hikâye kitapları çocukların ufkunu en fazla genişleten hayal ürünü, sıra dışı olay yazılarıdır. Öğretmenlerin hikâye kitaplarını okuma sebepleri de çocukların gelişimini desteklemek ve onlara olumlu davranış kazandırmak biçiminde belirlenmiştir. Aynı şekilde Şahin (2011)'in çocuk hikâyelerinin çocuğun gelişiminde etkisinin öğretmen görüşlerine göre incelendiği çalışmasında da, okul öncesi öğretmenlerinin hikâye okuma etkinlikleri yapma sebebi, çocukların gelişimlerine etkisi olduğu, hikâyelerin çocukların dikkatini çekip topladığı, ders verici olduğu ve olumlu davranış kazandırdığı şeklinde ortaya konmuştur.

Meraklı Minik dergisinde en fazla yer verilen değer “sorumluluk” değeridir. Sapsağlam'ın (2017) okul öncesi çocuklarının çizdikleri resimlerle sorumluluk değerini ne kadar algıladıklarını ölçtüğü çalışmasında, sorumluluk değerini tamamen farkında ve olumlu algıladıkları görülmüştür. Sorumluluk konulu resim çizen çocukların resimlerine bakıldığında yaşları arttıkça sorumluluk duygularının arttığına da tanık olunmuştur. Çizdikleri resimlerde sorumluluk değerini hayvan, bitki, ağaç bakımı, oyuncak, yatak toplama olarak resmetmişlerdir.

Farklı bir konuyu ele alan Eren (2015) çalışmasında, öyküleştirme yönteminin farklılıklara saygıyı arttırdığını, araştırmaya katılan okul öncesi çocuklarının saygı değerini nasıl daha iyi öğrendiklerini tespit etmiştir.

Bu araştırma sonucunda şu önerilerde bulunulabilir:

- Toplum tarafından evrensel değerlerin ne kadar bilindiğiyle ilgili araştırmalar yapılabilir. Eksik değerler tespit edilip, toplumsal yaşamlar incelenebilir. Çocuklara seslenen yazarlar şairler, öğretmenler, düşünürler, psikologlar, ressamlar, müzisyenler ile paylaşılabilir. Onların bu konular üzerine ürün vermeleri sağlanabilir.
- Sivil toplum kuruluşları, vakıflar, belediyeler yazar yetiştirebilir ve sık sık sempozyumlar düzenleyerek bu meseleyi yazarların gündemine taşıyabilir.
- Değerlerle ilgili uygulamalı etkinlik kitapları yazılabilir.
- Yerel yönetimler, çocuklara değerleri içeren aylık minik masal ve etkinlik kitapçıkları dağıtabilir. Etkinlikler gündelik hayatta sosyal ilişkileri geliştirecek şekilde yazılabilir. Her ayın bir değeri ve görevi olabilir. Bu ayın konusu temizlik değeri ise o ay belediyeler temizlik elemanları ile değerler konusunda çocukları nasıl bilinçlendirecekleri hakkında eğitimler verebilir. Her mahallenin temizlik elemanı çocuklarla etkileşime girerek görevlerini anlatır ve çocuklara düşün sorumlulukları hatırlatabilir.
- Yayınevlerine değerler eğitimi hakkında bilgiler sunulabilir. Yazarlara yol gösteren editörlere çocuk edebiyatı konusunda çocukların yaşlarına uygun olarak hangi değerler verilebileceği hakkında eğitimler verilebilir.
- Öğretmenlerin çocuklara değerleri nasıl kazandırabildiğini anlatan ailelerin yararlanacağı bir blok açılabilir. Ayrıca burada yazılan yazılar toplanıp kitaplara dönüştürülebilir. Toplumda hedeflenen, kazandırılmak istenen değerler bir araya gelmiş olur.
- Uzmanlar tarafından değer açısından uygun olan kitaplara belli semboller yerleştirilebilir. Aileler çocuklarına kitap alacakları zaman rahatlık yaşarlar.
- Erken çocukluk dönemine uygun bilim dergileri, dürüstlük gibi değerler ile bütünleştirilmelidir. Evrensel değerlerin içselleştirilmesi konusunda eğitimde uyarıcılar ile birlikte 12 evrensel değere yer verilmelidir.

Kaynakça

- Akgül Alak, S. (2016). *Pamuk Şekerim I-II Kitaplarının MEB Okul Öncesi Eğitim Programı (2013) Açısından İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Okan Üniversitesi, İstanbul.
- Aram, D. ve Aviram, S. (2009). Mothers' Storybook Reading and Kindergartners' Socioemotional and Literacy Development. *Reading Psychology*, 30(2), 175-194.
- Arseven, T. (2005). Mesaj Açısından Çocuk Kitapları. *Hece Çocuk Edebiyatı Özel Sayısı*, 104-105, 42-52.
- Ateş, H. (2012). *Gülsüm Cengiz'in Öykülerinin Çocukta Doğa Sevgisi ve Çevre Bilinci Geliştirme Açısından İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Bağdaş Kaya, Ç. ve Demir, E. (2016). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Hikaye ve Hikaye Kitapları Hakkındaki Görüşlerinin İncelenmesi (Erzincan Örnekleme). *Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 219-230.
- Balat, G. U. (2004). Çocuklar ve Değerler Eğitimi. *Çoluk Çocuk Dergisi*, 41. sayı.
- Balat, G. U. ve Dağal, A. B. (2009). *Okul Öncesi Dönemde Değerler Eğitimi Etkinlikleri*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Balat, G. U. (2011). *Okul Öncesi Dönemde Değerler Eğitimi Uygulamaları. Okul Öncesi Dönemde Değerler Eğitimi*. Arıkan, A. (Ed). (s. 167-189). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Yayınları.
- Baş, N. (2011). *Hikaye Temelli Eğitim Programının 60-72 Aylık Çocukların Sorumluluk ve İşbirliği Becerilerinin Gelişimine Etkisinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Bayır, E., Günşen, G. ve Fazlıoğlu, Y. (2016). *TÜBİTAK Yayınlarından Meraklı Minik Dergisinin Bilimsel İçerik ve Okul Öncesi Eğitim Programı Açısından İncelenmesi*. Edirne: Trakya Üniversitesi Yayınları.
- Court, D. ve Rosental, E. (2007). Values Embodied in Children's Literature Used in Early Childhood Education in Israeli State Schools. *Early Childhood Education Journal*, 34(6), 407-414.
- Çelebi Öncü, E. (2016). Anne-baba ve Çocuğun Etkileşimli Kitap Okumasının Okul Öncesi Çocukların Sosyal Durumlara Yönelik Yaklaşımlarına Etkisinin İncelenmesi. *Ana Dili Eğitim Dergisi*, 4(4), 489-503.
- Demirel, Ş., Seven, S., Çeçen, M., Tozlu, N. ve Uludağ, M. (2011). *Çocuk Edebiyatı*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

- Dirican, R. ve Dağlıoğlu, E. (2014). 3-6 Yaş Grubu Çocuklarına Yönelik Yayımlanan Resimli Hikaye Kitaplarının Bazı Temel Değerler Açısından İncelenmesi. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 3(2), 44-69.
- Erdal, K. (2009). Eğitim Değerleri Açısından Çocuk Kitapları. *Akademik Bakış*, 17, 1-18.
- Eren, S. (2015). *Öyküleştirme Yöntemine Dayalı Eğitimin Beş Yaş Çocuklarında Farklılıklara Saygı Kazanımına Etkisinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Gökşen, E. (1980). *Çocuk Edebiyatımız*. İstanbul: Remzi Yayınevi.
- Gönen, M., Katracı, M., Uygun, M. ve Uçuş, Ş. (2011). İlköğretim Birinci Kademe Öğrencilerine Yönelik Çocuk Kitaplarının, İçerik, Resimleme ve Fiziksel Özellikleri Açısından İncelenmesi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 36(160), 250-265.
- Gönen, M. ve Balat, G. (2002). Çocuk Kitaplarına Yeni Bir Yaklaşım: İnternette Resimli Çocuk Kitapları. *Türk Kütüphaneciliği Dergisi*, 16(2), 163-170.
- Gönen, M. ve Güleç H. (1997). 1974-1993 Yılları Arasında Türkçe Basılmış Olan Resimli Öykü Kitaplarının Resimlendirilme ve Fiziksel Özellikleri Yönünden İncelenmesi. *Türk Kütüphaneciliği Dergisi*, 11(1), 42-53.
- Işıtan, S. ve Gönen, M. (2006). *Resimli Çocuk Kitaplarının Benlik Kavramıyla İlgili Konuları İçermesi Yönünden İncelenmesi*. II. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu Bildiri Kitabı. Ankara Üniversitesi, 413-420.
- İmamoğlu, H. V. ve Bayraktar, G. (2014). Türk ve Macar Üniversitesi Öğrencilerinin Barış Kavramına İlişkin Algılarının Karşılaştırılması. *Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(1), 20-44.
- Jalongo, M. (2004). Stories that Teach Life Lessons. *Early Childhood Today*, 19(2), 36-43.
- Kamaraj, I. ve Kerem, E. A. (2006). Erken Çocukluk Dönemi 'Barış' Değerine Evrensel Bir Bakış. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 87-96.
- Karatay, H. (2015). Değer Aktarımı Açısından Yerli ve Yabancı Çocuk Edebiyatı Ürünleri. *Uluslararası Asya ve Kuzey Afrika Çalışmaları Kongresi*, 939-948.
- Kigaportal (2016). Erişim: 7.6.2017, <https://almanokulu.com/tag/kigaportal/>
- Körükçü, Ö., Kapıkıran A. N. ve Aral, N. (2016). Schwartz'ın Modeline Göre 3-6 Yaş Resimli Çocuk Kitaplarında Değerlerin İncelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38, 133-151.
- Kuru, H. ve Keklik, S. (2016). Ayşe Yamaç'ın Çocuk Romanlarının Değerler Eğitimi Açısından İncelenmesi. *Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10, 217-237.

- Kuzucu, M. (2016). *Çocuk Dergilerinde İçerik Çeşitliliği: Trt Çocuk Dergisi Örneği*. 2nd International Conference on Advances in Education and Social Sciences. 10-12 October 2016, İstanbul, Türkiye.
- Sapsağlam, Ö. (2017). Okul öncesi dönem çocuklarının değer algılarının çizdikleri resimler ve sözlü anlatımlarına göre incelenmesi: Sorumluluk değeri örneği. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 42(189), 287-303.
- Sever, S. (2003). *Çocuk ve Edebiyat*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Silcock, P. ve Duncan, D. (2001). Values acquisition and values education: Some proposals. *British Journal of Educational Studies*, 49(3), 242-259.
- Şahin, M. (2011). Masalların çocuk gelişimine etkilerinin öğretmen görüşleri açısından incelenmesi. *Milli Folklor Dergisi*, 89-210.
- Oruç, O. (2010). Okul öncesi dönem çocuğunda ahlaki değerler eğitimi. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi*, 1(2), 37-60.
- Tuğrul, B. ve Feyman, N. (2006). Okul öncesi çocukları için hazırlanmış resimli öykü kitaplarında kullanılan temalar. II. *Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu*, Ankara.
- Ülavere, P. ve Veisson, M. (2015). Values and values education in Estonian preschool child care institutions. *Journal of Teacher Education for Sustainability*, 17(2), 108-124.
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (6. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, A. ve H. Şimşek (2010). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (9. baskı), Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Yurtseven, L. ve Kurt, G. (2013). Okul öncesi eğitimin ve annelerin hikâye kitabı okumasının çocukların sosyal beceri gelişimi ile ilişkisi. *Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 37(2), 99-119.
- Zembat, R. ve Zülfişar, S. T. (2006). Okul öncesi öğretmenlerinin sohbet ve hikaye etkinliklerinde kullandıkları öğretim yöntemlerinin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 587-608.

Review of the ‘Meraklı Minik’ Kids Magazine Published by TUBITAK in Terms of Values

Erhan ALABAY*

Büşra Hande CAN**

Ayşe Betül KANDEMİR***

Keziban GÜNEY****

Abstract

The purpose of this study is to examine how the ‘Meraklı Minik’ children’s journal that targets early childhood period which published by The Scientific and Technological Research Council of Turkey (TUBITAK) determines the universal values. In accordance with this purpose, qualitative research method was used. The data was collected by document examination. Content analysis met-

* Asst. Prof., Department of Child Development, Faculty of Health Sciences, İstanbul Aydın University.

E-mail: erhanalabay@aydin.edu.tr

** Ms. Student., Institute of Health Sciences, Child Development and Education, Okan University.

E-mail: hande-can@hotmail.com

*** Ms. Student., Institute of Health Sciences, Child Development and Education, Okan University.

E-mail: aysebetulkandemir@gmail.com

**** Ms. Student., Institute of Health Sciences, Child Development and Education, Okan University.

E-mail: kezibanguney@hotmail.com

Received: 14.06.2017 - **Accepted:** 25.10.2017

hod was used in data analysis. The sample of this research was determined by the ‘Meraklı Minik’ journal’s issues which are published between the period of 2012 to 2016. The study was examined regarding twelve universal values included in ‘Existing Values Education Program’ that was determined by UNESCO. As a result, it was found that the journal’s context mostly includes the values ‘love, responsibility, and cooperation’. In addition, it was detected that journal’s context includes less ‘liberty, simplicity and unity’ values. Neither negative values nor ‘peace, honesty and modesty’ values were spotted in this journal.

Key Words: Universal values, Children’s journal, Children books, Early childhood.

Introduction

In teaching the human values, picture storybooks provide children to get out of the world of imagination and face the facts. Jalongo (2004) argues that the effect of literature in early childhood is incontrovertible. In particular, he notes that stories are an effective way to develop positive character traits, reveal their emotions and develop effective coping strategies in children. In this respect, books have an essential role in building values (Seven, 2011). The values intended to be taught to children through picture storybooks are best taught at early ages (Kuru ve Keklik, 2016). Books bear the most critical function in conveying these values (Körükçü, Kapıkıran, and Aral, 2016). Therefore, the values addressed in the stories given in the picture storybooks must be thoroughly analyzed and presented to the children (Seven, 2011).

Purpose

In this research, it was aimed to determine which universal values were addressed in the issues of “Meraklı Minik” magazine for early childhood, between 2012-2016 and at what extent these values appeared in the magazine. For this purpose, the following questions were asked:

- Which universal values were appeared in the reviewed magazines and how they were quantitatively distributed over the years?
- Which subcategories are used most in determining the universal values appeared in the reviewed magazines?

Methodology

A basic qualitative research design was used in this study which was carried out to analyze the Meraklı Minik kids magazine published by Tübitak in terms of value. Qualitative research is an approach which handles the perceptions or events realistically and holistically in their environment and brings forefront the analysis and understanding depending on the social facts under the cope of the structure (Yıldırım ve Şimşek, 2010). In this study, document analysis was used as data collection method. Document analysis is the analysis of written documents about the facts and events related to the subject for the aim of the study (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

The sample of the research consists of 60 (from issue 61 to 120) magazines for the early childhood period, published in the period of 2012-2016 belonging to the monthly “Meraklı Minik” magazine prepared by Tübitak. “Meraklı Minik” magazine was chosen and included in the scope of the research because it is the first monthly pre-school science magazine of Turkey, published every month, still going on sale and easily accessible. In this study, the “Values Document Form” developed by the researchers was used.

This form is based on 12 universal values in the “Living Values Education Program” on UNESCO’s website, and subcategories were created for each value. These core values are: “Cooperation, freedom, happiness, honesty, love, humility, peace, respect, responsibility, simplicity, tolerance, unity. Before the finalization of the “Value Document Form” developed by the researchers, opinions were obtained from the three experts with at least the level of doctoral studies in child development and preschool education. In line with the stated opinions, the “Values Document Form” has been finalized.

The reviewed magazines were searched thoroughly and tried to determine to what extent these 12 universal values have appeared in the magazines. According to the values in the magazines examined by content analysis, 60 issues within the last five years of the magazine were examined and analyzed. The frequency of each value is determined, and the results are tabulated according to their quantitative and qualitative characteristics, and the percentage and frequency values are taken into consideration.

Findings

The values have been referred quantitatively 214 times in the magazines. the values of; love 54 (25,23%); tolerance 19 (8,87%); happiness 5 (2,33%); cooperation 254 (5,23%); freedom 3 (1,40%); responsibility 55 (25,70 %); respect 19 (8,87%); unity 3 (1,41%); simplicity 2 (0,93%). When examined according to years, a total of 49 (22.89%) values have appeared in 2012; love, 24,48%, and cooperation, 28,57%, were determined as the most used values. In 2013, a total of 41 (19.15%) values appeared; love, 24,39%, and responsibility, 51,21%, were determined as the most used values. A total of 48 (22.42%) values appeared in 2014; 25.23% love and 20.83% responsibility were determined as the most used values. In 2015, a total of 34 (15.88%) were appeared. Cooperation, 32,35%, and responsibility, 26,47%, were determined as the most used values. Finally, when 2016 is examined, it is determined that a total of 42 values were appeared; 33,33% love and 28% cooperation value were determined as the most used values. It is worth noting that the values of “honesty, humility, peace” were not appeared in the magazine. In addition, it has been determined that “freedom, simplicity, unity” had little appearance. Negative values have never been encountered.

Conclusion and Discussion

The most common values in the magazines reviewed are “love, responsibility, and cooperation”. The least appeared values are “unity, simplicity, and freedom”. “Honesty, peace and humility” values have never been encountered. Similar findings were reported in Dirican and Dağlıoğlu’s (2014) study on what are the values in the picture storybooks for children aged between 3-6. It has been observed that love is the most frequently appeared value and peace and honesty are the least appeared values in the reviewed picture books. In the research of Karatay (2015); comparing the values in domestic and foreign stories and comparing the frequency of appearance, it has been observed that the values that appeared most were the values of “love, cooperation, responsibility” and also that appeared least was the value of “honesty”. When the values appeared in domestic and foreign child literature are compared, it is determined that “peace” value has never appeared in domestic stories. In another study of Gönen (2011) on children’s books, it has been determined that the most appeared value is love.

Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programlarının Amaçlarındaki Değerlerin İçerik Analizi (1936-2018)*

Emine KARASU AVCI**

Z. Esra KETENOĞLU KAYABAŞI***

Öz

Değerler toplumsal hayatta bireylerin davranışlarına ve tercihlerine yön veren önemli ölçütlerdir. Eğitim-öğretim programlarında değerler, kimi zaman örtük kimi zaman ise doğrudan kazandırılmaya çalışılmıştır. Bu çalışmada 1936, 1948, 1968, 1998, 2005, 2009, 2015 ve 2018 Hayat Bilgisi Öğretim Programlarının amaçlarında değerlerin tespit edilmesi amaçlanmaktadır. Araştırmada veri toplama tekniklerinden biri olan doküman inceleme tekniği kullanılmıştır. Bu amaçla, belirtilen programların arşiv kayıtları incelenerek veriler içerik analizi yoluyla çözümlenmiştir. 1936, 1948, 1968, 1998, 2005, 2009, 2015 ve 2018 İlkokul Programı Hayat Bilgisi dersinin amaçlarında genel olarak temel bazı değerlere (sevgi, saygı, duyarlılık, sorumluluk, doğruluk/dürüstlük) yer veril-

* Bu araştırmanın bir bölümü Uluslararası Taşköprü Pompeiopolis Bilim Kültür ve Sanat Araştırmaları Sempozyumu'nda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

** Sosyal Bilgiler Eğitimi, Eğitim Fakültesi, Kastamonu Üniversitesi. **E-mail:** eavci@kastamonu.edu.tr

*** Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik, Eğitim Fakültesi, Kastamonu Üniversitesi.

E-mail: eketenoglu@kastamonu.edu.tr

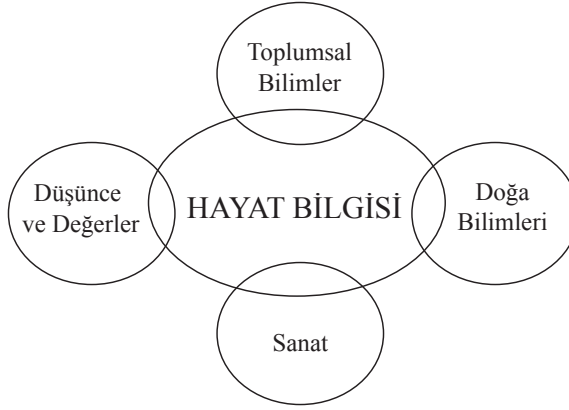
Makale Gönderim Tarihi: 26.04.2017 - **Makale Kabul Tarihi:** 10.11.2017

diği tespit edilmiştir. 2005 ve 2009 İlköğretim Programlarında Hayat Bilgisi dersinin amaçları bulunmadığı için değerler tespit edilememiştir. 2015 ve 2018 İlkokul Programı Hayat Bilgisi dersinin amaçlarında önceki programların aksine milli, manevi ve insani değerler, ailevi değerler ve toplumsal değerler gibi daha genel ifadelerle değerlere yer verildiği görülmüştür.

Anahtar Kelimeler : Hayat bilgisi, Öğretim programı, Amaç, Değer.

Giriş

Hayat Bilgisi dersi, toplu öğretim anlayışına uygun olarak oluşturulmuş bir derstir. Çocukların hem kendilerini hem de içinde yaşadıkları toplumu ve dünyayı tanımaları için tasarlanmıştır (Milli Eğitim Bakanlığı, 2009, s. 5). Bu ders, eğitimde toplu öğretim ilkesinin bir sonucu olarak ortaya çıkmıştır. Bu ilkenin arka planında hayatı bir bütün olarak öğrencilerin karşısına çıkarma düşüncesi vardır (Altun ve Çakmak, 2013, s. 241). Hayat Bilgisi dersi günümüzde ilkokulun ilk üç sınıfında mihver bir ders olarak yer almaktadır. Bu ders ile çocuğa içinde bulunduğu doğal ve toplumsal çevre incelenirken; kendini tanıma, çevreyi ve çevrede meydana gelen olayları anlama, daha iyi yaşama yollarını bulma, çevredeki eşyaların yerlerini ve bunların nasıl kullanılacağını bilmesi sağlanır (Şahin, 2009, s. 402; Yıldız, 2009, s. 6). Güven (2016) Hayat Bilgisi dersinin ilkokul 1, 2 ve 3. sınıflarda okutulan bir ders olduğunu belirtmektedir. Dersin temel amacı, öğrencilere hayata ilişkin temel beceriler ve değerler kazandırarak onların kişisel ve sosyal gelişimlerine ve kendini gerçekleştirme-lerine katkı sağlamaktır. Hayat Bilgisi, okullarda eğitim-öğretim yılı olarak adlandırılan sürecin, eğitim bölümünü en çok yüklenen ders olarak görülmektedir (Yıldız, 2009). Hayat Bilgisi, çocuğun bulunduğu topluma uyumunu sağlayan, yaşadığı toplumun tarihi, kültürel ve sosyal yapısını tanımaya yardımcı olan, toplumsal yaşamın gerektirdiği davranışları kazanmasını sağlayan bir derstir (Bahçe, 2010, s. 12). Hayat Bilgisi dersi konuları itibari ile çocuğun gelişimine katkı sağlamaktadır. Çocuğun hem psikolojik hem de fizyolojik olarak kendini tanımaya ve çevresini anlamlandırmasına yardımcı olur (Kabapınar, 2012). Öğrencilere iyi birer vatandaş olmak için gerekli temel bilgi, beceri ve değerleri kazandırmada ilkokulda Hayat Bilgisi dersinin rolü oldukça büyüktür (Meydan ve Bahçe, 2010, s. 21). Bu yönüyle Hayat Bilgisi dersinin çocuğun bir yandan üst öğrenime hazırlanmasını diğer yandan da toplumsal bir kimlik edinmesini amaçladığı söylenebilir (Aykaç, 2011a, s. 114).



Şekil 1: Hayat Bilgisi dersinin kapsamı (Aladağ, 2016)

Günümüzde giderek artan toplumsal sorunların ortadan kaldırılması ya da azaltılması eğitim ile sağlanabilir. Bu bağlamda erken yaşlarda gelişen tutumların kalıcı hale geldiği gerçeği ilkökul derslerinin kazanımlarında ve içeriğinde değerler eğitimine yer verilmesinin gerekliliğini ortaya çıkarmaktadır (Yaşaroğlu, 2013, s. 849). Değer, bir nesneye, varlığa veya faaliyete, bireysel ve toplumsal açıdan tanınan önem ya da üstünlük demektir (Yıldırım ve Turan, 2015, s. 424). Değerler toplumun birleşmesini ve bireylerin bir bütün olarak yaşamalarını sağlamaktadır (Özen, Güleriyüz ve Bulut Özen, 2012). Değerler insanların karar verme mekanizmalarıdır (Barrett, 2010). Bu bağlamda öğrencilerin yaşama uyum sağlamalarına ve toplumsallaşmalarına katkı sağlayan Hayat Bilgisi dersinin öğretimi önem taşımaktadır (Güven ve Ersoy, 2007, s. 18). 2004-2005 eğitim-öğretim yılından itibaren uygulamaya konulan değerler bazı derslerde (Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Sosyal Bilgiler, Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi, Hayat Bilgisi, Türkçe, Fen ve Teknoloji) örtük olarak ünite/tema içerisinde yer almıştır. 2009 yılında değiştirilen Hayat Bilgisi Öğretim Programında değerler, temalar içerisinde 15 kişisel nitelik olarak ele alınmıştır. 2015 yılında yenilenen Hayat Bilgisi Öğretim Programında üniteler içinde 21 değere yer verilmiştir (Aktepe ve Yalçınkaya, 2016). 2018 Hayat Bilgisi Öğretim Programında da 10 kök değer vurgulanmaktadır (MEB, 2018). İlkokulun ilk üç sınıfında etik konuların verilmesi daha işlevseldir (Kılınç ve Ersoy, 2013). Hayat Bilgisi, toplumsal ihtiyaca cevap verme misyonunu yüklenen bir derstir (Bilasa, 2016). Hayat Bilgisi dersi çocuğun karakter geliştirmesinde ve değerlerini oluşturmada temel derslerden biridir (Aktepe ve Yalçınkaya, 2016). Hayat Bilgisi der-

sinin konularının birey, toplum ve doğa öğrenme alanları şeklinde oluşturulmuş olması, insanın bireysel olarak yaşamını devam ettirebilme şansının olduğu, ancak toplumsal bir varlık olduğunu ve bu varlığın yaşamını sorunsuz ve mutlu sürdürebilmesi için sosyal ve fiziki çevresiyle de uyumlu yaşaması gerektiğine vurgu yapmaktadır. İnsan biyolojik, psikolojik, sosyal ve kültürel yönleriyle bir bütündür. Yaşamını sorunsuz devam ettirebilmesinde bu bütünlüğün yaşama aktarılması gerekmektedir (Şimşek, 2013, s. 1327). Hayat Bilgisi dersi öğretim programında çeşitli etkinlikler yoluyla çocukların değerleri anlamaları, kavramaları ve bu değerleri benimsemeleri sağlanmaktadır. Hayat Bilgisi dersi, değerler eğitiminin ilkokul öğrencilerine bu ders aracılığı ile tanıtılması nedeniyle önem arz etmektedir (Güzel Candan ve Ergen, 2014, s. 141).

Hayat Bilgisi dersi programında değerlerin kazandırılmasının amaçlanması geleceğin vatandaşları olacak öğrencileri erken yaşlardan itibaren toplumsal hayata hazırlaması bakımından önem taşımaktadır. Ancak 2005 yılına kadar Hayat Bilgisi dersi programlarında değerlerin doğrudan yer almadığı görülmektedir. Dolayısıyla uzun yıllar boyunca değerlere örtük olarak yer verildiği söylenebilir. Bu bilgiler ışığında bu araştırmada Hayat Bilgisi dersi öğretim programlarının amaçlarında değerlerin tespit edilmesi amaçlanmıştır. Programların amaçlarında tespit edilen bu değerlerin öğretim programlarının arasında farklılaşıp farklılaşmadığı, yeni değerlere yer verilip verilmediği ve bu programların amaçlarındaki değerlerin karşılaştırılmasının yapılabilmesi bakımından bu araştırma önemlidir. Ayrıca 2005 yılından itibaren programda doğrudan kazandırılması amaçlanan değerlerle amaçlarda tespit edilen değerler birbiri ile karşılaştırılarak amaçların programda yer verilen değerlere uygun bir içeriğe sahip olup olmadığı değerlendirilmiştir.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

1936, 1948, 1968, 1998, 2005, 2009, 2015 ve 2018 öğretim programları Hayat Bilgisi dersinin amaçlarındaki değerleri tespit etmek amacıyla yapılan bu araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırma; günlük yaşamı anlayabilmek için deneyimleri, hayalleri, sosyal süreçleri, kurumları ve söylemleri önemseyen bir araştırma modelidir (Mason, 2002). Araştırma tarihsel bir araştırmadır. Tarihsel araştırma, geçmişte meydana gelen olay ve durumları

ortaya koymaya çalışan araştırmadır (Karakaya, 2014). Bu araştırmada Hayat Bilgisi dersinin geçmişten günümüze kadar ulaşılabilen öğretim programlarının amaçlarında, değerlerin tespitinin amaçlanması araştırmının tarihsel bir araştırma olduğunu göstermektedir.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama tekniği olarak doküman inceleme tekniği kullanılmıştır. Doküman inceleme tekniği, araştırılması istenen konu ve olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizidir (Foster, 1994, Aktaran: Turgut, 2014). Bu araştırmada doküman inceleme tekniği kullanılarak 1936, 1948, 1968, 1998, 2005, 2009, 2015 ve 2018 İlkokul Programı Hayat Bilgisi dersinin amaçlarında yer alan değerlerin tespiti amaçlanmaktadır.

Araştırmada amaçlarda yer alan değerlerin tespiti, araştırmacılar tarafından yapılan değerlerle ilgili literatür taraması sonucunda nelerin değer olarak kabul edilip edilemeyeceğine yönelik değerlendirmeler doğrultusunda yapılmıştır. Değerlerin genelde bir tutumu yansıtan ifadeler olduğundan yola çıkılarak amaçlardaki değerler tespit edilmiştir. Bu nedenle ilgili programlar elde edilerek araştırmının amacı doğrultusunda incelemeler yapılmıştır. Araştırmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. 1936 İlkokul Programı Hayat Bilgisi dersinin amaçlarında yer alan değerler nelerdir?
2. 1948 İlkokul Programı Hayat Bilgisi dersinin amaçlarında yer alan değerler nelerdir?
3. 1968 İlkokul Programı Hayat Bilgisi dersinin amaçlarında yer alan değerler nelerdir?
4. 1998 İlköğretim Programı Hayat Bilgisi dersinin amaçlarında yer alan değerler nelerdir?
5. 2005 İlköğretim Programı Hayat Bilgisi dersinin amaçlarında yer alan değerler nelerdir?
6. 2009 İlköğretim Programı Hayat Bilgisi dersinin amaçlarında yer alan değerler nelerdir?
7. 2015 İlkokul Programı Hayat Bilgisi dersinin amaçlarında yer alan değerler nelerdir?
8. 2018 İlkokul Programı Hayat Bilgisi dersinin amaçlarında yer alan değerler

nelerdir?

9.1936, 1948, 1968, 1998, 2005, 2009, 2015 ve 2018 İlkokul Programları amaçlarında yer alan değerler öğretim programlarına göre farklılık göstermekte midir?

Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen veriler içerik analizi ile kodlama yapılarak çözümlenmiştir. İçerik analizi, ağırlıklı olarak yazılı ve görsel verilerin analiz edilmesinde kullanılır. İçerik analizinde araştırmacı tarafından araştırmanın konusu ile ilgili kategoriler oluşturulmaktadır. Ele alınan veriler kelime, kelime öbekleri veya cümleler halinde sınıflandırılmaktadır (Silverman, 2001, Aktaran: Özdemir, 2010). Bu araştırmada programların amaçlarında yer alan değerlerin tespiti amaçlandığı için içerik analizi tercih edilmiştir. Bir tutumu yansıtan ifadelerin ya da kelimelerin değer olduğundan yola çıkılarak amaçlardaki değerler tespit edilmiştir. Araştırmanın güvenilirliği araştırmada araştırmacı üçgenlemesi ve Miles ve Huberman'ın (1994) geliştirdiği formül uygulanarak sağlanmaya çalışılmıştır. Araştırmacı üçgenlemesi, elde edilen verilerin birden fazla araştırmacı tarafından incelenmesi ve değerlendirilmesi durumudur (Guion, 2002). Bu araştırmada veriler iki araştırmacı tarafından bağımsızca incelenerek değerlendirilmiştir.

Kodlayıcılar arası güvenilirlik Miles ve Huberman'ın (1994) uzlaşma yüzdesi kullanılarak hesaplanmıştır. Uzlaşma Yüzdesi (P): Görüş Birliği (Na)/Görüş Birliği (Na)+Görüş Ayrılığı(Nd)x100. $P = 41/41+7x100 = 85,41$ olarak hesaplanmıştır. Buna göre elde edilen sonuç araştırmanın güvenilirliğini ortaya koymaktadır.

Araştırmanın Sınırlılığı

Araştırmada 1936, 1948, 1968, 1998, 2005, 2009, 2015 ve 2018 Hayat Bilgisi Öğretim Programlarına ulaşılabildiği görülmüştür. Bu nedenle araştırma, bu programların amaçlarındaki değerlerin tespiti ile sınırlılık göstermektedir. Araştırmada 1930 Hayat Bilgisi Öğretim Programına ulaşılamadığı için incelenememiştir.

Bulgular ve Yorum

Araştırmanın bu bölümünde araştırmaya ilişkin bulgulara ve yorumlara yer verilmektedir.

1936 İlkokul Programı Hayat Bilgisi Dersinin Amaçlarında Yer Alan Değerlerle İlgili Bulgular

1936 İlkokul Programı Hayat Bilgisi dersinin amaçlarında yer alan değerlerle ilgili bulgulara Tablo 1’de yer verilmektedir.

Maddeler	Tespit edilen değerler	Tespit edilen alt değerler
b) Çocuğun muhit ve yaşama şartlarını, coğrafya bakımından tetkik ettirmek	Duyarlılık	Coğrafi duyarlılık
c) Önemli tarihi vak’alara dikkatlerini çekmek, tarihi oluşu kavratmağa temel hazırlamak	Duyarlılık	Tarihsel duyarlılık
d) Tabiatın güzelliklerini duyurmak ve sevdirmek	Sevgi	Doğa sevgisi
e) Yurt ve Millet severlik için temel vazifesini görecek olan, yakın yurda ve halka karşı bağlılık duygusu ve şuurunu uyandırıp beslemek.	Sevgi Sadakat	Yurt sevgisi Millet sevgisi

1936 İlkokul Programı Hayat Bilgisi dersinin amaçları incelendiğinde b, c, d ve e maddelerinde değerlerin vurgulandığı görülmektedir. Amaçlarda duyarlılık, sevgi ve sadakat değerlerinin yer aldığı tespit edilmiştir. Duyarlılık değeri ile iki alt değer vurgulanmaktadır. Bu değerler coğrafi duyarlılık ve tarihi duyarlılık değerleridir. Sevgi değeri ile de doğa sevgisi, yurt sevgisi ve millet sevgisi değerleri vurgulanmıştır. Buradan hareketle 1936 İlkokul Programı Hayat Bilgisi dersinin amaçlarında üç temel değer yer aldığı ve bu değerlerin duyarlılık, sevgi ve sadakat değerleri olduğu görülmektedir.

1948 İlkokul Programı Hayat Bilgisi Dersinin Amaçlarında Yer Alan Değerlerle İlgili Bulgular

1948 İlkokul Programı Hayat Bilgisi dersinin amaçlarında yer alan değerlerle ilgili bulgulara Tablo 2’de yer verilmektedir.

Maddeler	Tespit edilen değerler	Tespit edilen alt değerler
1. a) Onlara, gündelik tabiat olaylarını doğru bir şekilde yorumlamalarını sağlayacak bilgi, tabiat güzelliklerine karşı sevgi ve tabiat öğelerinin korunması için iyi alışkanlıklar kazandırmak	Sevgi Duyarlılık	Doğa sevgisi Doğal çevreye duyarlılık

1. b) Öğrencilerin, evde, okulda ve çevredeki insanlarla münasebetlerinde sevgi, saygı, doğruluk, işbirliği ve sorumluluk duygularını geliştirmek suretiyle onlarda yurda ve millete bağlılığın temelini kurmak	Sevgi Saygı Doğruluk Sorumluluk Yardımseverlik	İnsan sevgisi Vatan sevgisi Millet sevgisi Bireylere saygı
1. c) Gündelik olaylardan, her gün kullandığımız eşyadan, yakın yurdun anıtlarından, geleneklerinden ve tanınmış insanların hayatından harekete geçerek öğrencilerde tarihsel oluş fikrini uyandırmak	Duyarlılık	Tarihsel duyarlılık
1. d) Çocuğa çevresini ve yaşama şartlarını coğrafya bakımından gözden geçirtmek.	Duyarlılık	Coğrafi duyarlılık

1948 İlkokul Programı Hayat Bilgisi dersinin amaçları incelendiğinde 1. maddenin a, b, c ve d alt maddelerinde değerlerin yer aldığı tespit edilmiştir. 1948 İlkokul Programı Hayat Bilgisi dersinin amaçlarında genel olarak sevgi, saygı, doğruluk, sorumluluk, yardımseverlik ve duyarlılık değerleri yer almaktadır. Doğruluk ve sorumluluk değerlerinin bu dersin amaçlarında doğrudan yer aldığı görülürken sevgi, saygı ve duyarlılık değerlerinin alt değerlerinin olduğu görülmektedir. Sevgi değerinin alt değerleri insan sevgisi, vatan sevgisi ve millet sevgisi değerleridir. Saygı değerinin alt değeri bireylere saygı değeridir. Duyarlılık değerinin alt değerleri ise tarihsel duyarlılık ve coğrafi duyarlılık değerleridir. Buna göre 1948 İlkokul Programı Hayat Bilgisi dersinin amaçlarında altı temel değer yer aldığı ve bu değerlerin sevgi, saygı, doğruluk, sorumluluk, yardımseverlik ve duyarlılık değerleri olduğu görülmektedir.

1968 İlkokul Programı Hayat Bilgisi Dersinin Amaçlarında Yer Alan Değerlerle İlgili Bulgular

1968 İlkokul Programı Hayat Bilgisi dersinin amaçlarında yer alan değerlerle ilgili bulgulara Tablo 3'te yer verilmektedir.

Maddeler	Tespit edilen değerler	Tespit edilen alt değerler
1. b) Millet ve yurt işlerine karşı yakın bir ilgi duyarlar	Sevgi	Doğa sevgisi
1. d) Günlük olayları, her gün kullandığı eşyayı, yakın çevrenin eserlerini, anıtlarını inceleyerek toplumsal gelişme bilinci kazanırlar	Sorumluluk	-
2. a) Türk milletine, Türkiye Cumhuriyetine Atatürk'e ve devrimlerine karşı sevgi ve saygı duyar, onlara güvenirlirler	Sevgi Saygı	Millet sevgisi Türk büyüklerine ve yaptıklarına saygı

2. c) Yakın çevrede yaşamış büyük insanları ve çevrenin gelişip ilerlemesine hizmet etmiş olanları tanır, onları takdir etme ve değerlendirmeye duygusu kazanırlar	Saygı	Türk büyüklerine ve yaptıklarına saygı
2. d) Demokratik davranışlara ve inanışlara sahip bir yurttaş olurlar	Demokrasi	-
2. e) Aileyi, okulu ve yurdu severler; milli duygularını kuvvetlendirirler	Sevgi	Aile sevgisi Vatan sevgisi
2. f) Ailelerinin ve toplumun mutluluğuna en iyi şekilde nasıl yararlı olabileceklerini araştırırlar; kendi mutluluklarının, toplumun yükselmesine bağlı bulunduğunu kavrarlar.	Fedakarlık	
3. a) Evde, okulda ve çevrede beraber yaşadıkları insanlara karşı sevgi ve saygı duyarlar	Sevgi Saygı	İnsan sevgisi Bireylere saygı
3. b) Doğruluk fikri ve işlerini doğru yapma alışkanlığı kazanırlar	Doğruluk/dürüstlük	-
3. c) Dayanışma, işbirliği ve sorumluluk duygularına sahip olurlar	Dayanışma Sorumluluk	- -
3. d) Aileyi, okulu ve çevreyi inceleyerek topluluk halinde yaşamının önemini kavramaya ve toplumun istediği davranışları göstermeye başlarlar.	Sorumluluk	-
4. a) Ailenin geçim ve gelir durumunu dikkate alarak parasını planlı harcamaya, tutumlu olmaya ve yerli malı kullanmaya önem verirler	Tasarruf	-
4. b) Eşyalarını ve toplumun ortak mallarını iyi kullanır ve gerektiğinde onarırlar;	Sorumluluk	-
5. b) Ev ve iş hayatlarını daha iyi düzenlemeye, etrafını geliştirip güzelleştirmeye; içinde bulunduğu hayattan daha üstün bir yaşama seviyesine ulaşmaya çalışırlar	Sorumluluk Çalışkanlık	- -
5. c) Çalışmanın, dinlenmenin ve eğlenmenin gereğini ve zamanını kavrarlar	Çalışkanlık	-
5. d) Tarım, ticaret ve sanayi faaliyetlerle ilgilendirilir, ürünlerini tanımaya ve çevrede bulunanların üretim yollarını öğrenmeye çalışırlar.	Çalışkanlık	-

1968 İlkokul Programı Hayat Bilgisi dersinin amaçları incelendiğinde 1. maddenin b ve d alt maddelerinde, 2. maddenin a, d ve e alt maddelerinde, 3. maddenin a, b ve c alt maddelerinde ve 5. maddenin b ve c alt maddelerinde değerler tespit edilmiştir. 1968 İlkokul Programı Hayat Bilgisi dersinin amaçlarında genel olarak sevgi, dayanışma, sorumluluk, tasarruf, saygı, demokrasi, dürüstlük/doğruluk, tasarruf ve çalışkanlık değerleri yer almaktadır. Sorumluluk, demokrasi, dürüstlük, dayanışma ve çalışkanlık değerleri doğrudan yer alırken

sevgi ve saygı değerlerinin alt değerleri bulunmaktadır. Sevgi değerinin alt değerleri doğa sevgisi, millet sevgisi, aile sevgisi, vatan sevgisi ve insan sevgisi değerleridir. Saygı değerinin alt değerleri ise Türk büyüklerine ve yaptıklarına saygı ve bireylere saygı değerleridir. Buna göre 1968 İlkokul Programı Hayat Bilgisi dersinin amaçlarında dokuz temel değer yer aldığı ve bu değerlerin sevgi, saygı, demokrasi, dürüstlük/doğruluk, dayanışma, fedakarlık, sorumluluk, tasarruf ve çalışkanlık değerleri olduğu görülmektedir.

1998 İlköğretim Programı Hayat Bilgisi Dersinin Amaçlarında Yer Alan Değerlerle İlgili Bulgular

1998 İlköğretim Programı Hayat Bilgisi dersinin amaçlarında yer alan değerlerle ilgili bulgulara Tablo 4'te yer verilmektedir.

Maddeler	Tespit edilen değerler	Tespit edilen alt değerler
1. Türk milletinin bir bireyi olmaktan gurur duyuş	Sevgi Güven	Millet sevgisi Özgüven
2. Türkiye Cumhuriyeti Devletinin bütünlüğünün farkında oluş.	Bağımsızlık	-
3. Türk milletinin kültürel değerlerini benimseyiş	Duyarlılık	Kültürel değerlere duyarlılık
4. Atatürk'e sevgi ve saygı duyuş	Sevgi	Atatürk sevgisi
5. İnsanlara sevgi ve saygı duyuş	Saygı	Atatürk'e saygı
6. Kendine güven duyuş	Güven	Özgüven
7. Dayanışma ve işbirliği içinde olmayı alışkanlık haline getiriş	Dayanışma	-
9. Aile hayatının önemini farkında oluş	Aile birliğine önem verme	-
11. Planlı çalışmayı alışkanlık haline getiriş	Çalışkanlık	-
12. Ülke ve dünya olaylarına duyarlı oluş	Duyarlılık	Ülke ve dünya sorunlarına duyarlılık
19. Demokrasinin temel kurallarına uyabilme	Demokrasi	-
20. Sorumluluğunu yerine getirebilme	Sorumluluk	-
25. Çevreyi koruyabilme	Duyarlılık Temizlik	Doğal çevreye duyarlılık

1998 İlköğretim Programı Hayat Bilgisi dersinin amaçları incelendiğinde 1., 2., 3., 4., 5., 6., 7., 9., 11., 12., 19., 20., 21. ve 25. maddelerinde değerler tespit edilmiştir. 1998 İlköğretim Programı Hayat Bilgisi dersinin amaçlarında sevgi, bağımsızlık, duyarlılık, saygı, güven, dayanışma, aile birliğine önem verme,

çalışkanlık, demokrasi, sorumluluk ve temizlik değerleri yer almaktadır. Sevgi, duyarlılık, saygı ve güven değerlerinin alt değerleri bulunmaktadır. Sevgi değerinin alt değerleri millet sevgisi ve Atatürk sevgisi değerleridir. Duyarlılık değerinin alt değerleri kültürel değerlere duyarlılık, ülke ve dünya sorunlarına duyarlılık ve doğal çevreye duyarlılıktır. Saygı değerinin alt değeri Atatürk'e saygı; güven değerinin alt değeri ise özgüvendir. Buna göre 1998 İlköğretim Programı Hayat Bilgisi dersinin amaçlarında on bir temel değer yer aldığı ve bu değerlerin sevgi, bağımsızlık, duyarlılık, saygı, güven, dayanışma, demokrasi, aile birliğine önem verme, çalışkanlık, demokrasi ve sorumluluk değerleri olduğu görülmektedir. 1998 İlköğretim Programı Hayat Bilgisi dersinde değerlerin önceki programlarda olduğu gibi örtük bir şekilde kazandırılması hedeflenmektedir.

2005 İlköğretim Programı Hayat Bilgisi Dersinin Amaçlarında Yer Alan Değerlerle İlgili Bulgular

2005 İlköğretim Programında Hayat Bilgisi dersine ait amaçlara yer verilmediği görülmektedir. Dolayısıyla bu programa ait amaçlarda değerlerin tespiti yapılamamıştır.

2009 İlköğretim Programı Hayat Bilgisi Dersinin Amaçlarında Yer Alan Değerlerle İlgili Bulgular

2009 İlköğretim Programında Hayat Bilgisi dersine ait amaçlara yer verilmiştir. Bu nedenle bu programa ait amaçlarda değerlerin tespiti yapılamamıştır.

2015 İlkokul Programı Hayat Bilgisi Dersinin Amaçlarında Yer Alan Değerlerle İlgili Bulgular

2015 İlkokul Programı Hayat Bilgisi dersinin amaçlarında yer alan değerlerle ilgili bulgulara Tablo 5'te yer verilmektedir.

Tablo 5: 2015 İlkokul Programı Hayat Bilgisi dersinin amaçlarında yer alan değerler		
Maddeler	Tespit edilen değerler	Tespit edilen alt değerler
4. Aileye ve aile içi ilişkilere dair bir anlayış geliştirerek aile ile ilgili temel değerleri içselleştirmesi	Sevgi Duyarlılık	Aile sevgisi Aile birliğine önem verme
11. Millî, manevî ve insani değerleri içselleştirmesi	Millî, manevî ve insani değerler	-

	Sevgi	Doğa sevgisi
13. Doğayı ve çevreyi temiz tutma ve koruma becerilerini geliştirmesi	Temizlik Sorumluluk	- -
14. Doğa ile ilgili sorular sorabilme, gözlem yapabilme, gözlem sonuçlarını gruplama, sınıflama ve karşılaştırma yoluyla bilimsel bir anlayış geliştirmesi	Bilimsellik	-

2015 İlkokul Programı Hayat Bilgisi dersinin amaçları incelendiğinde 4., 11., 13. ve 14. maddelerde değerlere yer verildiği görülmektedir. 2015 İlkokul Programı Hayat Bilgisi dersinin amaçlarında sevgi, duyarlılık, milli-manevi ve insani değerlere önem verme, temizlik, sorumluluk ve bilimsellik değerlerinin var olduğu tespit edilmiştir. Sevgi değerinin aile sevgisi ve doğa sevgisi alt değerleri bulunmaktadır. Duyarlılık değerinin alt değeri ise aile birliğine önem verme değeridir. 2015 İlkokul Programı Hayat Bilgisi dersinin amaçlarında değerlere önceki programların amaçlarının aksine daha genel olarak yer verildiği görülmektedir.

2018 İlkokul Programı Hayat Bilgisi Dersinin Amaçlarında Yer Alan Değerlerle İlgili Bulgular

2018 İlkokul Programı Hayat Bilgisi dersinin amaçlarında yer alan değerlerle ilgili bulgulara Tablo 6'da yer verilmektedir.

Tablo 6: 2018 İlkokul Programı Hayat Bilgisi dersinin amaçlarında yer alan değerler

Maddeler	Tespit Edilen Değerler	Tespit Edilen Alt Değerler
2. Aile ve toplumun temel değerlerine sahip olur	Ailevi değerler Toplumsal değerler	Aile sevgisi Aile birliğine önem verme
3. Millî, manevî ve insani değerleri yaşantısal hale getirir	Millî, manevî ve insani değerler	-
4. Kişisel gelişimini sağlamak için yapması gerekenlerin farkında olur	Sorumluluk	-
12. Ülkesini sever, tarihi ve kültürel değerlerini yaşatmaya istekli olur	Duyarlılık Sevgi	Tarihi değerlere duyarlılık Kültürel değerlere duyarlılık Vatan sevgisi
13. Doğaya ve çevreye karşı duyarlı olur	Duyarlılık	Doğaya/çevreye karşı duyarlılık

2018 İlkokul Programı Hayat Bilgisi dersinin amaçları incelendiğinde 2., 3., 4., 12. ve 13. maddelerde değerlere yer verildiği görülmektedir. 2018 İlkokul Programı Hayat Bilgisi dersinin amaçlarında genel olarak ailevi değerler, top-

lumsal değerler, milli, manevi ve insani değerler, sorumluluk, duyarlılık ve sevgi değerleri yer almaktadır. Ailevi değerlerin aile sevgisi ve aile birliğine önem verme şeklinde alt değerleri bulunmaktadır. Duyarlılık değerinin tarihi değerlere duyarlılık, kültürel değerlere duyarlılık ve doğaya/çevreye duyarlılık olarak üç alt değeri tespit edilmiştir. 2015 İlkokul Programı Hayat Bilgisi dersinin amaçlarında olduğu gibi 2018 İlkokul Programı Hayat Bilgisi dersinin amaçlarında da değerlere daha genel ifadelerle yer verildiği görülmektedir.

1936, 1948, 1968, 1998, 2005, 2009 2015 ve 2018 İlkokul Programları Amaçlarında Yer Alan Değerlerin Karşılaştırılması İle İlgili Bulgular

1936, 1948, 1968, 2005, 2009, 2015 ve 2018 İlkokul Programı Hayat Bilgisi dersinin amaçlarında yer alan değerlerin karşılaştırılmasına ilişkin bulgulara Tablo 7’de yer verilmektedir.

Tablo 7: 1936, 1948, 1968, 1998, 2005, 2009, 2015 ve 2018 İlkokul Programı Hayat Bilgisi dersinin amaçlarında yer alan değerlerin karşılaştırılması

1936 İlkokul Hayat Bilgisi dersinin amaçlarında yer alan değerler	1948 İlkokul Hayat Bilgisi dersinin amaçlarında yer alan değerler	1968 İlkokul Hayat Bilgisi dersinin amaçlarında yer alan değerler	1998 İlköğretim Hayat Bilgisi dersinin amaçlarında yer alan değerler	2015 İlkokul Hayat Bilgisi dersinin amaçlarında yer alan değerler	2018 İlkokul Hayat Bilgisi dersinin amaçlarında yer alan değerler
Sevgi Duyarlılık Sadakat	Sevgi Saygı Doğruluk Sorumluluk Duyarlılık Yardımsızlık	Sevgi Saygı Demokrasi Doğruluk/ Dürüstlük Dayanışma Sorumluluk Çalışkanlık Tasarruf Fedakarlık	Sevgi Bağımsızlık Duyarlılık Saygı Güven Dayanışma Aile birliğine önem verme Çalışkanlık Demokrasi Sorumluluk Temizlik	Sevgi Duyarlılık Milli, manevi ve insani değerler Temizlik Sorumluluk Bilimsellik	Ailevi değerler Toplumsal değerler Milli, manevi ve insani değerler Sorumluluk Duyarlılık Sevgi
Toplam: 3	Toplam: 6	Toplam: 9	Toplam: 11	Toplam: 6	Toplam: 6

1936, 1948, 1968, 1998, 2005, 2009, 2015 ve 2018 İlkokul Programı Hayat Bilgisi dersinin amaçlarında geçen değerlerin programlara göre farklılık gösterdiği görülmektedir. 1936 İlkokul Programı Hayat Bilgisi dersinin amaçlarında üç değer yer aldığı görülürken 1948 İlkokul Programı Hayat Bilgisi dersinin amaçlarında altı, 1968 İlkokul Programı Hayat Bilgisi dersinin amaçlarında dokuz, 1998 İlköğretim Programı Hayat Bilgisi dersinin amaçlarında on bir,

2015 İlkokul Programı Hayat Bilgisi dersinin amaçlarında altı ve 2018 İlkokul Programı Hayat Bilgisi dersinin amaçlarında da altı değer yer almaktadır. 1936 programından 1998 programına kadar Hayat Bilgisi dersinin amaçlarında yer alan değerler sayı olarak giderek artmıştır. 1936 İlkokul Programı Hayat Bilgisi dersinin amaçlarında sadece sevgi, sadakat ve duyarlılık değerleri yer alırken 1948 programında bu değerlere saygı, doğruluk, yardımseverlik ve sorumluluk değerlerinin de eklendiği görülmektedir. 1968 programında ise bu değerlere demokrasi, dayanışma, fedakarlık ve çalışkanlık değerleri eklenmiştir. Ancak 1968 programında duyarlılık değerine yer verilmemektedir. 1998 İlköğretim Programı Hayat Bilgisi dersinin amaçlarında önceki programların amaçlarından farklı olarak bağımsızlık, güven, aile birliğine önem verme ve temizlik değerleri eklenmiştir. 2015 İlkokul Programı Hayat Bilgisi dersinin amaçlarında milli, manevi ve insani değerler, temizlik ve bilimsellik değerleri diğer programlarda yer almamaktadır. 1936, 1948, 1968, 2005, 2009, 2015 ve 2018 İlkokul Programı Hayat Bilgisi dersinin amaçlarında yer alan değerler genel olarak değerlendirildiğinde ilkökul ilk üç sınıf düzeyi için kazandırılması uygun değerlerdir. Süregelen zaman zarfında Hayat Bilgisi dersinin amaçlarına geliştirilerek yeni bilgiler eklenmesi ve amaçların düzenlenmesi programlarda yer alan değerlerin giderek artmasını sağlamıştır. Bu durum ilkökul düzeyinde Hayat Bilgisi dersinde değerlerin kazandırılmasının önemsendiğini ortaya koyması bakımından önemlidir. 2005 ve 2009 İlköğretim Programı Hayat Bilgisi dersinde amaçların yer almaması nedeniyle değerler tespit edilememiştir. Ancak 2005 ve 2009 programlarında değerlerin doğrudan kazandırılmasının amaçlanması amaçlarda değerlerin tespitini 1936, 1948, 1968 ve 1998 programları kadar önemli kılmamaktadır. Ayrıca değerlerin programlarda doğrudan kazandırılmasının amaçlanmadığı dönemlerde 1936, 1948, 1968 ve 1998 programlarında yer alan bazı değerlerin alt değerlerinin bulunması programların neleri önemsendiğini ortaya koyar niteliktedir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

1936 İlkokul Programı Hayat Bilgisi dersinin amaçlarında duyarlılık, sevgi ve sadakat değerlerinin yer aldığı görülmektedir. Duyarlılık değeri ile coğrafi duyarlılık ve tarihi duyarlılık değerleri; sevgi değeri ile de doğa sevgisi, yurt sevgisi ve millet sevgisi değerleri vurgulanmıştır. 1948 İlkokul Programı Hayat Bilgisi dersinin amaçlarında sevgi, saygı, doğruluk, sorumluluk, yardımseverlik

ve duyarlılık değerleri yer almaktadır. Doğruluk, yardımseverlik ve sorumluluk değerlerinin bu dersin amaçlarında doğrudan yer aldığı görülürken sevgi, saygı ve duyarlılık değerlerinin alt değerlerinin olduğu da görülmektedir. Sevgi değerinin alt değerleri insan sevgisi, vatan sevgisi ve millet sevgisi değerleri; saygı değerinin alt değeri bireylere saygı değeridir. Duyarlılık değerinin alt değerleri ise tarihsel duyarlılık ve coğrafi duyarlılık değerleridir. 1968 İlkokul Programı Hayat Bilgisi dersinin amaçlarında sevgi, dayanışma, sorumluluk, saygı, demokrasi, dürüstlük/doğruluk, dayanışma, fedakarlık ve çalışkanlık değerleri yer almaktadır. Sevgi ve saygı değerlerinin alt değerleri bulunmaktadır. Sevgi değerinin alt değerleri doğa sevgisi, millet sevgisi, aile sevgisi, vatan sevgisi ve insan sevgisi değerleri; saygı değerinin alt değerleri ise Türk büyüklerine ve yaptıklarına saygı ve bireylere saygı değerleridir. Yıldırım ve Turan (2015) sınıf öğretmenlerinin Hayat Bilgisi dersi öğretim programındaki değerlerin kazandırılma sürecine yönelik görüşlerini ele aldığı çalışmasında öğretmenler Hayat Bilgisi dersi öğretim programındaki en önemli değerlerin saygı, sevgi, hoşgörü, özsaygı, özgüven, barış, vatanseverlik olduğunu belirtmişlerdir. 1936, 1948 ve 1968 İlkokul Programı Hayat Bilgisi dersinin amaçlarında sevgi, saygı, sorumluluk, duyarlılık ve doğruluk/dürüstlük değerlerinin yer aldığı görülmektedir. Bu araştırmadan elde edilen bulguların Yıldırım ve Turan'ın (2015) çalışmasındaki sonuçlarla desteklenmesi önem taşımaktadır. Güzel Candan ve Ergen'in (2014) 3. sınıf Hayat Bilgisi ders kitaplarının temel evrensel değerleri içermesi bakımından inceledikleri çalışmada, ilköğretim 3. sınıf Hayat Bilgisi ders kitaplarında en çok ele alınan değerlerin sevgi ve sorumluluk; en az ele alınan değerlerin ise misafirperverlik ve barış değerleri olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Demirel Balık'ın (2015) 2011-2012 eğitim-öğretim yılına ait iki farklı Hayat Bilgisi ders kitabını incelediği çalışmasında en çok sevgi değerine yer verildiğini; bu değerleri özsaygı, hoşgörü, toplumsallık ve saygı gibi değerlerin izlediği tespit edilmiştir. Buna karşılık doğruluk, barış ve dürüstlük değerlerinin ise ders kitaplarında daha az yer aldığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışmada en fazla işlenen değerlerin 1936, 1948 ve 1968 İlkokul Programı Hayat Bilgisi dersinin amaçlarında tespit edilen değerler olması sevgi, saygı ve sorumluluk değerlerinin temel değerler olduğunu ortaya koymaktadır.

1998 İlköğretim Programı Hayat Bilgisi dersinin amaçlarında sevgi, bağımsızlık, duyarlılık, saygı, güven, dayanışma, aile birliğine önem verme, çalışkanlık, demokrasi ve sorumluluk değerleri yer almaktadır. Sevgi, duyarlılık, saygı ve güven değerlerinin alt değerleri bulunmaktadır. Sevgi değerinin alt değerleri millet sevgisi ve Atatürk sevgisi değerleridir. Duyarlılık değerinin alt

değerleri kültürel değerlere duyarlılık, ülke ve dünya sorunlarına duyarlılık ve doğal çevreye duyarlılıktır. Saygı değerinin alt değeri Atatürk'e saygı; güven değerinin alt değeri ise özgüvendir. Aktepe ve Yalçınkaya (2016) Hayat Bilgisi dersinin çocuğun karakter geliştirmesinde ve değerlerini oluşturmasında temel bir ders olduğundan bahsetmektedirler. 1998 İlköğretim Programı Hayat Bilgisi dersinin amaçlarında yer alan değerlerin çocuğun karakter geliştirmesinde ve değerlerini oluşturmasında önemli olduğu söylenebilir. Aladağ (2016) Milli Eğitimin genel amaçlarını gerçekleştirmede Hayat Bilgisi dersinin önemli bir misyonu olduğundan bahsetmektedir. Bu anlamda Hayat Bilgisi dersinde değerlerin kazandırılmasının amaçlanması bu işlevi yerine getirmesi bakımından önemli görülmektedir.

2005 İlköğretim Programında Hayat Bilgisi dersine ait amaçlara yer verilmediği görülmektedir. Dolayısıyla bu programa ait amaçlarla değerlerin tespiti yapılamamıştır. Ancak literatürde 2005 İlköğretim Programı Hayat Bilgisi dersinde değerler ile ilgili yapılan çalışmaların mevcut olduğu görülmektedir. Demir ve Demirhan İşcan (2007) Hayat Bilgisi dersinde değerler ve değerler eğitimi incelediği çalışmasında hem öğretim programında hem de ders ve çalışma kitaplarında belirlenen değerler olduğu gibi, programda ele alınmadığı halde ders ve çalışma kitaplarında tespit edilen değerler olduğunu tespit etmişlerdir. Programda amaçlara yer verilmediği halde değerlere yer verilmesi değerler eğitime verilen önemi ortaya koymaktadır. Yeni Öğretim Programlarını İnceleme ve Değerlendirme Raporunda (2005) Hayat Bilgisi 1, 2, 3. sınıflarda kişisel niteliklerle kazanımlar eşleştirilmiştir. En çok vurgulanan niteliklerin hoşgörü ve sevgi değerleri olduğu görülmüştür. Bunları özsaygı, toplumsallık ve özgüven takip etmektedir. Bu durum Hayat Bilgisi Öğretim Programındaki temel değerleri göstermesi bakımından önemli görülmektedir.

2009 İlköğretim Programında da Hayat Bilgisi dersine ait amaçlara yer verilmemiştir. Bu çalışmada değerlerin tespiti yapılamamasına rağmen Hayat Bilgisi ve değerler konusuna ilişkin literatürde farklı çalışmaların yapıldığı görülmektedir. Yaşaroğlu (2013) çalışmasında Hayat Bilgisi dersi kazanımlarını değerler eğitimi açısından incelemiştir. Çalışmada 2. sınıf Hayat Bilgisi dersi öğretim programında 3 temada toplam 94 kazanımda 31 kazanımın değerlerle ilgili olduğu tespit etmiştir. Bu durum, 2009 İlköğretim Programında Hayat Bilgisi dersinde değerlere verilen önemi ortaya koyar niteliktedir. Şimşek (2013) Hayat Bilgisi dersinde öğrencilere 3. sınıfta verilmesi gereken kişisel niteliklerin (değerlerin) temalardaki yerini incelediği çalışmasında toplam 35

kazanımın değerlerle ilgili olduğunu belirlemiştir. Bu çalışmadan elde edilen sonuca göre, 2009 İlköğretim Programında Hayat Bilgisi dersinde değerler eğitime önem verildiği söylenebilir. Literatürdeki bu çalışmalar, Hayat Bilgisi dersi ve değerler ilişkisini ortaya koyan çalışmalar olması yönüyle bu araştırma ile benzerlik göstermektedirler.

2015 İlkokul Programı Hayat Bilgisi dersinin amaçlarında sevgi, duyarlılık, milli-manevi ve insani değerlere önem verme, temizlik, sorumluluk ve bilimsellik değerlerinin var olduğu tespit edilmiştir. Sevgi değerinin aile sevgisi ve doğa sevgisi alt değerleri bulunmaktadır. Duyarlılık değerinin alt değeri ise aile birliğine önem verme değeridir. 2015 İlkokul Hayat Bilgisi Öğretim Programında bilimsellik, çalışkanlık, dayanışma, doğa sevgisi, doğruluk, dürüstlük, estetik, güven, hoşgörü, merhamet, misafirperverlik, öz güven, paylaşma, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik ve yardımlaşma değerlerinin kazandırılmasının amaçlandığı görülmektedir (MEB, 2015). Amaçlarda milli-manevi ve insani değerlere değinilmektedir. Programda verilen değerlerden sadece misafirperverlik ve vatanseverlik değerlerinin milli değer olduğu görülürken diğer değerlerin manevi ve insani değerlerle ilgili olduğu söylenebilir. Programda değerlere genel ifadelerle yer verildiği için amaçların değerleri içerik olarak yansıttığı söylenebilir. Tay ve Baş'ın (2015) 2009 ve 2015 yılı Hayat Bilgisi dersi öğretim programlarının karşılaştırılmasını yaptıkları çalışmada hem 2009 hem de 2015 Hayat Bilgisi programlarında değerlere yer verildiği görülmektedir. 2009 programında değerler kişisel nitelikler başlığı altında yer alırken 2015'te doğrudan değerler başlığı altında yer almıştır. Adalet, doğruluk, dürüstlük, hoşgörü, özgüven, saygı, sevgi, vatanseverlik, yardımseverlik ve sabır değerlerine her iki programda yer verilirken öz saygı, toplumsallık, barış, yeniliğe açıklık ve kültürel değerleri koruma ve geliştirme değerlerine 2009 programında yer verilirken bu değerler 2015 programında kaldırılmıştır. 2015 programı ile bilimsellik, çalışkanlık, dayanışma, doğa sevgisi, estetik, güven, merhamet, misafirperverlik, paylaşma ve sorumluluk Hayat Bilgisi dersinde kazandırılacak diğer değerleri oluşturmuştur (Tay ve Baş, 2015, s. 366). Eraslan ve Erdoğan'ın (2015) çalışmada katılımcılar aile, din ve hoşgörüyü yerel değerler; barış, insan hakları ve özgürlük değerlerini ise evrensel değerler olarak görmektedirler. 2015 programının amaçlarında değerlere genel ifadelerle yer verilmesi programda değerlerin ayrı bir başlık altında ele alınması ile açıklanabilir.

2018 İlkokul Programı Hayat Bilgisi dersinin amaçlarında genel olarak ailevi değerler, toplumsal değerler, milli, manevi ve insani değerler, sorumluluk, du-

yarlılık ve sevgi değerleri yer almaktadır. Ailevi değerlerin aile sevgisi ve aile birliğine önem verme şeklinde alt değerleri bulunmaktadır. Duyarlılık değerinin tarihi değerlere duyarlılık, kültürel değerlere duyarlılık ve doğaya/çevreye duyarlılık olarak üç alt değeri tespit edilmiştir. MEB (2018) Hayat Bilgisi Öğretim Programında adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik, yardımseverlik gibi kök değerler olarak ifade edilen değerler vurgulanmaktadır. Hayat Bilgisi dersinin amaçlarında değerlere milli, manevi ve insani değerler ve toplumsal değerler olarak genel bir şekilde yer verilmesi amaçların programın değerlerini içerik olarak yansıttığı şeklinde yorumlanabilir. Demir (2016) Hayat Bilgisi öğretim programının değiştirilmesi gerekçelerine dair öğretmen adayları görüşlerini ele aldığı çalışmasında öğretmen adayları vatanın birliği, bütünlüğü ve bölünmezliği, Atatürk ve Cumhuriyet'in değerine ilişkin kazanımlar, Türk bayrağı, İstiklal Marşı ve Andımız ile ilgili kazanımlar olması yönünde görüş belirtmişlerdir. Öğretmenlerin daha çok kişisel nitelik ve değer noktasında kazanım önerilerinin olması dikkat çekicidir. Bu durum, Hayat Bilgisi dersinde değerler eğitimine ne kadar önem verildiğini göstermesi bakımından anlamlı görülmektedir.

Araştırmada Hayat Bilgisi dersinin amaçlarında tespit edilen değerlerin temel değerler olduğu söylenebilir. Ancak bu dersin amaçlarında tespit edilen değerlerin her dönem farklılaştığı görülmektedir. 1936 programının amaçlarında tespit edilen sadakat değerinin daha sonraki programların amaçlarında tekrar tespiti yapılamamıştır. 1948 programının amaçlarında saygı, doğruluk, sorumluluk ve yardımseverlik değerlerinin bir önceki programın amaçlarında tespit edilen değerlerden farklı değerler olduğu görülmektedir. 1968 programının amaçlarında önceki programlardan farklı olarak demokrasi, dayanışma, çalışkanlık, tasarruf ve fedakarlık değerleri tespit edilmiştir. 1998 programının amaçlarında ise bağımsızlık, güven, aile birliğine önem verme ve temizlik değerleri ilk kez tespit edilen değerlerdir. 2015 ve 2018 programlarında daha genel ifadelerle değerlere yer verilmiştir. 2015 programının amaçlarında önceki programın amaçlarından farklı olarak bilimsellik değeri vurgulanmaktadır. Kale'nin (2015) çalışmasında, 1948 programına ait ders kitaplarında bilimsel değerlere; 1968 programına ait ders kitaplarında sosyal değerlere; 1998 programına ait ders kitaplarında milli değerlere; 2005 ve 2009 programlarına ait ders kitaplarında sosyal ve bilimsel değerlere ağırlık verildiği tespit edilmiştir. Bu durum Hayat Bilgisi dersi programlarında zaman zaman farklı değerlere ağırlık verildiğinin bir göstergesidir. Bu çalışmada da programların amaçlarında tespit edilen değerlerin farklılaşması durumu Kale'nin (2015) çalışması ile benzerlik göstermektedir. Programın

amaçlarında farklı zaman dilimlerinde farklı değerlerin vurgulanması toplumsal değişimlerle açıklanabilir. İçinde yaşanan toplumda meydana gelen değişimler ve gelişmeler eğitim-öğretim programlarını etkilemektedir (Arslan, 2000; Aktan, 2006; Demirtaş, 2008; Toprak, 2008; Aykaç, 2011b; Gülmez, 2014). Hayat Bilgisi Öğretim Programlarının da bu değişim ve gelişmelerden etkilenecek şekilde şekillendiği söylenebilir. Dolayısıyla değerlerdeki bu farklılaşmaların bu sebeple ortaya çıktığı ifade edilebilir.

1936, 1948, 1968, 1998, 2005, 2009, 2015 ve 2018 İlkokul Programı Hayat Bilgisi dersinin amaçlarında yer alan değerler genel olarak değerlendirildiğinde ilkökul ilk üç sınıf düzeyi için kazandırılması uygun değerlerdir. Süregelen zaman zarfında Hayat Bilgisi dersinin amaçlarına geliştirilerek yeni bilgiler eklenmesi ve amaçların düzenlenmesi programlarda yer alan değerlerin giderek artmasını sağlamıştır. 2015 ve 2018 Hayat Bilgisi dersi programında değerlere doğrudan yer verildiği için amaçlarda genel değer ifadelerinin geçtiği tespit edilmiştir. Halbuki 1936, 1948, 1968 ve 1998 programlarının amaçlarında daha özel değerlere değinildiği görülmektedir. Bu programlarda ise değerlere doğrudan yer verilmediği için amaçlarda daha özel değerlerin var olması doğal karşılanabilir. Bahçe (2010) Hayat Bilgisi öğretiminde değerlerin kazandırılma düzeylerinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirdiği çalışmasında öğretmenlerin Hayat Bilgisi dersinde değer öğretimi konusuna özen gösterdikleri görülmektedir. Bu durum Hayat Bilgisi dersi programını destekler nitelikte olması yönüyle önemlidir. Orhan (2013) Hayat Bilgisi dersi programının karakter eğitimi açısından öğretmen ve öğrenci perspektiflerine göre değerlendirildiği çalışmasında öğretmenler karakter eğitimini tanımlarken; doğru ile yanlış ve iyi ile kötüyü ayırt etmek için yapılan eğitim, öğrencilerin olumsuz davranışlarının giderilmeye çalışılması ve öğretmenin bu konuda model olması, temel insani davranışlar konusunda verilen eğitim veya bireyin kendisine ve topluma sevgi ve saygı duymasını sağlamaya çalışmak, demokrasi ve Cumhuriyet'e sahip çıkma duygularını geliştirmek gibi tanımlarla açıklamışlardır. Öğretmenler araştırmanın bu sorusunu cevaplarken aslında Hayat Bilgisi dersinden değerler eğitimi ile ilgili beklentilerini de açıklamışlardır. Dolayısıyla değerler eğitimi Hayat Bilgisi dersinde önemli görülmektedir. Ancak öğrencilerin akademik başarıları ile Hayat Bilgisi programında yer alan kişisel nitelikleri kazanmaları açısından bir ilişki bahsedilemeyeceği bulgusuna da ulaşılmıştır. Bu durum Hayat Bilgisi dersinde değerler eğitimi ile akademik başarının hedeflenmediği şeklinde yorumlanabilir.

Öneriler

Araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda şu öneriler getirilmektedir:

- Hayat Bilgisi dersinde değerlerin kazandırılmasının önemsendiği görülmektedir. Ancak değerlerin kazandırılmasında bir sistemin izlenmediği görülmektedir. Değerlerin sınıf düzeylerine göre belirlenip konulara ve kazanımlara göre de bir sistem dâhilinde verilmesi önerilebilir.
- Bu araştırmada Hayat Bilgisi dersinin amaçlarında değerler incelenmiştir. Farklı programların amaçlarında da yer alan değerler tespit edilebilir. Farklı branşların hangi değerleri önemsendiğine ilişkin değerler eğitimine katkıda bulunulabilir.
- Araştırma, sadece Hayat Bilgisi dersinin amaçlarındaki değerlerin tespiti ile sınırlandırılmıştır. Araştırmacılara Hayat Bilgisi dersinin konularında da değerler tespit etmeleri önerilebilir.

Kaynakça

- Aktepe, V. ve Yalçınkaya, E. (2016). Hayat Bilgisi Dersinde Değerler Eğitimi ve Uygulama Örnekleri, Semra Güven, Selahattin Kaymakçı (Ed.). *Hayat Bilgisi Öğretimi* (s. 133-177). Ankara: Pegem Akademi.
- Aktan, S. (2006). *Sosyal Bilgilerin Bir Öğretim Alanı Olarak Gelişimi ve Cumhuriyet Dönemi Program Tasarılarına Olan Yansımalar*. Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.
- Aladağ, S. (2016). Hayat Bilgisi Tanımı, Amacı ve Doğası, Semra Güven, Selahattin Kaymakçı (Ed.). *Hayat Bilgisi Öğretimi* (s. 1-21). Ankara: Pegem Akademi.
- Altun, A. ve Çakmak, E. (2013). İlköğretim Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programında Medya Okuryazarlığı Eğitimi. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(1), 237-254.
- Arslan, M. (2000). Cumhuriyet Dönemi İlköğretim Programları Ve Belli Başlı Özellikleri. *Milli Eğitim Dergisi*. 146. <http://dhgm.meb.gov.tr/> (Erişim Tarihi: 2017, 10 Nisan).
- Aykaç, N. (2011). Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programında Kullanılan Yöntem ve Tekniklerin Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi (Sinop İli Örneği). *Kastamonu Eğitim Dergisi*. 19(1), 113-126.
- Aykaç, N. (2011). Türkiye Cumhuriyeti'nin Kuruluşundan Günümüze Sosyal Bilgiler Programı Öğeleri Açısından Değerlendirilmesi. *İlköğretim Online*. 10(2), 406-420.

- Bahçe, A. (2010). Hayat Bilgisi Öğretiminde Değerlerin Kazandırılma Düzeylerinin Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Barrett, R. (2010). The Importance of Values in Building A High Performance Culture. Erişim: 07 Nisan 2017, <https://www.valuescentre.com>.
- Bilasa, P. (2016). Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programlarının Tarihsel Gelişimi, Semra Güven, Selahattin Kaymakçı (Ed.). *Hayat Bilgisi Öğretimi* (s. 23-60). Ankara: Pegem Akademi.
- Demir, K. ve Demirhan İşcan, C. (2007). Hayat Bilgisi Dersinde Değerler ve Değerler Eğitimi. Erişim: 10 Nisan 2017, https://www.researchgate.net/publication/309732463_Hayat_Bilgisi_Dersinde_Degerler_ve_Degerler_Egitimi.
- Demir, M. K. (2016). Hayat Bilgisi Öğretim Programının Değiştirilmesi Gerekçelerine Dair Öğretmen Adayı Görüşleri. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 47, 157-171.
- Demirel Balık, Z. (2016). *Hayat Bilgisi Öğretim Programındaki Değerler Bağlamında Hayat Bilgisi Ders Kitapları İle Yüz Temel Eser Listesindeki Ulusal Məsalları Karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Van.
- Demirtaş, B. (2008). Atatürk Döneminde Eğitim Alanında Yaşanan Gelişmeler. *Akademik Bakış Dergisi*, 1(2), 155-176.
- Eraslan, L. ve Erdoğan, E. (2015). Değerler, Gençlik ve Sivil Toplum Kuruluşları. *Sakarya University Journal of Education*, 5(2), 122-139.
- Guion, L. A. (2002). Triangulation: Establishing The Validity of Qualitative Studies. University of Florida. Erişim: 12 Nisan 2017, <https://sites.duke.edu/niou/files/2014/07/W13-Guion-2002-Triangulation-Establishing-the-Validity-of-Qualitative-Research.pdf>
- Gülmez, İ. (2014). *28 Şubat Askeri Darbesi ve Türk Eğitim Sistemine Etkileri*. Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Güven B. ve Ersoy, E. (2007). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Hayat Bilgisi Ve Sosyal Bilgiler Öğretimi Dersine İlişkin Öz Yeterlik Algıları ve Bilişsel Tutumlarının Belirlenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(21), 15-32.
- Güven, S. (2016). Önsöz. Semra Güven, Selahattin Kaymakçı (Ed.). *Hayat Bilgisi Öğretimi* (V-VI). Ankara: Pegem Akademi.
- Güzel Candan, D. ve Ergen, G. (2014). 3. Sınıf Hayat Bilgisi Ders Kitaplarının Temel Evrensel Değerleri İçermesi Bakımından İncelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 134-161.

- Kabapınar, Y. (2012). *Kuramdan Uygulamaya Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Kale, M. (2015). Hayat Bilgisi Ders Kitaplarında Yer Alan Değerlerin İçerik Analizi (1948-2012). Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Karakaya, İ. (2014). Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Abdurrahman Tanrıoğen (Ed.). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (s. 55-84). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kılınç M. ve Ersoy, A. (2013). Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programının Etik Bilinç Geliştirme Açısından Öğretmen Görüşlerine Dayalı Olarak Değerlendirilmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 109-126.
- Mason, J. (2002). *Qualitative Researching*. London: Sage Publications Ltd.
- MEB. (1936). İlkokul *Hayat Bilgisi Programı*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- MEB. (1948). İlkokul Hayat Bilgisi Programı. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- MEB. (1968). İlkokul Hayat Bilgisi Programı. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- MEB. (1998). İlköğretim Okulu Programı. Erzurum: Yakutiye Yayıncılık.
- MEB. (2005). *İlköğretim 1, 2 ve 3. Sınıflar Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu*. Ankara.
- MEB. (2009). *İlköğretim 1, 2 ve 3. Sınıflar Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu*. Ankara.
- MEB. (2015). *İlköğretim 1, 2 ve 3. Sınıflar Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu*. Ankara.
- MEB. (2018). *Hayat Bilgisi Öğretim Programı (İlkokul 1.,2. ve 3. Sınıflar)*. Ankara.
- Meydan, A. ve Bahçe, A. (2010). Hayat Bilgisi Öğretiminde Değerlerin Kazandırılma Düzeylerinin Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi. *Uluslararası Avrasya Bilimler Dergisi*, 1(1), 20-37.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis* (2. Edition). London: Sage Publications.
- Orhan, A. (2013). *Hayat Bilgisi Dersi Programının Karakter Eğitimi Açısından Öğretmen ve Öğrenci Perspektiflerine Göre Değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Cumhuriyet Üniversitesi, Sivas.
- Özdemir, M. (2010). Nitel Veri Analizi: Sosyal Bilimlerde Yöntembilim Sorunsalı Üzerine Bir Çalışma. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(1), 323-343.
- Özen, Y. Güleriyüz, K. ve Bulut Özen, H. (2012). İlköğretim 1-3 Sınıf Hayat Bilgisi, 4-5 Sınıf Sosyal Bilgiler Dersindeki Değerler ve Değerler Eğitiminin İncelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 277-286.
- Şahin, M. (2009). Cumhuriyetin Kuruluşundan Günümüze Türkiye’de Hayat Bilgisi Dersi Programlarının Gelişimi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(8), 402-410.

- Şimşek, N. (2013). Hayat Bilgisinde Kişisel Nitelik (Değer) Öğretimi. *International Journal of Social Science*, 6(1), 1325-1346.
- Tay, B. ve Baş, M. (2015). 2009 ve 2015 Yılı Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programlarının Karşılaştırılması. *Bayburt Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(2), 341-374.
- Toprak, G. N. (2008). *Cumhuriyet'in İlk Döneminde Türk Eğitim Sistemi ve Köy Enstitüleri*. Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyon.
- Turgut, Y. (2014). Verilerin Kaydedilmesi, Analizi ve Yorumlanması: Nicel ve Nitel. Abdurrahman Tanrıoğen (Ed.). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (s. 193-250). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Yaşaroğlu, C. (2013). Hayat Bilgisi Dersi Kazanımlarının Değerler Eğitimi Açısından İncelenmesi. *Turkish Studies*, 8(7), 849-858.
- Yeni Öğretim Programlarını İnceleme ve Değerlendirme Raporu. (2005).
Erişim: 15 Şubat 2017, <http://ilkogretim-online.org.tr>
- Yıldırım, N. ve Turan, S. (2015). Sınıf Öğretmenlerinin Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programındaki Değerlerin Kazandırılma Sürecine Yönelik Görüşleri. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 11(2), 420-437.
- Yıldız, S. Ş. (2009). *2005 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programının Birleştirilmiş Sınıflarda Uygulanabilirliğinin Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi (Nitел Bir Araştırma)*. Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyon.

Content Analysis of the Values in the Purposes of Life Science Education Curricula (1936- 2018)*

Emine KARASU AVCI**

Z. Esra KETENOĞLU KAYABAŞI***

Abstract

Values are essential criteria that guide the behaviors and preferences of individuals in social life. Values were sometimes tried to be acquired directly and indirectly in curricula. In this research, it is aimed to determine the values for the purposes of the Life Science lesson curricula 1936, 1948, 1968, 1998, 2005, 2009, 2015 and 2018. In the study, document analysis technique was used as data collection tool. With this aim, the data obtained in the research were analyzed by coding with content analysis. Primary School Program 1936, 1948, 1968, 1998, 2005, 2009, 2015 and 2018 Life Science lessons generally include fundamental values (love, respect, sensitivity, responsibility, honesty/righteousness). The values were not determined because the purposes of the Life Science course in 2005 and 2009 Primary Education Programs were not found. 2015

* This research was presented in International Taşköprü Pompeiopolis Science Culture Research Symposium

** Sosyal Studies Education, Faculty of Education, Kastamonu University. **E-mail:** eavci@kastamonu.edu.tr

*** Psychological Counseling and Guidance, Faculty of Education, Kastamonu University.

E-mail: eketenoglu@kastamonu.edu.tr

Received: 26.04.2017 - **Accepted:** 10.11.2017

and 2018 Primary School Program it is seen that for the purposes of the Life Science course, the values of national, moral and human values, family values, and social values are more common than previous programs.

Key Words: Life science courses, Curriculum, Aim, Value.

Introduction

Today's increasing social problems can be eliminated or reduced through education. In this context, the fact that the attitudes developing at an early age become permanent, reveals the necessity of education of values in the achievements and contents of primary school lessons (Yaşaroğlu, 2013). Values provide the unity of society and for the lives of individuals as a whole (Özen, Güteryüz and Bulut Özen, 2012). The Life Science course is also vital as it is a course that contributes to the students' adaptation to life and their socialization (Güven and Ersoy, 2007). The values put into practice from the 2004-2005 academic year have implicitly been included in the unit/theme in some courses (Religion Culture and Moral Knowledge, Social Studies, Citizenship and Democracy Education, Life Science, Turkish, Science, and Technology). In the Life Science Curriculum modified in 2009, the values were considered as 15 personal qualities in the themes. In Life Science Education Program renewed in 2015, there are 21 values in the units (Aktepe and Yalçınkaya, 2016). In the Life Science Education Program includes justice, friendship, honesty, self-regulation, patience, respect, love, responsibility, patriotism and helpfulness as core values in MEB (2018). In the Life Science course curriculum, the children understand the values of the children through various activities, the concepts and the adoption of these values are provided. The Life Science lesson is important because it introduces the value education to elementary school students through this course (Güzel Candan and Ergen, 2014). From this point of view, it is aimed to determine the values for the purposes of the Life Science lesson curriculum in this research. This research is important in that these values, which are determined in the purposes of the programs, differ in different curricula, whether new values are included or not, and the values of these programs can be compared. In addition, starting from 2005, the values aimed to be acquired directly in the program and the values determined for the purpose will be compared with each other and it will be evaluated whether the purposes have an appropriate content with the values included in the program.

Method

Research Model

The qualitative research method was used in this research to determine the values of the Life Science course for the curriculum of 1936, 1948, 1968, 1998, 2005, 2009, 2015 and 2018. Qualitative research, which considers experiences, dreams, social processes, institutions and discourses to understand everyday life (Mason, 2002). The research is historical research because it deals with the purposes of the Life Science Teaching Programs from 1936 to the present day. Historical research is a research that purposes to reveal the events and situations that took place in the past (Karakaya, 2014).

Data Collection Tool

In the study, document analysis technique was used as data collection tool. In this research, it is aimed to determine the values in 1936, 1948, 1968, 1998, 2005, 2009, 2015 and 2018 Elementary School/Primary Education Program Life Science course with document analysis technique. The following questions were examined in the research:

1. What are the values involved in the purposes of the 1936 Primary School Life Science course?
2. What are the values involved in the purposes of the 1948 Primary School Life Science course?
3. What are the values involved in the purposes of the 1968 Primary School Life Science course?
4. What are the values involved in the purposes of the 1998 Primary School Life Science course?
5. What are the values in the 2005 Primary Education Program Life Science course purposes?
6. What are the values included in the purposes of the 2009 Primary Education Program Life Science course?
7. What are the values in the purposes of the 2015 Primary School Life Science course?
8. What are the values in the purposes of the 2018 Primary School Life Science course?

9. Are the values in the 1936, 1948, 1968, 1998, 2005, 2009, 2015 and 2018 primary school/primary education programs different according to the curriculum?

Analysis of Data

The data obtained in the research were analyzed by coding with content analysis. In content analysis, the researcher develops categories related to the research topic. Later, in the data set that it examines, it counts words, sentences or pictures that fall into these categories. (Silverman, Özdemir, 2001). In this study, content analysis was preferred because it was aimed to determine the values for the purposes of the programs. The reliability of the research has been tried to be achieved by applying the formula developed by Miles and Huberman (1994) and the investigator triangulation in the research. In this research, researcher triangulation and independent researchers tried to provide reliability by examining independently. Moreover, according to the form developed by Miles and Huberman (1994), Percentage of Settlement (P) = $41/41+7 \times 100 = 85,41$. Accordingly, the result obtained reveals the reliability of the research.

Limitations of the research

Since the Life Science Education Programs of 1936, 1948, 1968, 1998, 2005, 2009, 2015 and 2018 can be reached in the research, it is limited by the determination of values in the purposes of these programs.

Findings and Comments

1936 Primary School Program seems that the values of sensitivity, love and loyalty are included in the purposes of Life Science course. Sensitivity value and geographical sensitivity and historical sensitivity values; with the love value, the values of nature love, home love and nation love are emphasized. 1948 Elementary School Program goals of the Life Science course are love, respect, truthfulness, responsibility, benevolence and sensitivity. The values of truthfulness, benevolence, and responsibility seem to be directly involved in the purposes of this course, but they appear to be sub-values of values of love, respect, and sensitivity. The lower values of love value are the values of human love, homeland love and nation love; The lower value of respect is the value of respect for the individual. Sub-values of sensitivity value are historical sensitivity

and geographical sensitivity values. 1968 Primary School Program The goals of the Life Science course are values of love, solidarity, responsibility, respect, democracy, honesty/integrity, solidarity, sacrifice and diligence. There are sub values of love and respect. The lower values of love value are the values of nature love, nation love, family love, homeland love and human love; The lower values of respect values are respect for the Turkish elders and their deeds and respect for the individuals. Values of love, independence, sensitivity, respect, trust, solidarity, giving importance to family cohesion, diligence, democracy and responsibility are included in the primary education program Life Science course in 1998. There are sub values of love, sensitivity, respect and trust. The lower values of the value of love are values of love of the people and values of Atatürk. Sub-values of sensitivity value are sensitivity to cultural values, sensitivity to country and world problems and sensitivity to natural environment. Respect for the lower value of Atatürk; While the lower value of trust is respect for Atatürk. It is seen that the purposes of the Life Science course are not included in the 2005 Primary Education Program. Therefore, the values of this program can not be determined for the purposes. It has been determined that values of love, sensitivity, giving importance to national-spiritual and human values, cleanliness, responsibility and scientific values exist in the purposes of the Life Science lesson for the 2015 Primary Education Program. There are family values of love value and sub values of nature love. The lower value of the sensitivity value is the value of giving importance to family unity. 2018 Primary School Program For the purposes of the Life Science course, family values, social values, national, spiritual and human values, sensitivity and love values are generally included. Family values have sub-values in the form of giving importance to family love and family cohesion. Sensitivity value has three sub-values as sensitivity to historical values, sensitivity to cultural values and sensitivity to nature/environment.

1936, 1948, 1968, 1998, 2005, 2009, 2015 and 2018 Primary School/Elementary Education the values in the purposes of the Life Science course are generally evaluated as appropriate values for the first three grade levels. In the course of time, it has been developed for the purposes of the Life Science lesson, adding new information and increasing the values in the purpose-setting programs. Since the values are directly included in the 2015 and 2018 Life Science lesson program, it has been determined that the general value expressions are passed for the purpose. However, the 1936, 1948, 1968 and 1998 programs seem to refer to more specific values for their purposes. In these programs,

since values are not directly given, it can be natural that there are more specific values in purpose.

Recommendations

It seems to be important to gain the values in the lesson of Life Science. However, it is seen that a system is not observed when the values are gained. It may be suggested that the values be determined according to the class levels and given according to the topics and gains within a system.

In this research, the values were examined for the purposes of Life Science course. The values for the purposes of different programs can also be determined. Values related to which values are considered by different branches can contribute to training.

The research is limited to the determination of the values for the purposes of the Life Science course only. Researchers may also be advised to determine values in the subjects of the Life Science course.

Sosyal Medyanın Değer Oluşturma Sürecindeki Rolünün Öğrenci Görüşleriyle İncelenmesi*

Yakup AYAYDIN**

Hatice YILDIZ AYAYDIN***

Öz

Bu çalışmada ortaokul öğrencilerinin değer oluşturma sürecinde sosyal medyanın rolüne ilişkin görüşlerinin tespit edilmesi amaçlanmıştır. Araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın katılımcılarını 2016-2017 eğitim-öğretim yılında İstanbul ili Küçükçekmece ilçesinde bulunan bir ortaokulda öğrenim gören 30 ortaokul 3. sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Öğrencilerin seçiminde ölçüt örneklem yöntemi kullanılmıştır. Ölçüt olarak sosyal medyayı aktif olarak kullanma dikkate alınmıştır. Araştırmada veriler öğrencilere sosyal medya ve değerler üzerine yazdırılan kompozisyonlar aracılığıyla elde edilmiştir. Kompozisyonların analiz edilmesinde betimsel analiz kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda öğrenciler sosyal medya kullanmalarının sorumluluklarını aksatmalarına neden olduğunu, sosyal medyanın ders çalışmayı olumsuz etkilediğini, sosyal medya kullanımının aileye olan bağlılığı, misafirlere gösterilen

* Bu makale 4-6 Mayıs 2017 tarihinde Eskişehir'de düzenlenen Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi Sempozyumunda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

** Doktora Öğrencisi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

E-mail: yakupts61@hotmail.com

*** Yüksek Lisans Öğrencisi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

E-mail: haticeyildiz_13@hotmail.com

Makale Gönderim Tarihi: 24.08.2017 - **Makale Kabul Tarihi:** 08.12.2017

özeni azalttığını ifade etmiştir. Araştırmada öğrenciler sosyal medyada kendilerini daha özgür hissettiklerini, güzel paylaşımlardan mutlu olduklarını, sevgi ihtiyacını karşıladıklarını, vatanseverlik duygularının arttığını, kültürel öğeleri paylaşarak kültürlerini yaşattıklarını, hayvanlar konusunda daha duyarlı hale geldiklerini belirtmiştir. Ayrıca öğrencilerin sosyal medya aracılığıyla yaptıkları iş birliği ile ödevlerini tamamladıkları ve sosyal medyadan birçok konuda bilgi edindikleri tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Sosyal bilgiler, Değer, Medya, Sosyal medya.

Giriş

Günümüz dünyasında teknolojinin gelişmesiyle birlikte toplumun her alanında çok hızlı değişme ve gelişmeler yaşanmaktadır. Bilgi toplumu olma yönünde medyana gelen bu hızlı değişme ve gelişmelerin toplumu birçok yönden etkilediği aşikârdır. Toplum etkisi altına alan en önemli unsurların başında ise medya gelmektedir. Medyanın en önemli işlevlerinden biri insanlara dünyada olup bitenlerle ilgili haber ve bilgi vermesidir. (Hopurcuoğlu ve Akaydın, 2016). Bununla birlikte medyanın toplumsallaştırma, yönlendirme, kamuoyu oluşturma, bütünleştirme ve kültürü yayma gibi işlevleri de vardır. Medya aracılığıyla dünya'yı, yaşadığımız toplumun kültürünü, farklı kültürleri, insanları, doğayı, farklı inançları ve yaşantıları tanıma imkânı elde ederiz (Kılıç, 2012). Dahası, medya insanların birçok yönden ihtiyaçlarını karşılarken bir taraftan da imgesel temeller üzerine hazırladığı içeriklerle insanları gerçeklerin dışına itebilmekte ve yanıltabilmektedir (Cereci, 2012). Tüm bu işlevlerini yerine getiren medyanın toplum ve bireyler üzerinde değişik etkilere sahip olduğu açıktır (Arslan, 2006; Laughey, 2010). Medyanın toplum üzerinde oluşturduğu etki yaygınlığı, türü, ulaşılabilirliği, içeriği gibi birçok faktöre bağlı olarak birlikte günümüzde medya, iletişim teknolojilerinin giderek gelişmesiyle değişime uğrayan, giderek etki alanı genişleyen ve insanlara duygu ve düşüncelerini paylaşacak bir ortam oluşturmaktadır. Sosyal medya adını alan bu ortam günümüzde giderek artan bir etki alanına sahiptir (Mora, 2008; Özgür ve Talas, 2015). Sosyal medya bireylere kendi profillerini oluşturma, sohbet etme, paylaşım yapma, görüntülü arama, oyun oynama gibi özellikler sunan web tabanlı hizmetlerdir (Khurana, 2015). Sosyal medya bireylerin birbirleriyle temasa geçmesini sağlayarak örgütlenmesini ve herhangi bir gelişmeyi hızlı bir şekilde duyurmasını sağlamaktadır (Özkan, 2014). Bu özelliklerinin yanında sosyal medya uygulamaları sanal iletişime yeni bir boyut kazandırarak, sosyal etkileşimin gerçekleşme şeklini değiştirmiştir (Vural ve Bat, 2010; Deaton, 2015). Bu bağlamda sosyal medya

sadece bir iletişim aracı olarak değil, bireylere, duygu, düşünce ve fikirlerini paylaşarak, karşılıklı etkileşim olanağı sunarak sosyalleşme imkânı sağlayan bir ortam olarak görülmelidir (İnal, 2013; Miller, vd., 2016).

Başlangıçta gençler tarafından tercih edilen sosyal medya zamanla yaygınlaşarak farklı yaş gruplarından bireyler tarafından kullanılır olmuştur (İnal, 2013). Bugün, insanlar sosyal medyada paylaşım yapmak, eğlenmek, oynamak, arkadaşlarıyla bağlantı kurmak, sohbet etmek gibi amaçlarla normalin üstünde zaman geçirmektedir (Khurana, 2015). Öyle ki bazı insanların hayatlarına sosyal medya o kadar fazla etki etmiştir ki, sosyal medyanın olmadığı bir hayatın gerçekten nasıl olduğundan haberleri yoktur (Rideout, 2012). Bu bağlamda özellikle çocuklar ve gençler sosyal medyayı yaygın bir şekilde kullanmakta ve sosyal medyada giderek daha fazla zaman geçirmektedir (Livingstone & Bovill, 1999; Cabral, 2008; Akşit ve Dönmez, 2011; Gönenli ve Hürmeriç, 2012; Rideout, 2012; Balaman ve Karataş, 2012; Seferoğlu ve Yıldız, 2013; Solmaz, Tekin, Herzem ve Demir, 2013; Ulusoy ve Bostancı, 2014; Karahisar, 2014; Khurana, 2015; Demir, 2016; Topalli, 2016) Günümüzde sosyal medyayı yaygın bir şekilde kullanan bireylerin gündelik hayatında yaptığı pek çok şey sosyal medyaya endeksli bir hale gelmiştir (Solmaz, Tekin, Herzem ve Demir, 2013). Sosyal medya kullanımının bağımlılık düzeyinde arttığı günümüzde, sosyal medya bireyler üzerinde olumlu ya da olumsuz birçok etki oluşturmaktadır (Villani, 2001; Tahiroğlu, Çelik, Bahalı ve Avcı, 2010; Ray ve Jat, 2010; O’Keeffe, & Pearson, 2011; Yılmaz ve Ersoyol, 2013; İşliyen ve İşliyen, 2015; Oğuz ve Sözcü, 2016). Değişen medya toplumun değer algılarını ve değer yargılarını hızlı bir değişime uğratmaktadır. Medyanın etkisiyle yıllar önce değer noksanlığı olarak görülen pek çok şey, günümüzde artık olağan kabul edilebilmektedir. Bu durum medyanın dolayısıyla sosyal medyanın insanların değer yargılarını değişime uğrattığını göstermektedir (Yazıcı, 2014; Özen, 2014). Sosyal medyanın bireyler üzerinde oluşturduğu en önemli etkiler bireylerin sosyalleşmesi, kimlik geliştirmesi, bazı davranışları, alışkanlıkları kazanması ve değer oluşturması sürecinde meydana gelmektedir (Bakıroğlu, 2013; Öztürk ve Talas, 2015; Oğuz ve Sözcü, 2016).

Sosyal medyanın çocukların değer oluşturma sürecindeki rolü iki yönde gerçekleşmektedir. Bunlardan biri sosyal medyanın oluşturduğu aşırı bağımlılık ile çocukların sosyal medya kullanma sürecinde bazı değerleri göz ardı etmeleridir. İkincisi ise çocukların sosyal medya kullanırken yaptıkları paylaşımlar ve daha önemlisi maruz kaldıkları paylaşımlardır. Sosyal medya çocukların değer oluşturma sürecinde etkili olduğu zamanla çocukların bazı değerleri sosyal

medya üzerinden yaşamaya ve algılamaya başladıklarından da anlaşılmaktadır. Yardımsever olmayı bir arkadaşının yaptığı paylaşımı beğenmek ya da paylaşmak olarak gören çocuklar gerçek hayattaki yardımseverliği ağılamakta güçlük çekebilmekte veya aynı hassasiyeti kalemini veya herhangi bir şeyi paylaşırken göstermeyebilmektedir. Fakat bu durumun tersi de olabilmektedir. Yaralı bir hayvan ya da hayvanlar ile ilgili paylaşımlar gören çocuklar gerçek hayatta hayvanlara karşı daha saygılı davranabilmektedir. Örneklendirdiğim her iki durumda sosyal medyanın çocukların değer oluşturma sürecinde olumlu veya olumsuz etkileri olduğunu göstermektedir. Sosyal medya uygulamalarının günden güne artması ve çocukların kontrolsüz bir şekilde sosyal medya kullanımları değer oluşturmalarında sosyal medyanın gelecek yıllarda daha önemli bir faktör olacağını göstermektedir. Alanyazın incelendiğinde de toplumda sosyal medya kullanımının giderek arttığı ve sosyal medyanın toplum üzerinde olumlu ve olumsuz birçok etki meydana getirdiği tespit edilmiştir. Yapılan çalışmalarda sosyal medyanın değerler üzerinde oluşturduğu etkiyi doğrudan ele alan çalışmalar olmadığı görülmektedir. Bu doğrultuda araştırmamızın amacı sosyal medyanın ortaokul öğrencilerinin değer oluşturma sürecindeki rolünü öğrencilerin görüşleri doğrultusunda tespit etmektir. Bu doğrultuda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. Sosyal medyanın ortaokul öğrencilerinin değer oluşturma sürecindeki rolüne yönelik öğrenci görüşleri nelerdir?
2. Sosyal medya kullanımı öğrencilerin hangi değerleri ne yönde oluşturmasını sağlamaktadır?

Yöntem

Araştırma nitel araştırma yöntemi ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada nitel araştırma desenlerinden Fenomonolojik/Olgubilim araştırma deseni kullanılmıştır. “*Olgubilim deseni farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir bilgiye sahip olmadığımız olgulara odaklanmaktadır*” (Yıldırım ve Şimşek, 2013: 78). Bu bağlamda araştırma, öğrencilerin sosyal medyanın değer oluşturmadaki rolüne ilişkin farkında oldukları fakat derinlemesine bir anlayışa sahip olmadıkları görüşlerinin tespit edilmesini sağlayacaktır.

Katılımcılar

Araştırmanın katılımcılarını 2016-2017 eğitim-öğretim yılında İstanbul ili Küçükçekmece ilçesinde bulunan bir ortaokulda öğrenim gören 30 ortaokul 3.sınıf

öğrencisi oluşturmaktadır. Öğrencilerin seçiminde ölçüt örneklem yöntemi kullanılmıştır. Ölçüt olarak sosyal medyayı aktif olarak kullanma, ortaokul öğrencisi olma dikkate alınmıştır. Öğrencilerin sosyal medyanın değer oluşturma sürecindeki rolüne ilişkin görüşlerini açıkça ortaya koyabilmeleri için öğrencilere kimliklerini yansıtacak herhangi bir bilgi yazdırılmamıştır. Bu yüzden cinsiyet ve diğer değişkenler araştırmada dikkate alınamamıştır.

Veri Toplama Yöntemleri

Araştırmada veriler öğrencilere sosyal medya ve değerler üzerine yazdırılan kompozisyonlar aracılığıyla elde edilmiştir. Öğrencilere Sosyal Bilgiler dersinin programında da yer alan sosyal medya ve değerler üzerine bilgilendirme yapıldıktan sonra kompozisyonlar yazdırılmıştır. Öğrencilere kompozisyon esnasında herhangi bir yönlendirme yapılmamıştır. Uygulama ilk olarak 10 öğrenci ile yapılmıştır. Bu uygulamadan elde edilen bulgular doğrultusunda öğrencilerin yazdığı kompozisyonların sosyal medyanın değer oluşturma sürecindeki rolüne yönelik görüşlerini açıklamaya uygun olduğu görülmüştür. Uzman kişinin de görüşü alındıktan sonra öğrencilere kompozisyonlar yazdırılmıştır.

Verilerin Analizi

Veriler analiz edilmeden kompozisyonlar yazıya geçirilmiştir. Kompozisyonlardan elde edilen metinler betimsel analiz tekniği ile analiz edilmiştir. Araştırmada elde edilen veriler öğrencilerin kompozisyonlarında yer verdiği her değere göre oluşturulan temalara göre sunulmuştur. Analiz sırasında kompozisyonlar tekrar tekrar okunarak oluşturulan kategorilere ilişkin kodlama yapılmıştır. Veriler sistematik ve açık bir biçimde betimlenmiştir. Daha sonra yapılan bu betimlemeler yorumlanarak araştırmanın sonuçlarına ulaşılmıştır. Araştırmada bireylerin görüşlerini yansıtmak amacıyla doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

Bulgular

Sosyal Medyanın Öğrencilerin Sorumluluk Değeri Geliştirmesindeki Rolüne Yönelik Görüşleri

Araştırmada sosyal medyanın öğrencilerin sorumluluk değeri geliştirmedeki rolüne yönelik görüşleri bu bölümde ele alınmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1: Sosyal Medyanın Öğrencilerin Sorumluluk Değeri Geliştirmesindeki Rolüne İlişkin Öğrenci Görüşleri

İfadeler	Katılımcı Sayısı	Katılımcılar
Sosyal medya yüzünden sorumluluklarımı aksatıyorum	25	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö9, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö16, Ö17, Ö18, Ö19, Ö20, Ö22, Ö23, Ö24, Ö25, Ö26, Ö27, Ö28, Ö29, Ö30
Sosyal medya sayesinde sorumluluklarımın bilincine vardım	1	Ö10
Sosyal medya nedeniyle sorumluluklarımı aksatmıyorum	1	Ö21

Tablo 1’deki bulgular değerlendirildiğinde öğrencilerin neredeyse tamamı sosyal medya ve sorumluluk değerini ilişkilendirmiştir. Öğrencilerin 25’i ifadelerinde sosyal medya yüzünden sorumluluklarını aksattığını belirtmiştir. Öğrenciler sosyal medyaya geçirdikleri zaman yüzünden üzerine düşen sorumluluklarını aksattığını belirtmiştir. Bu doğrultuda Öğrenci 4 “*Sosyal medya benim sorumluluğumu yerine getirememe neden oluyor. Ödevlerim, okula getirmem gereken malzemeleri, kitapları getiremiyorum.*” ifadesini kullanarak sosyal medya yüzünden sorumluluklarını aksattığını belirtmiştir. Buna benzer olarak Öğrenci 9 “*Sosyal medyayı aktif olarak kullandığım için sorumluluklarımı aksattım. Ödevlerimi geciktirdim. Sınavlarıma iyi çalışmadım.*” ifadesini kullanarak sosyal medyayı kullanmasının ödevlerini aksatmasına ve sınavlara çalışmamasına neden olduğunu belirtmiştir. Buna benzer olarak Öğrenci 22 ise “*Sınava çalışma, ödev yapma gibi sorumlulukları hep bir şekilde erteliyorum.*” ifadesini kullanmıştır. Öğrencilerin belli bir süre olmaksızın sosyal medyada gezinmeleri ve sosyal medyayı takip etmelerinin sorumluluklarını aksatmasına neden olduğu tespit edilmiştir. Öğrenci 23 ise “*İlkokuldan beri sosyal medya kullanıcısıyım. Bugüne kadar yapacağım ödevler olsun, ezberleyeceğim şiirler vb. hiçbirini önemsemeyip, dersime çalışmayıp saatlerce bu sitelerde gezdim. Bu beni sorumsuz biri yaptı.*” ifadesini kullanarak saatlerce sosyal medyada gezindiği için birçok sorumluluğunu aksattığını vurgulamıştır. Buna benzer olarak Öğrenci 14 “*Sosyal medyada paylaşılanlar benim sorumluluğumu bazen etkiler. Paylaşılanları çok beğenip diğerlerine bakmak isterim ödevlerimi yapamam.*” ifadesini kullanarak sosyal medyadaki paylaşımları takip etme isteğinin ödevleri aksatmasına neden olduğunu belirtmiştir. Öğrenci 30 ise “*Sosyal medya benim sorumluluğumu kötü yönde etkiliyor. Yani telefonda çok durduğum için sınavlara çalışmıyorum. Derslerimiz pek fazla yapamıyorum.*” ifadesini kullanılmıştır. Öğrenci 27 “*Sosyal medya açtığımdan beri onlara fazla zaman harcıyorum. Ödevlerime ve sınavlarıma fazla zaman ayıramıyorum. Yaptığım fazla yanlış ve bunun önüne geçmeye çalışıyorum.*”

ifadesini kullanarak sosyal medyayı fazla kullanmasının sorumluluklarını aksattığını ve bu yaptığının yanlış olduğunu belirtmiştir. Öğrenci 2 “*Sosyal medya sorumluluklarımı etkiliyor. Mesela ailemizin yanındayken bir yerde dikkatimi çeken paylaşımlar aile içinde söylenen şeyleri duymuyorum.*” ifadesini kullanarak sosyal medyayı fazla kullanmasının aile içindeki sorumluluklarını aksattığına neden olduğunu belirtmiştir. Buna benzer olarak Öğrenci 20 “*Sosyal medya hesapları yüzünden bazen sorumluluklarımı yerine getiremiyorum. Mesela kardeşime yardım edemiyorum.*” ifadesini kullanarak sosyal medyanın kardeşine yardım etmeyi engellediğini vurgulamıştır. Araştırmaya katılan 2 öğrenci sosyal medya yüzünden sorumluluklarını aksatmadığını ifade etmiştir. Bu doğrultuda Öğrenci 21 “*Sosyal medya beni çok etkilemiyor. Annem bana sınır koyuyor ve bende zamanımı biliyorum. Sorumluluklarımı her zaman yapıyorum.*” ifadesini kullanarak sosyal medyayı belli sürede kullandığını ve sorumluluklarını aksatmadığını vurgulamıştır. Buna benzer olarak Öğrenci 10 “*Ben sosyal medyada bir arkadaşımın annesine hep yardım ettiğini öğrendim ve bende sorumluluklarımı çoğaltmaya başladım.*” ifadesini kullanmıştır.

Sosyal Medyanın Öğrencilerin Mutluluk Değeri Geliştirmesindeki Rolüne Yönelik Görüşleri

Araştırmada sosyal medyanın öğrencilerin mutluluk değeri geliştirmedeki rolüne ilişkin görüşleri bu bölümde ele alınmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2: Sosyal Medyanın Öğrencilerin Mutluluk Değeri Geliştirmesindeki Rolüne İlişkin Öğrenci Görüşleri

İfadeler	Katılımcı Sayısı	Katılımcılar
Sosyal medya mutlu olmamı sağlıyor	18	Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö12, Ö14, Ö16, Ö17, Ö18, Ö21, Ö22, Ö23, Ö24, Ö26, Ö28, Ö30
Sosyal medya sayesinde mutsuz oluyorum	5	Ö1, Ö6, Ö24, Ö26, Ö27
Sosyal medyayı fazla kullanmadığım için mutluyum	1	Ö20

Tablo 2’deki bulgular değerlendirildiğinde öğrencilerin çoğu sosyal medya kullanmasının mutlu olmasını sağladığını belirtmiştir. Öğrenciler sosyal medyada yaptıkları paylaşımlar, bu paylaşımlara yapılan güzel yorumlar ve beğenilerden dolayı mutlu olduklarını ifade etmiştir. Bu doğrultuda Öğrenci 7 “*Arkadaşlarım bana iyi yorumlar yaptığında kendimi iyi hissediyorum ve yalnız olmadığımı farkına varıyorum.*” ifadesini kullanarak arkadaşlarının iyi yorumlar yapmasından mutlu olduğunu vurgulamıştır. Buna benzer olarak Öğ-

renci 14 “Arkadaşlarım güzel bir şey paylaştıklarında mutlu olurum genellikle içinde benim olduğum bir şeyi paylaşırlarsa daha mutlu olurum.” ifadesini kullanmıştır. Öğrenci 4 ise “Sosyal ağlara girerken kendimi çok mutlu hissediyorum. Bunun nedeni paylaşımlarda bulunmak vb.” ifadesini kullanarak sosyal medyada paylaşım yapmanın kendini mutlu ettiğini vurgulamıştır. Buna benzer olarak Öğrenci 5 “Bazen paylaşımlar yaptığımda mutlu oluyorum. Örneğin, okulda dondurma yiyemiyordum çünkü hastaydım. Sonradan iyileştim ve hafta sonu dondurma yedim. Bunun da fotoğrafını çekiyorum ve sosyal medyaya atıyorum. Herkes resmimi beğeniyor ve ben mutlu oluyorum.” ifadesini kullanarak paylaşım yapmak ve paylaşımlarının beğenilmesinden mutlu olduğunu vurgulamıştır. Öğrenci 2 “Sosyal medyada uzaktan arkadaşlarımın resmini görünce çok mutlu oluyorum.” ifadesini kullanarak sosyal medya aracılığıyla uzaktaki arkadaşlarını görmekten mutlu olduğunu belirtmiştir. Buna benzer olarak Öğrenci 22 “Sosyal ağlar sayesinde göremediğim birisiyle iletişim kurduğum zaman mutlu oluyorum.” ifadesini kullanmıştır. Öğrencilerin bazıları sosyal medyanın kendini mutlu etmenin yanında mutsuz olmasına neden olduğu yönlerinin de olduğunu belirtmiştir. Bu doğrultuda Öğrenci 6 “Sosyal medya bazen beni mutlu edebiliyor. Doğum günüme gelen mesajlar gibi. Ama fotoğraflarıma kötü yorum yapılıncaya mutsuz oluyorum.” ifadesini kullanarak kendisini mutlu eden durumların yanında paylaşımlarına kötü yorumlar yapıldığında mutsuz olduğunu vurgulamıştır. Buna benzer olarak Öğrenci 1 “Ben hakkındaki düşüncelerini paylaşayım diye bir gönderi paylaşıyorlar. Eğer benim arkadaşlarımın benim hakkımdaki düşünceleri kötüyse mutlu olamıyorum.” ifadesini kullanarak arkadaşlarının kendi hakkındaki düşüncelerinin olumsuz olmasından dolayı mutsuz olabildiğini vurgulamıştır. Öğrenci 27 ise “Sosyal medyada gördüğüm ve duyduğum haberler keyfimi bozuyor ve fazlasıyla etkiliyor.” ifadesini kullanarak bazı paylaşımlar yüzünden mutsuz olduğunu belirtmiştir. Öğrenci 20 ise “Sosyal medyaya hesaplarını fazla kullanmıyorum bu yüzden mutluyum.” ifadesini kullanarak sosyal medyayı fazla kullanmadığı için mutlu olduğunu vurgulamıştır.

Sosyal Medyanın Öğrencilerin İş birliği/Dayanışma Değeri Geliştirmesindeki Rolüne Yönelik Görüşleri

Araştırmada sosyal medyanın öğrencilerin iş birliği/dayanışma değeri geliştirmedeki rolüne ilişkin görüşleri bu bölümde ele alınmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 3’de sunulmuştur.

Tablo 3: Sosyal Medyanın Öğrencilerin İş birliği/Dayanışma Değeri Geliştirmesindeki Rolüne İlişkin Öğrenci Görüşleri

İfadeler	Katılımcı Sayısı	Katılımcılar
Sosyal medya üzerinden işbirliği yapıyoruz.	16	Ö1, Ö3, Ö5, Ö7, Ö9, Ö10, Ö12, Ö13, Ö15, Ö21, Ö22, Ö23, Ö24, Ö25, Ö26, Ö30
Ödev yapmak amacıyla	9	Ö1, Ö5, Ö12, Ö13, Ö21, Ö22, Ö24, Ö26, Ö30
Kampanyalara katılarak	4	Ö3, Ö15, Ö23, Ö25
Arkadaşına destek olarak	2	Ö7, Ö10
Oyun oynarken	1	Ö9

Tablo 3’deki bulgular değerlendirildiğinde öğrencilerin 16’sı sosyal medya üzerinden iş birliği ve dayanışma gerçekleştirdiğini belirtmiştir. Öğrenciler ödev yapma, sosyal medyadaki kampanyalara katılma, arkadaşlarına destek olma ve oyun oynarken iş birliği yaptıklarını ifade etmişlerdir. Bu doğrultuda Öğrenci 1 *“Bizim bir proje ödevimiz var ve bunu nasıl yapacağımızı, nasıl hazırlanacağımızı kararlaştırmak için grup kuruyoruz. Bu da iş birliği ve dayanışmayı artırıyor.”* ifadesini kullanarak ödev yaparak iş birliği yaptıklarını belirtmiştir. Buna benzer olarak Öğrenci 5 *“Bazen grupça projelerimiz oluyor. Bizde evlerde buluşamadığımız için sosyal medyada grup kuruyoruz. Orada iş birliği ve yardımlaşma oluyor.”* ifadesini kullanmıştır. Öğrenci 13 ise *“Bazen öğretmenlerimin verdiği ödevleri sosyal medyada arkadaşlarımla konuşarak, iş birliği yaparız.”* ifadesini kullanarak ödev yaparken kurdukları iş birliği vurgulamıştır. Bazı öğrenciler sosyal medyada çeşitli kampanyalara katılarak iş birliği gerçekleştirdiklerini belirtmiştir. Bu doğrultuda Öğrenci 3 *“Sosyal medyada kampanyalara katılmak iş birliğini artırıyor.”* ifadesini kullanmıştır. Buna benzer olarak Öğrenci 15 *“Sosyal medyada kampanya başlatıldığı zaman onlara katılarak birlik ve beraberliğimizi ortaya koyuyoruz.”* ifadesini kullanarak sosyal medyadaki kampanyalara katılarak birlik ve beraberlik sergilediklerini vurgulamıştır. Öğrenci 23 ise *“Sosyal medya bunu olumlu etkiliyor. Mesela bir kampanya başlattınız. Bir sürü kişi bunu destekler.”* ifadesini kullanarak sosyal medyanın iş birliğini olumlu yönde etkilediğini belirtmiştir. Öğrenci 7 *“Bir arkadaşına birileri fazla kötü laf attığında bir sürü kişi ona destek çıkıyor. Bir arkadaşım anne ve babasının ayrılığı yüzünden psikolojik sorunlar yaşıyor. Biz ona bu konuda destek oluyoruz.”* ifadesini kullanarak arkadaşlarının yaşadıkları olumsuz durumlarda sosyal medya üzerinden iş birliği yaptıklarını vurgulamıştır. Öğrenci 9 ise *“Oyunlarda arkadaşlarımdan yardım aldığım ve onlara yardım ettiğim için iş birliğini de öğrendim.”* ifadesini kullanarak sosyal medya üzerinden oynadığı oyunlar ile arkadaşları ile işbirliğini geliştirdiğini vurgulamıştır.

Sosyal Medyanın Öğrencilerin Özgürlük Değeri Geliştirmesindeki Rolüne Yönelik Görüşleri

Araştırmada sosyal medyanın öğrencilerin özgürlük değeri geliştirmedeki rolüne ilişkin görüşleri bu bölümde ele alınmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4: Sosyal Medyanın Öğrencilerin Özgürlük Değeri Geliştirmesindeki Rolüne İlişkin Görüşleri

İfadeler	Katılımcı Sayısı	Katılımcılar
Sosyal medyada özgür olduğumu düşünüyorum	11	Ö3, Ö4, Ö7, Ö8, Ö10, Ö15, Ö21, Ö24, Ö25, Ö27, Ö30
Sosyal medyada aslında özgür değilim	6	Ö1, Ö2, Ö6, Ö16, Ö22, Ö23
Sosyal medyada rahatça paylaşım yapabiliyorum	8	Ö3, Ö4, Ö8, Ö10, Ö15, Ö25, Ö27, Ö30
Diğer özgürlüklerimi kısıtlıyor	2	Ö6, Ö16
Özgürlüğümüz gizli bir şekilde elimizden alınıyor	2	Ö22, Ö23
Özel hayatımız yok	1	Ö1
Özgür iradem kullanıyorum	1	Ö7

Tablo 4’deki bulgular değerlendirildiğinde öğrencilerin bir kısmı sosyal medyada özgür olduğunu düşünmektedir. Bir kısmı ise aslında sosyal medyada özgür olmadığını belirtmiştir. Bu doğrultuda Öğrenci 4 “*Sosyal medyada istediğimizi paylaşıyoruz yani sosyal medyada özgürlük denen bir şey var.*” ifadesini kullanarak sosyal medyada özgür olduğunu vurgulamıştır. Buna benzer olarak Öğrenci 27 “*Sosyal medyada gördüğümüz ve beğendiğimiz şeyleri paylaşmak bir özgürlüktür.*” ifadesini kullanarak sosyal medyada paylaşım yapmanın özgürlük olduğunu vurgulamıştır. Öğrenci 8 “*Herkes birbirleriyle farklı konularda fikirlerini ya da durumlarını paylaşıyor bu herkes için iyi bir şey.*” ifadesini kullanarak sosyal medyada herkesin özgüce paylaşımlar yapabildiğini belirtmiştir. Öğrenci 7 ise “*Bazen bazı insanlarla tartışma ortamı açıp burada özgür irademle fikirlerimizi ortaya koyabiliyoruz.*” ifadesini kullanarak sosyal medyada fikirlerini rahatça ifade ettiklerini belirtmiştir. Öğrencilerin bir kısmı ise sosyal medyada özgür olmadıklarını belirtmiştir. Bu doğrultuda Öğrenci 1 “*Biz sosyal medyada özgür olduğumuzu zannediyoruz ama özel hayat diye bir şey yok.*” ifadesini kullanarak sosyal medyada özgür bir ortam varmış gibi gördüğünü fakat öyle olmadığını belirtmiştir. Buna benzer olarak Öğrenci 23 “*Herkes sosyal medyada düşüncemi özgür bir şekilde paylaşıyorum deyip savunuyor. Ama bence öyle değil.*” ifadesini kullanarak sosyal medyanın aslında özgür bir ortam olmadığını vurgulamıştır. Öğrenci 22 “*Sosyal ağlar yüzünden*

özgürlüğümüz elimizden alınıyor gizli bir şekilde.” ifadesini kullanarak sosyal medyada özgürlüklerinin gizli bir şekilde elinden alındığını vurgulamıştır. Öğrenci 6 ise “*Sosyal medyaya takıldığımda özgürlüklerimi kısıtlayabiliyor. Örneğin sokağa çıkıp oyun oynama özgürlüğümü kısıtlıyor.*” ifadesini kullanmıştır.

Sosyal Medyanın Öğrencilerin Yardımseverlik Değeri Geliştirmesindeki Rolüne Yönelik Görüşleri

Araştırmada sosyal medyanın öğrencilerin yardımseverlik değeri geliştirmedeki rolüne ilişkin görüşleri bu bölümde ele alınmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5: Sosyal Medyanın Öğrencilerin Yardımseverlik Değeri Geliştirmesindeki Rolüne İlişkin Öğrenci Görüşleri

İfadeler	Katılımcı Sayısı	Katılımcılar
Sosyal medyadan yardımseverlik anlamında olumlu yönde etkileniyorum	13	Ö1, Ö4, Ö8, Ö9, Ö11, Ö17, Ö18, Ö19, Ö20, Ö23, Ö24, Ö26, Ö28
Sosyal medyadan yardımseverlik anlamında olumsuz yönde etkileniyorum	2	Ö6, Ö16
Yardıma ihtiyacı olan insanları paylaşıyorum	5	Ö4, Ö11, Ö18, Ö23, Ö26
Yardıma ihtiyacı olan hayvanları paylaşıyorum	3	Ö4, Ö17, Ö20
Engelli insanlarla ilgili paylaşımlar yapıyorum	2	Ö2, Ö8
Oyunlarda yardımlaşıyoruz	1	Ö9
Arkadaşlarımız kötü durumdaysa yardım ediyorum	1	Ö19
Yardım severlikle ilgili kampanyalara katılıyorum	1	Ö28

Tablo 5’teki bulgular değerlendirildiğinde öğrencilerin bir yarısına yakının sosyal medyadan yardımseverlik değerine ilişkin olumlu yönde etkilendi tespit edilmiştir. Bu doğrultuda Öğrenci 17 “*Sosyal medyadan sonra daha çok yardım sever oldum diyebilirim. Hayvanlara ilgim çok arttığı için fazlasıyla yardım ediyorum.*” ifadesini kullanarak sosyal medya kullandıktan sonra daha çok yardımsever olduğunu belirtmiştir. Buna benzer olarak Öğrenci 20 “*Instagramda dolaşırken hayvan barınaklarının yardım beklediğini gördüm. Hemen babamın yanına gidip onlara yardım edebileceğimizi söyledim. Oraya makarna, mama*

gibi şeyler götürdük.” ifadesini kullanarak sosyal medyadan etkilenecek hayvanlara yardımda bulunduğunu belirtmiştir. Öğrenci 4 ise *“Sokakta kalan insanların ve hayvanların fotoğraflarını atıp herkesin bu durumu görmesini ve bu durumla ilgili onlara yardım etmelerini sağlıyorum.”* ifadesini kullanarak yaptığı paylaşımlarla hayvanlara yardım edilmesini sağladığını belirtmiştir. Öğrenci 11 *“Mesela birisi kayboluyor bunu sosyal medyada facebook, twitter gibi yerlerde resmini paylaşıyor, altına da görürseniz şu numarayı arayı diyor. Bizde yardımseverliğimizle bunu her yerde paylaşıyor ve kaybolan kişiyi bulunmasını sağlıyoruz.”* ifadesini kullanarak sosyal medya aracılığıyla mağdur olan insanlara yardımcı olduğunu ifade etmiştir. Buna benzer olarak Öğrenci 26 *“Bir kişi kaybolduğunda onun resmini paylaşarak o kişinin bulunması için yardım ediyorum”* ifadesini kullanmıştır. Öğrenci 8 ise *“Engeliler ya da başka insanlarla ilgili yapılan kampanyaları paylaşarak yardımsever oluyorum.”* ifadesini kullanmıştır. Bunlardan farklı olarak Öğrenci 16 *“İnternette uzun süre kalınca oyuna ve sosyal medyaya dalınca önümde birisi bile düşse oradan kalkıp yardım bile etmiyorum.”* ifadesini kullanarak sosyal medyada uzun süre kaldığında yardıma muhtaç insanları umursamadığını belirtmiştir.

Sosyal Medyanın Öğrencilerin Misafirperverlik Değeri Geliştirmesindeki Rolüne Yönelik Görüşleri

Araştırmada sosyal medyanın öğrencilerin misafirperverlik değeri geliştirme-
deki rolüne ilişkin görüşleri bu bölümde ele alınmıştır. Elde edilen bulgular
Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6: Sosyal Medyanın Öğrencilerin Misafirperverlik Değeri Geliştirmesindeki Rolüne İlişkin Öğrenci Görüşleri

İfadeler	Katılımcı Sayısı	Katılımcılar
Sosyal medya misafirperverliğimi olumsuz etkiliyor	14	Ö4, Ö6, Ö9, Ö16, Ö17, Ö18, Ö22, Ö23, Ö24, Ö25, Ö27, Ö28, Ö29, Ö30
Sosyal medya misafirperverliğimi etkilemez	4	Ö2, Ö3, Ö20, Ö21
Misafir geldiğinde sosyal medya ile ilgileniyorum	14	Ö4, Ö9, Ö16, Ö17, Ö18, Ö22, Ö23, Ö24, Ö25, Ö27, Ö28, Ö29, Ö30
Misafir gelince sosyal medyayı bırakırım	4	Ö2, Ö3, Ö20, Ö21

Tablo 6’daki bulgular değerlendirildiğinde öğrencilerin yaklaşık yarısı sosyal medyanın misafirperverliği olumsuz yönde etkilediği belirtmiştir. Bu doğrultuda Öğrenci 16 *“Sosyal medyada dalınca ve misafirimiz gelince o misafirle ilgilenmiyor olabiliyorum.”* ifadesini kullanarak sosyal medya ile ilgilenmediği için misafirlerle ilgilenmediğini belirtmiştir. Buna benzer olarak Öğrenci 22

“Evimize bir misafir geldiğinde “merhaba” dedikten sonra telefon ya da tabletimi alıyorum. Gelenlerle sohbeti yarım ağız yapıyorum.” ifadesini kullanmıştır. Öğrenci 25 “Misafir geldiğinde sosyal medya ile uğraşırken bir yandan da misafirle ilgilenmek misafirperverliğimizi olumsuz etkiler.” ifadesini kullanarak sosyal medya ile ilgilenmesinin misafirlerle ilgilenesini engellediğini vurgulamıştır. Buna benzer olarak Öğrenci 29 “Bir akrabamız veya misafirimiz geliyor ve biz hiçbir şekilde onunla konuşmuyor, sohbet etmiyoruz. Misafirperverliğimiz kaybediyoruz.” ifadesini kullanmıştır. Öğrencilerin bazıları ise sosyal medya kullanmalarının misafirperverliğini etkilemediğini belirtmiştir. Bu doğrultuda Öğrenci 2 “Sosyal medya eve misafir geldiğinde hayatımı etkilemiyor. Ben misafirleri çok seviyorum misafir geldiğinde onlara çay falan ikram ediyorum.” ifadesini kullanarak misafir geldiğinde misafirlerle ilgilendiğini belirtmiştir. Buna benzer olarak Öğrenci 3 “Eğer eve misafir geldiyse sosyal medyayı bırakıp misafirlerle ilgilenirim.” ifadesini kullanmıştır. Öğrenci 20 ise “Evimize misafir geldiğinde bilgisayarımın, telefonumun başından kalkıp misafirlerimizin yanına giderim.” ifadesini kullanmıştır. Öğrenci 21 “Misafiri çok severim ve hiçbir zaman sosyal medya yüzünden onlarla ilgilenmemek gibi bir şey yapmam.” ifadesiyle sosyal medya dolayısıyla misafirleri ihmal etmediğini vurgulamıştır.

Sosyal Medyanın Öğrencilerin Aileye Bağlılık Değeri Geliştirmesindeki Rolüne Yönelik görüşleri

Araştırmada sosyal medyanın öğrencilerin aileye bağlılık değeri geliştirmedeki rolüne ilişkin görüşleri bu bölümde ele alınmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7: Sosyal Medyanın Öğrencilerin Aileye Bağlılık Değeri Geliştirmesindeki Rolüne İlişkin Öğrenci Görüşleri

İfadeler	Katılımcı Sayısı	Katılımcılar
Sosyal medya aileme bağlılığımı olumsuz etkiliyor	11	Ö3, Ö6, Ö9, Ö17, Ö18, Ö22, Ö23, Ö25, Ö27, Ö28, Ö30
Sosyal medya aileme bağlılığımı etkilemez	4	Ö2, Ö20, Ö21, Ö26
Sosyal medya aileme bağlılığımı olumlu etkiliyor	3	Ö11, Ö12, Ö15

Tablo 7’deki bulgular değerlendirildiğinde öğrencilerin yaklaşık yarısı sosyal medyanın aile bağlılığını olumsuz yönde etkilediğini belirtmiştir. Bu doğrultu-

da Öğrenci 3 “*Sosyal medyanın yaptığı bağımlılık ile aileye bağlılık azalıyor.*” ifadesini kullanarak sosyal medyanın aileye bağlılığı azalttığını vurgulamıştır. Buna benzer olarak Öğrenci 6 “*Sosyal medya aileye bağlılığı azaltıyor, olumsuz etkiliyor.*” ifadesini kullanmıştır. Öğrenci 22 “*Sosyal ağlara girdiğimizde zamanın nasıl geçtiğini anlamıyoruz ve bu yüzden ailemizle çok az zaman geçiriyoruz.*” ifadesini kullanarak sosyal medyada uzun zaman geçirdiği için aileye bağlılığının azaldığını belirtmiştir. Buna benzer olarak Öğrenci 18 “*Ben ve benim gibi insanlar telefon, bilgisayar, tablet vb. aletler yüzünden ailemizle vakit geçiremiyoruz veya ailemizin en ufak cümlesinde veya kelimesinde onları dinlemiyor ve karşı geliyoruz.*” ifadesini kullanmıştır. Öğrenci 27 ise “*Sosyal medya açan pek çok kişi hayattan soyutlaşıyor. Ailesine eskisi gibi zaman ayırmıyor ve maalesef bu kişilere ben de dâhilim.*” ifadesini kullanarak sosyal medya hesabı olan çoğu kişinin ailesine zaman ayıramadığını belirtmiştir. Bazı öğrenciler sosyal medyanın aileye olan bağlılıklarını olumsuz yönde etkilemediğini vurgulamıştır. Bu doğrultuda Öğrenci 21 “*Sosyal medya aileme bağlılığımı değiştirmedir.*” ifadesini kullanmıştır. Buna benzer olarak Öğrenci 2 “*Sosyal medya bizim ailemizi çok etkilemiyor. Bizde aile içinde konuşma olduğu için sadece elektrikler kesince bağlılık kuramıyoruz.*” ifadesini kullanarak sosyal medyanın aileye bağlılığını etkilemediğini belirtmiştir. Öğrenci 20 ise “*Aileme fazlasıyla bağlıyım ve sosyal medya hesaplarını çok kullanmıyorum. Bu yüzden ailemle aramda bir sorun yok.*” ifadesini kullanmıştır. Öğrenci 11 “*Sosyal medya aileye bağlılığımı iyi yönde etkiliyor. Uzak bir yerde olduğum zaman sosyal medya sayesinde görüntülü ve mesaj atarak konuşabiliyorum.*” ifadesini kullanarak sosyal medyanın aileye bağlılığı olumlu yönde etkilediğini vurgulamıştır.

Sosyal Medyanın Öğrencilerin Kültüre Bağlılık Değeri Geliştirmesindeki Rolüne Yönelik Görüşleri

Araştırmada sosyal medyanın öğrencilerin kültüre bağlılık değeri geliştirmedeki rolüne ilişkin görüşleri bu bölümde ele alınmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8: Sosyal Medyanın Öğrencilerin Kültüre Bağlılık Değeri Geliştirmesindeki Rolüne İlişkin Öğrenci Görüşleri

İfadeler	Katılımcı Sayısı	Katılımcılar
Sosyal medya nedeniyle kültüreme bağlılığım artıyor	9	Ö2, Ö5, Ö6, Ö8, Ö15, Ö20, Ö21, Ö25, Ö26
Yabancı kültürleri öğreniyorum	1	Ö3
Kültürel paylaşımlar dikkatimi çekiyor	1	Ö17

Tablo 8'deki bulgular değerlendirildiğinde öğrencilerin bir kısmı sosyal medyanın kültürel bağlılık geliştirmesinde etkili olduğunu belirtmiştir. Bu doğrultuda Öğrenci 20 “*Sosyal medya hesaplarında kendi kültürümü yansıtıyorum. Kendi kültürümüz ile ilgili güzel sözler paylaşıyorum.*” ifadesini kullanarak sosyal medyada kültürümüz ile ilgili paylaşımlar yaptığını vurgulamıştır. Buna benzer olarak Öğrenci 6 “*Sosyal medya üzerinden kültürel dans, giysi gibi şeyleri araştırıyorum, paylaşıyorum. Kültüre bağlılığım artıyor.*” ifadesini kullanmıştır. Öğrenci 25 “*Bunu iyi etkiliyor. Sosyal medyada kültürümüzle ilgili paylaşımlar yapıyorum.*” ifadesini kullanarak sosyal medyanın kültürel bağlılığı olumlu yönde etkilediği vurgulamıştır. Öğrenci 2 “*Sosyal medyada kültüre bağlılık 23 Nisan çocukların bayramı ile ilgili paylaşılan videolar bana göre bağlılık oluyor.*” ifadesini kullanarak önemli günlerle ilgili yapılan paylaşımların kültüre bağlılığını vurgulamıştır. Öğrenci 5 ise “*Ülkemi geziyorum gibi sayfalar beğendiğimde ülkemizdeki kültürlerimizi resim ve yazılarla anlatıyorlar. Böylece bene arkadaşlarıma bazı kültürlerimizden bahsediyorum.*” ifadesini kullanarak çeşitli sayfalarda kültürümüzle ilgili paylaşımlarla kültüre bağlılığın arttığı belirtmiştir. Öğrenci 3 ise “*Sosyal medya hesaplarında diğer ülkelerin kültürlerini öğreniyorum. Beni takip eden yabancı kişiler bizim kültürümüzü öğreniyorlar.*” ifadesini kullanarak diğer ülkelerin kültürünü öğrenme ve kendi kültürümüzü tanıtmada sosyal medyanın önemli olduğunu vurgulamıştır. Öğrenci 8 “*Sosyal medyada kültürünü yaşatmak isteyen insanlar sayfalar açıyorlar ve kültürlerini daha çok öğreniyorlar.*” ifadesini kullanarak sosyal medyada kültürü yaşatmanın sayfalar açılarak yapılabildiğini vurgulamıştır.

Sosyal Medyanın Öğrencilerin Saygı/Sevgi Değeri Geliştirmesindeki Rolüne Yönelik Görüşleri

Araştırmada sosyal medyanın öğrencilerin saygı/sevgi değeri geliştirmedeki rolüne ilişkin görüşleri bu bölümde ele alınmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 9'da sunulmuştur.

Tablo 9: Sosyal Medyanın Öğrencilerin Saygı/Sevgi Değeri Geliştirmesindeki Rolüne İlişkin Öğrenci Görüşleri

İfadeler	Katılımcı Sayısı	Katılımcılar
Sosyal medya nedeniyle aileme saygısızlık yapılabiliyorum	6	Ö16, Ö17, Ö19, Ö24, Ö26, Ö30
Sosyal medyada yapılan kötü paylaşımlar saygımı etkiliyor	4	Ö2, Ö9, Ö21, Ö25
Arkadaşlarıma sevgimiz azalıyor	3	Ö6, Ö11, Ö17
Ailemden görmediğim sevgiyi sosyal medyada görüyorum	1	Ö4
Aileme karşı sevgim arttı	1	Ö28

Tablo 9'daki bulgular değerlendirildiğinde sosyal medyanın saygı/sevgi değeri geliştirmede öğrencilerin yarısı üzerinde etkili olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin bir kısmı arkadaşlarına ve ailesine karşı sevginin azaldığını belirtmiştir. Bu doğrultuda Öğrenci 6 “*Sosyal medya arkadaşlarımla aramı açabiliyor ve birbirimize karşı sevgimiz azalıyor.*” ifadesini kullanarak sosyal medyanın arkadaşları ile arasını açtığını vurgulamıştır. Buna benzer olarak Öğrenci 11 “*Sosyal medya sevgi ve saygı durumunu biraz etkiliyor. Bazı arkadaşlarım olumsuz bir şey paylaşıyorlar. Bunu görünce onlara olan sevgim ve saygım bir tık azalıyor.*” ifadesini kullanarak sosyal medyadaki paylaşımlarının arkadaşlarına sevgisini olumsuz etkilediğini vurgulamıştır. Öğrenci 17 ise “*Sosyal medya saygıyı tamamen yok ediyor. Ailem ve arkadaşlara karşı sevgi ve saygıyı tüketti.*” ifadesini kullanarak sosyal medyanın aile ve arkadaşlarına karşı sevgiyi tükettiğini vurgulamıştır. Bazı öğrenciler sosyal medyada gördüğü paylaşımlardan olumsuz etkilediğini ve saygısının bozulduğunu belirtmiştir. Bu doğrultuda Öğrenci “*Sosyal medyayı kullanarak kötü şeyler, kötü sözler öğrendim. Onları kullandım ve anlamlarını öğrenince kullanmak istemedim.*” ifadesini kullanarak sosyal medyada kötü sözler öğrendiğini vurgulamıştır. Buna benzer olarak Öğrenci 25 “*Sosyal medya saygınızı kötü etkileyebiliyor. Çünkü sosyal medyada birçok küfür, hakaret gibi şeylerle karşılaşılıyorsunuz.*” ifadesini kullanarak sosyal medyadaki paylaşımlardan olayı kötü paylaşımlara maruz kaldığını vurgulamıştır. Öğrenci 2 ise “*Sosyal medyada saygı denen bir şey kalmadı herkes istediğini paylaşıyor istediğini yapabiliyor. Bu saygımızı olumsuz etkiliyor.*” ifadesini kullanmıştır. Bazı öğrenciler sosyal medya kullanımı ile ilgili ailesiyle yaşadığı problemlerden dolayı ailesine saygısızlık yapabildiğini belirtmiştir. Bu doğrultuda Öğrenci 16 “*İnternette, sosyal medyada çok fazla durunca parmaklarım ve başım ağrıyor. Bu yüzden annem ve babam bir şey isteyince sinirlenip saygısızlık yapabiliyorum.*” ifadesini kullanarak sosyal medya yüzünden ailesine saygısızlık yapabildiğini vurgulamıştır. Buna benzer olarak Öğrenci 24 “*Annemiz ya da ailemizden biri telefonu bırak dediğinde bazen bırakmayıp sesimizi yükseltebiliyoruz.*” ifadesini kullanmıştır. Öğrenci 26 ise “*Annem veya babam telefonu elinden bırak ya da bilgisayar oynamayı bırak dediğinde bazen bırakmıyorum.*” ifadesini kullanmıştır.

Sosyal Medyanın Öğrencilerin Vatandaşlık Değeri Geliştirmesindeki Rolüne Yönelik Görüşleri

Araştırmada sosyal medyanın öğrencilerin vatandaşlık değeri geliştirmedeki rolüne ilişkin görüşleri bu bölümde ele alınmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 10'da sunulmuştur.

Tablo 10: Sosyal Medyanın Öğrencilerin Vatanserverlik Değeri Geliştirmesindeki Rolüne İlişkin Öğrenci Görüşleri

İfadeler	Katılımcı Sayısı	Katılımcılar
Sosyal medya vatanserverliğimi olumlu yönde etkiliyor	9	Ö4, Ö3, Ö6, Ö14, Ö17, Ö25, Ö26, Ö29
Vatanımızla ilgili paylaşımlar yapıyorum	5	Ö2, Ö4, Ö3, Ö6, Ö14,

Tablo 10'daki bulgular değerlendirildiğinde sosyal medyanın öğrencilerin bir kısmının vatanserverlik duygularını olumlu yönde etkilemiştir. Öğrenciler vatan ile ilgili paylaşımlar yaptığını belirtmiştir. Bu doğrultuda Öğrenci 4 "*Vatanımı her zaman severim. Vatanım için paylaşımlar yapıyorum.*" ifadesini kullanarak vatani ile ilgili paylaşımlar yaptığını vurgulamıştır. Buna benzer olarak Öğrenci 2 "*Sosyal medyada vatanserverlik 100.yıl Çanakkale savaşı ile ilgili paylaşımlar yapmışım.*" ifadesini kullanmıştır. Öğrenci 3 "*Vatanımız üzerine yapılan paylaşımlar vatan sevgimizi güçlendiriyor.*" ifadesini kullanarak vatanımız ile ilgili paylaşımların vatan sevgilerini güçlendirdiğini vurgulamıştır. Buna benzer olarak Öğrenci 14 "*Vatanserverliğimi etkiler. Bir sitede vatanımla ilgili paylaşılan şiirler, hikâyeler, videolar benim vatanıma olan sevgimi daha çok artırır.*" ifadesini kullanarak bazı sitelerde vatanımız ile ilgili yapılan paylaşımların vatanserverliğini artırdığını vurgulamıştır. Öğrenci 6 ise "*Sosyal medyada insanların vatanserverlik ile ilgili videoları var. Örneğin Çanakkale ile ilgili. Olumlu yönde etkiliyor.*" ifadesini kullanmıştır.

Sosyal Medyanın Öğrencilerin Hayvanserverlik Değeri Geliştirmesindeki Rolüne Yönelik Görüşleri

Araştırmada sosyal medyanın öğrencilerin hayvanserverlik değeri geliştirmedeki rolüne ilişkin görüşleri bu bölümde ele alınmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 11'de sunulmuştur.

Tablo 11: Sosyal Medyanın Öğrencilerin Hayvanserverlik Değeri Geliştirmesindeki Rolüne İlişkin Öğrenci Görüşleri

İfadeler	Katılımcı Sayısı	Katılımcılar
Sosyal medya hayvanserverliğimi olumlu etkiliyor	14	Ö3, Ö5, Ö6, Ö10, Ö17, Ö18, Ö20, Ö21, Ö22, Ö24, Ö25, Ö26, Ö27, Ö28
Yardıma muhtaç hayvanları paylaşıyorum	5	Ö3, Ö24, Ö26, Ö27, Ö28
Hayvanlara yapılan eziyet ilgili paylaşımlar beni üzüyor	4	Ö5, Ö5, Ö18, Ö25
Artık hayvanları daha çok seviyorum	3	Ö20, Ö21, Ö22
Yardıma muhtaç hayvanlara yardım ediyorum	1	Ö17

Tablo 11’deki bulgular değerlendirildiğinde sosyal medyanın öğrencilerin yarısının hayvanseverlik değerini olumlu etkilediği tespit edilmiştir. Bu doğrultuda Öğrenci 6 “*Sosyal medya hayvanlara karşı şefkat artırıyor. Bizim hayvanları korumamızı, beslememizi, şefkatli olmamızı destekliyor.*” ifadesini kullanarak sosyal medyanın hayvan sevgisini olumlu yönde etkilediğini belirtmiştir. Buna benzer olarak Öğrenci 22 “*Sosyal ağlarda hayvanlarla ilgili bir haber ya da resim gördüğüm zaman içimde daha da büyüyen bir hayvan sevgisi oluyor.*” ifadesini kullanmıştır. Öğrenci 25 ise “*Hayvanlara verilen zararın farkındalığını artırıyor. Bu içimizdeki hayvan sevgisini ortaya çıkarıyor.*” ifadesini kullanmıştır. Bazı öğrenciler sosyal medya paylaşımları sayesinde hayvan sevgisinin davranışa dönüştüğünü belirtmiştir. Bu doğrultuda Öğrenci 20 “*Kendileri eskiden sevmezdim ama Instagram hesabında kedilerle ilgili paylaşımlar gördükten sonra kedileri sevmeye başladım.*” ifadesini kullanarak kedileri daha çok sevdiğini vurgulamıştır. Buna benzer olarak Öğrenci 17 “*Sosyal medya benim hayvan sevgimi daha çok artırdı. Orada onların mağdur durumlarını gördükçe içim acıyordu. Bu nedenle olabildiğince kapıların önüne yemek bırakıyorum.*” ifadesini kullanarak hayvanlara yiyecek bırakmaya başladığını vurgulamıştır. Öğrenci 21 ise “*Hayvan sevgimi çok fazla bir anlamda artırdı. Dolaşırken bir barınak hesabı gördüm ve hayvanlarla daha çok ilgilenmeye başladım.*” ifadesini kullanmıştır. Öğrenci 5 “*Hayvanlara bizim yaptıklarımız yüzünden ne olduğunu görüyorum. Örneğin bizim yere attığımız sakızları onlar yiyecek sanıp ağızlarına atıyorlar bu yüzden gagaları birbirine yapıyor ve bende onlara üzülüyorum.*” ifadesini kullanarak sosyal medyada hayvanlara karşı yapılan yanlış davranışların kendisini daha hassas bir duruma getirdiğini belirtmiştir.

Sosyal Medyanın Öğrencilerin Çalışkanlık Değeri Geliştirmesindeki Rolüne Yönelik Görüşleri

Araştırmada sosyal medyanın öğrencilerin çalışkanlık değeri geliştirmedeki rolüne ilişkin görüşleri bu bölümde ele alınmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 12’de sunulmuştur.

Tablo 12: Sosyal Medyanın Öğrencilerin Çalışkanlık Değeri Geliştirmesindeki Rolüne İlişkin Öğrenci Görüşleri

İfadeler	Katılımcı Sayısı	Katılımcılar
Sosyal medya çalışkanlığımı olumsuz etkiliyor	14	Ö2, Ö6, Ö9, Ö11, Ö15, Ö18, Ö22, Ö23, Ö25, Ö26, Ö27, Ö28, Ö29, Ö30
Sosyal medya çalışkanlığımı olumlu etkiliyor	3	Ö14, Ö21, Ö24
Sosyal medya çalışkanlığımı etkilemiyor	1	Ö20

Tablo 12'deki bulgular değerlendirildiğinde öğrencilerin yarısının sosyal medya dolayısıyla çalışkanlığının olumsuz etkilendiği tespit edilmiştir. Bu doğrultuda Öğrenci 6 *Sosyal medya çalışkanlığımı geriletıyor, olumsuz etkiliyor.*” ifadesini kullanarak sosyal medyanın çalışkanlığını olumsuz etkilediğini belirtmiştir. Buna benzer olarak Öğrenci 15 *“Sosyal medyada çok durduğumda ders çalışmamı engelliyor.”* ifadesini kullanmıştır. Öğrenci 28 ise *“Sosyal medya insanı tembelleştiriyor ve çalışkanlık %50'ye iniyor.”* ifadesini kullanmıştır. Öğrenci 29 *“Derslerimizi de etkiliyor çalışkan ve başarılı bir birey olamıyoruz.”* ifadesini kullanmıştır. Bazı öğrenciler sosyal medyada fazla zaman geçirdiklerinden ve paylaşımlardan dolayı çalışkanlıklarının olumsuz etkilendiğini belirtmiştir. Bu doğrultuda Öğrenci 2 *“Sosyal medyaya girdiğimde aklıma takılan şarkı sözleri ben sınava çalışırken beni etkiliyor. Bu çalışkanlık durumumu zayıflatıyor.”* ifadesini kullanarak sosyal medyadaki paylaşımların çalışkanlığını olumsuz etkilediğini belirtmiştir. Buna benzer olarak Öğrenci 11 *“Tablette veya bilgisayarda sosyal medyam açık kalıyor. Bende sınavım var ona çalışıyorum. Paylaşımlar ve mesajlar yüzünden çalışmıyorum ve iyi not alamıyorum.”* ifadesini kullanmıştır. Bazı öğrenciler ise sosyal medyanın çalışkanlıklarını olumsuz etkilemediğini ve motive olduklarını belirtmişlerdir. Bu doğrultuda Öğrenci 20 *“Sosyal medya hesapları yüzünden ödevlerini yapamayan kişiler var. Ben bu kişilerden biri değilim. Ödevlerimi bitirdikten sonra sosyal medya hesaplarına göz atıyorum.”* ifadesini kullanarak sosyal medya hesabını bilinçli kullandığını ve çalışkanlık anlamında olumsuz etkilemediğini vurgulamıştır. Buna benzer olarak Öğrenci 21 *“Çalışkanlık anlamında beni olumlu etkiliyor. Bizden büyük üniversiteye giden insanları takip ediyorum ve bu beni motive ediyor.”* ifadesini kullanarak bazı paylaşımların ders çalışma anlamında kendisini motive ettiğini vurgulamıştır.

Sosyal Medyanın Öğrencilerin Dürüstlük/Doğruluk Değeri Geliştirmesindeki Rolüne Yönelik Görüşleri

Araştırmada sosyal medyanın öğrencilerin dürüstlük/doğruluk değeri geliştirmedeki rolüne ilişkin görüşleri bu bölümde ele alınmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 13'de sunulmuştur.

Tablo 13: Sosyal Medyanın Öğrencilerin Dürüstlük/Doğruluk Değeri Geliştirmesindeki Rolüne İlişkin Öğrenci Görüşleri

İfadeler	Katılımcı Sayısı	Katılımcılar
Sosyal medyada dürüst davranmadığım oluyor	7	Ö9, Ö13, Ö23, Ö28, Ö29, Ö30
Sosyal medyada insanların dürüst davranmadığı bir ortam	5	Ö8, Ö20, Ö21, Ö22, Ö25, Ö27
Sosyal medyada dürüstlüğüme bozmuyorum	2	Ö6, Ö10

Tablo 13'teki buğular değerlendirildiğinde öğrencileri bir kısmı sosyal medyanın insanların dürüst davranmasını engellediğini belirterek, kendilerinin de zaman zaman dürüst davranmadıklarını belirtmiştir. Bu doğrultuda Öğrenci 20 "*Sosyal medya hesaplarında konuşan birinin dürüstlüğüne anlayamayız.*" ifadesini kullanarak sosyal medyadaki bir kişinin dürüstlüğüne anlaşılmadığını belirtmiştir. Buna benzer olarak Öğrenci 22 "*Sosyal ağlarda birçok kişi yaşı hakkında dürüst değil hatta bazı kişiler cinsiyetleri hakkında bile dürüst değil.*" ifadesini kullanmıştır. Öğrenci 25 "*Sosyal medyada çok fazla yalan söyleniyor. Çünkü insanlar kendisini tanımayan insanlara kendisini farklı tanıtıyor.*" ifadesini kullanarak sosyal medyada çok yalan söylendiğini vurgulamıştır. Öğrenci 27 ise "*Sosyal medya kullanıcıları hesap açarken ailesine söylemiyor ya da hesaba gerçek bilgilerini girmiyor. Bu da fazlasıyla yanlış bir davranış.*" ifadesini kullanarak sosyal medya hesaplarının birçok kişi tarafından yanlış bilgi kullanılarak açıldığına vurgu yapmıştır. Bazı öğrenciler sosyal medya hesaplarında veya sosyal medyada kullanırken dürüst davranmadığını belirtmiştir. Bu doğrultuda Öğrenci 29 "*Sosyal medya bize dürüstlüğü değil yalancılığı, hilebazlığı öğretiyor.*" ifadesini kullanmıştır. Bu doğrultuda Öğrenci 9 "*Evde kalıp okula gitmemek için hastalanmaya çalışıyorum. Hastalandığımda evde kalıp sosyal medyaya giriyorum. Bazı zamanlar annem hasta olduğuma inanmıyor. Okuldayken annemi aratıyorum. Daha sonra eve gidip sosyal medyaya giriyorum.*" ifadesini kullanarak sosyal medyayı kullanmak için bahaneler uydurduğunu belirtmiştir. Buna benzer olarak Öğrenci 23 ise "*Ödevim var deyip oyun oynuyorum ve sosyal medyada geziyorum.*" ifadesini kullanmıştır. Öğrenci 30 ise "*Sosyal medyada daha rahat yalan söyleyebiliyorum.*" ifadesini kullanarak sosyal medyada daha rahat yalan söyleyebildiğini belirtmiştir.

Sosyal Medyanın Öğrencilerin Bilgi Edinme Değeri Geliştirmesindeki Rolüne Yönelik Görüşleri

Araştırmada sosyal medyanın öğrencilerin bilgi edinme değeri geliştirmedeki rolüne ilişkin görüşleri bu bölümde ele alınmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 14'de sunulmuştur.

Tablo 14: Sosyal Medyanın Öğrencilerin Bilgi Edinme Değeri Geliştirmesindeki Rolüne İlişkin Öğrenci Görüşleri

İfadeler	Katılımcı Sayısı	Katılımcılar
Sosyal medya bilgi edinmemizi sağlıyor	18	Ö2, Ö3, Ö5, Ö6, Ö10, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17, Ö18, Ö19, Ö20, Ö21, Ö22, Ö24, Ö26, Ö27, Ö29

Tablo 14’teki bulgular değerlendirildiğinde öğrencilerin yarısından fazlası sosyal medyadan bilgi edindiklerini ifade etmiştir. Bununla birlikte bazı öğrenciler sosyal medyadaki bilgilerin çoğu zaman güvenilir olmadığını belirtmiştir. Bu doğrultuda Öğrenci 6 “*Sosyal medya üzerinden pek çok bilgi ediniyorum*” ifadesini kullanarak sosyal medyadan birçok bilgi edindiğini belirtmiştir. Buna benzer olarak Öğrenci 2 “*Sosyal medyada gördüğüm bilgi verici sözler sosyal medyada bilgi verici matematik soruları sosyal, Türkçe vb. ders soruları beni bilgilendirir.*” ifadesini kullanarak sosyal medyadan birçok bilgi edindiğini belirtmiştir. Öğrenci 5 ise “*Bazen beğendiğim sayfalar eğitim, sağlık, bilim ile ilgili oluyor. Eğitimde ne gibi değişiklikler olduğunu ya da sağlıkta hangi hastalıkların çıkacağını öğreniyorum. Bazen de bilim insanların ne gibi şeyler bulduğunu öğreniyorum.*” ifadesini kullanarak sosyal medyadan birçok bilgi edindiğini belirtmiştir. Bazı öğrenciler ise sosyal medyada edindikleri bilgilerin güvenilirliğini sorgulayarak birçok yalan yanlış bilgi edindiklerini vurgulamıştır. Bu doğrultuda Öğrenci 26 “*Sosyal medyada bilgi edinebiliyoruz. Ama bazen yalan yanlış bilgiler edinebiliyoruz.*” ifadesini kullanarak sosyal medyadan yalan yanlış bilgiler edindiklerini belirtmiştir. Buna benzer olarak Öğrenci 27 “*Doğru olup olmadığı tartışılır ama sosyal medyada ilginç bilgiler olabiliyor.*” ifadesini kullanmıştır. Öğrenci 18 “*Sosyal medyaların çoğunda bilgi edinme var. Haber izlemek yerine sosyal medyadan yalan yanlış haberlere bakıp inanan insanlar var.*” ifadesini kullanarak sosyal medya hesaplarında yalan yanlış bilgiler olduğunu vurgulamıştır. Öğrenci 29 ise “*Sosyal medyada fazlasıyla bilgi ediniyoruz ama hayatımızın hangi bölümünde kullanıyoruz bu bilgileri, hiç bir yerde.*” ifadesini kullanarak sosyal medyada öğrendiği bilgilerin çoğunun insanların bir işine yaramadığını vurgulamıştır.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Toplumumuzun geleceği olan çocuklarımızın kazanacağı değerler toplumun geleceğini, kültürel devamlılığı sağlama açısından önemlidir. Çocukların değer oluşturmada etkili olan birçok faktör bulunmakla birlikte özellikle son yıllarda giderek yaygınlaşan sosyal medya çocukların değer oluşturma süreçleri-

ne etki etmektedir. Araştırmamızın sonucunda öğrenci görüşlerine göre sosyal medyanın ortaokul öğrencilerinin değer oluşturma sürecinde olumlu ve olumsuz yönde etkili olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuçlarla, bu alanda yapılan benzer çalışmaların (Villani, 2001; Tahiroğlu, Çelik, Bahalı ve Avcı, 2010; O'Keefe, & Pearson, 2011; Yılmaz ve Ersoyol, 2013; İşliyen ve İşliyen, 2015; Ray ve Jat, 2010; Oğuz ve Sözcü, 2016) sosyal medyanın bireyler üzerinde olumlu ve olumsuz şekilde etkilerinin olduğu sonucuna ulaşılmış olmaları benzerlik göstermektedir. Araştırmaya katılan öğrencilerin sosyal medya ile en fazla ilişkilendirdikleri değer sorumluluktur. Öğrencilerin çoğunun sosyal medya yüzünden sorumluluklarını aksattıklarını belirtmiştir. Bu durum çocukların zamanla bazı sorumluluklarını göz ardı etmelerini doğurabilir. Araştırmada öğrencilerin çoğu sosyal medya kullanmanın kendisini mutlu ettiğini belirtmiştir. Öğrenciler sosyal medyada yaptıkları paylaşımlar, bu paylaşımlara yapılan güzel yorumlar ve beğenilerden dolayı mutlu olduklarını ifade etmiştir. Bu sonuçlara Demir (2016) tarafından yapılan araştırmada öğrencilerin sosyal medyada daha güzel ve eğlenceli zaman geçirdiklerini ve bu nedenle sosyal medyayı tercih ettiklerini belirtmeleri benzerlik göstermektedir. Araştırmada sonucunda öğrencilerin yarısının sosyal medya aracılığıyla ödev yapma, sosyal medyadaki kampanyalara katılma, arkadaşlarına destek olma ve oyun oynama amacıyla iş birliği yaptıklarını tespit edilmiştir. Bu durum öğrencilerin arkadaşlık ilişkilerini geliştirmelerine olanak sağlayabilir. Bu sonuçlara benzer olarak Rideout (2012)'un yaptığı araştırmada sosyal medyanın sosyal medyanın arkadaşlık ilişkilerini geliştirmede etkili olduğu sonucuna ulaşılması benzerlik göstermektedir. Araştırmada öğrencilerin bir kısmının kendisini sosyal medyada özgür hissettiği tespit edilmiştir. Bu sonuçlara Demir (2016)'in yaptığı araştırmada öğrencilerin sosyal medya platformunu kendilerini özgür ve rahat hissetmeleri sonucu benzerlik göstermektedir. Bununla birlikte araştırmamızda bazı öğrenciler sosyal medyada özgür olmadıklarını hatta özgürlüklerinin sosyal medya tarafından gizli bir şekilde ellerinden alındığını belirtmiştir. Araştırmada öğrencilerin yaklaşık yarısı sosyal medya ile yardımseverlik duygularının olumlu yönde etkilendiğini belirtmiştir. Öğrenciler yardıma muhtaç insanları, hayvanları paylaşarak ya da arkadaşlarına oyunlarda yardımcı olarak yardımseverliklerini gösterdiklerini belirtmiştir. Bu durum çocukların yardımseverlik değerini gerçek hayattakinin dışında farklı bir şekilde algılamalarına neden olabilir. Bu durum Yazıcı (2014)'nın ve Özen (2014)'in yaptıkları araştırmada medyanın insanların değer yargılarını değişime uğrattığı sonucu ile paralellik göstermektedir. Araştırmada sosyal medyanın öğrencilerin yaklaşık yarısının misafirper-

verliğini olumsuz yönde etkilediği tespit edilmiştir. Öğrenciler misafir geldiğinde sosyal medya ile ilgilendiklerini belirtmiştir. Araştırmada elde edilen bir başka sonuç ise öğrencilerin yaklaşık yarısının sosyal medyanın aile bağlılığını olumsuz yönde etkilediğini belirtmesidir. Bu sonuçlara Mora (2008)'nın yaptığı araştırmada küreselleşme ve bunun yarattığı değişim ve dönüşümlerin aile içi etkileşime yaptığı olumsuz etki paralellik göstermektedir. Araştırmada sosyal medyanın öğrencilerin saygı/sevgi değeri geliştirmesinde etkili olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin yarısı arkadaşlarına ve ailesine karşı sevginin azaldığını belirtmiştir. Yine öğrencilerin bir kısmı sosyal medyanın insanların dürüst davranmasını engellediğini belirterek, kendilerinin de zaman zaman dürüst davranmadıklarını belirtmiştir. Araştırmada elde edilen bir diğer sonuç ise öğrencilerin sosyal medya dolayısıyla çalışkanlığının olumsuz etkilendiğinin tespit edilmesidir. Bu sonuçlara benzer olarak Yılmaz ve Ersoyol (2013)'ün yaptığı araştırmada değişen medyanın çocukların ahlaki, fiziksel, psikolojik, toplumsal ve zihinsel gelişimleri üzerinde olumsuz yönde etki ettiği sonucuna ulaşması benzerlik göstermektedir. sosyal medyanın oluşturduğu bu etki ile çocuklar aile sevgisinden mahrum, dürüst davranmaktan uzak, çalışkanlığını kaybetmiş bir şekilde yetişmelerine neden olabilecektir. Böyle bir etkinin oluşması halinde toplumun ahlaki, toplumsal ve zihinsel gelişim olarak hastalıklı bir yapıya dönüşmesi gerçeğiyle karşı karşıya kalabiliriz. Araştırmada sosyal medya ile öğrencilerin kültürel bağlılık, vatanseverlik, hayvanseverlik değerlerinin olumlu yönde etkilendiği tespit edilmiştir. Öğrenciler sosyal medya üzerinden kültürel bağlılık geliştirdiklerini, vatanları ile ilgili paylaşımlar yaparak vatanseverliklerinin geliştiğini ve hayvanları artık daha çok sevdiklerini belirtmiştir. Bu durum sosyal medyanın olumsuz etkilerinin yanında olumlu etkilerinin de olduğunu göstermektedir. Bu sonuçlarla, bu alandaki benzer çalışmalarda değinilen (Vilani, 2001; Tahiroğlu, Çelik, Bahalı ve Avcı, 2010; Ray ve Jat, 2010; O'Keeffe, & Pearson, 2011; Yılmaz ve Ersoyol, 2013; Oğuz ve Sözcü, 2016) sosyal medyanın bireyler üzerinde olumlu etkilerinin olduğunu tespit edilmesi benzerlik göstermektedir. Araştırmada elde edilen diğer sonuç ise öğrencilerin sosyal medya aracılığıyla birçok bilgi edinmesidir. Bununla birlikte öğrenciler sosyal medyadaki bilgilerin güvenilirliğinden kuşku duymaktadır. Öğrencilerin değer oluşturma sürecinde olumlu ve olumsuz birçok etkisinin olduğunu öğrencilerin görüşleri doğrultusunda tespit ettiğimiz araştırmamızda sosyal medyanın gelecek dönemde özellikle çocukların ve gençlerin olmakla birlikte toplum üzerinde kapsamlı bir etki oluşturması muhtemeldir. Sosyal medyanın toplum üzerinde yapacağı bu etkilerin olumlu yönde gelişmesini sağlamak ise doğru bir medya

okuryazarlığı ve bilinçli sosyal medya kullanımından geçmektedir. Bu doğrultuda Milli Eğitim Bakanlığı medya okuryazarlığı dersini daha etkin bir hale getirerek çocukların medyayı doğru kullanmalarını sağlamalıdır. Araştırmamızın sonuçlarında ortaya çıkan sosyal medyanın değerler üzerindeki olumsuz etkilerine yönelik olarak aileler bilinçlendirilmelidir. Ayrıca çocukların sosyal medyayı gelişigüzel kullanmalarının önüne geçilmeli, yaptıkları paylaşımlar ve beğenileri aile bireyleri tarafından çocukların kimlik geliştirmesini engellemeyecek şekilde kontrol edilmelidir. Araştırmada elde edilen tüm sonuçlar doğrultusunda bilinçli bir medya kullanıcısının sosyal medyanın oluşturduğu olumsuz etkilerden uzak olabileceği, bu nedenle sosyal medyanın hayatımızın vazgeçilmez bir parçası olduğu gerçeğinin göz ardı edilmeyerek insanların sosyal medya kullanımı konusunda bilinçlendirilmesi gerekmektedir.

Kaynakça

- Arslan, A. (2006). Medyanın Birey, Toplum ve Kültür Üzerine Etkileri. *Journal of Human Sciences*, 1(1), 2-12.
- Akşit, F., & Dönmez, B. (2011). İlköğretim Öğrencilerinin Medyayı Kullanma Düzeylerine Yönelik Tutumlarının Belirlenmesi. *Erciyes İletişim Dergisi*, 2(1), 32-46.
- Bakıroğlu, C. T. (2013). Sosyalleşme ve Kimlik İnşası Ekseninde Sosyal Paylaşım Ağları. *Akademik Bilişim Konferansı*. 23-25 Ocak 2013-Antalya. Erişim: 10 Eylül 2017, <http://ab.org.tr/ab13/bildiri/228.pdf>
- Balaman, F., & Karataş, A. (2012). Lise Öğrencilerinin İnternet Ortamında Sosyal Paylaşım Sitelerini Kullanım Amaçları ve Sosyal Paylaşım Unsurları. *Journal of Life Sciences*, 1(1). 497-504.
- Cabral, J. (2008). Is Generation Y Addicted to Social Media. *Future of children*, 18, 125.
- Cereci, S. (2012). Medyanın İşlevi: Gerçeklerin Ötelenmesi Sorunu. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6 (2), 1-12.
- Deaton, S. (2015). Social Learning Theory in the Age of Social Media: Implications for Educational Practitioners. *I-Manager's Journal of Educational Technology*, 12(1).
- Demir, Ü. (2016). Sosyal Medya Kullanımı ve Aile İletişimi: Çanakkale'de Lise Öğrencileri Üzerine Bir Araştırma. *Selçuk Üniversitesi İletişim Fakültesi Akademik Dergisi*, 9(2), 27-50.
- Gönenli, G., & Hürmeriç, P. (2012). Sosyal Medya: Bir Alan Çalışması Olarak Facebook Kullanımı. Kara, T., & Özgen, E. (Ed.). *Sosyal Medya Akademi* (s. 213-242). Beta Yayınları: Ankara.

- Hopurcuoğlu, A., & Akaydın, Ş. (2016). Ortaokul Öğrencilerinin Medya Okuryazarlık Düzeyleri. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 11(3), 1273-1286.
- İnal, Z. F., (2013) İşe Alım Süreçlerinde Başvurulan Bir Kaynak Olarak Sosyal Medya. Kaymakcan, R. Kenan, S. Hökelekli, H. Arslan, Ş., & Zengin. M. (Ed.). Değerler ve Eğitim (s. 698-710). Değerler Eğitimi Merkezi Yayınları: İstanbul.
- İşliyen, Ş. F., & İşliyen, M. (2015). Çocukların Medya Algısının Resimler Üzerinden Analizi.. *Global Media Journal: Turkish Edition*, 5(10), 271-287.
- Karahisar, T. (2014). İnternette Çocukları Bekleyen Riskler ve Medya Okuryazarlığı. *The Turkish Online Journal of Design, Art and Communication*, 4(4), 82-95.
- Khurana, N. (2015). The Impact of Social Networking Sites on The Youth. *J. Mass Commun. Journal*, 5(12), 5-8.
- Kılıç, D. (2012). Medya Kavramı ve Toplum. Gürcan, İ. H. (Ed.). Medya ve İletişim (s. 73-90). Anadolu Üniversitesi Açık öğretim Fakültesi Yayınları: Eskişehir.
- Laughey, D. (2010). Medya Çalışmaları Teoriler ve Yaklaşımlar, Kalkedon Yayıncılık: İstanbul.
- Livingstone, S., & Bovill, M. (1999). Young People, New Media: Final Report of the Project, "Children, Young People and the Changing Media Environment". An LSE Report. London: London School of Economics and Political Science.
- Mora, N. (2008). Medya ve Kültürel Kimlik. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 5(1), 1-14.
- Miller, D., Costa, E., Haynes, N., McDonald, T., Nicolescu, R., Sinanan, J., ... & Wang, X. (2016). How the World Changed Social Media (p. 286). Erişim: 5 Kasım 2017, <http://discovery.ucl.ac.uk/1474805/1/How-the-World-Changed-Social-Media.pdf>.
- Oğuz, S., & Sözcü, U. (2016). Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarına Göre Sosyal Medya Kullanımının Değerler Üzerine Etkisi. *Electronic Turkish Studies*, 11(9), 617-634.
- O’Keeffe, G. S., & Pearson, C., K. (2011). The Impact of Social Media on Children, Adolescents, and Families. *Pediatrics*, 127(4), 800-804.
- Öztürk, M. F., & Talas, M. (2015). Sosyal Medya ve Eğitim Etkileşimi. *Zeitschrift für die Welt der Türken/Journal of World of Turks*, 7(1), 101-120.
- Özen, Y. (2014). Kişisel ve Sosyal Sorumluluk Bağlamında Medya ve Ahlak *Journal Of European Education*, 4(2), 1-10.
- Özkan. Ö. (2014). Sosyal Medya ve Kültürel Değerler. Uluslararası Yeni Medya Yeni Yaklaşımlar Konferansı. 08-09 Mart 2014. ÇÖMÜ Matbaası. Bildiriler Kitabı. Sayfa: 165-176.

- Ray, M., & Jat, K. R. (2010). Effect of Electronic Media on Children. *Indian Pediatrics*, 47(7), 561-568.
- Rideout, V. (2012). Social Media, Social Life: How Teens View Their Digital Lives, Common Sense Media's Program for the Study of Children and Media. Erişim: 5 Kasım 2017. <https://www.commonsensemedia.org/research/social-media-social-life-how-teens-view-their-digital-lives>.
- Strasburger, V. C., Hogan, M. J., Mulligan, D. A., Ameenuddin, N., Christakis, D. A., Cross, C., ... & Moreno, M. A. (2013). Children, Adolescents, and The Media. *Pediatrics*, 132(5), 958-961.
- Solmaz, B., Tekin, G., Herzem, Z., & Demir, M. (2013). İnternet ve Sosyal Medya Kullanımı Üzerine Bir Uygulama. *Selçuk Üniversitesi İletişim Fakültesi Akademik Dergisi*, 7(4), 23-32.
- Seferoğlu, S. S., & Yıldız, H. (2013) Dijital Çağın Çocukları: İlköğretim Öğrencilerinin Facebook Kullanımları ve İnternet Bağımlılıkları Üzerine Bir Araştırma. *İletişim ve Diplomasi*, 2, 31-48.
- Tahiroğlu, A. Y., Çelik, G. G., Bahalı, K., & Avcı, A. (2010). Medyanın Çocuk ve Gençler Üzerine Olumsuz Etkileri; Şiddet Eğilimi ve İnternet Bağımlılığı. *New Symposium Journal*, 48(1), 19-30.
- Topalli, B. (2016). Social Effects of New Media Through the Perception of Children, Parents and Teachers. Case of Shokoder. *European Journal of Education Studies*. 2 (4), 76-88.
- Ulusoy, A., & Bostancı, M. (2014). Çocuklarda Sosyal Medya Kullanımı ve Ebeveyn Rolü. *The Journal of Academic Social Science Studies* (28), 559-572.
- Villani, S. (2001). Impact of Media on Children and Adolescents: A 10-Year Review of The Research. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 40(4), 392-401.
- Vural, Z., & Bat, M. (2010). Yeni Bir İletişim Ortamı Olarak Sosyal Medya: Ege üniversitesi İletişim Fakültesine Yönelik Bir Araştırma. *Journal of Yasar University*, 20(5), 3348-3382
- Yazıcı, K. (2014). *Medya ve Değerler*. Turan, R., & Ulusoy, K. (Ed.) Farklı Yönleriyle Değerler Eğitimi (s. 141-190). Pegem Akademi Yayınları: Ankara
- Yılmaz, K., & Ersoyol, H. (2013). Medyanın Değişen Çocukluğa Etkisi Konusunda Veli, Öğretmen ve Öğretmen Adaylarının Görüşleri. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6(4), 759-777.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık: Ankara.

The Review on the Social Media's Role on the Process of Making a Value with the Students' Views

Yakup AYAYDIN*

Hatice YILDIZ AYAYDIN**

Abstract: In this study, it was aimed to obtain opinions of secondary school students regarding the role of social media during value formation period. The research was done with the qualitative research method. The research's participants consist of 30 secondary school students who received their training at the third grade at a secondary school in Küçükçekmece in İstanbul in 2016-2017 educational training years. The criterion sampling method was used in the selection of students. The active social media usages were considered as the criteria. The data was obtained through the compositions that the students were asked to write on the social media and values, in the research. Compositions were analyzed with the descriptive analysis method. At the end of research students stated that using social media disturbs their responsibilities, affects studying as well as decreases loyalty to family and care showing towards guests. They also told that they feel free in social media, get pleasure from nice sharing, fulfill their need of love, increase their feeling of patriotism, sustain their culture by sharing

* PhD Student, Marmara University, Institute of Educational Sciences.

E-mail: yakupts61@hotmail.com

** Ms Student, Marmara University, Institute of Educational Sciences..

E-mail: haticeyildiz_13@hotmail.com

Received: 24.08.2017 - **Accepted:** 08.12.2017

cultural elements and become more sensible about animals. In addition, it was also obtained that students complete their homework by cooperation via social media and get information from social media about many subjects.

Keywords: Social studies, Value, Media, Social media.

Introduction

A rapid change and developments are seen in each field of the society with the technological development in today's world. It is clear that the rapid change and developments result in being an information society which has an impact on the society in many aspects. The media is the main reason of the most important factors which influence the society. One of the media's most important functions is that it informs the people about whatever happens over the world (Hopurcuoğlu ve Akaydın, 2016). Furthermore, the media have also the functions such as the socialization, guidance, molding the public opinion, integration and spreading the culture. We have an opportunity to know the world, our society's culture the different cultures, people, nature, different believing and experiences via the media (Kılıç, 2012). Moreover, the media takes the people out of the facts and misleads them with the contents that it prepares on the fictional bases as it meets the people's needs in many aspects (Cereci, 2012). It is clear that the media which makes all of these functions has a different impact on the society and people (Arslan, 2006; Laughey, 2010). The media's impact on the society is based on many factors such as its generality, type, availability, content and today, it makes an environment which changes with the development of communication technology, that its impact area develops gradually and the people will share their feeling and ideas. This environment which takes the name of social media has an impact area which increases gradually today (Mora, 2008; Özgür and Talas, 2015). The social media is the web-based service which provides some features for the people such as making their own profile, having a talk, sharing, video call, playing game (Khurana, 2015). The social media provides that the individuals are organized and announce any developments quickly as providing that they contact with each other (Özkan, 2014). Moreover, the social media applications have given a new aspect to the imaginary communication and changed the occurrence form of social interaction (Vural and Bat, 2010; Deaton, 2015). In this context, the social media should be understood as a media which gives an opportunity for the individuals to socialize by sharing their feeling, idea, and view, and by providing a mutual interaction chance but not only as a communication tool (İnal, 2013; Miller, et al., 2016). The social media

which was firstly preferred by the young people became common in time and started to be used by the individuals who are at the different ages (İnal, 2013). Today, the people spend their time too much with the purposes such as sharing, having fun, playing, having contact with their friends, having a talk (Khurana, 2015). The social media has so much impact on the life of some people that they don't know how the life without the social media is in real (Rideout, 2012). In this context, the children and young people use the social media commonly and they have started to spend much more time on the social media (Livingstone & Bovill, 1999; Cabral, 2008; Akşit and Dönmez, 2011; Gönenli and Hürmeriç, 2012; Rideout, 2012; Balaman and Karataş, 2012; Seferoğlu and Yıldız, 2013; Solmaz, Tekin, Herzem and Demir, 2013; Ulusoy and Bostancı, 2014; Karahisar, 2014; Khurana, 2015; Demir, 2016; Topalli, 2016). Many things that those who use the social media commonly today make them in their daily life have been indexed on the social media (Solmaz, Tekin, Herzem and Demir, 2013). The social media has got many positive or negative impacts on the people today that the the social media usage increases at the level of dependency (Villani, 2001; Tahiroğlu, Çelik, Bahalı and Avcı, 2010; Ray and Jat, 2010; O'Keeffe, & Pearson, 2011; Yılmaz and Ersoyol, 2013; İşliyen and İşliyen, 2015; Oğuz and Sözcü, 2016). The changing media society causes a rapid change in the society's value perceptions and value judgments. Many things which were accepted as the value deficiency due to the media years ago are accepted as the possible any longer. This situation shows that the media and so the social media cause the change in the people's value judgements (Yazıcı, 2014; Özen, 2014). The most important impacts that the social media creates on the people occur in the process that the individuals socialize, develop the identity, gain some behaviors and habits and create a value (Bakıroğlu, 2013; Öztürk and Talas, 2015; Oğuz and Sözcü, 2016). It shows that the social media will be more important factor to make a value in the next years that the social media applications have increased every passing day and the children use the social media in an uncontrolled way. When the literature review is reviewed, it is determined that the social media usage has gradually increased in the society and the social media has made many positive and negative impacts on the society. It is seen that the studies which directly consider the impact that social media makes on the values are not available in the studies which have been made. So our research goal is to determine the role of social media in accordance with the students' views in the process that the secondary school students create a value. Thus the following questions were tried to be answered.

Method

The research was made with the qualitative research method. The phenomenological research design of the qualitative research designs were used in the research. “The phenomenology focuses on the facts that we are aware of it but we have not got the detailed information in depth” (Yıldırım and Şimşek, 2013, p. 78). In this context, the research will provide to determine the views that the students are aware of the social media’s role in creating value, but they have not got a perception in depth. The research’s participants consist of 30 secondary school students who received their training at the third grade at a secondary school in Küçükçekmece in İstanbul in 2016-2017 educational training year. The criterion sampling method was used in the selection of students. The active social media usage and being a secondary school student were considered as the criteria. The data was obtained through the compositions that the students were asked to write on the social media and values, in the research. The compositions were given to students so that they can write after they were informed about the social media and values in the curriculum of Social Sciences. Any guidance was not made to the students during the composition. The compositions had been written before the data was written. The texts which were obtained from the compositions were analyzed with the descriptive analysis method. The data which was obtained in the research was presented by the themes which were made by each value that the students included them in their compositions. The data was described systematically and clearly. Then, the results of the research were gotten as the descriptions were interpreted. The direct quotations were included in order to express the individuals’ ideas in the research.

Findings

Nearly all of the students correlated the social media with the responsibility value. 25 of the students stated that they delay their responsibility due to the social media. Most of the students stated that they delay their responsibility due to the time that they spend on the social media. Most of the students stated that it makes them happy to use the social media. The students stated that they are happy with their sharings on the social media, the nice comments and likings on these sharings. 16 of the students stated that they have a collaboration and solidarity through the social media. They stated that they do homework, participate in the campaigns of social media, support their friends, have a collaboration

while playing a game. A part of the students thinks that they are free on the social media. A portion of them feels that they are not free on the social media. It was determined that nearly half of the students were affected positively from the social media about the value of charitableness. Almost half of the students state that the social media affects negatively on the hospitality. Nearly half of the students stated that the social media affects negatively on the family bonds. A part of the students noted that the social media is effective in the development of cultural loyalty. It was determined that the social media is effective on the half of students to develop the value of respect/love. A part of the students stated that the love for their family and friends have decreased. The social media affected positively on the patriotism feelings of a part of the students. The students stated that they have the sharings on the motherland. It was determined that the social media affects positively on the value of being an animal lover for a part of the students. Or was determined that the half of students are negatively affected about the study due to the social media. A portion of them stated that the social media prevents the people from acting honestly and they don't also act honestly sometimes. More than the half of students stated that they get information from the social media. Moreover, some of the students stated that the information on the social media is not reliable mostly.

Conclusion, Discussion and Recommendations

As a result of our research, it was determined that the social media has got the positive and negative impacts on the process of making a value for the secondary school students by their views. These results are similar to the result of the studies which are concluded to social media has got the positive and negative impacts on the individuals (Villani, 2001; Tahiroğlu, Çelik, Bahalı and Avcı, 2010; O'Keeffe, & Pearson, 2011; Yılmaz and Ersoyol, 2013; İşliyen and İşliyen, 2015; Ray and Jat, 2010; Oğuz and Sözcü, 2016). The value that the students in the research mostly correlated to the social media is the responsibility value. Most of the students stated that they delay their responsibility due to the social media. This situation can cause that the children ignore some of their responsibilities in time. In the research, most of the students stated that it makes them happy to use the social media. The students stated that they are happy with their sharings on the social media, the nice comments and likings. These results are similar to Demir's (2016) research that the students have nicer and more enjoyable time on the social media so they prefer the social media. As a result

of the research, it was determined that half of the students do the homework through the social media, participate in the campaigns of social media, support their friends and have a collaboration in order to play a game. This situation can give an opportunity for the students to develop their friendship relations. These results are similar to Rideout's (2012) research conclusion on that the social media is effective to develop the friendship relations. It was determined that a part of the students feels themselves free on the social media. These results are similar to Demir's (2016) research result that the students feel themselves free and comfort on the social media platform. Furthermore, some students stated that they are not free on the social media, and their freedom is hiddenly taken from them by the social media. Nearly half of the students stated that their charitableness feelings are positively affected from the social media. The students stated that they reflect their charitableness as sharing the helpless people and animals or as helping to their friends on the games. This situation can cause that the children understand the charitableness values except from the one in real life. This situation is similar to Yazıcı's (2014) and Özen's (2014) research conclusions that the media causes a change the people's value judgements. It was determined on the research that the social media affects negatively on the hospitality for nearly half of the students. The students stated that they are interested in the social media when the first guests come their home. Another results in the research is that nearly half of the students stated that the social media affects negatively on the family bonds. These results are similar to Mora's (2008) research conclusion that the globalization and its changing and transformations have a negative impact on the interaction in a family. It was determined in the research that the social media is effective to develop the value of respect/love for the students. Half of the students stated that their love for their family and friends decreased. A part of the students stated that the social media prevents them from acting honestly and they don't act honestly sometimes. Another result in the research is that it was determined that the students are negatively affected in terms of being hardworking due to the social media. These results are similar to Yılmaz and Ersoyol's (2013) research conclusion that the changing media affects negatively on the children's moral, physical, psychological, social and mental developments. This impact of the social media can cause that the children grow up in a way that they are derived from the family love, are not related to acting honestly, lose their hardworking. In the case that such an impact occurs, we can be faced with the fact that the society turns into a sickly structure as the moral, social and mental developments. It was determined in the

research that the students are positively affected from the social media in terms of the cultural loyalty, patriotism, being animal lover values. The students stated that they develop the cultural loyalty through the social media, their patriotism develops as having the sharing related to their motherland and they mostly like the animals. This situation shows that the social media has got both of the positive and negative impacts. These results are similar to the conclusion of the studies that they determined that the social media has positive impacts on the individuals (Villani, 2001; Tahiroğlu, Çelik, Bahalı and Avcı, 2010; Ray and Jat, 2010; O'Keeffe, & Pearson, 2011; Yılmaz and Ersoyol, 2013; Oğuz and Sözcü, 2016). Another result of the research is that the students obtain much information through the social media. Moreover, the students suspect from the reliability of information on the social media. It is possible that the social media will have a comprehensive impact on the society, especially on the children and young people in the next period, on our research that we determined from the students' views that the social media has got many positive and negative impacts on making a value. It will be with the correct media literacy and conscious social media usage to provide that these impacts that the social media will create on the society develops positively. Thus The Ministry of National Education should provide that the children use the media correctly as making the lesson of media literacy more effective. The families's awareness should be raised about the social media's negative impacts on the values that occurred in our research's results. Moreover, it should be prevented that the children use the social media randomly, their sharings and likings should be controlled by their parents in a way that it will not prevent the identity development of children. In the light of all the results from the research, it is necessary that the people's awareness should be raised about the media usage not as ignoring the fact that a conscious media used can be away from the negative impacts of social media so it is an essential part in our life.

İki Dünya Arasında: İşitme Engelli Ebeveynlerin İşiten Çocuklarının (CODA'ların) Kimlik Gelişimleri*

Furkan ERDOĞDU**

Ela ARI***

Firdevs Melis CİN****

Öz

Bu makalede, CODA (Children of Deaf Adults) olarak tanımlanan işitme engelli ebeveynlerin işiten çocuklarının aile ve iletişim deneyimleri neticesinde edindikleri CODA Kimliğinin gelişiminin incelenmesi ve analiz edilmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla 4 kadın ve 7 erkek CODA ile yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerde elde edilen bulgular; “CODA Kimliği” teması ile CODA Kimliği gelişimini şekillendiren deneyimlerini içeren “Sosyal Farklılaşma ve Çift Kültürlülük”, “İşaret Dili” ve “Ebeveyn Sorumluluğu ve

* Bu çalışma Furkan Erdoğan'ın Dr. Öğr. Üys. Ela Arı ve Dr. Öğr. Üys. Firdevs Melis CİN'in danışmanlığında İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü bünyesinde yazmış olduğu “İki Dünya Arasında: İşitme Engelli Ebeveynlerin İşiten Çocuklarının (CODA'ların) Aile ve İletişim Deneyimleri” adlı yüksek lisans tezi ve bulgularından yola çıkılarak hazırlanmıştır.

** Arş. Gör., Psikoloji Bölümü, Fen-Edebiyat Fakültesi, Kırklareli Üniversitesi.

E-mail: furkan.erdogdu@klu.edu.tr

*** Dr. Öğr. Üys., Psikoloji Bölümü, İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi, İstanbul Ticaret Üniversitesi.

E-mail: eari@ticaret.edu.tr

**** Dr. Öğr. Üys., Department of Educational Research, Lecturer in Education and Social Justice Lancaster University. **E-mail:** m.cin@lancaster.ac.uk

Makale Gönderim Tarihi: 18.12.2017 - **Makale Kabul Tarihi:** 19.02.2018

Rol Değişimi” alt kategorileri altında toplanmıştır. Araştırma sonucunda CODA’ların aile ve iletişim deneyimleri neticesinde CODA Kimliği gelişiminde üç örüntüyü takip ettikleri görülmüştür: Kendini iki kültür arasında konumlandırma ve bu duruma bağlı kimlik gelişimi; işitme engelli kültürüne ait hissetme ve işitme engelli kimliği ile özdeşim kurma ve bir sosyal kimlik ve grup kimliği olarak CODA Kimliğini tanımlama ve kabullenme.

Anahtar Kelimeler: CODA, Aile, İşitme engellik, İşitme engelli kültürü ve toplumu, Kimlik, Çift kültürlülük ve çift dillilik.

Giriş

“*Children of Deaf Adults*” İngilizce deyiminin kısaltması olan CODA terimi bir veya birden fazla işitme engelli yetişkin tarafından yetiştirilen çocukları tanımlamak için kullanılmaktadır. Bu tanım dahilinde CODA olarak ifade edilen kişilerin işitme engeli bulunmamaktadır; ancak CODA tabiri yalnızca ebeveynleri işitme engelli olan kişiler için değil, işitme engelli herhangi bir birey tarafından yetiştirilen kişileri nitelemektedir (“CODA FAQs”, t.y.).

Farklı araştırmalar tarafından ortaya konan istatistikler göstermektedir ki işitme engelliler büyük oranda işiten ebeveynlere ve %90 oranında da işiten çocuklara sahip olmaktadır (Levinger ve Orlev, 2008; Mitchell ve Karchmer 2004). İşitme engelli ebeveynlerin bu durumu Levinger ve Orlev (2008) tarafından ses denizinin ortasındaki sessizlik adası olarak tanımlanmaktadır. İşitme engelli ebeveynlerin de dahil olduğu, diğer engellilik gruplarından farklı olarak kendi dil ve kültürel özellikleri olan işitme engelli toplumu; ileri derece işitme kaybı yaşayan bireylerden işitme engelli ebeveynlerin işiten çocuklarına kadar geniş bir kitleyi içermektedir. Ancak burada belirleyici olan bireylerin işitme durumlarından daha çok işaret dili kullanımı ve eğilimleri ile, işitme engelli topluma dair aidiyetleri, kararları, inanışları, davranış ve tutumları olmaktadır (Singleton ve Tittle, 2000). Dolayısıyla işitme engelli ebeveynleri olan CODA’lar farklı dil ve kültürel özelliklere sahip olan işitme engelli dünyası ve toplumu ile sesin hakimiyetindeki işiten dünya ve kültür arasında kalan bireyler olmaktadır. CODA’ların iki kültür ve dünya arasında kalma durumunun aile tipolojileri ile kültürel aidiyet ve kimlik edinimlerinin farklılaşmasına neden olduğu ve aile bireyleri arasındaki ilişkilerin şekillenmesinde önemli bir rol oynadığı varsayımı bu araştırmanın çerçevesini oluşturmaktadır.

Aile tipolojilerinde karşılaşılan farklılıklara bakıldığında ise ailedeki işitme

engelli bireylerin işaret dili kullanımları ve kültürel tercihleri de aile tipleri üzerinden bu ailelerde büyüyen ya da bulunan bireylerin tanımlanmasında ve kimlik özdeşimlerinde belirleyici olmaktadır. Her iki ebeveyni işitme engelli olup aile içi iletişimlerde işaret dili kullanan aileler olmakla birlikte, bir ebeveynin işitme engelli olduğu diğer ebeveynin olmadığı ama her ikisinin de işaret dili bildiği aileler de olabilmektedir. Bunların dışında her iki ebeveynin işitme engelli olduğu ancak sözel dil becerilerine sahip olup işaret dili kullanmadığı ve işitme engelli kültürünün içerisinde kendini konumlandırmadığı aileler de olabilmektedir (Children of Deaf Adults [CODA] International, 2005). Tüm bu farklılıklara rağmen CODA'ların bulunduğu ailelerde en sık karşılaşılan aile tipi olarak her iki ebeveynin işitme engelli olup işaret dili kullandığı ve çocukların da işaret dili ile yetişmesinin beklendiği veya yetiştiği ailelerden söz edilebilir (Preston, 1994). Bu noktada aile içi işaret dili kullanımı ve eğilimleri ile CODA'lardan işaret dili kullanımına yönelik ebeveyn beklentisinin önemi ortaya çıkmaktadır.

Ülkemizde işitme engelliler ve CODA'lar özelinde yapılan bilimsel çalışmalara bakıldığında ise; 2012 yılına kadar “engelli olma durumları ve engelli bireyleri” kapsayan konularda yapılan engellilik çalışmalarının Hacettepe Üniversitesi Engelliler Araştırma ve Uygulama Merkezi tarafından derlendiği ve engellilik konusunun akademik çalışmalarda ne kadar konu edildiği hususunda ilk etapta önemli veriler sunan derlemede işitme engellilerin çocuklarının hiç bir çalışmaya konu olmadığı görülmektedir (“Türkiye’de 2012 Yılına Kadar Yapılmış Engellilik Çalışmaları”, t.y.). 2012 yılı ve sonrasında yapılan çalışmalarda ise yalnızca 18 Aralık 2013 tarihinde Boğaziçi Üniversitesi’nde gerçekleştirilen “İşitme Engellilik ve Sessiz Dil” isimli panelde Nezihe Seyhan’ın “İşitme Engelli Anne Babanın Çocuğu Olmak” isimli bir sunum yaptığı bilgisi ile 2016 yılında Koç Üniversitesi yayınlarından çıkan, ülkemizde yakın dönemde işitme engelliler ve işaret diline dair yapılan çalışmaların önemli bir kısmını içeren “Ellerle Konuşmak: Türk İşaret Dili Araştırmaları” isimli bir derleme kitap çalışması dahilinde yer alan bir makalenin CODA'ları konu edildiği görülmüştür (Arık, 2016). Tüm bu literatür taraması neticesinde Türkiye’de CODA’lığın akademik çalışmalarda yer almaya başladığı görülmek ile birlikte Seven ve Göl-Güven (2016) tarafından yazılan “Bir Dil İki Dünya: Sağır Anne Babanın İşiten Çocuğu Olmak” başlıklı bir makale dışında doğrudan CODA'ları konu edinen herhangi bir çalışmanın yer almaması, işitme engelli toplumu ve işiten toplum arasında köprü vazifesi gören CODA'ların özellikleri, kimlik özdeşimleri, işitme engelli toplumu ve özellikleri ile CODA'lar ve ebeveynleri arasın-

daki ilişkilerin incelenmesi ve anlamlandırılması açısından bu çalışmanın ve yapılacak yeni çalışmaların gerekliliğine işaret etmektedir.

Bu çalışma CODA'ların aile içi deneyimleri, aile içinde ve toplumda iletişim temelli üstlendikleri roller, toplumsal ve kültürel aidiyetleri ve bu aidiyetler üzerinden inşa ettikleri kimlikleri derinlemesine incelenmeyi amaçlamaktadır. Bu araştırmanın Türkiye'de işitme engelli toplumuyla CODA'ların ve ailelerinin görünürlüğünü arttırmasına, kamuoyunda bu konuda bir farkındalık oluşmasına ve sorunların ortaya konularak çözümlere katkı sunması ile yapılacak yeni çalışmalara yol gösterici olması hedeflenmektedir.

İşitme Engellilik ve CODA

İşitme Engelli Kimliği ve Kültürü

Schowe (1979) işitme engellilerin, işitme engelli kimliğine dair uyum yaklaşımlarında üç örüntüyü izlediklerini, ilk örüntüde işitme engellilerin yalnızca kendi aralarında iletişim kurduğu ve işiten bireylerle ilişki kurmadıklarını; ikinci örüntüde yalnızca işiten dünyada var oldukları ve engellilik durumlarını reddettiklerini; üçüncü örüntüde ise bu iki kültür arasındaki geçişkenliğin kabullenildiği ve bunun üzerinden bir kimlik inşasının gerçekleştiğini ifade etmektedir. Breda Carty (1994) ise Avustralya'daki işitme engelli kimliği gelişimine yönelik çalışmasında işitme engelli kimliğinin gelişim aşamalarını belirler: (1) Kafa karışıklığı, (2) Sinirlenme/suçlama, (3) Araştırma, (4) Tanımlama/reddetme, (5) Kararsızlık, (6) Kabullenme (ya da kabullenmeme). İşitme engelliler, çoğunlukla işiten aileler içerisinde yetiştiklerinden dolayı ilk yüzleşmeleri ve kendilerini konumlandırma ihtiyaçları üzerinden böylesi bir kimlik gelişim sürecini izlemektedir.

İşitme engelli kimliği ve kimlik gelişimine yönelik tartışmalarda iki farklı yaklaşım öne çıkmaktadır, bu yaklaşımlar; işitme engelliliği bir biyolojik “engellilik” durumu olarak ele alan yaklaşım (Weinberg ve Sterrit, 1986) ile “ırksal” bir durum olarak ele alan yaklaşım (Glickman, 1996) olarak ifade edilebilir. Weinberg ve Sterrit'in (1986) engellilik durumunu merkeze alarak geliştirdiği İşitme Engelli Kimliği Ölçeği (Deaf Identity Scale) işitme engelli bireylerin kendilerini işitme engelli, işiten ve çift-taraflı (dual) olarak farklı biçimde ifade etme durumlarını ölçmektedir. Bu çalışmanın sonucunda, araştırmaya katılan işitme engellilerin %54'ünün kendini çift-taraflı olarak tanımladığı, %18'inin

ise kendilerini “işiten” olarak tanımladığı görülmektedir. Buradan da görüldüğü üzere işitme engellilerin kendilerini engelli olarak tanımlayıp tanımlamadıkları durumu önemli bir tartışma olarak karışımıza çıkmaktadır. İşitme engelliği kültürel bir durum olarak merkeze alan İşitme Engelli Kimliği Modeli’nde ise bir kimlik sınıflandırması yapılmaktadır; (i) Çift kültürlü, (ii) İçer kapalı/yeni tecrübeler kapalı olma (immersed), (iii) Kültürel olarak işiten, (iv) Kültürel olarak marjinal (Glickman, 1996). Bu sınıflandırmalar temelde işitme engelli bireylerin yaşam tecrübeleri içerisinde işitme engelli ve işiten dünyaları içerisinde ve arasında kendilerini nasıl pozisyonlandıkları üzerinden bir anlamlandırma çabası olarak görünmektedir.

Burada da görüldüğü üzere işitme engelliler için tekil bir kimlik söz konusu olmamakta, kişilerin kendileri gibi işitme engelli bireylerle sosyalleşme olanaklarının var olup olmaması, kişinin karakter özellikleri, gündelik hayatta eğitim, çalışma gibi olanaklar dolayısıyla toplumsal hayata katılımlarının niteliği kişilerin bu kimlikleri edinmelerinde belirleyici olmaktadır (Sheetz, 2004). Çalışmalarda öne sürülen çift kültürlü olma kimlik gelişim süreçlerinde etkin olan, işitme engelli bireyler için işiten dünya ve işitmeyen dünya olarak iki kültürün içerisinde de var olma durumu olarak ifade edilirken, çift kültürlü olmama durumu, örneğin kültürel olarak işiten bir birey gibi yetiştirilen/bu şekilde sosyalleşen işitme engellilerin varlığı, ya da engellerinden ötürü kendilerini ifade edememe, ayrımcılığa uğrama gibi deneyimlerden kaynaklı olarak kişilerin kendilerini işitme engelliliğe “hapsettiği” ya da benzer şekilde “hapsedildiği” durumları dolayısıyla da kimlikleri de mümkün kılmaktadır (Scheetz, 2004, s. 20-21).

İşitme engelli kimliği gelişimine yönelik bir diğer yaklaşımsa sosyal kimlik kuramını merkeze alan, işitme engelli kimliğini grup içi süreçler ve gruplar arası davranış perspektifinde değerlendiren yaklaşımdır. Yael Bat-Chava’nın (2000) 267 katılımcıyla gerçekleştirdiği çalışmada katılımcılara dil kullanımları, işitme engelli bireylere yönelik tutumları ve işitme engelli bireylerle etkileşim oranlarına yönelik sorular barındıran bir anket uygulamıştır, analiz sonucunda katılımcıların üçte birinin kendilerini kültürel olarak işitme engelli olarak tanımladığı, diğer üçte birinin ise kendilerini çift kültürlü olarak tanımladığı ifade edilmektedir. Bunun dışında kalan dörtte birlik kısım ise kendilerini işiten kültürene ait hissettikleri, bu durumun da en önemli belirleyicisinin toplumun işitme engellilere yönelik algı ve tutumlarının olduğu belirtilmektedir (Akt., Leigh, 2009, s. 32-34).

İşitme engelli kimliği ve kültürüne dair yapılan çalışmalarda, işitme engelli

kültürünü merkeze alan yaklaşımlar, kültürlenme kavramına yönelik tartışmaları beraberinde getirmiştir. TÜİK'in 2011 yılında yaptığı Nüfus ve Konut Araştırması istatistiklerine göre işitme cihazı ve implant kullananlar dahil işitme engellilerin oranı Türkiye nüfusunun %1,1'ini oluşturmaktadır. Bu durum, işitme engellileri Türkiye toplumunda toplumsal bir "azınlık" olarak ele alabilmemize olanak sağlamaktadır. Türkiye'de bu alanda gerçekleştirilen çalışmalar oldukça sınırlı iken, işitme engellilerin kültürlenmesi (deaf acculturation) yurtdışında birçok çalışmada konu edilmiştir (Fischer ve McWhirter, 2001; Hintermair, 2007; Gerich ve Fellingner, 2011; Schmitt ve Leigh, 2015). Kültürlenme kavramı, farklı kültürlere sahip toplulukların sürekli olarak doğrudan temas halinde bulunması ve bu temasın neticesi olarak gruplardan birinin ya da her iki grubun orijinal kültür kalıplarındaki değişiklikler ile sonuçlanan olgular şeklinde tanımlanmaktadır. Ancak bu tanım yıllar içerisinde iki grubun da etkilendiği durumlar için değil, baskın bir kültüre dahil olan kültürler içerisindeki değişiklikleri ifade etmek için kullanılmıştır (Cabassa, 2003). Kültürlenme kavramı ve tartışmalarından yola çıkarak, işitme engellilerin kültürlenme seviyesini belirlemek için İşitme Engelli Kimliği Ölçeğinin eksiklerinden ve Çok Boyutlu Kültürlenme Ölçeğinden hareketle 2010 yılında "İşitme Engelli Kültürlenme Ölçeği" geliştirilmiştir. 58 maddeden oluşan bu ölçek, 3070 kişiye, internet ortamında uygulanmış, kültürel olarak kişilerin kendilerini işitme engelli ya da işiten kültürü içerisinde konumlandıklarına yönelik veriler elde edilmiştir. Çalışmanın sonuçları, işitme engelli kültürünün ve dolayısıyla da kimliğinin çeşitliliğine yönelik var olan çalışmaların bulguları ve kategorizasyonlarını desteklemiştir. Ölçek işitme engelli kültüründe zaman içerisinde gerçekleşen veya gerçekleşebilecek değişikliklerin ve sonuçlarının takip edilmesinde önemli bir araç olarak görülmektedir (Maxwell-McCaw ve Zea, 2010).

İşitme engelli toplumunun en belirgin özelliklerinden biri olarak karşımıza çıkan işaret dili ile ilgili olarak Milli Eğitim Bakanlığı ve Türk Dil Kurumunun yaptığı çalışmalar neticesinde 2006 yılında ortaya çıkan "Türk İşaret Dili Sözlüğü" işaret dili kullanımlarında ortaklaşma sağlamayı ve var olan kullanım farklılıklarından meydana gelen iletişim sorunlarını en aza indirmeyi amaçlamaktadır (TDK, t.y.). Tarihsel süreç içerisinde; 1902'de, hem işaret dili hem de sözel dilde eğitim veren Yıldız Sağırlar Okulu adı altında ilk işitme engelliler okulunun kurulmasından, işitme engellilere sözel dilin öğretilmesinin daha uygun olduğu ifade edilerek 1953'te işitme engelli okullarında işaret dili kullanımının yasaklanmasına ve o tarihlerden günümüze kadar okullarda işaret dili kullanımına yönelik tartışmalar devam etmektedir. (Demirögen, 2016). Bunun

yanında işitme engelli bireylerin tıbbi anlamda “eksik” görülmesi ve küçük yaştan itibaren kohlear implant gibi tıbbi müdahalelere maruz bırakılması da tartışılmalara neden olmaktadır. Bu perspektif işitme engelli kişilere konuşma dilinin öğretilmesinin tek seçenek olarak dayatılmasına yönelik düzenleme ve uygulamalarda da görülmektedir. Ancak bu durumun uygulamada başarısızlığa uğradığı görülmektedir; sözel dil ile eğitim alan kişilerden yalnızca $\frac{1}{3}$ 'ünün konuşma dilini kullanabildiği ifade edilmektedir. Aynı zamanda bu zorlama kişilerin psikolojik ve sosyal iyi oluşlarının önünde de engel teşkil etmektedir. Araştırmalar neticesinde, işitme engellileri konuşma dilini öğrenmeye zorlayan uygulamalara rağmen işitme engelli yetişkinlerin %70-75'inin işaret dili kullandığı, yalnızca %10'unun konuşma dilini kullandığı ifade edilmektedir. Tüm bu sonuçlar Anadolu coğrafyasında Hititlerden, Osmanlılara ve günümüze kadar yaygın kullanım alanı olan işaret dilini yasaklayan ve kültürel olarak Türkiye'de işitme engellileri konuşma dilini öğrenmeye ve kullanmaya zorlayan yaklaşım ve uygulamaların toplumsal ve kültürel olarak karşılığının olmadığını ortaya koymaktadır (Kemaloğlu ve Kemaloğlu, 2012).

CODA Kimliği

Bu çalışmada CODA'lar ile ilgili yapılan çalışmalarda çok fazla yer almayan ve üzerinde durulmayan, CODA'ların çift kültürlü olma durumuna bağlı olarak birbirinden farklılaşan pozisyon edinimleri ve aile, iletişim deneyimleri ile işaret dili kullanımlarının belirleyici olduğu kimliklenme süreçlerinin analiz edilmesi araştırmanın temel sorusunu oluşturmaktadır.

“Aradalık” ve CODA Kimliği

CODA'lar, işitme engellerinin olmaması dolayısıyla işiten ve konuşan dünya içerisinde yer alırken ebeveynlerinin işitme engellilik durumları dolayısıyla da işitme engellilerin dünyasında yetişen ve bu dünyaya dair de aidiyetleri olan bireylerdir. Bu durum CODA'ların çift kimlikli ve çift kültürlü bir hayatı deneyimlemelerine neden olmaktadır. Çift kimlikli ve çift kültürlü yaşam deneyimi CODA'ların her iki kültüre dair ait olma ve kabul görme ile ilgili sorgulamalarına yol açmaktadır. CODA'ların ilgili kültürlere aitlik durumlarını sorgulamaları ise sonuç olarak yalnızca bir kültüre ait hissetmeleri ve bu kültürün normlarına göre davranmaları ya da kendilerini her iki kültüre birden ait hissetmeleri ile sonuçlanmaktadır. CODA'lar işitme engelliliği iki şekilde deneyimlemektedir:

işiten dünyayla kurdukları ilişkide negatif bir etmen ve durum olarak ve bir engellilik olarak yaklaştıkları deneyim; ebeveynleriyle kurdukları ilişki üzerinden onları kültürel bir azınlık olarak ele aldıkları deneyim. Tüm bu aşamalarda CODA'lar iki kültür dahilinde “arada” ve bu “sıkışmış” bir süreç yaşamaktadır (Preston, 1994). “Arada kalmışlık” ve “sıkışmışlık” durumları ile CODA'ların işitme engelliği kültürel bir azınlık olarak deneyimleme durumları ve bu deneyim sonucunda işitme engelli kültürüne dair aidiyetleri değişken olarak CODA Kimliğinin şekillenmesinde belirleyici olmakta ve CODA kimliğini bir sosyal kimlik olarak ele almamıza olanak sağlamaktadır.

CODA'lık ve İşaret Dili Kullanımı

CODA'ların “aradalık” hali işaret dili kullanımlarında ebeveynleri ile dış dünya arasında bir köprü misyonu yüklenmesinde görülebilmektedir. Çocukların çift dilli ailelerde büyüdüğü toplumlarda da ortaya çıkan bu misyon ve durum “dil aracılığı” olarak tanımlanmaktadır. Ancak CODA'lar dil aracılığını farklı şekillerde deneyimlemektedir. En bariz örneği olarak dil aracılığı, çift dilli ailelerin çocuklarında 6-12 yaşları arasında başlarken (Hall ve Robinson, 1999), CODA'larda çok daha küçük yaşlarda başlayabilmektedir (Hall ve diğerleri, 2010). Ayrıca çocuk sırası ve cinsiyet de CODA'larda dil aracılığı rolünün ediniminde farklılaşmalara neden olmaktadır; genelde ailenin en büyük çocuğu dil aracılığını üstlenirken, cinsiyet değişkenine göre ailenin küçük çocuğu olsa da kız çocuklarının erkek çocuklara göre bu rolü daha sık edindikleri görülmüştür (Preston, 1994).

CODA'ların işaret dili kullanımları ile edindikleri dil aracılığı rolünü ortaya koyan çalışmaların haricinde bazı çalışmalar CODA'ların işaret dili kullanma eğilimlerinin farklılaşabileceğini de göstermiştir. Pizer, Walters ve Meier (2012) tarafından yapılan çalışmada CODA'lar ve işaret dili kullanımına dair yeni bir tartışma getirilmiş ve “dil ideolojisi” kavramı üzerinden CODA'ların toplumsal olarak karşılaştıkları durumlarda işaret dili kullanımı tercihlerinin arkasında yatan değişkenler incelenmiştir. 13 yetişkin CODA ile yapılan çalışmada, *dil ideolojisi* sosyal dünyada kullanılan dil ile ilgili ahlaki ve politik ilgileri de barındıran inançlar ya da duygular olarak tanımlanmaktadır (s. 3). Çalışmada CODA bir bireyin işaret dilini kullanmayı tercih etmesi ya da etmemesi ve bunun üzerinden işaret diline yaklaşımı üzerinden dört farklı eğilim ve ideoloji ile karşılaşılmıştır: (i) Uygun çaba göstermek, (ii) Başkalarını uygun çabaya zorlamak, (iii) Uygunsuz çaba göstermemek ve (iv) Başkalarını uygunsuz çaba

göstermeye zorlamamak. Bu eğilimler, özellikle aile içerisinde dil kullanımlarına dair çeşitlilikleri göstermesi ve CODA'ların burada nasıl farklı ideolojik tercihlerde bulunduğunu ve tercihlere göre farklı konumlar edindiklerini özetlemesi anlamında oldukça önemlidir. (Pizer, Walters ve Meier, 2012). İki farklı kültürün ve toplumun bir üyesi olarak, CODA bireylerin farklı duygu, değer ve politik anlam yüklü atıfları ile belirlenen aidiyetlerinin olması, gündelik yaşantılarındaki dil pratikleri ile ilişkili ideolojik eğilimlerinin farklılaşması ile de açıklanabilir. İşaret dili kullanımında CODA'ların birbirlerinden farklılaşan ideolojik yaklaşımları ve motivasyonları, CODA'ların kültürel aidiyetleri ve bu aidiyetler ile ilişkili olarak işitme engelli toplumu ve dışarıdaki işiten dünya arasında kendilerinden beklenen görevleri yerine getirmeleri hususunda CODA Kimliğinin gelişiminde etkin bir diğer değişken olarak bu çalışmada ele alınmaktadır.

Rol Değişimi

CODA'lar işitme engelli ebeveynlerinin sorumluluğunu üstlerinde hissedebilmektedir ve ebeveynler de çocuklarının bu sorumluluğu hissetmelerinin farkında olarak onlardan yerine getirilmesi hususunda beklenti içerisine girebilmektedir. Bu durum “rol değişimi” (role reversal) olarak ifade edilmektedir. İşitme engelli ebeveynler tarafından da pekiştirilen bu sorumluluk ve neticesinde ortaya çıkan rol değişimi, dil aracılığı/kültürel aracılık ya da tercümanlık üzerinden gerçekleşmekte, bu da CODA'lar ve ebeveynleri arasındaki iletişim ve ilişkide önemli bir belirleyici olmaktadır. Bu iletişimde CODA'ların karşılaştıkları en temel zorluk ve sorunlar olarak; (1) yük olmak, (2) söylenenlerin altında yatan anlamı anlatma konusunda yaşanan problemler, (3) ebeveynler ve çocukların farklılaşan yaşam tecrübelerinden bahsedilebilir (Buchino, 1993). Subha Malik ve Tahira Jaben (2016) yaptıkları çalışmada CODA'ların aracılık durumlarından kaynaklı rol değişimlerinin karakter özelliklerine olan etkisine bakmıştır. Yaşları 18-35 yaş arasında değişen, 4 erkek ve 4 kadın olmak üzere 8 CODA ile yapılan çalışmada; destekleyici olmak, cana yakın olmak, girişken olmak ve iletişime açık olmak özelliklerini kapsayacak şekilde “dışadönüklük” ve “sorumluluk duygusuyla hareket etme” temalarının öne çıktığı görülmüştür. Bu çalışmanın sonuçlarından da hareketle CODA'ların üstlendikleri roller ve erken gelişim dönemlerindeki aile deneyimlerinin gelişimsel özelliklerine de doğrudan etki ettiğini söyleyebiliriz.

Yöntem

Bu çalışmada CODA'ların aile deneyimleri ve işitme engelli toplumu içerisinde edindikleri roller ile ilişkili olarak CODA Kimliği gelişimlerinin anlamlandırılması amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda literatürde yer alan çalışmalardan hareketle araştırma sorusu belirlenmiştir:

- CODA'lar ebeveynleri dolayısıyla içerisinde yer aldıkları işitme engelli toplumu ve kültürünü nasıl deneyimlemektedir? Bu deneyimler neticesinde aidiyet durumları ve kimlik edinimleri nasıl gerçekleşmektedir?

Veri Toplama Süreci, Araç ve Teknikleri

Araştırmanın başında, araştırma sorularından hareketle 18 yaş üstü CODA'lara ulaşmak amacıyla işitme engelli dernekleri ve işaret dili tercümanları dernekleri ile irtibata geçilmiştir. İşitme engellilere yönelik faaliyet gösteren bu sivil toplum kuruluşlarının yetkililerine araştırmanın amacı ve kapsamı hakkında gerekli bilgiler verildikten sonra, derneklerinde faaliyet gösteren ve dernekleri ile irtibatlı olan ve yetkililerin kendilerini bilgilendirmeleri neticesinde çalışma kapsamında deneyimlerini paylaşmayı kabul eden CODA'lar ile bireysel görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Katılımcılar Türkiye'de CODA'ların görünürlüğünün yetersizliğini ve bu alanda yapılacak bilimsel çalışmalara destek olmak istediklerini ifade etmiştir. Bu anlamda katılımcıların çalışmaya katılımda istekli ve gönüllü oldukları görülmüştür. Yapılan görüşmeler katılımcıların izni alınarak ses kayıt cihazı ile kaydedilmiştir. Katılımcılardan çalışma kapsamında kişisel deneyimlerini paylaşmaları talep edildiğinden kimliklerinin ve bilgilerinin gizliliği amacıyla katılımcılar kronolojik olarak, görüşme sırasına göre "Katılımcı" ve görüşme sırasını belirten sayı ile (ör: Katılımcı-1) isimlendirilmiştir. Metin içerisinde "Katılımcı" ve sayı ile ifade edilen (ör: Katılımcı-1) katılımcılar, görüşmelerden yapılan alıntılarda kısaltmalarla (ör: K1) belirtilmiştir.

Araştırmada, katılımcılara literatürde yer alan çalışmalardan ve katılımcıların aile işlevselliğinin ve aile ilişkilerinin incelenmesi amacıyla Aile Değerlendirme Ölçeği (Bulut, 1990) ile CODA'ların kimlik edinimleri ve kültürel aidiyetlerine dair derinlemesine bilgiler elde edebilmek amacıyla da İşitme Engelli Kimliği Ölçeği (Deaf Identity Scale) (Weinberg ve Sterrit, 1986) ve İşitme Engelli Kültürlenme Ölçeği'nden (The Deaf Acculturation Scale) (Maxwell-McCaw ve Zea, 2010) hareketle hazırlanan görüşme soruları yöneltilmiştir. Aile deneyimleri ve aile işlevsellikleri hakkında 4 soru, aile içi roller hakkında 3

soru, aile içi iletişim örüntüleri hakkında 3 soru, kültürel aidiyet ve kimlik edinim süreçleri hakkında 9 soru, işaret dili kullanımlarına ilişkin 3 soru ve sosyal beceriler hakkında 3 soruyu içeren toplam 25 yarı yapılandırılmış sorudan oluşan açık uçlu görüşme soruları aile danışmanlığı ile nitel ve nicel araştırma yöntemlerinde uzman 3 kişi tarafından değerlendirilmiştir. Görüşmelerde, görüşme soruları dışında görüşmelerin seyrine ve katılımcıların açıklamalarına göre ek sorular sorulmuştur. Elde edilen veriler niteliksel araştırma yöntemlerinden Fenomenolojik Analiz Yöntemi ile incelenmiştir.

Örneklem

Araştırmanın örneklemini Türkiye’de yaşayan, anne ve babaları işitme engelli olan ve 18 yaşından büyük yetişkin CODA bireyler oluşturmaktadır. Çalışma kapsamında yaşları 21 ile 52 arasında değişen 4 kadın, 7 erkek olmak üzere toplam 11 katılımcı ile İstanbul, Ankara, Kocaeli ve Edirne olmak üzere 4 farklı şehirde bireysel görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların tamamının anne ve babası işitme engellidir. Bazı katılımcılar ebeveynleri haricinde kendi aile bireylerinden ve yakın akrabalarından işitme engellilerin varlığını belirtmiştir. Tüm katılımcılar ailelerinde kullanılan ortak dilin “İşaret Dili” olduğunu belirtmiştir. Katılımcılar ile ilgili bilgiler aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tüm katılımcılar CODA kelimesinin kullanımından haberdar olduklarını ifade ederken, kendilerini CODA olarak tanımlamaktadır. Bu durum araştırma sonrasında CODA Kimliği gelişimini etkileyen değişkenlerin bulgulanmasını ve analizini kolaylaştırmaktadır.

Tablo 1: Örneklem Grubu: Demografik Özellikler

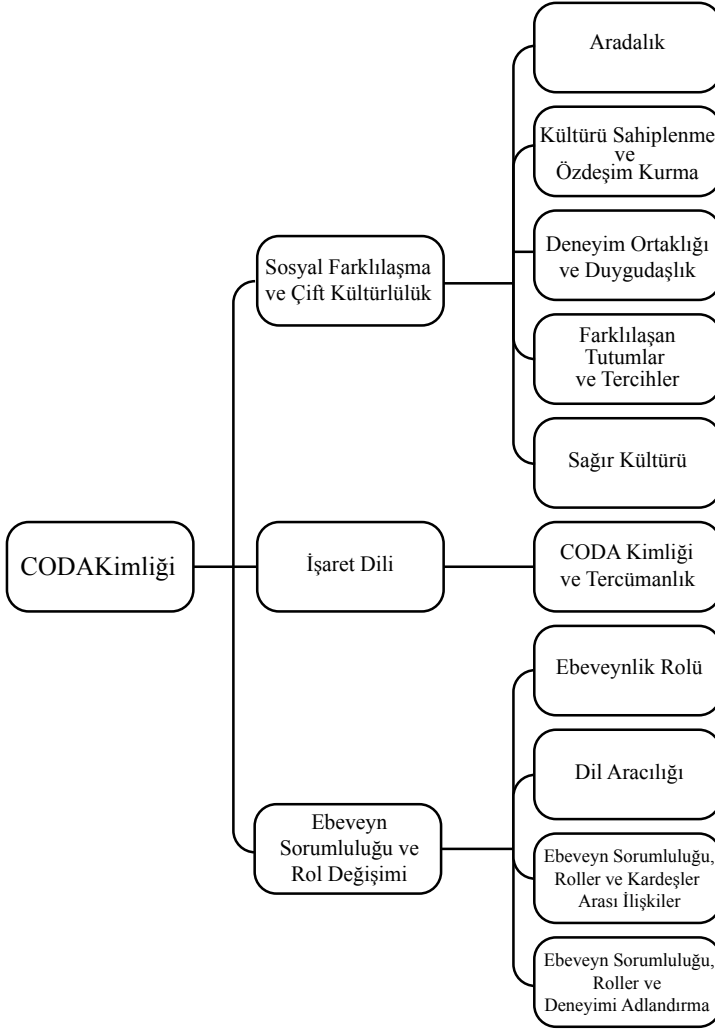
Katılımcı	Cinsiyet	Yaş	Meslek	Yaşadığı Yer	Eğitim Durumu	Medeni Durum	Anne Baba ile Birlikte Yaşıyor	Kardeş Sayısı
K1	Erkek	31	İşletmeci	İstanbul	Lise	Evli	Evet	3
K2	Kadın	21	İşaret Dili Tercümanı	İzmit	Lise	Bekar	Evet	0
K3	Kadın	39	İşaret Dili Tercümanı	İstanbul	Lise	Evli	Evet	2
K4	Kadın	40	İşaret Dili Tercümanı	İstanbul	Lise	Bekar	Hayır	1
K5	Erkek	30	İşaret Dili Tercümanı	Ankara	Lise	Evli	Hayır	1
K6	Erkek	25	İşaret Dili Tercümanı	Ankara	Lise	Bekar	Evet	1

K7	Erkek	38	İşaret Dili Tercümanı	Ankara	Lise	Bekar	Hayır	1
K8	Erkek	23	Psikolog/ İşaret Dili Eğitmeni	İstanbul	Üniver- site	Bekar	Hayır	1
K9	Erkek	52	İşaret Dili Tercümanı	İstanbul	Ortaokul	Evli	Evet	0
K10	Kadın	21	Öğrenci/ İşaret Dili Tercümanı	İstanbul	Lise	Bekar	Hayır	1
K11	Erkek	46	İşaret Dili Tercümanı	Edirne	Lise	Bekar	Evet	1

Analiz

Bu çalışmada araştırma sorusunun belirlenmesinde, görüşme sorularının oluşturulmasında, verilerin analizinde ve bulguların yorumlanmasında Fenomenolojik Analiz Yöntemi kullanılmıştır. Fenomenolojik analiz, birden fazla kişinin bir kavram veya fenomen ile ilgili deneyimlerinin kendi kişisel yaşamlarındaki anlamını tanımlamayı amaçlamaktadır. Fenomenolojinin dolayısıyla fenomenolojik analizin temel amacı ilgili fenomene dair evrensel özü bireysel deneyimlere indirgeyerek açıklamaktır. Bu amaçla araştırmacı bir fenomeni araştırma konusu veya nesnesi olarak seçer ve bu fenomeni doğrudan deneyimleyen insanlar ile görüşür, toplanan verilerden hareketle bu deneyime dair deneyimi yaşayan insanların tümü için geçerli olan bir anlam ve dolayısıyla bir tanım geliştirir (Creswell, 2007). Bu çalışmada da CODA'ların aile ve iletişim tecrübelerine dair deneyimleri ile ilişkili olarak kimlik gelişimlerinin anlamlandırılması amaçlanmıştır.

Analiz aşamasında ilk olarak 11 katılımcı ile yapılan 11 saat 47 dakika 17 saniyelik görüşme kayıtlarının yazı dökümleri gerçekleştirilmiş ve yapılan görüşmeler çözümlenmiştir. Akabinde görüşmelerde katılımcıların ortaklaşan konu ve ifadeleri, ilişkili kavramlara göre açık kodlama yöntemi ile kodlanmıştır. Kodlama aşamasında ve temaların belirlenmesinde; verilerin ilgili temayı açıklamada anlamlı bir bütün oluşturması ve temaların araştırma konu ve sorularını açıklayabilmesi dolayısıyla iç tutarlılık ve dış tutarlılık ilkeleri göz önünde bulundurulmuştur (Bkz. Şekil 1).



Şekil 1: Veri Kodlama: Tema ve Kategoriler

Bulgular

CODA Kimliği

Sosyal hayatları ve toplum içerisinde çift dilli ve çift kültürlü bir yaşam deneyimine sahip olan CODA'lar ebeveynlerinin işitme engelli olma durumlarını ve bu durumun kendi aile yapıları ve kendi psiko-sosyal gelişimlerinde neden olduğu sonuçları kabullenme ile başlayıp, işiten toplum ile işitme engelli toplumuna

dair deneyimlerinde bir farkındalık gelişimi ile oynadıkları rollerin, yerine getirdikleri görevlerin ve üstlendikleri sorumlulukların benimsenmesi ile devam eden ve her iki kültürün sorgulanması neticesinde iki kültürden birine veya her iki kültüre dair aidiyet ve özdeşim kurmaları ile son bulan bir kimliklenme ya da kimlik gelişimi sürecinden geçmektedir. CODA'lar işitme engellilerin kimlik gelişimlerine benzer bir gelişim süreci izleyebilmektedir (Carty, 1994)

“Utaniyordum, bir ara gerçekten çok utaniyordum. Dediğim gibi çocuklar çok acımasız, direkt langırt diye söyleyip sizi kırabiliyor. Hayata o sıra, tam böyle adım atacağınız sırada bir çekingenlik yaşıyorsunuz. Evet yani niye benim annem babam sağır diye sorguladığım zamanlarım oldu ama sağ olsun öğretmenlerim bu konuda beni o kadar iyi motive etti ki, hayır gerek yok utanacak, yadırganacak, bak sen onlara elsin kulaksın ağzısın diye diye toparladım.” (K4-43)

Sosyal Farklılaşma-Çift Kültürlülük

CODA'ların ifadelerinde rastlanan, işitme engelli ebeveynlerinin kimlik gelişimlerinde de gözlenebildiği üzere (Glickman, 1996) iki farklı dünya ve çift kültürlü deneyim tanımları kendileri ve işitme engellilere dair bir tür sosyal farklılaşma sürecine işaret etmektedir.

“Ben işitme engelli gibi hissediyorum. Neden, çünkü inanın onların farklı bir dünyası olduğunu biliyorum. (...) Hep, bir işitme engelli camiasında büyüdüğümüz için kendimi işitme engelli gibi hissediyorum.” (K4-19)

Aradalık

CODA'ların işitme engelliği kültürel olarak bir azınlık grubu olarak deneyimlemesi, çift kültürlü ve çift kimlikli bir yaşam ile “aradalık” durumlarını da beraberinde getirmektedir (Preston, 1994). Tüm bu deneyim ve süreçler ile birlikte ayrıca katılımcının CODA olmanın neden olduğu eksikliklere ve beraberinde getirdiği görevlere dair bir farkındalığa sahip olması, bu duruma önem, değer ve anlam atfetmesi bir grup kimliği veya sosyal kimlik olarak CODA Kimliği ediniminin gerçekleştiği sonucuna ulaşmamıza neden olmaktadır.

“(…) biz bireyiz ama hani kayıt başlamadan önce de şunu söyledim biz iki kültürün arasına sıkışmış bireyleriz. Neden iki kültürün arasına sıkıştık; iki toplum var, sağır toplumu, konuşan toplum, siz ikisinin ortasındasınız. Hep köprü görevindediniz aslında. (...) Bunun anlamı şu arada sıkışmışlık, hangi

tarafa çekileceğini bilmiyorsunuz. Arada sıkıştığımız için, hep böyle bir eksiğinin var hep bir şeyleri öğrenmek zorundasınız, hep bir eksiği tamamlamak zorunda hissediyorsunuz. Onun gibi düşünün, CODA'yım evet biliyorum bunu, on beş yıl önce öğrendim ama son beş yıldır bunun çok önemli olduğunu öğrendim” (K4-33)

Katılımcı-4'ün ifadelerinde öne çıkan bir başka durum ise arada kalmışlık deneyiminin hem konuşan ve işiten kültürün hem de işitme engellilerin kültürünün dışında, CODA'ların bu durumundan kaynaklı olarak çift dilli gelişimleri ve sosyal etkileşim içerisinde edindikleri bazı özelliklerin üçüncü bir kültür inşasına neden olduğudur. Bu durum CODA kimliğinin diğer kimlikler ve diğer kültürlerle iç içe geçen bir üçüncü kültür grubu olarak da kabul edilebilmesine olanak sağlamaktadır.

“Ama biz farklı bir kültürüz aslında ben bunu anlatmak istiyorum. Evet sağır kültüründe de varız ama konuşan kültürde de varız. Tekrar söylüyorum biz sıkıştığımız için daha da farklı bir kültür oluşuyor aslında. Neden diyeceksiniz şimdi oturuyorsunuz, çok basit bir örnek vereceğim; ben burada yalnız oturmuş olsaydım şu an diğer masalarda ne konuşuluyor kulağım hep orada olurdu. Bence bu bir kültür adıdır. Niye diyeceksiniz sen dedikoducu musun, ya da hayır, genelde mantık odur, hayır bu istem dışı olan bir şey. Mesela geçen arkadaşım yolda yürüyoruz, bildiğiniz bir yürüyüş yapalım dedik, arkamda ne konuşuluyor onları dinliyorum istemeden. Geçtim onu mesela yolda biri ihtiyaç duydu, koşa koşa gidip yardım etmeye çalışıyorum. Ama ben onun doğru mu yanlış mı olduğunu bilmiyorum istem dışı, bu da bir kültür. Farklı dil mi var, dil yok, dil iki tane var evet, ama bu da bir farklılıktır, kültürdür. Hani iki dilli olmak da bir kültür, sadece İngilizce bilmek bir kültür mü değil tabi ki ama benim ikisi de ana dilim. Hem Türkçe hem işaret dili ikisi de ana dil olunca böyle şu an ben de bir kültür oluşturmuş oluyorum.” (K4-35)

Kültürü Sahiplenme ve Özdeşim Kurma

Bazı CODA'lar iki kültür arasında arada kalmışlık ve çift kültürlü gelişmelerinin neticesinde kendilerini işitme engelli toplumunun bir parçası olarak görmekte, duygusal bir özdeşim kurmaktadır ve işitme engelli toplumuna dair bazı aidiyetlere sahiptir.

“Açıkçası, işitme engelli olan insanlarla daha mutluyum. Normal olanlarda sanki aramda bir mesafe var.” (K2-29)

“İçimizde bunu söyleten bir his var. Ya bilmiyorum diğer arkadaşlar da aynı şeyi düşünür mü düşünmez mi ama ben kendi adıma söyleyeyim; onların içerisinde olduğum için ben kendimi otomatikman onlar gibi hissediyorum. (...) ben de kendimi sağırmışım gibi hissediyorum bu yüzden. Öyle olunca da hoşuma gidiyor.” (K11-33)

İşitme engelli toplumu ile kurulan özdeşim ve kendini konumlandırmalarda hissedilen sorumluluk ve üstlenilen görevlerin farkında olma etkili olmaktadır. Ayrıca işaret diline hâkim olma kendini işitme engelli toplumu içerisine konumlandırma ile birlikte işitme engelli toplumundan kabul görmeyi de beraberinde getirmektedir. İşaret dili kullanımları ile de ilişkili olarak CODA’ların Kimlik özdeşimlerinde kendini işitme engelli kültürüne ait hissetme ile işitme engelli kültürü tarafından kabul görme bir arada işleyen bir süreç olarak görülmektedir (Preston, 1994).

“Dediğim gibi bizler, yani ben kendi ailemdeki kardeşlerim adına konuşuyorum, biz hep bu toplumun içinde olup da iyi bir şeyler yapalım diye baktık. Yadırgamadık uzaklaşmadık, bana ne demedik. Hep onlar için koştuk yani, her şeyine koştuk.” (K9-47)

“Bana bir de bazı insanlar sen sağır dilsizsin diyorlar, konuşuyorum diyorum inanmıyorlar. Bir de böyle bir durum var. Neden diyeceksin, işaret dilini çok iyi kullanıyorsun ya onlar seni kendinden birisi gibi görüyor. Ben de onlar gibi görüyorum kendimi. Evet, hiçbir farkım yok yani. Ben öyle görüyorum. Ben onların, öyle diyeyim size. (...)” (K9-36)

Preston’ın (1994) da öne sürdüğü üzere aradalık durumu bazı CODA’ları iki kültür arasında bir tercih yapmaya iterken bazı CODA’lar ise bu tür bir tercihte bulunmamaktadır. Katılımcı-3 iki kültür arasında bir seçim yapmaksızın yalnızca üstlendiği görev ve sorumluluklar üzerinden işlevsel olarak her iki kültürün arasında kendini konumlandırmaktadır.

“Benim için fark yok, onlarla ne dertleşebiliyorsam aynı şekilde onlarla da anlaşabiliyorum. Ama artısı şu, işitme engelli benle daha mutlu oluyor onu biliyorum. Yani bir şey danışıyor, çok basit şeyleri danışıyor. (...) Yani ben onlara faydalı oluyorum.” (K3-21)

Deneyim Ortaklığı ve Duygudaşlık

CODA’ların bir sosyal farklılaşma süreci dahilinde kendilerini, biyolojik olarak işitme engellilerden farklı olmaları, çift dilli ve çift kültürlü gelişimi nedeniyle

de “normal konuşan insanlar” dan farklı deneyimlere sahip olmaları üzerinden tanımlamaları CODA’ları ayrıca bir kimlik başlığı altında ele almamızı mümkün kılmaktadır.

“Onlarla pek fazla vakit geçirmediğimi düşünüyorum, normal konuşan insanlarla. Örnek veriyorum lise ortamında o arkadaşlarımı farklı düşündüm, farklı biriyim ben. (...)” (K2-30)

Ayrıca CODA’lar kendilerinin her iki kültürden farklılaşan deneyimlerinden hareketle, CODA tabiri ve kullanımı ile karşılaşmadan önce kendilerine dair bir adlandırma, tanım ve dolayısıyla bir sosyal kimlik arayışı içerisinde olduklarını ifade etmektedir. Bu arayış akabinde CODA Kimliğini benimseme ve özdeşim kurmada etkin görünmektedir.

“Ya nasıl diyeyim belki 15 yıllık bir mazisi vardır Türkiye’de CODA kelimesinin bizler açısından. Çünkü onun öncesinde bu terim bizim dilimize girmeden önce biz neyiz derdik. Bize nedir, nasıl hitap ediliyor diye bunun merakı içerisindeydik. Sonra sonra bu tabir yerleşip de ne olduğunu öğrenince o çelişkilerde kafamızda bitmiş oldu.” (K11-24)

CODA’ların kendi aralarında deneyimlerinin ortaklaşmaları üzerinden bir duygusal özdeşim gelişmektedir. Katılımcı-4 deneyimlerinin ortaklığını “Biz kader kardeşiyiz” şeklinde sloganlaştırarak bu durumu özetlemektedir. Bu durum ayrıca ortak yaşantıların deneyimlenmesi ve duygudaşlık üzerinden CODA’ların bir aradallığını sağlamaktadır ve CODA olma durumunu bir grup kimliği olarak karşımıza çıkarmaktadır. Tüm bu süreçler literatürde Yael Bat-Chava’nın (2000) işitme engelli kimliğini grup içi süreçler ve gruplar arası davranış perspektifinde ele alan kimlik çalışmasına benzer bir yaklaşım ile CODA Kimliğini bir sosyal kimlik olarak ele almamızı mümkün kılmaktadır.

“Şimdi benim ailem sağır, atıyorum (...) diye bir arkadaşım var onun ailesi de sağır. Ankara’da (...) Başkan var, onun da ailesi sağır. Şimdi biz üç arkadaş bir araya geldiğimizde aynı konuyu konuşabiliriz. Çünkü hep aynı konular, orada yaşanan da aynı ben de yaşanan da aynı, aynı olmasa bile benzer. Biz şöyle bir sloganımız var, bizim kendi derneğimizin; “kader kardeşiyiz biz”. (...) Aynı olay farklı tavırlar var, farklı tepkiler var. Ne olursa olsun her CODA’nın ailesinde aynı şeyler yaşanıyor.” (K4-25)

“(…) özellikle Defalympics’te çok geniş bir CODA çevrem oldu. (...) Çok farklı hissetmişim. İlk toplantıya Maltepe’de gitmişim. Ya böyle şey, evinizde gibisiniz herkes sizin yaşadığınız hayatı yaşamış aslında.” (K10-33)

Farklılaşan Tutumlar ve Tercihler

CODA'ların kültürel tercihleri ve ebeveynlerinin durumlarına dair tutumları farklılık gösterebilmektedir. Bütün CODA'lar ebeveynlerinin durumlarını sahiplenmemekte, bu da kimlik gelişimi konusunda farklılaşmalara neden olabilmektedir.

“Çünkü bazı CODA arkadaşlarımda annesi babası sağır, onunla yeterince ilgilenmediği için yanlış yollara gittiğini gördüm. Bazı CODA'ların anne babadan utandığını gördüm. Bazı CODA'ların gerçekten annesine babasına sahip çıkıp onları tamamen kavradığını gördüm. Hani bunları gördükçe demek ki biz, birileri bize hep eksik notlar vermiş. Bir yerde eksikmişmiş, bunları tamamlamamız gerekiyor dedim ve sağ olsun yedi arkadaşımın birliğinde biz bir dernek kurduk (...).” (K4-34)

Sağır Kültürü

CODA'lar anne babalarının işitme engelli olma durumları üzerinden işitme engelliliği bir kültürel azınlık grubu olarak deneyimlemelerini adlandırırken sağır kelimesinin kullanımını tercih etmektedir. Bu noktada işaret dili temelli bir ayrımla sağır toplum ile tıbbi bir tanım olarak işitme engelli olma durumlarının ayrıştırılması, sağır kelimesi kullanımı üzerinden bir sosyal karşılaştırma sürecinin işletildiğini ve bu sürece paralel olarak işaret dili kullanımının bir tür sosyal farklılaşmaya neden olduğunu ve bir kültür grubu ile özdeşim kurmaya işaret ettiğini göstermektedir. Bu açıdan sağır kelimesinin kullanımı, kendi iletişim yöntemleri ve lisansı olan, kendi yaşam pratikleri olan bir kültürel azınlık grubuna ya da topluma dair farkındalığa sahip olmayı beraberinde getirmektedir. Bu durum sağır kelimesinin kullanımı ve motivasyonlarının da CODA Kimliğinin gelişiminde bir değişken olarak ele alınmasına olanak sağlamaktadır.

“Şöyle iki grup var; birisi sağır ana dili işaret dili olan kişiler, bir kültür, bir azınlık grubu diye düşünüyorum sadece iletişim yöntemleri kanalları farklı. Bir de işitme engelliler grubu var; ben onu tıbbi bir yaklaşım olarak görüyorum. İşte özellikle işitme organı kulağın görevini yerine getirememesi ama bir şekilde hayatına Türkçe devam eden kişileri böyle tanımlayabilirim. Sağır için de bir azınlık grubu, bir kültür grubu, farklı bir dili olan, Türkçeden farklı bir dili olan kitle, böyle söyleyebilirim.” (K7-14)

İşaret Dili

İşaret dili kullanımını tercih etme motivasyonları ile işaret dilini geliştirme amacıyla işitme engelliler ile sürekli iletişim halinde olma dolayısıyla kendini o kültür içerisinde konumlandırma, CODA bireylerin işaret dili tercihlerindeki farklılıklarının, *dil ideolojilerinin* (Pizer, Walters ve Meier, 2012), CODA kimliği üzerindeki etkisini ortaya koymaktadır. Aynı aile içerisinde yetişen iki CODA kardeş arasında dahi eğilimler farklı olabilmektedir.

“(…) Hani mesela benim az önce bahsettiğim abim de var ama o mesela çok fazla sağır bireylerle iletişim halinde değil, misafir gelir hemen odasına çekilir. Ben küçüklüğümden beri hep onların içinde olduğum için kendi adıma söyleyebilirim dili akıcı, iyi kullandığıma inanıyorum ama tabi ki yüzde yüz diye bir şey yok.” (K5-23)

Katılımcı-9 işaret dili bilmeyen yada kullanmayı tercih etmeyen CODA'ların yalnızca anne babasının durumunda dolayı isminin CODA olduğunu belirtirken bu durumu yadırgaması katılımcının işaret dilini CODA Kimliğinin bir parçası olarak gördüğü sonucuna ulaşmamıza neden olmaktadır.

“(…) Mesela şimdiki camiamızda birçok CODA dediğimiz insanlar var. İşaret dilini bilmeyen CODA'lar var, çok zayıf işaret dilini bilen CODA'lar var. CODA, sonuçta CODA ama anne baba sağır dilsiz olduğu için ismi CODA olmuş.” (K9-15)

CODA Kimliği ve Tercümanlık

İşitme engelli ebeveynler CODA'ların işaret diline dair yaklaşımları üzerinde etkin olmaktadır, hatta ebeveynleri çocuklarını bir meslek olarak işaret dili tercümanlığını seçmeye teşvikte etmektedir. Bu bulgu Pizer, Walters ve Meier'in (2012) çalışmasının işaret dili kullanımlarında ailelerin belirleyici olduğu bulgusuyla da örtüşmektedir. Buna ek olarak erken çocukluk dönemlerinden itibaren işitme engelli derneklerinde bulunma, ebeveynlerinin işitme engelli derneklerinde aktif olması da meslek seçimlerinde belirleyici olmaktadır. Meslek ile kurulan özdeşim kültürü sahiplenme, sosyal çevrenin şekillenmesi ve ilişkilerde de belirleyici olmaktadır.

“Ben bir ara hatta kafamdan asla ve asla tercümanlık yapmayacağım, istemiyorum diye bir ara direttiğim bir zaman oldu. Ama ailem hayır dedi bu işi yapmak zorundasın senin gibilere ihtiyacımız var.” (K11-07)

“(…) sağırılar alanında çalışmayı sevdiğim için, bu alanda çalıştığım için, tercümanlık yaptığım için ya da öğretmenlik yaptığım için, bir de en başta dedim ya babam aktif bir sivil toplum örgütünün başkanıydı, ben de onun yanında çok çalıştım ve bu alanda çalışmayı çok sevdim ama işim gereği tanıyorum, işim gereği iletişim halindeyim. Ama işimi çok sevdiğim için doğal olarak onlarda eşim, arkadaşım dostum.” (K7-11)

Hissedilen ebeveyn sorumluluğu ve işitme engellilerin sorumluluğu ile de ilişkili olarak işaret dili tercümanlığı yapan CODA’ların mesleki tatminleri, her iki toplum arasında oynadıkları kilit rol nedeniyle yüksek olmaktadır.

“Sadece maddi açıdan bu işi yapmıyoruz, manevi açıdan da yapıyoruz. İşte çok kereler hastanede birisi oldu mu hiç ücret talep etmeden gecenin bir vakti, onun sağlığı ile ilgilenebiliyoruz. Maneviyat bizim için çok önemli bu konuda. Maddi açıdan değil de, manevi olarak kendimi daha huzurlu hissediyorum (...).” (K11-44)

İşaret dili, Türkiye şartları ve bu şartlarda işaret dili tercümanlarının sayısının yetersiz olması gibi durumlar CODA’ların gündemlerini meşgul etmektedir. Bu durum da CODA kimliği ile tercümanlık mesleği arasında bir özdeşimin kurulduğu sonucunu ortaya koymaktadır.

“Şu dönemde genelde işte mesleki sorunlar, kariyer sorunları özellikle işaret dili merkezli. Bunlar konuşuluyor. Çünkü şu anki zaman ona işaret ediyor, işte devletin, yasallaşması, bu konuda istihdam sağlaması, işaret dili bilen kişilere ihtiyaç duyması CODA bireylerin şu anda çoğunun konuştuğu şey bu, işaret dili tercümanlığı mesleği.” (K7-18)

Çeşitli nedenler ile işaret dili tercümanlığını meslek olarak seçen CODA’ların kendi kimlikleri ile işaret dili tercümanlığını özdeşleştirmesinin, aileleri ve işitme engelli toplumu ile konuşan kültür arasında kurdukları köprü olma pozisyonunun formel bir hüviyet kazanması ile açıklanması mümkün olsa da, Türkiye bağlamında yaşanan bu durum farklı ülkelerdeki CODA örneklerinden ayrılmaktadır.

“Ama tabii onlardan şeyi öğrendim ben araştırmamda oradaki CODA’larda, yurtdışındaki CODA’ların eğitimlerinin çok farklı seviyede olduğunu öğrendim. Bu CODA ama kesin işaret dili tercümanıdır diye bir şey yok, onların dört yıllık artı üstüne iki yıl daha eğitim almalarını falan öğrendiğimde aslında çok şaşırılmıştım.” (K5-21)

Ebeveyn Sorumluluğu ve Rol Değişimi

CODA'lar ebeveynleri dolayısıyla tecrübe ettikleri yaşam deneyimlerinde ebeveynlerinin sorumluluğunu üstlerinde hissetmektedir (Buchino, 1993). Bu görev ve sorumluluklar yalnızca aile içi deneyimler ile sınırlı kalmamakta aynı zamanda çift dilli ve çift kültürlü gelişimleri nedeniyle işiten kültür ile işitme engellilerin kültürü arasında da bazı rolleri üstlenmelerine neden olmaktadır. Bu rolleri aile içi rolleri kapsayan “ebeveynlik rolü” ve işitme engelliler ile işiten dünya arasındaki köprü olma durumuna bağlı olarak ortaya çıkan “dil aracılığı” rolü olarak ikiye ayırabiliriz.

“Yani çocuk olmaktan çıkıp genç olduğunuzda, ailenize bakma zorunluluğu veya ihtiyacı hissettiğiniz dönemde otomatikman başlıyor. (...) Çünkü anne babanızın hastane ihtiyaçları oluyor, eczane ihtiyaçları oluyor, gezme ihtiyaçları oluyor, arkadaş ihtiyaçları oluyor. (...) Bunu karşılayabildiğiniz düzeyde onlara olan ilgi ve alakanızı biraz daha gösteriyor olabilirsiniz. Karşılayamadığınızda onlar sizi ilgisiz alakasız, onları umursamadığınızı düşünebilirler (...)” (K1-19)

Ebeveynlik Rolü

Küçük yaşlardan itibaren ebeveynlerinin sorumluluğunu hisseden CODA'ların bu sorumlulukları sonucunda üstlendikleri ebeveynlik rolleri katılımcıların ifadelerinde görülmektedir. Bazı CODA'lar doğrudan ailenin, evin ve ebeveynlerinin sorumluluğunun kendilerinde olduğunu ve ailenin annesi ve babası olduklarını konuşmalarında dile getirmektedir.

“Çok net bir şey söyleyeyim sanki ben onların annesi babasıymışım gibi. Yani tamamen sorumluluk, ben diyorum aslında ben değil tabi abim ve ben.” (K4-27)

“(...) 7-8 yaşındayım, babamla Bursa'ya gidiyorum. Onlar ben küçüğüm, benim için kaygılanıyorlar orada, belki kaybolur falan ama onlar bilmiyorlar ki ben de onlar için kaygılanıyorum. Onlar belki benim için orada o kadar endişeli değiller ama sen orada endişelisin, böyle bir sorumluluk var. Çocuk yaşta böyle bir sorumluluk var.” (K8-22)

Buchino'nun (1993) ifade ettiği gibi bu sorumluluk CODA'ların ebeveynleri tarafından da fark edilmektedir ve çocuklarından bu sorumlulukları yerine getirmelerine dair beklentiye neden olmaktadır.

“Ha ben son zamanlarda şunu düşünmeye başladım, ben yokken bu insanlar nasıl yaşıyordu. Gayet güzel yaşıyorlardı, ben geldim işleri kolaylaştırdım,

aslında biraz da “zalımlık”(gülerek) bize karşı. Çok zalimler, gerçekten çok zalimler; hani birisi yapıyorsa işi sallıyorlar direkt otomatikman paslıyorlar bize, sen halledersin. Aslında bunu biz alıştırdık onlara ya da onların bize verdikleri, yani anne babanın verdiği eğitimle alakalı; yani biz duymuyoruz, sen bize yardımcı olacaksınız verdikleri için biz kendimizi zorunda hissediyoruz.” (K6-09)

Ebeveyn sorumluluğunu hissetme ve neticesinde ortaya çıkan ebeveynlik rolü ile ilişkili edinilen pozisyonları birbirinden net sınırlarla ayırmak her ne kadar çok mümkün olmasa da katılımcıların ifadelerinde baskın olan rollerden biri olarak “*sahiplenme*”den bahsedilebilir.

“Ben mesela şu an beraber oturuyoruz, düşünüyorum, düşünüyorum annemin benden bir sokak ötede oturduğunu tahayyül edemiyorum yani. Beni acayip rahatsız eder, ediyor yani. Onun güvenliği, huzuru (...) Ben onu hala benim kızımın aynı şeyde benim için. Benim kızım 3,5 yaşında, benim bakımına, her şeyime muhtaç benim.” (K1-21)

CODA’ların ebeveynlerine dair sahip oldukları “koruma” rolü ile toplumun işitme engellilere yönelik farkındalığının yetersiz olması, olumsuz tutumlara sahip olması veya onların işitme engelli olmalarını suiistimal edebilecek insanların varlığı gibi toplumsal sorunlar ile doğrudan ilişkili olarak görülmektedir.

“Babam benim için ne kadar endişeleniyorsa ben de şimdi onun için çocuğummuş gibi, anam babam çocuğummuş gibi ben de onlar için endişeleniyorum. Hastaneye gittiklerinde yanlarında biri gitsin istiyorum veya ben gideyim istiyorum. Ya da ne bileyim bir yere gittiklerinde bir sıkıntı yaşarlarmı, kötü niyetli biri onları kandırmaya çalışır mı gibi kafamda şeyler dönüyor.” (K8-25)

Kendi ebeveynleri ile dış dünya arasındaki iletişimi sağlama ve dil aracılığı rolünün haricinde CODA’lar aile içi fikir ayrılıklarının olduğu veya iletişim çatışmalarının yaşandığı durumlarda da edindikleri “*arabulucu*” pozisyonu ile de ebeveynlik rolünü üstlenmektedir.

“Ben öyle bir durumda aile içerisinde şey rolü görüyorum; toplayıcı, birleştirici, düzeltmeye çalışan, bir role bürünüyorum.” (K8-15)

CODA’lar aile içi karar alma süreçlerinde aktif olarak rol almaktadır. Aile içi aktivite ve faaliyetlerde ebeveyn rolü olarak “*karar alma*” süreçlerini işleten ve bu kararların uygulanmasını sağlayan CODA’lar olmaktadır.

“Aslında şöyle bizim küçüklüğümüzden beri gelen bir şey kararları genelde yani duyan çocuklar olduğumuz için bize bırakıyorlar. Aslında bizi çok dinliyorlar, yani atıyorum genelde hani bizim toplumda öyle bir şey vardır ya evin reisi babadır falan derler. Bizde tamamen olayın tam tersi oluyor, evin reisi biz gibi oluyoruz evin tüm işini çekip çeviren biz oluyoruz.” (K5-03)

Sağlık temelli, ekonomik veya farklı nedenlerle ortaya çıkan kriz durumlarında ya da gündelik sorunların çözüme kavuşturulmasında sorumluluk yine CODA'lara düşmektedir. Bu tür durumlarda ebeveynler çocukları olan CODA'ların “*problem çözme*” konusunda sorumluluk almaları yönünde bir beklenti içerisindedir ve beklenti CODA'lar tarafından hissedilmektedir.

“O konuda şey önemli, bizleri hemen yanında isterler. Kendi kafa olarak da rahatlamak için bizi hemen yanlarında bekliyorlar. Hemen gelip bize danışıyorlar zaten en ufak herhangi bir şey sağlık problemi olsun ekonomik problemler olsun bu bahsettiğiniz durumlarda ilk danışacaklar kişi biziz.” (K5-09)

Dil Aracılığı

İşitme engellilerin toplum içerisinde, özellikle de katılımcıların vurguladığı şekilde hastane, kamu dairelerindeki iş ve işlemler gibi konularda iletişim temelli sorunlar ile karşılaşmaktadır. CODA'lar ebeveynlerinin sorumluluğunu hissetmelerinin yanında diğer işitme engellilerin sorumluluğunu da hissedebilmektedirler. İşiten dünya ve işitmeyen dünya arasında köprü olma, CODA'ların işaret dili edinimleri ile birlikte ilk konuşmaya başladıkları dönemden itibaren CODA'lar tarafından tercümanlığın bir rol olarak üstlenilmesi ile başlamaktadır (Hall ve Robinson, 1999; Buchino, 1993; Subha Malik ve Tahira Jaben, 2016).

“Anlattığım gibi küçüklükten beri gelen bir sorumluluk olduğu için bizde, yani anne babadan, anne babaya daha en baştan her şeyi anlatmaya başladığımız için ve her türlü zorluğu, nelerde zorluklar yaşıyorlar bunları gördüğümüz için, ben de hani, az önce bahsettiğim gibi biz dışarıdan da birçok işitme engelliye gidip yardımcı oluyoruz.” (K5-24)

Dil aracılığı rolü ile ilişkili olarak CODA'ların ifadelerinde en sık rastlanılan sorumluluk olarak ebeveynlerinin hastalık durumlarında hastanelerde işlemlerin takip edilmesi ve doktor ile ebeveyni arasındaki iletişimin sağlıklı bir şekilde sağlanması hususları karşımıza çıkmaktadır.

“(…) işte onların eli, ayağı, dili, kulağı her şeyi sizsiniz. Onunla beraber her yere gidip, siz olmasanız işi bitiremiyorlar, halledemiyorlar. Yani bir devlet

dairesinde hastanede ya da herhangi bir yerde bir şey yapılması lazım sizi yanında götürüyorlar ve siz o sorumluluğu alıyorsunuz. Onu anlatıyorsunuz ona, onu anlatıyorsunuz ona. O iletişimi kurmaya çalışıyorsunuz orada. Yani siz bir aracısınız. Bir nevi tercümanlık yapıyorsunuz.” (K9-24)

CODA’ların iki kültür arasında üstlendikleri dil aracılığı rolünü tercümanlıktan ayıran birebir çeviri yapan kişiler değil aynı zamanda kültürel aktarımı sağlayan ve anlamın aktarıcısı olan, yanlış anlamaların önüne geçen ve ilişkilerde arabuluculuk, hakemlik gibi ayrıca roller üstlenen kişiler olmalarıdır.

“Ben o küçük yaşta onların eli ayağı olup işte banka ya da iş yerindeki sıkıntılar, işte aklınıza ne geliyorsa hep sürekli sıkıntı olduğu zaman birlikte gidiyorsun. Sürekli birlikte gidiyorsun, onlarla konuşuyorsun işte, babana anlatıyorsun baban hayır öyle değil böyle böyle diyor ısrarla öyle söylüyor. Oradaki kişiye söylüyorsun böyle böyle diyorsun, oda diyor ki hayır öyle değil. Bir nevi aracılık yapıyorum.” (K2-26)

“(…) biliyorsunuz sağır toplumunda soyut düşünme kavramı çok gelişmediği için hâkim olmadığı için oradan bir şeyler oluyor. Bir şey aslında gayet normal ama o çok şey olabiliyor, abartılabiliyor ya da ne bileyim yanlış yorumlanabiliyor. Orada ben devreye ne gibi girmiş oluyorum aslında evet, hakem gibi girmiş oluyorum.” (K8-17)

Katılımcı-7 dil aracılığı rolünü doğrudan iki kültür arasında kültürel entegrasyonu sağlamak amacıyla çalıştığını ifade ederek vurgulamaktadır.

“Ben zaten bu entegrasyonu sağlamak için çalıştığım için (...).” (K7-12)

Ebeveyn Sorumluluğu, Roller ve Kardeşler Arası İlişkiler

Ailenin tek çocuğu olma, birden fazla çocuk olma, ailenin en büyük çocuğu olma ya da ailenin en küçük çocuğu olma gibi durumlar ile kardeşler arası ilişkiler ebeveyn sorumluluğunu hissetme ve dolayısıyla ortaya çıkan hem ebeveynlik rollerinin hem de dil aracılığı rolünün üstlenilmesinde farklılıklara neden olmaktadır.

Ailenin en büyük çocuğu olma ailenin ve ebeveynlerin sorumluluğunu daha fazla üstlenen aile bireyi olmalarına neden olmaktadır (Preston, 1994).

“Yani genelde bunu ben yapıyordum. Yani komşularla akrabalarla ya da eğitim hayatımızdaki öğretmenlerle yada babamın iş yerindeki sorumlu amirleri ile yada diyelim ki işte ev sahibimizle gibi gibi; hayatın gerekliliği olan diğer

kişiler kimse diğer roller neyse orada iletişim benim üzerimden gidiyordu. Bir de orada ilk çocuk ben olduğum için yine benim üzerimden gidiyordu.” (K7-05)

Ebeveynlerinin sorumluluğunun yanında büyük kardeşler, küçük kardeşlerinin de sorumluluğunu üstlenmektedir. Küçük kardeşlerin sorunlarını ve gelişimlerin takip etme, onlarla ilgili hususlarda karar verme gibi ebeveynlerin eksik kalabildiği ya da ebeveynlik becerilerini yeterli olamadığı durumlarda ebeveynlik rolünü üstlenen yine büyük kardeşler olmaktadır. Evin büyük çocuklarının daha yoğun bir şekilde hissettikleri bu sorumluluk, kendilerinden küçük diğer kardeşlerin de büyümesi ile kardeşler arasında paylaşılmaktadır.

“... biz kardeşimle özellikle tabi o benden yaşça çok küçük olduğu için ben sürekli konuşarak iletişim kuruyorum. Tabi işaret dili yine onunla da kullanabiliyoruz ama ona sorarım genelde iyi misin, neyin var, o mu oldu şu mu oldu gibi tarzı sorular sorarım.” (K6-03)

“Sorumluluğu paylaşma demeyelim, ben sorumluluğu yüklemeye ihtiyacı duyuyorum. Bu da ilerleyen dönemde. İşte biz baki değiliz, her an her şey olabilir, ya da başka bir şehre gitmek durumunda kalabilirim, o çocuk da ben kadar olmasa da az biraz sorumluluk alsın ki yarın bir gün çok daha büyük sorunlarla karşılaştığında yükü sırtlanabilsin diye bunları yapıyorum. Hani ben sorumluluk yüklemeye çalışıyorum, kardeşim olduğu için biraz daha yükü ona itiyorum.” (K6-05)

Ebeveyn Sorumluluğu, Roller ve Deneyimi Adlandırma

Buchino'nun çalışmasında ifade ettiği CODA'ların hissettikleri sorumlulukların deneyimlenmesinde karşılaşılan yük olma, ifade edilenlerin altındaki anlamların aktarılmasında yaşanan sıkıntılar ve ebeveynler ile CODA'ların farklılaşan deneyimleri gibi sorunlara katılımcıların ifadelerinde rastlanmaktadır (1993). İlk gelişim dönemlerinden itibaren başa çıkmak zorunda kaldıkları deneyimler katılımcılar tarafından, “çocukluğu yaşayamama”, “yük”, “yorgunluk” gibi tanımlamalar ile nitelendirilmiştir.

“Yani çocukluğumuzu yaşayamadık diyebilirim aslında bu konuda. Neden yaşayamadık, onların ağzı kulağı olduk, biz daha çocukluğumuzu çok fazla göremeden onlarla sürüklendik her yere. Yani bana göre bu oldu. Sorumluluklarımız, yani kendimize göre sorumluluklarımız ağır.” (K9-06)

“Ve çok ağır geliyor artık, yani yoruluyorsunuz. Dedim ya hem psikolojik hem de vücuten, beynen yoruluyorsunuz. Diyorsunuz ki artık ben bıktım ya,

gitmek istediğiniz anlar oluyor mu, oluyor. (...) CODA'nın en büyük, evet işitme engelli anne babaya sahip olmak hem fiziksel hem de ruhsal anlamda yorgunluk demek bence, sorumluluklarınızın dışında.” (K4-28)

Katılımcı-10'un ifadelerinde yaş uygunluğu gözetilmeksizin yüklenen sorumlulukların neden olabileceği travmatik deneyimler görülmektedir.

“Annemin rahatsızlığı zamanı kadınsal bir rahatsızlık ama ben kadınsal rahatsızlıklara dair tek bir şey bile bilmiyorum. Ama bunları çeviriyorum. İşte annemin gözleri kapandığında mesela, çok özel olacak özür dileyerek söylüyorum, e işte sağlık ocağına gittik, annemin çocuğu olmaması için işte yumurtalıklarını aldirmek mi deniyor, bir şey taktırmak mı deniyor, spiral deniyor galiba, bunu taktırmaya gideceğiz ve ben 9 yaşındayım. Yani ben buna dair hiçbir şey bilmiyorum. İşte bir kadın bir erkek, çocuk nasıl olur, bunları bilmiyorken annemin, anneme spiral takılırken ben orada tercümanlık yaptım. Bu da benim için çok ağırdı mesela. Ve ben hani bilmiyorum öyle bir şey var, işte var, bilmiyorum niye kadın pedleri kullanılıyor herhalde kadınlar altına kaçırıyor diye biliyorum. Hani şey annem de hani anlatamadı bana doğal olarak.” (K10-31)

Sonuç ve Tartışma

Bu çalışmada literatürde yer alan işitme engelli kültürü ve kimliği ile CODA'ların deneyimlerini konu edinen araştırmalardan hareketle CODA'ların aile ve iletişim deneyimleri neticesinde kimlik edinim süreçleri ve kimlik edinimlerinde belirleyici olan değişkenler incelenmiştir. Araştırma sonucunda CODA'ların ebeveynleri dolayısıyla deneyimledikleri çift kültürlülük ve çift dillik ve bu durumların beraberinde getirdiği sorumlulukların ve rollerin farkında olma temelinde kimlik gelişiminde üç farklı örüntüden söz edilebilir:

- İki kültür arasında kendini konumlandırma ve bu duruma bağlı kimlik gelişimi,
- İşitme engelli kültürüne ait hissetme ve işitme engelli kimliği ile özdeşim kurma,
- Bir sosyal kimlik ve grup kimliği olarak CODA Kimliğini tanımlama ve kabullenme.

Ayrıca bu çalışmanın CODA Kimliğine dair özgün bulgularından biri olarak; Katılımcı-4'ün öne sürdüğü şekilde CODA'ların çift dilli gelişimleri ve her iki kültür ile sosyal etkileşim içerisinde bulunmalarının neticesinde sahip oldukları

özelliklerin, iki kültürle ve diğer kimliklerle iç içe geçen bir üçüncü kültür inşa ettiği sonucuna ulaşılabilmektedir. Bu durum literatürdeki diğer çalışmaların sonuçlarında yer almamaktadır.

Türkiye toplumu ve Türkçe ifadeler bağlamında “sağır” kelimesi kullanımı da CODA’ların işitme engellilerin kültürünü sahiplenme ve bu yönde bir kimlik geliştirmelerinde bir değişken olarak karşımıza çıkmaktadır. Şöyle ki; işitme engelliği bir kültürel azınlık grubu olarak deneyimleme, katılımcıların işitme engelli olma ile işitme engelli kültürü arasında bir ayırım yapmalarına neden olmaktadır. Bu durumda katılımcılar işitme engelli olma durumunu biyolojik indirgeme ile açıklanabilecek tıbbi bir tanım olduğunu belirtmektedir, ancak işitme engelli toplumuna ve kültürüne dair yapılacak bir tanımın “sağır toplumu” veya “sağır kültürü” olarak ifade edilmesi gerekliliğini vurgulamaktadır. Bu bağlamda işitme engelli toplumu ve kültürüne dair bir farkındalığa ve kültürü sahiplenmeye işaret eden ve buradan hareketle CODA Kimliğini belirleyicisi olan bir değişken olarak işitme engelli kültürünün tanımlanmasında “sağır” kelimesinin kullanımı karşımıza çıkmaktadır. Bu ayrıma ve tanımlamalara işitme engellilere yönelik Türkçe literatürde yer alan çalışmalarda rastlanmamıştır, İngilizce literatürde ise “deaf” kelimesinin hem biyolojik temelli bir hastalık ya da engel durumu olarak işitme engelliğin tanımlanmasında hem de toplum ve kültür nitelendirmelerinde kullanıldığı görülmüştür.

Bu çalışmada yer alan CODA’ların tamamının işaret dili kullanmayı tercih ettikleri ve işaret dilini ana dil olarak vurguladıkları görülmüştür. Ancak dil idolojileri (Pizer, Walters ve Meier, 2012) temelli farklılıklar katılımcılar arasındaki işaret dili motivasyonlarındaki ayrışmalarda değil, konuşmalarında kendi sosyal çevreleri içerisinde karşılaştıkları diğer CODA’lara dair yaptıkları değerlendirmelerde görülebilmektedir. Bu anlamda bu bulgunun katılımcıların kendi kişisel deneyimlerinde ortaya çıkan birincil bir bulgu olmadığı; ancak katılımcıların ifadelerinde yer alan ikincil bir bulgu olarak gözlenmektedir. Ayrıca yapılacak doğrudan dil ideolojilerini konu edinen çalışmalar ile Türk İşaret Dili özelinde CODA’ların dil tercihlerindeki farklılaşmalarda etkin olan değişkenler elde edilebilir.

Türkiye bağlamında ortaya çıkan bir diğer önemli bulgu olarak CODA’ların örgütlü bir yapıda olmamaları gibi problemlerin yanında, eğitim imkanlarının farklılaşması, işitme engelli ebeveynlerin meslek seçimlerinde yönlendirici olmaları, Türkiye’de işaret dili tercümanlarının sayısının yetersiz olması, devletin ve toplumun işitme engelli kültürüne mesafesi, CODA’ların maruz kaldıkları

önyargı ve olumsuz tutumlarla mücadele etme motivasyonları gibi nedenler ile işaret dili tercümanlığını meslek olarak seçmelerinde etkin olduğu görülen CODA'ların bu gibi şartlar nedeniyle işaret dili tercümanlığı ve CODA Kimliği arasında bir özdeşim kurduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Ebeveynlik rolü ile ilişkili olarak CODA'ların kendilerinden küçük kardeşlerinin sorumluluğunu da hissettikleri ve bu yönde de bir ebeveyn rolü üstlendikleri bulgulanmıştır. Ancak Preston'ın (1994) bulgularında yer alan kardeşler arası cinsiyet farklılığına bu çalışmada rastlanmamıştır. Araştırmada seçilen yöntem dolayısıyla ve CODA'lara ulaşma konusunda yaşanan sıkıntılar ile örneklemin sınırlı sayıda tutulması ve örneklemin oluşturulmasında cinsiyet değişkeninin göz ardı edilmesi bu durumun nedeni olarak öne sürülebilir. Bu durumun dışında birden fazla çocuğun olduğu ailelerde sorumluluğun paylaşıldığı da ayrıca bir diğer bulgu olarak analiz sonucunda ortaya çıkmıştır.

Bu çalışmaya katılan tüm CODA'ların daha önce CODA terimini duymuş ve kendini CODA olarak tanımlıyor olması, elde edilen verilerin ortaya çıkmasını kolaylaştırıcı bir etmen iken aynı zamanda örneklem çeşitliliğini kısıtlaması nedeniyle araştırmanın sınırlıklarından birini teşkil etmektedir. Yeni yapılacak araştırmalarda daha önce CODA tabiri ile karşılaşmamış ve bu yönde bir farkındalığa sahip olmayan bireylerin de çalışmaya dahil edilmesi, farklı deneyimlerin de gözlenebilmesine ve farklı kimlik yapılanmalarının da incelenebilmesine olanak sağlayacaktır. Bu çalışmada CODA'ların kimlik gelişimi ile ilgili olduğu gözlenen deneyimler bir araya toplanmış ve analiz edilmiştir. Ancak doğrudan sosyal kimlik kuramı merkezli yeni çalışmalar ile CODA'ların farklılaşan işitme deneyimine ebeveynleri nasıl yaklaşmaktadır; CODA'nın farklılaşan işitme durumu ebeveynlerine dair sorumluluklar üstlenmesi için yeterli midir; işiten çocuklar işitme engelli toplumsal hayatına uyum sağlayabilmekte midir ya da sağlamayı tercih etmekte midir gibi çalışma dahilinde de ortaya çıkan bulguların altındaki süreçleri görmemizi sağlayacak sorulara cevaplar aranabilir ve bu yönde yapılacak çalışmalara ihtiyaç vardır.

Kaynakça

- Arık, E. (Ed.). (2016). *Ellerle Konuşmak: Türk İşaret Dili Araştırmaları*. İstanbul: Koç Üniversitesi Yayınları.
- Brackenbury, T., Ryan, T., Messenheimer, T. (2005). Incidental word learning in a hearing child of deaf adults. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 11(1), 76-93.

- Buchino, M. A. (1993). Perceptions of the oldest hearing child of Deaf parents: On interpreting, communication, feelings and role reversal. *American Annals of the Deaf*, 138 (1), 40-45.
- Bulut, L. (1990). *Aile Değerlendirme Ölçeği Elkitabı*. Ankara: Özgüneliş Matbaası.
- Cabassa, L. J. (2003). Measuring Acculturation: Where We Are and Where We Need to Go. *Hispanic Journal and Behavioral Sciences*, 25(2), 127-146.
- Carty, B. (1994). The Development of Deaf Identity. In *The Deaf Way: Perspectives from the International Conference on Deaf Culture*, (Ed.) Carol J. Erting, Robert C. Johnson, Dorothy L. Smith, and Bruce D. Snider, (p. 40-43). Washington, DC: Gallaudet University Press.
- Creswell, J.W. (2007). *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Approaches*. Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- “CODA FAQs”. (t.y.). Children of Deaf Adults Inc. Erişim Tarihi: 4 Ekim 2017, <https://www.coda-international.org/codafaq>
- CODA Info Pack. (2005). CODA International. <http://www.coda-international.org>.
- Demiröğen, İ. (2016). *Türk İşaret Dili: İşaret Dili Genel Özellikleri*. İstanbul Üniversitesi Açık ve Uzaktan Eğitim Fakültesi.
- Fischer, L. C. ve McWhirter, J. J. (2001). The Deaf Identity Development Scale: A revision and validation. *Journal of Counseling Psychology*, 48(3), s. 355-358.
- Gerich, J. ve Fellingner, J. (2011). Effects of Social Networks on the Quality of Life in an Elder and Middle-Aged Deaf Community Sample. *The Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 17(1), 102–115.
- Glickman, N. (1996). What is culturally affirmative psychotherapy? In N. Glickman & M. Harvey (Eds.), *Culturally affirmative psychotherapy with deaf persons*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hall, N. ve A. Robinson. (1999). *Language Brokering Behaviour of Young Children in Families of Pakistani Heritage*. www.esri.mmu.ac.uk/resprojects/brokering/articlesz.php
- Hall, N. ve Guéry, F. (2010). Child Language Brokering: Some considerations. *mediAzioni*, 10, <http://mediazioni.sitlec.unibo.it>, ISSN 1974-4382.
- Hintermair, M. (2007). Self-esteem and Satisfaction With Life of Deaf and Hard of Hearing People A Resource Oriented Approach to Identity Work. *The Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 13(2), s. 278–300.
- İşitme Engellilik ve Sessiz Dil Paneli. (2013, 18 Aralık). Facebook içinde [Etkinlik Sayfası]. Erişim: 27 Ocak 2014, https://m.facebook.com/events/235966316563193?_ft_
- Kemaloğlu, Y. K. ve Kemaloğlu, P. Y. (2012). The history of sign language and deaf education in Turkey. *Kulak Burun Boğaz İhtisas Dergisi*, 22(2), 65-76.

- Kocadaş, B. (2006). Kültür ve Medya. *Journal of Human Sciences*, 1(1). <https://j-humansciences.com/ojs/index.php/IJHS/article/view/86> adresinden erişilmiştir.
- Leigh, I. (2009). *A Lens on Deaf Identities*. Oxford University Press.
- Levinger, M. ve Orlev, L. (2008). What Deaf Parents “Hear”. *The Journal Of International Social Research*, 1(4), 413-430.
- Malik, S. ve Jabeen, T. (2016). Role Playing and Extraversion in Hearing Children of Deaf Parents. *Sci. Int. (Lahore)*, 28(3), 2915-2919.
- Maxwell-McCaw, D., Zea, M. C. (2010). The Deaf Acculturation Scale (DAS): Development and Validation of a 58-Item Measure. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 16(3).
- Mitchell, R.E. ve Karchmer, M.A. (2004). Chasing The Mythical Ten Percent: Parental Hearing Status of Deaf and Hard of Hearing Students in The United States. *Sign Language Studies*, 4 (2), 138-163.
- Moroe, N. (2013). *The Experiences of Hearing Young Adults Growing up in Deaf-Parented Families in Guateng*. Yüksek Lisans Tezi, Master of Arts in Audiology in the Faculty of Humanities, University of the Witwatersrand, Johannesburg.
- Pizer, G., Walters, K. Meier, R. P. (2012). We Communicated That Way For a Reason: Language Practices and Language Ideologies Among Hearing Adults Whose Parents are Deaf. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*.
- Preston, P. (1994). *Mother father deaf: Leaving between sound and silence*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Schmitt, S. S. N. ve Leigh, I. W. (2015). Examining a Sample of Black Deaf Individuals on the Deaf Acculturation Scale. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 2015, 283-295.
- Schowe, B. M. (1979). *Identity Crisis in Deafness*. Scholar Press.
- Seven, Y. ve Göl-Güven, M. (2016). Bir Dil İki Dünya: Sağır Anne Babanın Çocuğu Olmak. E. Arık (Ed.), *Ellerle Konuşmak: Türk İşaret Dili Araştırmaları* içinde (s. 389-410). İstanbul: Koç Üniversitesi Yayınları.
- Singleton, J. L., ve Tittle, M. D. (2000). Deaf Parents and Their Hearing Children. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 5, 221-236.
- “Tarihçe”. (t.y.). Türkiye Sağırlar Milli Federasyonu. Erişim Tarihi: 25 Eylül 2017, <http://www.tsmf.org.tr/tarihce/>
- TDK. (t.y.). Türk İşaret Dili Sözlüğü. Erişim: Kasım 2017, http://www.tdk.org.tr/index.php?option=com_content&view=article&id=264

TÜİK. (2011). *Nüfus ve Konut Araştırması*.

“Türkiye’de 2012 Yılına Kadar Yapılmış Engellilik Çalışmaları Üzerine Bir Derleme”. (t.y.). Hacettepe Üniversitesi, Engelliler Araştırma ve Uygulama Merkezi. Erişim: 27 Ocak 2014, <http://www.engelsiz.hacettepe.edu.tr/derleme.shtml>

Weinberg, N., Sterrit, M. (1986). Disability and Identity: A Study of Identity Patterns in Adolescents with Hearing Impairments. *Rehabilitation Psychology*, 31(2).

Between Two Worlds: Identity Development of Children of Deaf Adults (CODAs)*

Furkan ERDOĞDU**

Ela ARI***

Firdevs Melis CİN****

Abstract

In this article, it is aimed to examine and analyze the development of the CODA (Children of Deaf Adults) identity of the hearing children of deaf adults as a result of their family and communication experiences. For this purpose, semi-structured interviews with 4 female and 7 male CODA were conducted. Findings in interviews were collected under the sub-categories of “Social Differentiation and Biculturalism”, “Sign Language” and “Parental Responsibility and Role Reversal” with the theme, “CODA Identity”, which includes the experiences that shape CODA identity development. As a result of the research, it was found

* This work was prepared under the guidance of Asst. Prof. Ela Ari and Asst. Prof. Firdevs Melis Cin, based on the findings of Furkan Erdogdu’s master thesis, “Between Two Worlds: Family and Communication Experiences of Children of Deaf Parents (CODAs)”.

** Res. Asst., Department of Psychology, Faculty of Arts and Sciences, Kırklareli University.

E-mail: furkan.erdogdu@klu.edu.tr

*** Asst. Prof., Department of Psychology, Faculty of Humanities and Social Sciences, İstanbul Commerce University. **E-mail:** eari@ticaret.edu.tr

**** Asst. Prof., Department of Educational Research, Lecturer in Education and Social Justice, Lancaster University, UK. **E-mail:** m.cin@lancaster.ac.uk

Received: 18.12.2017 - **Accepted:** 19.02.2018

that CODAs followed three patterns in the development of CODA identity: Positioning themselves between two cultures and developing a bicultural identity; identifying themselves by the deaf culture and identification with the deaf identity; and identifying themselves as CODAs and accepting CODA identity as a social group identity.

Keywords: CODA, Family, Deafness, Deaf culture and society, Identity, Biculturalism and bilingualism.

Introduction

The CODA term, which is an abbreviation for “Children of Deaf Adults”, is used to describe children raised by one or more deaf adults. Within this definition, people referred to as CODA is not deaf; and CODA term does not only include people with parents whose parents are deaf but also people who are raised by any individual with deafness (“CODA FAQs”, n.d.). The statistics revealed by different studies show that deaf individuals have a large percentage of parents who can hear and 90% of these individuals have children who can hear (Levinger and Orlev, 2008; Mitchell and Karchmer, 2004). This situation of deaf parents is described by Levinger and Orlev (2008) as the quiet island in the middle of the sound sea. Deaf society, in which deaf parents are included, has its own language and cultural characteristics, unlike other disability groups; it includes a wide range of individuals in terms of the disability, from individuals with a severe hearing loss to hearing children of deaf parents. However, rather than the level of hearing impairment of these individuals, their usage of sign language and feeling of belonging to the deaf community, and their beliefs, attitudes, and behaviors (Singleton and Tittle, 2000). Here, CODAs are individuals who fall between the deaf world and the hearing world whose culture is dominated by voice.

When looking at CODAs’ family typologies; there may be parents where both parents are deaf and or other families that have family members who use sign language in family communications, and there may be families where one parent is deaf, and the other parent is not, but both have sign language. Apart from these, both parents may be deaf but have verbal language skills, do not use sign language, and do not position themselves in deaf culture (Children of Deaf Adults [CODA] International, 2005). The most common family type in the families of CODAs is the family in which both parents are deaf and use sign language for communication and children are expected or trained to grow with the sign language (Preston, 1994). At this point, the prospect of parental expectati-

on of sign language usage from CODAs and intra-family sign language usage and tendencies are important variables for the development of CODA identities.

When we look at the studies conducted towards the deaf people and CODAs in Turkey, it is seen in the study conducted by Hacettepe University Disabilities Research and Application Center with the content “the conditions of being disabled and disabled individuals” that there is no study towards CODAs (“Compilation of Disability studies in Turkey Until the Year of 2012”, n.d.). In the works carried out in 2012 and after, apart from an article entitled “A Language Two Worlds: Becoming a Hearing Child of Deaf Parents” written by Seven and Göl-Güven (2016), there is no work in the literature directly examines CODAs.

This study aims to examine CODAs’ intra-familial experiences, the communication-based roles that they undertake within their families and society the identities, their social and cultural belongings and their identity they construct on the basis of their identities.

Deafness and Codas

Deaf Culture and Identity

Schowe (1979) proposed that deaf people follow three patterns of adaptation to deaf identity; (1) ones not relating to and communicating with the hearing individuals; (2) ones that exist in the hearing world and refuse disability situations; (3) ones that are in-between these two cultures. Breda Carty (1994) lists the developmental stages of deaf identity as follows; (1) Confusion, (2) Irritation / accusation, (3) Research, (4) Identification / rejection, (5) Indecision, (6) Acceptance (or non-acceptance).

There are two different approaches to debate on deaf identity development. First of these approaches (Glickman, 1996) treats deafness as a “racial” situation and the second approach treats deafness as a biological “disability” (Weinberg and Sterrit, 1986). Deaf Identity Scale, developed by Weinberg and Sterrit (1986) centered on the disability situation, measures the ratio of deaf individuals expressing themselves as hearing impaired, hearing or dual, and shows that most of the deaf people express themselves to belong to the “dual” identity. In the Deaf Identity Model, which focuses on the deafness as a racial situation, an identity classification is made (i) bi-cultural, (ii) immersed, (iii) culturally hearing, (iv) culturally marginal (Glickman, 1996). These classifications seem to

be basically an effort to make sense of how deaf people position themselves in and between the deaf and hearing society through their life experiences. It is not a single identity for the deaf, but the nature of participation in social life, personality traits and education and working in everyday life are the determinants of these identities (Sheetz, 2004).

In Yael Bat-Chava's work on social identity paradigm (2000), a questionnaire survey was conducted on participant language usage, attitudes towards deaf people, and interaction rates among deaf individuals, and he found that a third of the respondents identified themselves as culturally deaf. Apart from this, the four quadrants are the ones that perceive themselves as hearing culture, and the most crucial determinant of this is the perception and attitudes of the society towards the deaf (Akt., Leigh, 2009, pp. 32-34).

According to TUIK's researched conducted 2011, "Population and Housing Research statistics", the percentage of deaf and hearing aid usage, including implantable constitutes 1.1% of Turkey's population. In this case, the deaf community within the society in Turkey can be addressed as a "minority". However, in Turkey, the studies carried out in this area rather limited, despite the fact that deaf acculturation was taken as the subject in many studies abroad (Fischer and McWhirter, 2001; Hintermaier, 2007; Gerich and Fellingner, 2011; Schmitt and Leigh, 2015). The term of acculturation has been used over the years to express changes in cultures that are involved in a dominant culture, not for situations where both groups are affected (Cabassa, 2003). The "Deaf Acculturation Scale" was developed in 2010, based on the lack of the Deaf ID Scale and the Multi-Dimensional Acculturation Scale, in order to determine the level of acculturation of deaf people, starting with the concept of deaf culture and discussions. This scale, which consists of 58 items, was applied to 3070 people on the Internet, data were obtained about the positioning of people in hearing culture or deaf culture (Maxwell-McCaw and Zea, 2010).

When we look at Turkey, one of the most critical developments in the issue of deafness and sign language is that the Turkish Sign Language Dictionary has been put forward as a result of the joint efforts of the Ministry of National Education and the Turkish Language Association (TDK, n.d.). The other significant milestones of the issue of deafness and sign language in Turkey can be listed as, (1) the establishment of the first deaf school in the name of the Yıldız Sağırlar Okulu in 1902 with both sign language and verbal education, (2) the ban of usage of sign language in deaf schools in 1953. From the date of 1953, having

sign language or verbal language in the deaf schools as the tool of education have been discussed (Demiröğen, 2016). However, the situation and discussions since the ban of sign language in deaf schools in 1953 seem to be failed in practice; it is stated that only one-third of the people who have been educated in verbal language can speak the language of speech. As a result of the researches, it is stated that 70-75% of deaf adults use sign language, only 10% speak deaf language despite the applications that force the deaf to learn the spoken language (Kemaloğlu and Kemaloğlu, 2012).

CODA Identity

In this study, the analysis of the identification processes, which are characterized by the use of differentiated position acquisitions, family, communication experiences and sign languages depending on the duality of CODA, constitutes the central question of the research.

In-betweenness and CODA Identity

CODAs are grown in the deaf community because of the deafness of their parents while they are in the hearing and speaking world because of the absence of hearing impairment. CODAs experience deafness in two ways: as a negative factor and condition they establish with the hearing world and experience as a disability; the experience that they treat their parents as a cultural minority through their relationship with them. At all of these stages, CODAs are in a “coexistent” and “between” position within two cultures (Preston, 1994). Situations in which “coexistence” and “betweenness” and CODAs experience a cultural minority of deafness, and their experience as a result of this experience, are determiners in shaping the CODA ID and allow the CODA identity to be treated as a social identity.

CODAs and Sign Language Usage

In sign language usage of CODAs, a bridge mission can be loaded to CODAs between parents and the outside world. This mission and situation, which also emerges in communities where children grow up in bilingual families, is described as “language brokering” (Hall and Robinson, 1999; Hall, et al., 2010). In addition, while the oldest child in the family generally undertakes the role of language brokering, it is seen that girls are more likely to play this role than

boys, even if the girl is younger (Preston, 1994).

Except for studies that demonstrate the language-mediated role of CODAs in their sign language usage, some studies have also shown that CODAs' propensity to use sign language may vary. The work by Pizer, Walters, and Meier (2012) introduced a new debate on CODAs' usage of the sign language and examined the variables behind the choice of sign language in situations where CODA socially responded to the concept of "language ideology" (p. 3).

Role Reversal

CODAs can feel the responsibility of their deaf parents, and parents can expect their children to fulfill this responsibility by being aware of this responsibility. This situation is expressed as "role reversal". In this communication, the most basic difficulties and problems faced by CODA are; (1) being burdened, (2) the problems experienced in telling the meaning underlying what is being said, (3) the differentiated life experiences of parents and children (Buchino, 1993). A study looked at the impact of CODA on characteristics of the role changes originating from brokering situations. In the results of the study; it was seen that the themes of "extrovertness" and "acting with the sense of responsibility", such as being supportive, being close to nature, being sociable and being open to communication, were highlighted. As a result, roles played by CODA and family experiences in early development also directly influence developmental characteristics (Malik and Jaben, 2016).

Method

In this study, it is aimed to understand the development of CODA Identity in relation to the family experiences of CODAs and the role they play in the sick society. For this purpose, the research question was determined from the studies in the literature:

- o How do CODAs experience deaf society and culture that they live in because of their parents? How do these experiences affect the identity states and identifications?

Data Collection Tools

The interview questions were collected from the Family Assessment Scale (Bulut, 1990), Deaf Identity Scale (Weinberg ve Sterrit, 1986) and Deaf Acculturation Scale (Maxwell-McCaw and Zea, 2010). Apart from the interview questions,

participants were asked additional questions according to their explanations.

Population and Sampling

The population of the research is formed by the CODA adults who live in Turkey and whose parents are deaf. Semi-structured individual interviews were conducted in 4 different cities including Istanbul, Ankara, Kocaeli, and Edirne with a sample group consisting of 11 participants, 4 women and 7 men, aged between 21 and 52.

Table 1: Sample Group: Demographic Characteristics

Participant	Gender	Age	Occupation	City	Educational Level	Marital Status	Living with their parents	Number of Siblings
K1	Male	31	Business Manager	İstanbul	High School	Married	Yes	3
K2	Female	21	Sign Language Interpreter	İzmit	High School	Single	Yes	0
K3	Female	39	Sign Language Interpreter	İstanbul	High School	Married	Yes	2
K4	Female	40	Sign Language Interpreter	İstanbul	High School	Single	No	1
K5	Male	30	Sign Language Interpreter	Ankara	High School	Married	No	1
K6	Male	25	Sign Language Interpreter	Ankara	High School	Single	Yes	1
K7	Male	38	Sign Language Interpreter	Ankara	High School	Single	No	1
K8	Male	23	Psychologist	İstanbul	College Graduate	Single	No	1
K9	Male	52	Sign Language Interpreter	İstanbul	Secondary School	Married	Yes	0
K10	Female	21	Student/Sign Language Interpreter	İstanbul	College Student	Single	No	1

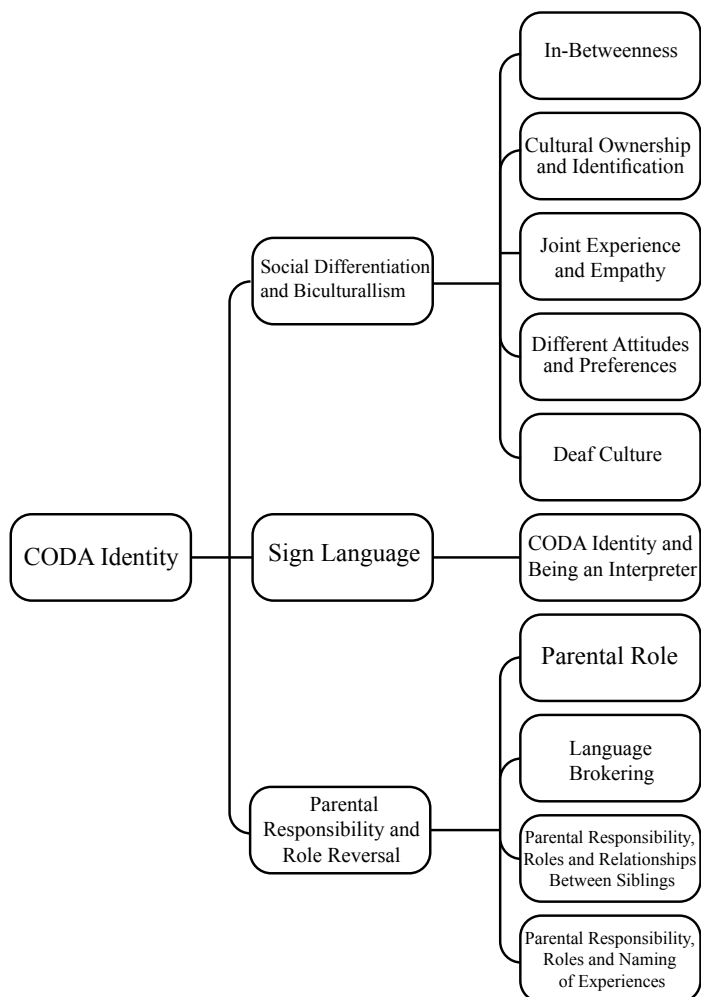
K11	Male	46	Sign Language Interpreter	Edirne	High School	Single	Yes	1
-----	------	----	---------------------------	--------	-------------	--------	-----	---

Analysis of Data

In this study, Phenomenological Analysis Method was used in the determination of the research question, in the formation of the interview questions, in the analysis of the data and the interpretation of the findings (Creswell, 2007). In this study, it is aimed to understand the identity developments related to the family and communication experiences of CODAs.

In the interviews, the subjects and expressions of the participants were coded by the open coding method according to the related concepts. The internal consistency and external consistency principles are taken into account in the coding phase and the designation of the themes (Figure 1).

Figure 1: Data Encoding: Themes and Categories



Results

CODA Identity

CODAs experience an identification process where they begin with the acceptance of their parents' deafness, and after that they continue with the acceptance of the roles they play, duties they fulfill and the responsibilities they undertake and finalizes with the identification that starts with the ongoing questioning of both cultures that ends with choosing one or both. CODAs can follow a development process similar to deaf people in terms of identity development (Carty, 1994).

“I was ashamed, I was really embarrassed for a while. Like I said, the kids are so cruel, they say all the things directly and they can hurt you. Life is like that, you are going to take such a step in the moment you are shy. Yes, that’s why I had times when I questioned why my parents were deaf, but my teachers have motivated me so well in this regard, no need to be embarrassed. Look, you are their hand, ear, mouth I said to myself and recovered myself” (K4-43)

Social Differentiation and Biculturalism

The definitions of the two different worlds and bi-cultural experience in the CODA statements (Glickman, 1996) point to a kind of social differentiation process of themselves and of the deaf.

“I feel like a deaf. Why, because I believe they are a different world. (...) I always feel like a deaf because we grow up in a deaf society.” (K4-19)

In-Betweenness

The participant explains her own bicultural and bi-identified life experience in a “dialectic” way (Preston, 1994), indicating a significance and value attribution to this situation of biculturalism shows that the individual identifies himself/herself with the CODA identity as a social identity.

“(…) we are individuals but before you started recording I said that we are the individuals stuck between two cultures. Why are we squeezed between two cultures; there are two societies, deaf society, speaking society, you are in the middle of both. You are always in charge of the bridge. (...) Think of it like that, CODA yes, I know it, I learned fifteen years ago, but I’ve learned that it’s very important for the last five years” (K4-33)

Participant-4’s expressions point out that CODAs provide the opportunity to address a third group of cultural interaction with other identities and other cultures, as a result of the dialects of the CODA, bilingual developments, and certain characteristics of their social interaction.

“ There is a different language, no language, there are two languages yes, but that is also a difference, culture. Being bilingual is also a culture, not just a culture to know English but of course both of my mother tongue. As both the Turkish and the sign languages are both the native language, I am now creating a culture.” (K4-35)

Cultural Ownership and Identification

Some CODAs see themselves as part of deaf society, establish an emotional identity, and have some belonging to the deaf community.

“There is a feeling in us that says that. Either I do not know other friends think the same thing, but I say my own words; I feel like them automatically because I am in them. (...) I myself feel like I’m a deaf. I am also happy to be so.” (K11-33)

In relation to sign language usage, CODA’s identity development appears to be a process that cooperates with the feeling of being a part of deaf culture and being accepted by deaf culture (Preston, 1994).

“Some people (deaf) call me a deaf. I say I speak, they do not believe. There is a situation like this. You will say why, you use your sign language very well, and he sees you as someone like them. I see myself like them. Yes, I do not have any difference. I see it that way. I am them, I say so. (...)” (K9-36)

As Preston (1994) suggests, the state of rationality position some CODAs to make a choice between the two cultures, while some CODAs do not have such a preference. Participant-3 positions herself between both cultures functionally through the duties and responsibilities, she only undertakes without making a choice between the two cultures.

“There is no difference for me, I can communicate with them in the same way as I do with others. But the positive side of this is that the deaf person is happier with me. So deaf person is consulting something, consulting very simple things. (...) So I am useful to them.” (K3-21)

Joint Experience and Empathy

CODAs describe themselves biologically different from deaf people within a social differentiation process. They also describe themselves different from “normal speaking people” because of their bilingual and bicultural development. And this makes it possible for us to address CODAs under a social identity.

“I think I don’t spend a lot of time with them, people who normally speak. I can give an example; in high school I thought my friends were different. I am a different person. (...)” (K2-30)

In addition, some participants state that they are looking for a naming, description, and therefore a social identity before they encounter CODA term and usage.

“And how shall I say, may be the term, CODA, which describes who we are, has a 15 year of a history in Turkey. Because, before the CODA term, we said what we are. We were curious about how being CODA addresses us and how it is addressed. Later, when this phrase was settled and we learned what it was, we were finished with those contradictions.” (K11-24)

An emotional identification is developing through the co-existence of CODA’s experiences among themselves. This partnership and identification reveal the identity of CODA as a group identity.

“Now my family is deaf. For example, (...) I have a friend and his/her family is deaf. And I have another friend in Ankara (...) and his/her family is deaf. Now when we meet as three friends we can talk about the same topic. Because it’s always the same. Our own association has a slogan; “We are the fate fellow”. (...) There are different attitudes in the same event, there are different reactions. But whatever happens, the same things happen in every CODA family.” (K4-25)

Different Attitudes and Preferences

All CODAs do not adopt to the situation of their parents, which can cause differentiation in the development of identity.

“Because some of my CODA buddies’ parents are deaf, I saw that they went the wrong way because they did not care enough. I saw some CODAs’ embarrassed by their parents. I saw that some CODAs really took care of their parents and got them completely. As we see them, some of us have given us incomplete notes. We said that we had to be done somewhere, we had to complete them, and rightly, we had an association with seven of my friends (...)” (K4-34)

Deaf Culture

CODAs prefer the usage of deafness, while parents call their experience of deafness as a cultural minority group. The use of the deaf word, which also points

to social awareness of the deaf community, allows the CODA Identity to be considered as a variable in its development.

“There are two groups; when someone is deaf, the main language is the sign language, people think it is a culture and a minority group. Only the communication methods and the channels are different. There is also a group of hearing impaired people; I see it as a medical approach. That is why the hearing aid does not fulfill its duty. But in a way I can define people who are going to Turkish life like this. For the deaf, a minority group, a culture group, a different language, a mass which is a different language from Turkish, I can say that.”(K7-14)

Sign Language

The motivations for choosing sign language, positioning itself within that culture, the differences in CODA individuals' sign language preferences, i.e. language ideologies (Pizer, Walters and Meier, 2012) determine CODA identity. Sign language usage can be different even between two CODA siblings who grow up in the same family.

“(…) For example, there is my brother who I just mentioned, but he does not communicate with too much with deaf people, for example, when the guests come to the house, he is immediately drawn to his room. Since I was a child, since the time I could say my own name I remember being with them all. (…)”(K5-23)

CODA Identity and Being an Interpreter

Parents have an effective on CODA's approach to sign language, and even encourage their children to choose sign language interpreting as a profession. This finding overlaps with Pizer, Walters and Meier (2012) which points out that families are the determinants of sign language usage. Identification established with the profession is also one of the determinants of the ownership of culture, shaping of social circles and relations.

“(…) for working in the field of deafness, for working in this field, for being an interpreter, and for being an instructor. I also said at the beginning that my dad was president of an active civil society organization and I worked hard with him and I really liked working in this field. but I'm in contact with them for my work. But because I love my work, naturally they are my friends too.”(K7-11)

The inadequate number of sign language interpreters in Turkey results in the sign language to be frequently discussed by CODAs. This results in the establishment of an identification between the CODA identity and the profession of interpreters.

“At this time in general there are professional problems, career problems. (...) Because the current time points to it, this is what the CODA individuals are mostly talking about, the state, the legislation, the employment in this area, the need for people who know sign language, this is the profession of sign language interpreting.” (K7-18)

Parental Responsibility and Role Reversal

CODAs feel the responsibility of their parents in their daily life experiences (Buchino, 1993). The roles that can be divided into two roles, “parenting role” involving intra-family roles and “language brokering” role emerging as a bridge between the deaf and the hearing world.

Parental Role

“Ownership” can be thought to be one of the roles that is related to the parenting role, which emerges as a result of feeling the parental responsibility.

“For example, we’re living together now, I’m thinking, and I cannot imagine that my mother lives a street away from me. This would disturb me a lot, it does. Her security, peace (...) She is still the same thing for me as my daughter. My daughter is 3,5 years old, she needs everything from me.” (K1-21)

The “protection” role that the CODAs have about their parents can be seen directly related to the social problems such as the lack of awareness towards deaf people in the society, the negative attitudes towards deaf people, or the existence of people that can misuse the factor of them being deaf.

“In the way that my father worries about me, I worry about him as if he is my child, my father and mother are my children. When they go to the hospital, I get worried as whether they’ll experience problems there, or an ill-intentioned person try to deceive them.” (K8-25)

CODAs undertake the “negotiator” role when there is disaccord in between the family and when there are communicational conflicts.

“In these cases, I act as the gatherer, connector, or the one that tries to fix things.” (K8-15)

CODAs take an active role in the intrafamily decision processes.

“In fact, since our childhood they usually leave us the decision-making because we are children who can hear. Actually they listen to us very much, so there is such a thing in our societies says that the head of the house is the father or something. We are totally the opposite of the case, the house reign is us, we are the one who is pulling all the work of the house.” (K5-03)

Parents have an expectation that CODAs should take responsibility for “problem solving” in solving daily problems in crisis situations that occur for different reasons.

“It’s important, they want us right next to them, and they are waiting for us to weigh off their minds, they will come and consult us anyway, in any kind of health problems, economic problems... We are the first people to consult in the situations you are talking about.” (K5-09)

Language Brokering

Acting as a bridge between the hearing world and the deaf world begins with the recognition of CODAs as a role of translators by the time they first speak with acquisitions of signs (Hall and Robinson, 1999, Buchino, 1993, Subha Malik and Tahira Jaben, 2016).

«As I explained, since we are, from the beginning, describing everything to parents, parents, and experiencing all kinds of difficulties, since I have a responsibility since childhood, as I have just mentioned, we are helping many deaf people. « (K5-24)

Regarding the role of language, the most common responsibilities that can be seen in the expressions of CODAs are the fact that following the procedures in their parents’ illnesses and ensuring that the communication between the doctor and the parent is healthy.

«(...) Here is their hand, foot, tongue, ears, and everything that you have to go with them everywhere you go, they cannot get it done without you. You are taking responsibility, you are telling him, you are telling him, you are talking to him, you are trying to communicate, you are a vehicle, you are a kind of interpreter.« (K9-24)

It emphasizes that for the participant-7 language works as a provider of cultural integration directly between the two cultures

“I am already trying to provide this integration (...)” (K7-12)

Parental Responsibility, Roles and Relations Between Siblings

Being the first child of the family makes the person the one in the family that shares parents' experiences more. (Preston, 1994).

I mean, I usually do this, that is to say, with neighbors, relatives and teachers in our life, with the responsible supervisors of my father at work... (...) Here, as I'm the first child, everything was going through me. " (K7-05)

In addition to the responsibility of their parents, the older siblings assume the responsibility of the younger siblings. This responsibility, which the older children feel more intensely, is shared among the siblings by the growth of their younger brothers and sisters.

"I do not need to look at it, everything can happen at any moment, I may have to go to another city, and the younger one takes little responsibility, not as much as me, I am doing these things so that you can rest your burdens when you face bigger problems. I am trying to put in charge, because I am the older brother, so I push it a little more." (K6-05)

Parental Responsibility, Naming Roles and Experience

The burden of experiencing the responsibilities felt by the CODAs, the problems experienced in transferring the underlying meanings of the contents expressed, and differentiated experiences of CODAs and their parents, which is expressed by Buchino in his work, can be seen in the participants' statements (1993).

"In other words, I can say that we cannot live our childhood, that is why we have not been able to live, we have been worn out, every time we have been dragged into them without seeing much of our childhood. (K9-06)

Conclusion and Discussion

In this study, we investigated the determinants of identity acquisition processes and identity acquisitions in relation to deaf culture and identity and the experiences of CODAs in the literature in terms of family and communication experiences of CODA. As a result of the research, three different patterns of identity development can be cited on the basis of awareness of the roles and responsibilities biodiversity and bilingualism experienced by parents of CODAs:

- Self-positioning between the two cultures and the development of identity

depending on this situation,

- Identification of feelings and deaf identity of deaf cultures,
- Identification and acceptance of CODA ID as a social identity and group identity.

In addition, as one of the original findings of this work on CODA Identity is that the result of CODAs' bilingual development and their social interaction with both cultures results in building a third culture intertwined with two cultures and other identities.

Turkey and Turkish society in the context of expression "deaf" to use the words adopt the culture of the deaf and CODA emerges as a variable in an identity development in this direction. Namely; experience as a cultural minority group of deaf causes participants to make a distinction between deaf and deaf culture. In this case, participants state that hearing impaired is a medical definition that can be explained by biological reduction, but emphasizes the need for a deaf society and a definition of the cultural heritage to be expressed as "deaf society" or "deaf culture".

In another important finding emerged in the context of Turkey, besides the problem of not having an organized structure for CODA individuals, differentiation of educational opportunities, deaf to be guiding their career choices of parents, the number of the lack of sign language interpreters in Turkey, the state's and society's hearing from the disability culture, CODAs' exposure to prejudice and motivations to combat negative attitudes, and CODA, which seem to be effective in choosing sign language interpreters as a profession, have reached the conclusion that they have identified an identity between sign language interpreting and CODA ID because of such circumstances.

In relation to the role of parenting, CODAs have also been found to have felt the responsibility of their younger siblings, and to take on the role of a parent in this regard. However, gender differences among brothers in the findings of Preston (1994) were not found in this study. Apart from this, the sharing of responsibilities in families with more than one child also emerged as a result of analysis as another finding.

Although all CODAs participating in this study have previously heard the term CODA and have identified themselves as CODA, this is one of the limitations of the study because it also facilitates the emergence of the resulting data while at the same time limiting the diversity of the sample.

Norveç Devlet Okullarında Okutulan Din Dersi Kitaplarında İslam Dininin Sunumu*

Zehra GELİCİ**

Öz

Bu çalışmanın konusu, Norveç devlet okullarında okutulan din dersi kitaplarında İslam dininin nasıl sunulduğudur. Bu sebeple 7, 8 ve 10.sınıf din dersi kitapları örnek olarak seçilmiştir. Ders kitaplarının seçiminde dinlerin daha ayrıntılı ele alındığı ve kritiğinin yapıldığı ilköğretimin ikinci aşaması tercih edilmiştir. 9. sınıf din dersi kitabında İslam yer almadığı için incelemeye dahil edilmemiştir. Öncelikle kitap içeriklerini ele aldığımız araştırmamızda, İslam konusu detaylı olarak incelenmiştir. Bu incelemenin amacı, mevcut ders kitaplarında İslam dininin sunumunda aslına uygun bilgilere yer verilip verilmediği ile nesnellik ilkesine ne kadar riayet edildiği ve sonuçta İslam dininin sunumunun müfredatta belirtilen hedefle uyuşup uyuşmadığıdır. Yaptığımız araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden faydalanılmıştır. İlk olarak doküman analizi yöntemiyle, seçilmiş din dersi kitapları tetkik edilmiş, analiz aşamasında ise betimleme ve görüşme yöntemi kullanılarak yorumlamalarda bulunulmuştur. İncelememizin sonucunda görülmüştür ki, ders kitaplarında İslamiyetle ilgili temel bilgiler doğru olarak verilmiş fakat İslam terminolojisinin kullanımında birtakım hatalar olduğu saptanmıştır. Yine İslam dinindeki bazı konuların yanlış

* Bu makale “Türkiye ve Norveç Devlet Okullarında Din Öğretimi” adlı doktora tezinden türetilmiştir.

** Dr. Zehra GELİCİ, DİB Norveç Türk İslam Birliği Oslo Cami Din Görevlisi.

E-mail: zehra3772@gmail.com

Makale Gönderim Tarihi: 08.11.2017 - **Makale Kabul Tarihi:** 12.03.2018

yorumlandığı anlaşılmıştır. Çalışma sonunda Norveç din dersi kitaplarında İslam diniyle ilgili hataların nasıl düzeltilmesi gerektiğine yönelik birtakım önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Norveç, Din dersi kitapları, İslam.

Giriş

Bir Kuzey Avrupa ülkesi olan Norveç'te zorunlu eğitim on yıldır. İlkokul 7, ortaokul 3 yıl olmak üzere zorunlu eğitim kapsamındadır. Lise eğitimi ise isteğe bağlıdır. Norveç, din dersinin hangi dini kimliğe sahip olursa olsun zorunlu eğitimde okuyan tüm çocuklar için mecburi olduğu Avrupa ülkelerinden biridir. KRLE kısaltmasıyla, Kristendom, Religion, Livssyn og Etikk - Hristiyanlık, Dinler, Hayat Görüşleri ve Ahlak Hristiyanlık- isimli bu zorunlu ders, ilk ve ortaokulda haftada iki saat, lisede ise bir saat olmak üzere tüm öğrencilere zorunludur. 1997 yılına kadar Evangelik Lutheran mezhebine dayalı olarak verilen zorunlu din dersleri, bu tarihten itibaren tüm dünya dinlerini, seküler dünya görüşlerini, ahlak ve felsefeyi de esas alacak şekilde yeniden düzenlenmiş ve bugüne kadar aynı şekliyle gelmiştir. (Skeie, 2006, s. 260) Farklı din mensuplarının birbirini tanınması ve inançlar arası diyalogu teşvik etme amacına yönelik olarak birleştirici din eğitimi modelinin benimsendiği ülkede zorunlu din dersleri, farklı din mensuplarının aynı sınıfta bir araya gelmesiyle verilir. Böylece Norveçli her öğrenci, özellikle Hristiyanlık, Yahudilik, İslam, Hinduizm ve Budizm gibi dünyadaki beş büyük din hakkında genel bir bilgiye sahip olur. Bu bağlamda hazırlanan ders kitaplarında 1.sınıftan 10.sınıfa kadar aşağı yukarı aynı başlıklara yer verilmiş olup Hristiyanlık ağırlıkta olmakla beraber diğer dinlere de belli oranda yer verilmiştir. Bizim bu çalışmada üzerinde duracağımız başlık ise İslam dininin kitaplarda nasıl aktarıldığıdır. Fakat öncesinde Norveç devlet okullarında okutulan ders kitaplarının hazırlanılışı, seçilmesi ve kullanılmasıyla ilgili kısa bir bilgilendirme faydalı olacaktır.

Norveç Devlet Okullarında Okutulan Din Dersi Kitapları

Norveç'te din dersi kitapları, tecrübeli din dersi öğretmenleri ve akademik uzmanların iş birliği ile yazılmıştır. Bu kitaplar, Norveç Din öğretimindeki bazı teorik ve pratik düşünceleri de yansıtmaktadır. Mevcut ders kitapları, millî müfredatta tanımlanan bilgi ve yetenek gelişimini kolaylaştıran kültürel bir araç olarak da anlaşılabilir. (Vestol, 2014, s. 89)

Norveç Devlet okulları için hazırlanan kitaplar, herhangi bir kontrolden ya da denetimden geçmemektedir. Din dersi kitapları da dâhil tüm ders kitapları 2008 yılına kadar devlet denetimi ve kontrolünden geçmekteydi fakat şu anda bu konuda devletin herhangi bir kontrolü ya da müdahalesi bulunmuyor. “Buradan da anlaşılmaktadır ki; “okullar, kitap seçiminde tamamen özgürdürler” (Srtand, “Too Much Freedom at Norwegian Religious Schools”, 2012) dolayısıyla her okulda aynı kitap okutulmuyor.

İçerik olarak değerlendirdiğimizde, Norveç’te din dersi kitaplarının 100 yıl boyunca değişmeksizin aynı içeriğe sahip olduğunu söylemek mümkündür. (Lippe, 2008, s. 149) Ancak 1970’li yıllardan sonra öğrencilerin derse daha çok katılımı amaçlanarak modern ders kitapları ortaya çıkmaya başlamıştır. (Köylü ve Turan, 2014, s. 250) Bu katılımı sağlayabilmek ve globalleşen dünyada heterojen bir toplum haline gelmeye başlayan Norveç’te vatandaşların birbirlerini tanıyabilmeleri ve diyalog halinde olabilmeleri için birbirlerinin dinleri hakkında bilgi sahibi olmaları gerektiğinden hareketle din dersi kitaplarında bütün dinler temel özellikleriyle tanıtılmıştır.

KRLE ders kitaplarında konuların sunumuna baktığımızda ise hikâye metodunun sıklıkla kullanıldığı gözlemlenmektedir. Hikaye metodu, anlatılan konuyu somutlaştırmak ve daha iyi anlaşılmasını sağlamak için yaşanmış ya da yaşanması muhtemel olayların anlatılmasıdır. Hikayeler, teoriyle pratiği kaynaştırarak, öğrenilen bilgilerin yaşanan hayattaki karşılığını gösterir. (Akıncı, 2004, s. 43) Hikâye konularının başında da yaratılış gelmektedir. Bu konuda daha ziyade İncil’in Tekvin bölümünden kıssalara yer verilmiştir. Ancak, başta İslâm olmak üzere diğer dinlerin yaratılış anlayışına da az sayıda örnekle temas edilmektedir. Ders kitaplarında Hristiyan inancındaki yaratılış konusu, çeşitli metinler, ilahiler ve incisel mezmurlar vasıtasıyla sunulmuştur. Bu konuda, Tekvin bölümündeki yaratıcı olarak Tanrı, yaratılmış olarak dünyada insan, Hristiyanlığın Homoseksüellik görüşü, doğa bilimlerine Hristiyanlığın bakışı ve metinlerin yorumlanması konuları kullanılmaktadır. Örneğin, Tekvin bölümünde insanın yaratılışı, yedi gün hikâyesi ve bahçe hikâyesiyle resimli olarak aktarılmıştır. Kitaplarda bir konuyla ilgili iki veya üç hikâye verilerek öğrenciden bunları karşılaştırma yöntemi ile yorumlaması istenmektedir. Bu bölümlerde öğrenci, kendilerine sunulan dini metinlerde konuları detaylandırılmaya çağrılmaktadır. Konuların sunumunda öğrenciye Hristiyan geleneğindeki çeşitli yorumlar sunulmak suretiyle kendi kişisel yorumunu seçmesi için fırsat verilmektedir. (Vestol, 2014, s. 93)

Mevcut ders kitaplarında ayrıca, öğrencilerin araştırması için ödev soruları da vardır. Bilindiği gibi, öğretim stratejilerinden biri olan ödevler, bilgi ve beceri kazandırma ve bunların kalıcılığını sağlama yollarından biridir. Ödevler, derste öğrenilenleri gözden geçirip pekiştirmeyi, gözlem ve araştırma yapmayı, sonraki ders için hazır olmayı sağladığından ve öğrenmeyi artırdığından (Akbaba ve Tüzemen, 2015, s. 120) eğitimde sıklıkla kullanılmaktadır. İncelediğimiz ders kitaplarında kullanılan ödev sorularında da, bazen öğrencilerden İbrahimi dinlerden yapılan alıntıları okuması ve bu dinlerin kendi inançlarının hakiki olduğunu ifadeye diğerlerini nasıl ikna etmeye çalıştıklarını açıklaması istenmektedir. Örneğin bir yerde Eski Ahit'in İşeya (51:2) bölümünden bir alıntı ile Kuran-ı Kerim'den Bakara suresinin 129. ayetini öğrencilerin bu şekilde karşılaştırması istenmektedir. (Vestol, 2014, s. 96)

Din Dersi Kitaplarının Ana Konuları

KRLE dersinin konularını dersin isminden hareketle dört başlık altında toplamak mümkündür. Buna göre KRLE dersinin temel konuları Hristiyanlık, Dünya Dinleri, Hümanizm gibi Hayat Görüşleri ve Ahlaktır. Haftada iki saat olan bu dersin zaman olarak %55'i Hristiyanlığa, %25'i diğer dünya dinlerine, %20'si ise felsefe ve ahlak konularına ayrılmıştır. Mevcut durumu daha iyi anlamak adına örnek olarak seçtiğimiz 7, 8 ve 10.sınıf din dersi kitaplarının ünite başlıkları şöyledir:

7. Sınıf Din Dersi Kitabı

I. Ünite: 1- İSLÂM

- a. Kutsal Metinleri
- b. Kanun ve Kuralları, Dinde Yapılması Gerekenler
- c. Norveç ve Dünyada İslam

2-Yahudilik

- a. Kutsal Metinleri
- b. Kanun ve Kuralları
- c. Norveç ve Dünyada Yahudilik

3-Budizm

- a. Üç Mücevher
- b. Kullanım Kuralları ve Kutsal Metinleri

c. Dünyada ve Norveç'te Budizm

4-Hinduizm

a. Yeniden Doğuş ve Kurtuluş

b. Kutsal Metinleri

c. Bayramları

d. Dünyada ve Norveç'te Hinduizm

5- Takvim ve Zaman

6- Dini Hayat

a. Hümanizm

b. Dünyada ve Norveç'te Hümanist Dini Yaşam

II. ÜNİTE: FELSEFE VE AHLÂK

1. Bilgi ve İletişim Teknolojileri ve Cinsiyet

2. Değerlerle İlgili Sorular (Dünyanın Sahibi Kim, Dil ve Kültür Kayboluşu gibi...)

3. Etik Düşünce (Eylemlerimizi Belirleyen Şey Nedir, Aristo, Rol Model Nedir...)

III. ÜNİTE: HRİSTİYANLIK

1. Eski ve Yeni Ahit (Davut ve Süleyman, Pavlus, Peygamber Jesaja)

2. Kilise Tarihi (Orta Çağ Sonlarında Kiliseye İsyân, Sami Dini, Hristiyanlığa geçiş)

3. Hristiyan İnancı ve Ahlâk (Hristiyan İnancı, Hristiyan Ahlâkı, Ahlâkî konular)

4. Törenler ve Çeşitli Düşünceler (Hristiyan Bayramları, Yerel Toplumdaki Düşünceler)

Yahudilik, İslâm, Hinduizm, Budizm ve Hayat Görüşü gibi başlıklar ortaöğretim boyunca bütün ders kitaplarında mevcuttur. Eğitim programındaki ifadelerle göre; ana başlık olarak *Yahudilik*, *İslâm*, *Hinduizm*, *Budizm* ve *Hayat Görüşü* işlenirken bu din ve değişik hayat görüşlerine tarihi perspektiften bakılarak, yazılı metinlerinden hareketle kültür anlayışı, inanç sistemi ile bu din ve hayat görüşlerinin Norveç ve dünyada nasıl anlaşılıp pratikte nasıl yaşandığı işlenmektedir. Ortaokul seviyesi sınıflarda bu ana başlık altında ders işlenirken Norveç'te temsil edilen diğer din ve hayat görüşleri ile dini çeşitlilikler hakkında da bilgi verilmektedir. (UDIR, KRLE Læreplan, 2015)

Resmî olarak diğer dinlerin ders kitaplarında sunumu bu şekilde ifade edilmiştir. Bu ders kitabında özel olarak İşlâm dininin aktarımına bakarsak;

Kitap, İşlâm'dan bahsederken “Allah'ın gönderdiği kurallara şeriat dendiği, şeriatın yiyecek içecekler de dâhil hayatın her aşamasını dzenlediği, Müşlûmanların domuz eti yemeyip, alkol içmediği, sadece helal şeyler yedikleri, Müşlûmanların kendini çıplak göstermedikleri, Müşlûman kadınların bazıları'nın örttüğü özel bir örtü olduğu, bazı kadınların yüzünü tamamen kapattığı, bazısının ise sadece yüzünü açtığı...” (Berg ve diğerleri, 2008, s.18) gibi konulara yer verilmiştir. Ayrıca Müşlûmanların Kur'an okumaya başlarken “Bismillah” diye özel bir cümle kullandığı ve Kur'an'ı anlamak için hadislerden yararlandıklarına da değinilmiştir.

Ders kitabında Kur'an da tanıtılmış, Kur'an'ın Arapça olduğu, her bölümüne sure dendiği, surelerin bir kısmının Mekke'de bir kısmının ise Medine'de indiği, ilk suresinin Fatiha olduğundan bahsedilmiş ve Fatiha suresi ile İhlâs surelerinin mealine yer verilmiştir. Son olarak da Cuma namazından söz edilmiştir. Yine kitapta Sünnilik ve şişilik olmak üzere İşlâm'ın iki önemli temeli olduğu, Sünnilikte hadislerin, şişilikte ise Hz. Ali ve Hz. Hüseyin'in sözlerinin önemli olduğu ve Aşure gününe yer verilmiştir. Burada ilgi çekici detaylardan biri de Norveçli Müşlûmanların oğunluğunun Müşlûmanlığı Pakistanlı ve Bosnalı Müşlûmanlardan öğrendikleri bilgisidir. (Berg ve diğerleri, s. 6-19)

8. Sınıf Din Dersi Kitabı

1. Düşünce, İnanç, Merak

Temel Sorular (Ben Kimim, Neden Varım, Hayatın Manası Nedir, Allah Var mı, Ölümünden sonra Hayat Var mı gibi...)

Sokrat ve Filozoflardan Görüşler...

2. Dinler ve Bugünkü İnanışlar

3. Yahudilik

Yahudi olmak ne demek, Yahudi tarihindeki önemli olaylar, Yahudilikte Mimari, Sanat ve Müzik

4. İşlâm

Müşlûman olmak ne demek, İşlâm'daki iki ana görüş şişâ ve Sünnilik, İşlâm Tarihindeki önemli olaylar

5. Beraber Yaşama

Aile Yaşamı, Eşcinsellik ve Heterofili, Eşitlik, Arkadaşlık

6. İncil

İncil nasıl bir kitaptır, İncil’de neler bulabilirsin, Eski ve Yeni Ahit arasındaki İçerik farklılığı

7. İlk İncil’de Söz Edilen Peygamberler

8. Doğru ve Yanlış

Nefs ve Ahlâk, Ben ve Diğerleri...

9. Norveç’in Din Tarihi

Norveç’te Hristiyanlık, reformdan bugüne kadarki olaylar, Katoliklikten Lutheran Hristiyanlığa, Pietizm ve Konfirmasyon...

Bu kısımda Lutheranlıkla birlikte dini kendi dillerinde öğrenip, ibadet ettiklerinden söz edilip yine ibadetlerinde kendi dillerinde ilâhiler söylemelerinin büyük bir mutluluk kaynağı olarak görüldüğü ve bu sebeple çok şanslı olduklarından söz edilmektedir. (Holth ve Deschington, 2006, s. 192)

Bu ders kitabında İslâm’ın nasıl ele alındığına göz atacak olursak:

Öncelikle İslâm’ın beş şartına yer verilmiştir. Camii tanıtılmıştır. İslâm tarihindeki önemli olaylarla ilgili resimli bir kronoloji hazırlanmış, bunlar, peygamberin doğuşu, peygamberliğin gelişi, hicret, Mekke’nin fethi, peygamberin vefatı, Kur’an’ın toplanışı, İslâm’ın yayılışı, fetihler, haçlı savaşları, komutan Selahaddin, hadislerin toplanışı, İspanya Emevî Devleti, Emevî ve Abbâsi dönemi, bazı Müslüman ülkelerin batı sömürgesi oluşu, İstanbul’un fethi, Müslümanların batıya göçü, İran İslâm devrimi olarak belirtilmiştir. (Holth ve Deschington, 2006, s. 87)

10. Sınıf Din Dersi Ders Kitabı

Norveç’te ortaokullar için hazırlanmış 2015 müfredatına göre, öğrenciler, seçilmiş İncil metninin ana fikirlerini ve farklı özelliklerini tanıyabilmeli, açıklayabilmelidir. Yine öğrenciler, Hristiyan incilinden, Hindu, Budist, Yahudi ve İslâmî metinlerden seçilmiş metinleri derinlemesine tartışabilmelidir. Bunun yanında öğrenciler, Hristiyanlık, İslâm ve diğer dinlere ait önemli ya da temel metinleri yorumlayabilmelidir. (Vestol, 2014, s. 90)

Aşağıda da görüleceği üzere ders kitabındaki konu başlıkları buna göre belirlenmiş ve konuların sunumu da buna göre yapılmıştır. Konu başlıkları şöyledir:

1. Seçim, Sorumluluk, Zorluklar
2. Katolik ve Ortodoks Hristiyanlık
3. İman ve İnançla İlgili Sözler

Bu bölümde Tevrat'tan, İncil'den ve Kur'an'dan ayetlere yer verilmiş, Gandhi ve Buda gibi liderlerin sözleri aktarılmıştır. Bu cümlelere yer verilmek suretiyle farklı dinler arasındaki benzerlikler ve farklılıklar otaya konmaya çalışılmıştır. Bu kısımda Kur'an-ı Kerim'den Beled Sûresi 11-16, Neml Sûresi 87-93, Nisa Sûresi 171, Ahzab Sûresi 33. ve 21. ayetlerden alıntılar yapılmıştır.

4. Zamanımızdaki Bazı Dinî Hareketler

Reenkarnasyon, Akapunktur, Terapi, Büyü gibi parapsikolojik konulara yer verilmiştir.

5. Din, Bilim ve Dinî Kritik
6. İncil'de Düşünce, İnanç ve Şüpheler
7. Ergenlik ve Cinsellik

Bu bölümde gençler arasındaki sorunlara ve ergenlik, cinsellik gibi meselelere değinilmiştir. Bunun dışında Norveç gençliğinin özellikleri, suç ve uyuşturucu kullanımı, cinsel yönelimler, cinsel taciz ve istismar gibi konular işlenip istatistiklere yer verilmektedir.

8. Sihizm, Bahaizm, Yahova Şahitleri, Mormonlar

9. Zamanımızda Hristiyan Misyonerliği, Hristiyan Kilisesinin Darda Olan İnsanlar İçin Çalışmaları

Kitabın en sonunda ise “geriye bakış” başlığı altında, bütün dinlerin nerelerde yaygın oldukları tarihi arka planları, dinlerin öne çıkan tipik özellikleri, dinlerin özel saydığı kutsal günler, dinlerin içindeki mezhepler gibi özet bilgilere yer verilmiştir.

10. sınıf ders kitabında İslâm konusunun işlenişine gelince, dinlerin kritiği bölümünde, Evangeliklerle ilgili kısa bir eleştiri yapılırken, Hz. Peygamberin siyasi ve dini bir lider olmasına ve insanları inanan inanmayan şeklinde ayırmasına, İslâm'da kadınların eşlerine karşı fazla itaatkar olması gerektiğine, Hz. Peygamberin çok eşliliğine, ve küçük yaştaki Hz. Aişe ile olan evliliğine değinilmiş ve bu evliliğe bağlı olarak da İslam'da kızların küçük yaşlarda evlendirildiği iddiasına yer verilerek İslâm'ın eleştirildiği noktalar konu edinilmiştir. (Holth, ve Kallevik, 2008, s. 121)

Dini kritik başlığının yer aldığı onuncu sınıf ders kitabında dinler, eşitlik, özgürlük ve tolerans kavramları çerçevesinde eleştirilmiştir. Fakat bu eleştiriler getirilirken örnek olarak özellikle İslam'ın kadın, cihat gibi yumuşak karnı olarak ifade edilen konuların seçilmiş olması ya da yine İslam'ın çok da doğru anlaşılabilen zina ve hırsızlık suçlarına verilen cezaların örnek gösterilmesi, kitapta sanki dinler değil de sadece İslam eleştiriliyormuş izlenimi vermektedir. Yine peygambere koşulsuz itaatin eleştirildiği bir paragrafta, peygambere karşı gelenlerin gizlice öldürüldüğü ya da asıldığı gibi İslam tarihinde zayıf bir rivayetle bize ulaşan²⁶ ve tek bir olaydan başka örneği olmayan bir iddiaya yer verilmiştir. Yine Hz. Peygamber döneminde, Yahudi gruplara zulüm edildiği, Yahudi erkeklerin katledildiği kadın ve çocuklarınsa köle olarak satıldığı ifadelerine yer verilmektedir ki, (Holth, ve Kallevik, 2008, s. 123) buradan da Hayber'in fethi sırasında yaşanan olaylara gönderme yapıldığını anlıyoruz. Fakat bu yorum yapılırken belirtilen hadisenin ne zaman ve niçin gerçekleştiği hakkında bir bilgi verilmediği için, öğrencilerin İslam toplumunda Yahudilere hayat hakkı tanınmadığı gibi bir genel yargıya varması çok büyük bir olasılık olarak görülebilir.

Dine aşırı bağlılığın fanatizmi ve beraberinde de terörü getirdiği eleştirisine yer verilen 10. sınıf ders kitabında, örnek olarak yine İŞİD gibi İslam dini ile beraber anılan örgütlerin faaliyetleri seçilmiş ve sadece İslam eleştirilmişken, Yahudi, Hristiyan veya Budizm dinine mensup olanlar arasında da var olan şiddet eğilimlerine değinilmemiş olması, ders kitabının nesnellik ilkesine çok da uymadığı fikrini uyandırmaktadır. Yine dinî fanatizmin farklı dinlere karşı kinlenmede bir etken olduğunun vurgulandığı bu kısımda örnek olarak, yakın zamanda Bosna Hersek'te yaşanan savaş verilmiştir. Burada Hristiyanlığın,

²⁶ Ders kitabındaki ifadelerin bize hatırlattığı olay, tefsir kitaplarında geçen fakat rivayetin zayıf olduğunun vurgulandığı şu hadisedir: İki adam Allah Rasûlü huzurunda hasımlaşmışlar da Allah Rasûlü aralarında hükmetti: Aleyhine hüküm verilen kişi: Bizi Ömer İbn Hattâb'a gönder, dedi. Allah Rasûlü de: Ona gidiniz, buyurdu. İkisi Hz. Ömer'e varınca; onlardan birisi: Ey Hattâb'ın oğlu, Allah Rasûlü bunun aleyhine ve benim lehime hükmetti. O, bizi Ömer'e gönder dedi, Rasûlullah da bizi sana gönderdi, dedi. Ömer'in: Böyle mi? sorusuna öteki evet diye cevap verince, Ömer: Ben sizin yanınıza gelip aramızda hüküm verinceye kadar yerinizden ayrılmayın, dedi. Ömer, kılıcını kuşanmış olarak ikisinin yanına geldi ve bizi Ömer'e gönder, diyene vurarak onu öldürdü, öteki arkasını dönerek Rasûlullah'ın yanına kaçtı ve: Ey Allah'ın elçisi, Allah'a yemin ederim ki, Ömer arkadaşımızı öldürdü. Şayet müdahale etseydim beni de öldürürdü, dedi. Allah Rasûlü: Ömer'in bir mü'mini öldürmeye kalkışacağını sanmazdım, buyurdu da Allah Teâlâ : «Hayır, Rabbinde and olsun ki; aralarında çekiştikleri şeyde seni hakem tayin etmedikçe... iman etmiş olmazlar.» ayetini indirdi. Böylece o kişinin kanı heder edilirken onu öldürmesinden dolayı Hz. Ömer de temize çıkarıldı. Ancak bunun bir sünnet olarak yerleşmesi Allah Teâlâ hoş görmeyerek: «Şayet onlara: Kendinizi feda edin yahut: Memleketinizden çıkın, diye emretmiş olsaydık, pek azı müstesna bunu yapmazlardı. Kendilerine öğüt verilen şeyleri yerine getirseydiler elbette bu; haklarında çok hayırlı ve daha sağlam olurdu.» (Nisa, 66) ayetini indirdi. Hadîs İbn Merdüh'e İbn Lehîa kanalıyla Ebu'l-Esved'den rivayet etmiştir. Ancak hadis garîb ve mürsel olup İbn Lehîa zayıf bir râvîdir. En doğrusunu Allah bilir. Bkz. Ebu'l-Fida İsmail İbn Kesir, Hadislerle Kur'an-ı Kerim Tefsiri, Nisa suresi 65. ayet tefsiri, Çağrı Yayınları: 4/1750-1754

Müslümanlara karşı kinlenmesinde teşvik olarak kullanıldığı vurgulanmış ancak Hayber sonunda yaşananlar detaylı bir şekilde aktarılırken bu örnek tek cümleyle geçiştirilmiştir. Bu durum, kitabı yazarların Hristiyanlık lehine bir tutum sergilediklerini, nesnellikten uzaklaştıkları izlenimini bizde doğurmuştur.

KRLE Ders Kitaplarının Değerlendirilmesi

Buraya kadar Norveç devlet okullarında ilköğretim ikinci aşamada ders kitabı olarak okutulan kitap içeriklerine ve İslam hakkında ders kitaplarında aktarılan bilgilere yer verdiğimiz çalışmamızda din dersi kitaplarını bilimsel içerik, görsel sunum, bilgi eksikliği, hedef içerik uyumu ve içerikteki bilgilerin ne derece nesnel olduğu yönlerinden değerlendirdik.

Kitapların incelenmesinde görülmüştür ki, kullanımdaki mevcut din dersi kitapları görsel anlamda oldukça zengindir. Konu anlatımlarında son derece sade, kısa ve öz bilgiler verilirken bütün sayfalar konularla bağlantılı olarak resmedilmiştir. Örneğin İslam'ın anlatıldığı kısımlarda cami (Holth, ve Kallevik, 2008 s. 87), Kur'an-ı Kerim, Besmele ve Allah lafızlı hat yazıları, başı örtülü kadınlar (Berg ve diğeri, 2008, s. 6-19) vs. gibi İslam'ı simgeleyici resimler bolca kullanılmıştır. Ancak Müslüman kadınların başlarını örtmesinin gerekli olduğunun vurgulandığı kısımlarda burka giymiş kadın resimlerinin kullanılması, Müslüman kadınları öğrencilerin gözünde tek tiplendirebileceği fikrini bizde uyandırmıştır.

Zira bilindiği gibi pek çok eğitim bilimci, çocukların öğrenmelerinde görsel yolun, etkin öğrenme yollarından biri olarak söyler ve görsel materyallerin yazıya oranla daha kalıcı ve ilgi çekici olduğuna işaret ederler. (Uzuner ve diğeri, 2010, s. 722) Hal böyleyken, her ne kadar metinde Müslüman kadınların bazısının yüzünü açtığı, bazısının kapattığı bilgisi verilse de konunun aktarıldığı sayfada burkalı bir kadın fotoğrafı verilmesi, İslam'daki tesettür ilkesinin farklı kültürler ve farklı zamanlarda, kadınlarca değişik tarzda uygulandığının göz ardı edildiğini ve öğrencilerin zihinlerinde, giyinmede tek bir biçimi benimsemiş Müslüman kadın imajı oluşturduğunu söylemek mümkündür.

Yine din dersi kitaplarını dersin hedefi ve içerik uyumu açısından değerlendirdiğimizde dersin hedefi ile içeriğin görünürde uyumlu olduğunu söylemek mümkündür. Zira, Norveç'te din eğitiminin hedefi, farklı insanlar arasında saygı ve diyalog sağlayabilmek ve bu insanların birbirlerini anlamalarına katkı sağlamaktır. Yine dersin diğer bir hedefi de öğrencinin kendi dinine göre bireysel

kimliğini kuvvetlendirmek ve öğrenciye diyalog kuracağı anlayış ve bilgiyi vermektir. (UDIR, KRLE Læreplan, 2015) Zira Norveçli yetkililere göre eğitim, bütün vatandaşlara toplumda ortak bir yapı sağlamak zorundadır. (Krogstad, 2011, s. 93) Bu bağlamda anlaşılmaktadır ki, eğitim otoriteleri, farklı dinlere mensup vatandaşlarının birbirlerini tanımaları, diyalog ve saygı içinde beraber yaşamaları için bütün dinlere ders kitaplarında yer vermiştir. Ancak her ne kadar görüntüde hedef içerik uyumu var izlenimi alınsa da dinlerin aktarımındaki hatalar sebebiyle amacın gerçekleşmesi zor görülmektedir. Zira İslam dini bağlamında el aldığımız KRLE ders kitaplarında İslam dini ile ilgili bilgilerin verilmesinde birtakım hatalar olduğu ortadadır.

Bunlardan ilk göze çarpan da İslam terminolojisinin yanlış kullanılmasıdır. Örneğin İslam dininde çok geniş bir anlamı olan cihad kavramı, kutsal savaş olarak aktarılıyor. Cihadizm, İslamcılık, radikalizm gibi kavramlarla terör göndermesi yapılarak aktarılan konu öğrencileri belki de diyalogdan çok birbirlerinden uzaklaştırmaktadır. Buna Norveçli öğretmenlerin İslam konusundaki yetersizliklerini de eklersek, bu durumun son günlerde batıda ve Norveç'te hızla artan İslamofobiyi tetikleyebileceğini söyleyebiliriz.

İçerikteki bilgileri doğruluk ve nesnellik ilkesine uyulup uyulmadığı yönünden ele alacak olursak ve tabii bunu İslam dinini esas alarak yapacak olursak; İslam dini ile ilgili temel bilgilerin verildiği kısımlarda herhangi bir yanlışlık tespit edilmemiştir. Ancak dinlerin eleştirildiği bölümde bütün eleştiri okları İslam'a yöneltilmiş ve yukarıda da değindiğimiz üzere bazı konular Hristiyanların Müslümanlara geleneksel bakış açısıyla aktarılmıştır. Bu bağlamda ders kitaplarının kritik kısmında nesnellikten uzaklaştığını söylemek mümkündür. Örneğin, Hristiyanlık sadece "Hz. İsa, insanları inanan inanmayan şeklinde ayırıp kendine inanmayanların cehenneme gideceğini söylüyor, böylesi bir yaklaşım kabul edilemez" diye eleştirilirken, İslam, kadın, cihad, insanların imanına göre değerlendirilmesi ve Hz. Peygamberin Hz. Aişe ile evliliği gibi konular üzerinden eleştiriliyor. Bu konulardan özellikle Hz. Peygamberin Aişe ile olan evliliğinin bir temel eğitim kitabında yer alması gerçekten gerekli midir yoksa bu konunun çocuklara anlatılmasında farklı maksatlar mı vardır diye düşünmeden edemiyoruz. Zira incelediğimiz din dersi kitaplarında pedofoli, lezbiyenlik ve eşcinsellik gibi sapkınlıklara da yer verildiği görülüyor. Görüştüğümüz öğretmenler, kendilerinin eğitim değil öğretim yaptığını, çocuklara sadece bilgi aktarıldığını, düşünme, sonuç çıkarma ve eleştirme kısmının onlara bırakıldığını ifade etseler de bizim tespitimiz aslında konuyla ilgili yönlendirmenin

yapıldığıdır. Zira bu konunun akabinde toplumların davranışlarındaki gelenek ve kültür etkisi göz ardı edilerek, bütün Müslümanlar aynı davranış biçimini benimsiyormuş gibi bir genelleme yapılmış, Hz. Peygamberin bu evliliğinden dolayı İslam toplumunda küçük yaştaki kız çocuklarıyla evlenmenin normal sayıldığı söylenmiş, bir anlamda Müslümanlar, pedofil olarak öğretilmiştir. Bu öğretim de yine dersin, öğrencilerin birbirleriyle diyalog kurabilmesi amacına ters düşmekte ve belki de sınıf ortamında Müslüman çocukları zora sokacak bir durum yaratmaktadır. Yine böyle bir öğretimin yapıldığı çocukların İslam dinine nefret duyması da çok büyük bir ihtimaldir.

Sonuç ve Öneriler

Sonuç olarak ortaya koyduğumuz tablodan da anlaşılmaktadır ki, Norveç devlet okullarında okutulan din dersi KRLE kitaplarında dolayısıyla da KRLE dersinde ağırlıklı olarak Hristiyanlık işlenmiştir. Bunu ünite başlıklarından ve içeriğindeki bazı uygulamalardan rahatlıkla söyleyebiliriz. Örneğin, genel olarak ders kitaplarında, Hristiyan geleneğine uygun örnek ve alıntılar kapsayıcı dağılımı hemen dikkat çekmektedir. Ders kitapları İncil'den ortalama 118 alıntı ve 55 ödev içerirken İslâm, Hindu ve Budist metinlerinden alıntı sadece 8'dir. Bu geleneklerle ilgili ödev sayısı ise sadece 6'dır. Bu manzaraya rağmen bazı ders kitaplarında hem dini başlıkların dağıtımında hem de özel bölümlerde dinlere ait metinler daha eşit dağıtılmıştır. Ancak yine de genel bulgulardaki izlenim, bazı ders kitaplarında bütün büyük dinlerden metinlere eşit ilgi gösterilmeye gayret edilmesine rağmen, Hristiyanlık daha belirgin bir yer tutmaktadır (Vestol, 2014, s. 92). Bir istatistikle ifade edecek olursak ders kitaplarında diğer dünya dinlerine ayrılan süre tüm ders saatinin %5'ine denk gelmektedir.

Norveçli yetkililer dinlere ayrılan sürenin çok önemli olmadığını önemli olanın dersin niteliği olduğunu söyleseler de dersin şu an ki halinden başta Müslümanlar ve Hümanistler olmak üzere ülkedeki azınlıklar memnun değiller. (Lippe, 2008, s. 149) Özellikle Norveçli Müslümanlar, okullarda İslam dinine ayrılan kısmın çok az olmasını bir hakaret ve aşağılanma olarak görüyor ve eleştiriyorlar. Üstelik dersi veren öğretmenlerin de İslam hakkında yeterli bilgiye sahip olmadığının gerek tecrübeyle gerekse akademik çevrelerin araştırmalarıyla ortaya çıkmış olmasından (Bråten ve Skeie, 2014, s. 227) da rahatsızlar. Yine Müslümanlar, eğitim aracılığıyla bir diyalog ortamı yaratılmaya çalışılırken İslam konusunda yanlış bilgilerin aktarılmasının dersin amacına hizmet etmediğini düşünüyorlar. Üstelik, Norveç Devleti'nin İslam dini ile il-

gili konularda muhatap kabul ettiği, ülkedeki hemen hemen bütün Sünni grupları bünyesinde bulunduran Islamsk Råd Norge -Norveç İslam Konseyi- genel sekreteri kendisiyle yaptığımız görüşmede bize bu konuda akademisyenlerle sürekli görüştüklerini ve rahatsızlıklarını ilettiklerini buna rağmen İslam-terör bağlantısı kurulacak kavramların ısrarla kullanıldığını ve İslam dini ile ilgili yanlış yorumların aktarımına devam edildiğini iletmıştır. Yine her ne kadar Norveç Devletinin muhatap kabul ettiği bir kuruluş da olsalar, ders kitaplarıyla ilgili eleştirilerinin dikkate alınmadığından yakınmıştır. Bu sebeple IRN -Islamsk Råd Norge-Norveç İslam Konseyi- bünyesinde daha önce yer alan okullardaki eğitimi takip eden birimi de kapattıklarını söylemiştir. (Mehtab Afsar ile Norveç'te İslamofobi, 18. 10.2017)

Aslında sorunun temelinde belki de bu pes ediş yatmaktadır. Çünkü, gözlemlerimize göre Norveç'teki Müslüman ailelerin önemli bir kısmı Norveççe'yi ya iyi bilmiyor ya da konuşmıyor. Bu da onların ders kitaplarında İslam Dininin nasıl anlatıldığını takip edemediklerini gösteriyor. Bu durumda sorumluluk IRN gibi kurumlara düşüyor. Bu sebeple IRN öncelikle eğitimdeki durumu takip eden bu birimi tekrar kurmalı, mevcut din dersini, din dersi kitaplarını, din dersleri esnasında öğretmenlerin İslam konusundaki uygulamalarını takip etmeli ve usanmadan Müslümanların din dersleri ve din dersi kitaplarına yönelik eleştirilerini yetkili mercilere ulaştırmalıdır.

Bu konunun diğer bir çözüm yolu da eğer gerçekten amaç iyiye ve farklılıklar arasında birbirini anlamaya ve kabul etmeye yönelik bir diyalog ortamı yaratmaksa, ders kitaplarında yer verilen dinlerin ilgili dinin uzmanlarına yazdırılması, bu yapılmıyorsa bile en azından danışılması ve bilgilerin kontrol ettirilmesi gerekmektedir. Çünkü, Norveçli Teolog Levi Geir Eidhamar'ın dediği gibi, bütün insanlığın, okullarda İslam hakkında çok iyi bir bilgiye sahibi olduğu gün, İslam hakkındaki herhangi bir yanlış anlama da muhtemelen kendiliğinden ortadan kalkacaktır. (Lindqvist, Ensidadig om Islam i Skolen, 2008)

Ayrıca ülkedeki Müslümanların hangi mezhep ya da görüşe sahip olursa olsunlar, ülkede İslam ve Müslümanlarla ilgili konularda birlikte hareket etmeleri sorunların çözülmesi bakımından önemlidir.

Kaynakça

- Akbaba, A., Tüzemen, M. (2015). İlkokul 1. 2. Ve 3. Sınıflarda Ödev Vermenin Pedagojik Boyutunun İlgili Öğretmen Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi. *International Journal of Social Science*. Number: 32. 119-138.
- Akıncı, A. (2004). Kur'an'daki Kıssalar ve Din Öğretimindeki Yeri. *Harran Ü. İlahiyat Fak. Dergisi*. Yıl: 10, Sayı: 13.
- Bråten, O. M. H., Skeie, G. (2014). Religious Education at Schools in Norway, Martin Rothgangel, Geir Skeie, Martin Jäggl (Ed.), *Religious Education at Schools in Europe part:3 Northern Europe*. (209-236,) Göttingen: Vienna University Press.
- Berg, M. A., Barresen, B., Mustad, P. (2008). *Religion, Livssyn og Etikk*. Cappelen Damm AŞ.
- Holth, G., Kallevik, K. A. (2008). *Horisonter*. Norske Forlag.
- Holth, G., Deschington, H. (2006). *Horisonter*. Gyldendal Norsk Forlag A.Ş.
- Köylü, M.,Turan, İ. (2014). *Karşılaştırmalı Eğitim*. Ankara: Nobel yayınları.
- Leganger-Krogstad, H. (2011). "The Religious Dimension of Intercultural Education". Vol:14, Berlin: LIT.
- Lindqvist, H. (2008). *Ensidig om Islam i Skolen*. Erişim: 10. 03. 2018, <https://www.aftenposten.no/meninger/kronikk/i/OrE5w/Ensidig-om-islam-iskolen>
- Lippe, M. (2008). To Believe or not to Believe: Young People's Perceptions and Experiences of Religion and Religious Education in Norway. Thorsten Knauth, Dan-Paul Jozsa, Gerdien Bertram-Troost, Julia Ipgrave (Ed.) *Encountering Religious Pluralism in School and Society*, Berlin :REDCO, WAXMAN.
- Skeie, G. (2006). Religion and Education in Norway. Wolfram Weisse (Ed.), *A Contribution to Dialogue or a Factor of Conflict in Transforming Societies of European Countries REDCO* (257-281). Coordinator of REDCO Project, Hamburg.
- Srtand, V. B. (2012). *Too Much Freedom at Norwegian Religious Schools*. Erişim: 05.10.2017, <http://sciencenordic.com/too-much-freedom-norwegian-religious-schools>.
- UDIR -Eğitim Bakanlığı- (2015). Læreplan i kristendom, religion, livssyn og etikk (KRLE). Erişim: 06.08.2015, <https://www.udir.no/kl06/RLE1-02>
- Vestol, J.M. (2014). Terpretation and Educational Design in Norwegian Textbooks of Religious Education, *British Journal of Education*, Volume: 36, No:1.

Presentation of Islamic Religion in Textbooks of Religious Instruction in Norwegian Public Schools*

Zehra GELİCİ**

Abstract

The theme of this work is how Islamic religion is presented in the religious lesson books in Norwegian public schools. For this reason, 7, 8 and 10 class religious books were chosen as examples. In the selection of textbooks, the second stage of primary education in which religion was dealt with in more detail and the critique was made was preferred. The 9th-grade religion course is not included in the review because Islam is not included in the book. Firstly, in our study, we addressed content of books than the subject of Islam was examined in detail. This examination aims to determine whether the presentations of the Islamic religions present the appropriate information in the present course, and how obedience to the principle of objectivity is given. As a result of our analysis, it is seen that the basic texts about Islam are given correctly in the textbooks but it is found that there are some mistakes in the use of Islamic terminology. It is understood that some of the topics in Islamic religion are misinterpreted. At the end of the study, some suggestions were made in the Norwegian Religion textbooks on how to correct mistakes related to the Islamic religion.

* This article derived from PhD thesis: "Presentation of Islamic Religion in Textbooks of Religious Instruction in Norwegian Public Schools".

**Dr. Zehra GELİCİ, Presidency of Religious Affairs Norway Oslo Mosque Religious Official.

E-mail: zehra3772@gmail.com

Received: 08.11.2017 - **Accepted:** 12.03.2018

Keywords: Norway, Religious lessons books, Islam

Introduction

Compulsory education in Norway, a northern European country, is ten years. Primary school is 7 years and secondary school is 3 years in compulsory education. High school education is optional. Norway is one of the European countries where religious education is mandatory for all children who attend compulsory education no matter what religious identity they have. With the abbreviation KRLE, this compulsory subject named Christianity, Religion, Life Views and Ethic is obligatory for all students, two hours per week in primary and secondary school and one hour in high school. Compulsory religious lessons based on the Evangelical Lutheran sect until 1997 have been rearranged since this date to be based on all world religions, secular worldviews, ethics, and philosophy. (Skeie, 2006, p. 260) The compulsory religious lessons in the country, where different religions recognize each other and promote the inter-faith dialogue, are adopted by the same class of different religions. Thus every Norwegian student has a general knowledge of the five major religions in the world, especially Christianity, Judaism, Islam, Hinduism and Buddhism. The textbooks prepared in this context include the same headings as the 1st and the 10th of the 1st semester, and other religions are also included in the same place with the Christianity being weighted. What we are going to focus on in this study is how Islamic religion is translated into books. However, a brief briefing on the preparation, selection and use of textbooks taught in Norwegian public schools will be useful.

Religion Textbooks that is Taught in Norwegian Public Schools

In Norway, religion textbooks are written in co-operation with experienced religious teachers and academic experts. These books also reflect some theoretical and practical considerations in Norwegian Religion teaching. Current textbooks can also be understood as a cultural tool that facilitates the development of knowledge and skills defined in the national curriculum. (Vestol, 2014, p. 89)

Books prepared for Norwegian State schools do not pass through any control or supervision. All textbooks, including religious textbooks, were under state control and control until 2008, but now there is no state control or intervention in this area. It is understood from this that; “Schools are totally free in choosing

books” (Srtand, “Too Much Freedom at Norwegian Religious Schools”, 2012).

Main Subjects of the Religion Lesson

It is possible to summarize the topics of the KRLE course under four headings from the name of the course. According to this, the main subjects of KRLE course are Christianity, World Religions, Humanism and Life Views and Ethic. This course, which is two hours a week, is devoted to 55% of the time to Christianity, 25% to other world religions and 20% to philosophy and morality. In this section, we have included 7th, 8th and 10th class religious textbooks. We have discussed the Islamic narrative in the textbooks in a broad way.

Evaluation of the KRLE Textbooks

In this section, we examined the religious textbooks from the aspects of scientific content, visual presentation, lack of information, target content adaptation and the extent to which the information in the content is objective.

It is seen in the review of the books that the current religious lesson books in use are quite abundant in terms of the visual sense. All the pages are depicted in relation to the subjects when the subject expressions are given straightforward, short and concise information. However, it has been determined that some images, such as the headscarf, may give a false impression on the reader.

When we evaluate religion course books regarding target and content adaptation of the lesson, it is possible to say that the content of the lesson is apparently compatible with the target. However, although there is an impression that there is a harmony of the target content in the image, it is difficult to realize the aim because of mistakes in transmission of religions. Because, in the context of Islamic religion, the KRLE textbooks we hand in are in the way of giving some information about the Islamic religion.

The first factor of these is the misuse of the terminology of Islam. For example, the concept of jihad, which has a very broad meaning in Islamic religion, is being portrayed as a holy war. Jihadism, Islamism, radicalism with the concepts of terrorism sent to the subject of the students, perhaps the dialogue is far removed from each other. If we add this to Norwegian teachers’ inadequacies in Islamic terms, we can say that in recent days it could trigger Islamophobia, which is growing rapidly in the west and in Norway.

If the contents of the content will be addressed in terms of the compliance with the principle of accuracy and objectivity, and if we will do this based on Islamic religion, No errors were found in the parts where basic information about Islam was given. However, in the section where religions are criticized, all the arrows of criticism are directed towards Islam, and as we have mentioned above, some topics are quoted from the traditional view of Christians. In this context, it is possible to say that textbooks have moved away from objectivity in the critical part. It is also a mistake to mistake cultural preferences or traditions in Muslim societies for all Muslims by generalizing about specific practices such as marriage and hiding.

Discussion and Recommendations

As a result, it was observed that only 5% of the whole class hours were devoted to other religions where Christianity was mainly used in KRLE books and KRLE courses, which were taught in Norwegian public schools and it was stated that the current situation disturbed the minorities in the country. It is also revealed that the Norwegian religion teachers did not have enough knowledge about other religions, especially the Islamic religion, and that this led to a severe mistake in the presentation of Islamic religion. The study emphasized that the efforts of the Muslim organizations in the country to correct the present mistakes were also inconclusive, and the result was that Muslims should move in unity and cooperation so that they can succeed in this matter.

Finally, it is emphasized that the religions included in the textbooks should be written by the experts of the religion concerned. Although if this is not to be done, at least the consultation and the control of the information should be examined. It is also argued that if the Islamic religion is explained well and correctly understood in the textbooks, the enemies and prejudices will disappear by itself.

Kur'an-ı Kerim Fihristinin Değer Odaklı Analizi

Mevlüt GÜNDÜZ*

Öz

Bu araştırmanın amacı, çok sayıda materyal arasından en köklü ve yazınsal metin olan ve değişmez bilgilerle dolu Kur'an-ı Kerim'in değer eğitimi bağlamında önemine vurgu yapmaktır. Bu çalışmada, nitel araştırma metodolojisi içerisinde yer alan doküman inceleme yönteminden yararlanılmıştır. Doküman analizi yapılırken Diyanet İşleri Başkanlığı'nın "Kur'an-ı Kerim Fihristi ve Meali" esas alınmıştır. Buna göre Kur'an-ı Kerim'de vurgulanan değerler tasnif edilmiş ve değerler eğitimi bağlamında analizi yapılmıştır. Değerler; yardımseverlik, adalet, hoşgörü, güven, sevgi, saygı, doğruluk, sorumluluk, vicdan, onur-şeref, çalışma-başarı ve sabır olarak toplamda 12 değer olarak ele alınmıştır. Elde edilen bulgulardan yola çıkarak; Kur'an-ı Kerim'de evrensel nitelikli değerlere daha çok vurgu yapıldığı görülmüştür. Sonuç olarak çalışmada farklı değer sınıflandırmalarına da yer verilerek, Kur'an-ı Kerim'in referans alındığı yeni bir değer sınıflandırılması yapılmıştır. İnsanlar farklı kültür ve toplumlarda din, dil, ırk ayrımı gözetip farklı değerler benimsese de Kur'an-ı Kerim evrensel değerler bağlamında, sadece Müslümanlara değil tüm insanlığa yol gösteren ve rehberlik eden ilahi bir kitaptır.

Anahtar Kelimeler: Değer, Değerler eğitimi, Kur'an-ı Kerim.

Dr. Öğr. Üys., Temel Eğitim Bölümü, Eğitim Fakültesi, Süleyman Demirel Üniversitesi.

E-mail: mevlutgunduz@sdu.edu.tr.

Makale Gönderim Tarihi: 27.12.2016 - **Makale Kabul Tarihi:** 06.12.2017

Giriş

Dünya ülkelerinde ve ülkemizde son yıllarda eğitim alanında ahlak kavramları, değerler, tutum ve davranışlar gün geçtikçe önem kazanan ve tartışılan kavramlar olmuştur. Değişen sosyal, teknolojik ve ekonomik farklılıklar, birey ve toplum davranışlarında değişikliklere yol açmıştır. Toplumun temel değerlerinin sorgulanması, bireylerin kendi yaşam tarzlarını belirlemesi ve kendi başına karar vermesi gibi özgür ruhlu bir toplum oluşturma yolunda çalışmalar yapılsa da, bu özellikler bireylerin bencil tutumlar sergilemesine de sebep olabilmektedir. Bu bağlamda eğitim programlarında değer eğitimine yer verilmeye başlanmıştır.

Birçok tanımı yapılsa da değerler; kültürümüzü yansıtan, bireyin hayatına ışık tutan, nesilden nesile aktarılan kabul ve inançlardır. İnsanların nasıl yaşayacakları ve nelere kıymet vereceklerine karar verme hususunda bireyleri ve toplumu belli inançlara, yaşantılara ve amaçlara bağlayan önceliklerdir (Hökekleli ve Gündüz 2007, s. 373–374). En basit tanımıyla, iyi ve kötüyü ayırt etmeye yarayan davranışlar bütünüdür. Terim olarak “değer” bizim objeleri, insanları, fikirleri, durumları ve hareketleri iyi, kötü, arzu edilen, istenmeyen ve bunun gibi yargılarımızı oluşturan standartlarımızı ve prensiplerimizi ifade eder (Hals-tead ve Taylor, 2000, s. 169). Çelikkaya ise (1995, s.168) değeri; bir toplum, bir inanç, bir ideoloji içinde veya insanlar arasında kabul edilmiş, benimsenmiş ve yaşatılmakta olan toplumsal, insani, ideolojik veya ilahi kaynaklı her türlü duyuş, düşünüş, davranış, kural ya da kıymetler olarak tanımlamıştır.

Değer eğitimi üzerine yapılan araştırmalarda, bu araştırmaları daha etkili ve kalıcı hale getirebilmek için çeşitli sınıflandırmalar yapılmıştır. Lickona (1991) değerleri, ahlaki değerler ve ahlaki olmayan değerler olarak; Rokeach (1973) amaç ve araç değerler olarak; Spranger (akt: Akbaş, 2004) politik, sosyal, kuramsal, ekonomik, dini, estetik olarak; Schwartz (1992) çok sayıda kültürün değerlerinden yola çıkarak değerleri, güç, başarı, yaşamdan haz duyma, uyarım, öz yönelim, evrensellik, iyilikseverlik, geleneksellik, uyma ve güvenlik olmak üzere 10 değer türü olarak, Nelson (1974) ise değerleri bireysel, grup ve sosyal değerler olarak (akt: Naylor ve Diem, 1987) sınıflandırmıştır.

Güngör (1998) ise değerleri estetik, teorik, iktisadi, siyasi, sosyal ve dinî değerler olarak; Kale (2004) evrensel ve kültürel olarak; Ercan (2001) ulusal ve evrensel değerler olarak; Canatan (2004) geleneksel ve modern değerler olarak

sınıflandırmıştır. Acat ve Aslan (2012) muhafazakâr-geleneksel, ulusal-millî, öze dönük-kişisel, sosyal-toplumsal, bilimsel-yenilikçi olarak ifade etmiştir. Değer eğitimi bağlamında yapılan son sınıflandırma ise Gündüz (2016) tarafından, kendine dönük ve dışa dönük değerler olarak sınıflandırılmıştır.

Değerlerin çocuklara kazandırılması şüphesiz öncelikle ailede başlamaktadır. Okul ve aile iş birliği içerisinde çocuklara kazandırılan değerler toplum tarafından da desteklendikçe etkili bir aktarım meydana gelecektir. Değerlerin çocuklara aktarılmasında ise çok sayıda yöntem ve materyal geliştirilmiştir. Bunlar; öyküler, destanlar masallar, atasözleri deyimler, halk hikâyeleri, efsaneler vb. sözel ve yazınsal metinler aracılığı ile yapılabildiği gibi günümüzde bulunan çok sayıda yazılı ve sözlü materyaller de değer eğitiminde kullanılabilir. Değer eğitimi de değer eğitiminde kullanılabilir.

Bu araştırmanın amacı, çok sayıda materyal arasından en köklü ve yazınsal metin olan ve değişmez bilgilerle dolu Kur'an-ı Kerim'in değer eğitimi bağlamında önemine vurgu yapmaktır. Müslümanlara göre Kur'an ayetleri Allah (c.c) tarafından Cebrail adındaki melek aracılığı ile İslam peygamberi Hz. Muhammed (s.a.v)'e vahiyler halinde indirilen bir kutsal kitaptır.

Kur'an-ı Kerim, içinde barındırdığı ilke, kanun, kurallar ve değerler yönüyle günümüz insanına birçok mesajlar sunmaktadır. Kur'an, insana değer kazandıran, onun davranışlarını değerlendiren bir kitaptır. İyi okunur ve doğru anlaşılırsa; dünyanın özlemini çektiği ideal insanlar yetişebilir. Kur'an'ın getirdiği değerlerin bir diğer önemli özelliği de onların belirli bir zaman dilimi veya toplumla sınırlı olmayıp, insanoğlu yaşadığı sürece önemini kaybetmeyecek evrensel nitelikli değerler olmasıdır (Köylü, 2007, s. 66).

Kuran'ı Kerim'de bahsedilen değerlere yönelik yapılan araştırmalara baktığımızda, bu araştırmada olduğu gibi var olan değerleri tespit etmek ve yeni bir değer sınıflaması yapmak şeklinde araştırmaya rastlanmamıştır. Köylü (2007)'nin yaptığı araştırmada, Kur'an da geçen sadece bazı değerlerden bahsedilmiştir. Özdemir (2006)'in yaptığı araştırmada ise sosyal değerlere yer verilmiştir. Diğer araştırmalarda ise daha çok bir değeri ele almakta (Uysal, 2003) veya ders kitabıyla ilişkilendirme (Alan, 2014) yapılarak ele alınmıştır. Bu bağlamda bu araştırma özgün olup, bundan sonra bu alanda yapılacak çalışmalara rehberlik edecektir.

Yöntem

Bu çalışmada; nitel araştırma yöntemi içerisinde yer alan doküman inceleme yönteminden yararlanılmıştır. Doküman inceleme, araştırma kapsamında incelenen konuyla ilgili olgu ve olaylar hakkında bilgi içeren yazılı belgelerin analiz edilmesiyle veri sağlanmasıdır. Doküman inceleme; belgesel tarama olarak belirtilen, geçmişteki olguların izlerini taşıyan resim, film vb. yapıtları, olgularla ilgili olarak yayınlanmış kitap, dergi, vb. birtakım yazılı materyalleri analiz etmek için kullanılan nitel araştırma yöntemidir (Karasar, 2012). Doküman inceleme yönteminin, yazılı materyallerin analizini kapsamaması ve araştırmanın amacına uygun olması nedeniyle bu çalışmada kullanılmıştır. Doküman analizi yapılırken Diyanet İşleri Başkanlığının “Kur’an-ı Kerim Meali ve Fihristi” esas alınmıştır. Kur’an-ı Kerim’de vurgulanan değerler tasnif edilmiş ve öğretim programlarında yer alan değerlerle ilişkisi incelenmiştir.

Bulgular

Kur’an-ı Kerim’de hangi değerlerin vurgulandığı ve bu değerlerin eğitim programlarındaki ilişkisini ortaya koymak amacıyla gerçekleştirilen bu çalışmada 12 değer analiz edilerek tabloda gösterilmiştir.

Tablo 1: Değerlerin sınıflandırılması			
Sınıflama	Değer Çeşitleri	Değerin vurgulandığı toplam sure çeşidi sayısı	Değerin vurgulandığı toplam ayet sayısı
Evrensel	Yardıms severlik	42	198
	Doğruluk	44	70
	Sevgi	18	30
	Saygı	13	21
	Hoşgörü	7	9
	Güven	11	17
	Sorumluluk	23	63
Kişisel	Adalet	39	85
	Vicdan	2	2
	Onur – Şeref	4	7
	Sabır	45	111
	Çalışma - Başarı	16	32

Tablo 1’de Kur’an-ı Kerim’in analizinden elde edilen veriler oluşturulmuş ve bunların sayısal değerleri verilmiştir. Tablo incelendiğinde Kur’an-ı Kerim’de toplam 12 değer (tekrar eden sureler dikkate alınarak) 645 defa vurgulandığı görülmüştür. Evrensel değerlerden en çok *yardıms severlik* (198) değerine vurgu yapılırken, kişisel değerlerden ise en çok (111) *sabır* değeri vurgulanmıştır. Tablo 1’de, Kur’an-ı Kerim’de evrensel nitelikli değerlerin bu bağlamda daha

çok vurgulandığı görülmüştür. Kur'an insanlığın tamamı için öğüt, rehber, hidayet ve Müslümanlar için rahmet niteliğindedir. Kur'an-ı Kerim akıl ve irade sahibi her insanın anlayabileceği ve okudukça ders çıkarması gerektiği yüce bir kitaptır. İndiği dönemden itibaren Kur'an hemen hemen her dönemde anlamaya çalışılmıştır. Günümüz ihtiyaçları dikkate alındığında ve çağın gereklilikleri düşünüldüğünde yine en doğru bilgiler Kur'an-ı Kerim'dedir.

Evrensel Nitelikli Değerlere Yönelik Bulgular

Tablo 2: Yardımseverlik değerine yönelik bulgular

Değerin vurgulandığı sureler	Değerin vurgulandığı ayet sayısı	Değerin vurgulandığı sureler	Değerin vurgulandığı ayet sayısı	Değerlerin vurgulandığı sureler	Değerlerin vurgulandığı ayet sayısı
Abese	1	Al-i İmran	16	Ahkaf	2
Ankebût	2	Ahzâb	1	A'râf	7
Bakara	16	En'âm	5	Enbiyâ	3
Enfâl	1	Fâtır	1	Furkan	1
Fussilat	1	Hadid	1	Hac	2
Hûd	2	İnfitar	1	İnsan	18
İsra	4	Kâsâs	3	Kehf	1
Lokman	8	Mâide	6	Muhammed	2
Mutaffîfîn	11	Müdessir	1	Mümtehine	1
Mürselat	4	Mü'minûn	6	Müzemmiy	1
Nahl	3	Necm	2	Neml	4
Nisâ	10	Ra'd	5	Sâffât	22
Şûrâ	3	Tevbe	7	Tür	1
Zâriyât	1	Zümer	4	Yusuf	7

Tablo 2'de evrensel nitelikli değerler sınıflamasında yer alan “yardımseverlik” değerine yönelik bulgulara yer verilmiştir. Bu değerler içerisinde yardımseverlikle ilgili en fazla vurgu yapılan sure *Sâffât* Suresi (22), onu takiben ise *İnsan* (18), *Bakara* (16) ve *Al-i İmran* (16) sureleri yer almıştır.

Yardımseverlik kelimesinin anlamına baktığımızda hayır, hayırseverlik gibi kavramlarla eş anlamlı olduğunu ve “iyilik, karşılık beklemeden yapılan yardım” anlamına geldiğini görüyoruz. Kur'an-ı Kerim'de de hayır ve yardım kavramlarının sürekli tekrar ettiğini ve değerler bağlamında en çok yardımseverlik kavramına vurgu yapılmaktadır. *Sâffât* Suresi'nde de geçtiği üzere Allah (c.c) hayırlı işlerle uğraşan kullarına müjdeler sunmuştur (37/80, *İşte biz iyilik yapanları böyle mükâfatlandırırız*). Yine aynı şekilde Allah (c.c) iyilik yapan kullarının yolunun açık olacağını *İnsan* Suresi'nde bildirmiştir (76/5, *Kuşkusuz iyiler de karışımı kâfir olan dolgun bir kadehten içerler*).

Müslüman, iyi olan, iyilik yapan ve başkalarının iyiliğini isteyen kişidir. Müslüman, eli, dili, malı ile yapabileceği kadar iyilikte bulunmalıdır. Bu, onun görevidir. Allah, mutlaka yaptığımız iyilikleri bilir ve karşılığını verir. Kötülük ile Müslümanlık hiçbir şekilde bağdaşmaz. Allah Teâlâ bir başka ayetinde şöyle buyuruyor: “İçinizden, insanları hayra çağıracak, iyiliği emredecek, kötülükten alıkoyacak bir topluluk bulunsun. İşte onlar kurtuluşa erenlerdir.” (Al-i İmran 3/104.)

Tablo 3: Doğruluk değerine yönelik bulgular

Değerin vurgulandığı sureler	Değerin vurgulandığı ayet sayısı	Değerin vurgulandığı sureler	Değerin vurgulandığı ayet sayısı	Değerlerin vurgulandığı sureler	Değerlerin vurgulandığı ayet sayısı
Ahkaf	1	Ahzâb	8	Bakara	11
İsra	1	Kamer	1	Kasas	6
Mâide	2	Muhammed	2	Mülk	2
Neml	3	En’âm	3	Haşr	2
Hucurât	1	Tevbe	3	Hac	1
Nûr	2	Şûrâ	2	Zümer	5
A’râf	2	Kehf	1	Yâsin	2
Al-i İmran	1	Câsiye	1	Fâtiha	1
Mü’minûn	1	Necm	1	Nahl	1
Secde	1	Şuarâ	1	Tâ-Hâ	1

Tablo 3’de doğruluk değerine yönelik bulgulara yer verilmiştir. Bu değerler içerisinde doğruluğun en fazla geçtiği sure *Bakara* Suresi (11), onu takiben ise *Ahzâb* Suresi (8) ve *Kasas* Suresi (6) yer almıştır.

Doğruluk; doğru ve dürüst olma durumu, doğru olana yakışır davranış, dürüstlük şeklinde düşünülebilir. İslam dininin temel özelliği de doğruluktan geçmektedir. Kur’an-ı Kerim’de bulunan ayetlerin birçoğunda doğruluk ve dürüstlük kavramları bulunmaktadır. Örneğin doğru kimselerle ilgili bir ayet şu şekilde yorumlanmıştır: *Allah, şöyle diyecek: “Bugün, doğrulara, doğruluklarının yarar sağlayacağı gündür. Onlara içinden ırmaklar akan, içinde ebedî kalacakları cennetler vardır. Allah, onlardan razı olmuş, onlar da Allah’tan razı olmuşlardır. İşte bu büyük başarıdır” (Mâide, 119).* Doğrulukla ilgili bir diğer ayette ise; “(Allah) Onları doğruya ve güzele erdirecek ve durumlarını düzeltecektir (Muhammed, 5).” şeklinde müjde verici, doğruluğun ve dürüstlüğün insanlığa bir armağan olduğunun vurgusu yapılmıştır.

Tablo 4: Sevgi değerine yönelik bulgular

Değerin vurgulandığı sureler	Değerin vurgulandığı ayet sayısı	Değerin vurgulandığı sureler	Değerin vurgulandığı ayet sayısı	Değerlerin vurgulandığı sureler	Değerlerin vurgulandığı ayet sayısı
Âdiyât	3	Al-i İmran	2	Ankebût	1
A'râf	1	Bakara	2	Cum'a	1
Fecr	6	İnsan	1	Mâide	1
Meryem	2	Mücadele	1	Mümtehine	2
Rûm	1	Sâd	1	Şûrâ	1
Tâ-Hâ	1	Vâkıa	1	Yusuf	2

Tablo 4'de sevgi (Allah sevgisi, eşler arası sevgi, mal sevgisi) değeri incelenmiştir. Bu değerle ilgili en fazla vurgu yapılan sure *Fecr (6)* Suresi *onu takiben ise Âdiyât (3)* Suresi gelmektedir. Sevgi, bir şeye veya bir kimseye yakınlık, bağlılık durumu, bunu ortaya çıkaran duygu yoğunluğudur. Sevgi kelimesinin Arapça karşılığı "Habib"dir. Allah aşkı bir ayette şu şekilde geçmektedir: *De ki: "Eğer Allah'ı seviyorsanız bana uyun ki, Allah da sizi sevsin ve günahlarınızı bağışlasın. Çünkü Allah çok bağışlayandır, çok merhamet edendir"* (Al-i İmran, 31). Mal sevgisinden bahseden bir ayet ise; *Süleyman*, "Gerçekten benim malı, Rabbimi anmamı sağladığından dolayı çok severim" dedi. Nihayet gözden kaybolup gittikleri zaman, "Onları bana geri getirin" dedi. (Atlar gelince de) bacalarını ve boyunlarını okşamaya başladı (Sâd, 32).

Tablo 5: Saygı değerine yönelik bulgular

Değerin vurgulandığı sureler	Değerin vurgulandığı ayet sayısı	Değerin vurgulandığı sureler	Değerin vurgulandığı ayet sayısı	Değerlerin vurgulandığı sureler	Değerlerin vurgulandığı ayet sayısı
Al-i İmran	2	Ahzâb	1	Bakara	2
Enbiyâ	1	Fetih	1	Hadid	2
Haşr	2	İsra	3	Mâide	1
Mü'minûn	3	Neml	1	Ra'd	1
Rûm	1				

Tablo 5'de Kur'an ayetlerinde geçen saygı değerinin analizine yer verilmiştir. En fazla vurgu yapılan sure *Mü'minûn (3)* ve *İsra (3)* sureleridir. *Mü'minûn* Suresi'nin ikinci ayetinde "Onlar ki, namazlarında derin saygı içindedirler." şeklinde bahsedilmiştir.

Tablo 6: Hoşgörü değerine yönelik bulgular					
Değerin vurgulandığı sureler	Değerin vurgulandığı ayet sayısı	Değerin vurgulandığı sureler	Değerin vurgulandığı ayet sayısı	Değerlerin vurgulandığı sureler	Değerlerin vurgulandığı ayet sayısı
Bakara	1	Hicr	1	Mâide	1
Nisâ	1	Nûr	1	Tegabûn	1
Zuhruf	3				

Tablo 6’da hoşgörü değerine yönelik analiz sonuçları yer almaktadır. Hoşgörü kelime anlamı olarak her şeyi anlayışla karşılayarak olabildiği kadar hoş görme durumu, müsamaha, tolerans demektir. Hoşgörü değerinin en fazla yer aldığı sure olan *Zuhruf* Suresi’nde (3) de şu şekilde bahsedilmiştir: *Andolsun, onlara kendilerini kimin yarattığını sorsan elbette, “Allah” derler. Öyleyken nasıl döndürülüyorlar? Onun (Muhammed’in), “Ya Rabbi!” demesine andolsun ki, şüphesiz bunlar iman etmeyen bir kavimdir. Şimdilik sen onları hoş gör ve “size selâm olsun” de. Yakında bilecekler (Zuhrûf, 87-89).* İslam dini Müslümanlar tarafından hoşgörü dini olarak tanımlanır ve bu özellik ile İslam dini diğer dinlerin üstünde tutulur. Hoşgörülü kişi güzel davranışlar sergiler ve bu davranışları yakın çevresi olmakla birlikte ailesine, akrabalarına tüm bireylere gösterir. Hoşgörü kötülüğe göz yummak zorbalığa boyun eğmek anlamına gelmemelidir. Bu sebeple Kur’an da her iki duruma da yer verilmiştir. Hoşgörülü kişilerin güzel ahlakından bahsederken, bu değerden yoksun olan kişilere ise nasıl davranılması gerektiği konusunda, insanlara mesajlar verilmiştir.

Tablo 7: Güven değerine yönelik bulgular					
Değerin vurgulandığı sureler	Değerin vurgulandığı ayet sayısı	Değerin vurgulandığı sureler	Değerin vurgulandığı ayet sayısı	Değerlerin vurgulandığı sureler	Değerlerin vurgulandığı ayet sayısı
Al-i İmran	1	Ankebût	1	A’râf	1
Bakara	1	Duhâ	1	Kasas	1
Mâide	1	Neml	1	Şuarâ	5
Tekvir	1	Yusuf	3		

Tablo 7’de güven değerine yönelik bulgular ele alınmıştır. Bu değer en fazla vurgulandığı sure, *Şuarâ* Suresi (5), onu takiben ise *Yusuf* (3) Suresi olmuştur. Güven; korku, çekinme ve kuşku duymadan inanma ve bağlanma duygusu, itimat anlamına gelmektedir. İnsanlar, kendilerine gerçekten güvendiklerinde ne yaptıklarını bilirler ve başarılı olurlar. Kendine güven olmadan bir hedefe ulaşmak imkânsızdır. Kendine güven, Allah’a imanın da temelidir. Güven kendi görevlerini eksiksiz olarak yerine getirmede sonra da başkalarının yardımına koşmada kullanılacak bir güçtür. *Tekvir* Suresi’nde şu şekilde geçmektedir: *O*

(Kur'an), şüphesiz değerli, güçlü ve Arş'in sahibi katında itibarlı, orada (meleklerce) itaat edilen, güvenilir bir elçinin (Cebrail'in) getirdiği sözdür (19-21)

Tablo 8: Sorumluluk değerine yönelik bulgular

Değerin vurgulandığı sureler	Değerin vurgulandığı ayet sayısı	Değerin vurgulandığı sureler	Değerin vurgulandığı ayet sayısı	Değerlerin vurgulandığı sureler	Değerlerin vurgulandığı ayet sayısı
Ankebût	2	Bakara	7	Câsiye	1
En'âm	3	Fâtır	2	Fecr	3
Fussilet	1	Hûd	1	İbrahim	3
İsra	8	Kafirun	6	Kehf	1
Necm	8	Neml	1	Nisâ	4
Nûr	1	Rûm	1	Sebe'	2
Şûrâ	2	Tâ-Hâ	1	Tür	1
Yunus	2	Zümer	2		

Tablo 8'de sorumluluk değerine yönelik bulgulara yer verilmiş ve en fazla vurgulandığı surelerin *İsra (8)* ve *Necm (8)* olduğu belirlenmiştir. Sorumluluk; kişinin kendi davranışlarını veya kendi yetki alanına giren herhangi bir olayın sonuçlarını üstlenmesi, sorum, mesuliyet anlamındadır.

Mesuliyet kelimesi “sel” kökünden türemiştir. “Sel” kalıbı farklı kullanışlar şeklinde Kur'an da pek çok yerde geçtiği halde “Mesuliyet” şeklinde geçmemektedir³⁰. Sorumluluk insanın iç âlemiyle ilgili bir konudur. İnsanın kendi vicdanından emir alma yetisidir. İnsanın sorumluluk alanları; Allah'a karşı sorumluluk, topluma karşı sorumluluk, aileye karşı sorumluluk, kendi nefsimize karşı sorumluluk ve çevreye karşı sorumluluk olarak sınıflandırılabilir.

Sorumlulukla iç içe olan kavramlardan birisi de hak ve vazifedir. Aslında hak kelimesi sorumluluğu da kapsar. “Fakirin, misafirin, yolcunun, vs. hakkı” denildiğinde onlara karşı olan sorumluluk da ifade edilmiş olur. Yetki de sorumlulukla ilgili diğer bir kavramdır. Yetki, sorumluluk karşılığında alınır. Dinî bir terim olan teklif de sorumlulukla ilişkilidir. İslam'a göre Allah (cc) insanlara güçlerinin yeteceği ölçüde görevler vermiştir. İslam insanın fert ve toplum hayatını bir bütün olarak ele alması sonucu, sorumluluğun hem şahsi hem de toplumsal yönü vardır. İş yapma noktasında şahsi, ancak etkisi nedeniyle hem ferdî hem de toplumsal bir konudur.

“Hiç kimse başkasının günahını yüklenmez, günahını yüklenmiş kimse yükünden bir parça taşınması için birisini çağırorsa, ondan hiçbir şey alınıp taşınmaz!.. O çağırıldığı akraba bile olsa” (Fâtır/18, En'am/164, İsra/15, Zümer/7, Necm/38) âyetlerde belirtilen “günahın yüklenilmesi” ile o günahlardan ötürü kulan cezalandırılacağına kastedilmesiyle sorumluluk kavramı açık bir şekilde belirtilmiştir.

30 (http://www.kuranihayat.com/kuranda-sorumluluk-kavrami-ve-kapsami_d897.html)

Tablo 9: Adalet değerine yönelik bulgular.

Değerin vurgulandığı sureler	Değerin vurgulandığı ayet sayısı	Değerin vurgulandığı sureler	Değerin vurgulandığı ayet sayısı	Değerlerin vurgulandığı sureler	Değerlerin vurgulandığı ayet sayısı
Bakara	2	Al-i İmran	7	Nisâ	9
Mâide	4	En'âm	3	A'râf	4
Enfâl	4	Yunus	4	Nahl	5
Hac	2	Ahzâb	1	Şûrâ	1
Hucurât	1	Rahmân	1	Hadid	1
Mümtehine	1	Talâk	1	Sâd	1
Tevbe	1	Hûd	4	İsra	1
Kehf	1	Meryem	1	Tâ-Hâ	1
Enbiyâ	1	Mü'minûn	1	Şuarâ	2
Zilzâl	3	Kiyamet	2	Kaf	1
Ahkaf	1	Câsiye	1	Kasas	1
Ankebût	2	Sebe'	2	Yâsin	1
Zümer	2	Mü'min	3	Fussilat	1

Tablo 9'da Adalet kavramına yönelik bulgulara yer verilmiştir. Tabloya göre bu değerden en çok *Nisâ* (9) Suresi'nde, sonrasında *Al-i İmran* (7) ve *Nahl* (5) surelerinde bahsedilmiştir. Adalet; *Yasalarla sahip olunan hakların herkes tarafından kullanılmasının sağlanması, hak ve hukuka uygunluk, hakkı gözetme, Herkese kendine uygun düşeni, kendi hakkı olanı verme, doğruluk* anlamlarına gelmektedir. Kur'an-ı kerimde ise bu kavram; inanç, karşılık, doğruluk, eşitlik, dengelilik, denklik ve benzerlik anlamlarına da gelmektedir. Kur'an da adalet kavramı *Nisâ* Suresi'nde şu şekilde geçmektedir:

Allah size, emanetleri ehline vermenizi ve insanlar arasında hükmettiğiniz zaman adaletle hükmetmenizi emrediyor. Allah, bununla size ne güzel öğüt veriyor. Şüphesiz ki Allah her şeyi hakkıyla işiten, hakkıyla görendir. (Nisa/58)

Kur'anın temel kurallarını oluşturan ahlak, erdem, inanç noktasında olgunlaşmış bir toplum ve bireyler oluşturmak için, bireyler ve toplumlar arası ilişkilerde öncelikle *adalet* ilkesini benimsemek gerekmektedir. Kur'an da adaletin kaynağı ve ilk uygulayıcısı olarak Allah zikredilmekte ve peygamberler gönderilmesinin en temel sebeplerinden biri olan, insanlar arasında adaletin sağlanması durumudur. Kur'an-ı kendisine rehber alan bir insan, hakkı ve hukuku gözeterek herhangi bir konuda hüküm vereceği zaman adaletli ve tarafsız olur. Yakınları, akrabaları aleyhine de olsa adaletten sapmaz. Aynı şekilde ölçü, tartı ve hesap, kitapta dosdoğru olur. Olay ve durumlara menfaat açısından değil dürüstlük ve adaletli bir şekilde yaklaşır. Yine bununla ilgili Kur'an'da geçen ayetten örnek verilecek olunursa; *Tartıyı adaletle tutup doğrultun ve tartıyı noksan tutmayın. (Rahmân/9)* şeklindedir. Bu dünyadaki kusursuz tasarım ve düzen

Allah'ın adaletini göstermektedir. Bu bağlamda insan kendine ne kadar adaletli olursa başkalarına da o denli adaletli davranacaktır, dolayısıyla kişinin adaleti kendisinden başlamaktadır.

Kişisel Nitelikli Değerlere Yönelik Bulgular

Tablo 10: Vicdan Değerine Yönelik Bulgular

Değerin vurgulandığı sureler	Değerin vurgulandığı ayet sayısı	Değerin vurgulandığı sureler	Değerin vurgulandığı ayet sayısı
Enbiyâ	1	Neml	1

Tablo 10'da, Kur'an ayetlerinde geçen vicdan kavramına yer verilmiştir. Görüldüğü üzere vicdan Kur'an da toplam iki surede geçmektedir. Analiz edildiğinde, kişiye kazandırılması gereken önemli bir unsur olup birçok değerle de bağlantılı olduğunu söyleyebiliriz. Vicdan; kişinin kendi niyeti veya davranışları hakkında kendi ahlaki değerlerini referans alarak yaptıklarını veya yapacaklarını değerlendirip ona göre şekillendirdiği bir kişilik özelliğidir. Vicdan birçok dinde ve felsefi akımda temel alınmış ve önem verilmiş bir kavramdır. Bir başka ifadeyle vicdan; kişiyi kendi davranışları hakkında bir yargıda bulunmaya iten, kişinin kendi ahlak değerleri üzerinde dolaysız ve kendiliğinden yargılama yapmasını sağlayan güçtür (Parlatır, 1998, s. 2347).

Kur'an da vicdan nefis, akıl, irade kavramlarıyla da bağdaşabilmektedir. İncelenen surelerin meallerinden de anlaşılacağı gibi hassasiyetle yaklaşma, samimi iman duygusu ve açık şuur ifade edilmektedir. Örneğin *Neml Suresi*'nde vicdan kelimesi temel anlamıyla bahsedilmese de mealde anlatılmak istenenin vicdan ile bağlantılı olduğu anlaşılmaktadır.

Kendileri de bunlara yakinen inandıkları halde, zulüm ve kibirlerinden ötürü onları inkâr ettiler. Bozguncuların sonunun nice olduğuna bir bak! (Neml/14). Bunun üzerine, kendi vicdanlarına dönüp (kendi kendilerine) "Zalimler sizlersiniz, sizler!" dediler (Enbiyâ/64)

Tablo 11: Onur Değerine Yönelik Bulgular

Değerin vurgulandığı sureler	Değerin vurgulandığı ayet sayısı	Değerin vurgulandığı sureler	Değerin vurgulandığı ayet sayısı	Değerlerin vurgulandığı sureler	Değerlerin vurgulandığı ayet sayısı
Fâtır	1	Münâfikûn	1	Nisâ	1
Sâffât	3	Yunus	1		

Tablo 11’de onur değerine yönelik bulgulardan bahsedilmiştir. Görüldüğü gibi en çok vurgulanan sure üç ayetle *Sâffât* Suresi’dir. Onur ve şeref kelimelelerini ayrı değerlendirecek olursak birbirinden çok farklı anlamlar ifade etmediği söylenebilir. Onur sözcüğünün kelime anlamı; İnsanın kendine karşı duyduğu saygı, şeref, öz saygı, haysiyet, izzetinedir. Şeref kelimesinin tanımında ise onur sözcüğü ile karşılaştığı için bu iki kavram birlikte incelenmiştir. Başkasının, birine gösterdiği saygının dayandığı kişisel değer, onur şeklindedir.

Ahlaki bir erdem olan onur ve şeref erdemli olma halidir. Kur’an-ı Kerim’de bu durum izzet ve ekrem kelimeleriyle ifade edilmektedir. Onur kelimesi, Fransızca şeref ve vakar anlamındaki honneur-onör kelimesinin Türkçede telaffuz edilen şeklidir. (Doğan, 1996, s.862). Onur ve şeref olgun bir kişilikle ortaya çıkar. Dürüst bir yaşam, onurun ve şerefin temel şartıdır. Onurlu kişilerin sözleri doğru ve güzeldir, işleri hem kendilerine hem de topluma faydalıdır. Kişinin onur ve şerefini zedeleyen olumsuz tutum ve davranışlar bulunmaktadır. Bu davranışlar değerler bağlamında dikkat edilmesi ve uzak durulması gereken davranışlardır. Ahlaki erdem olan bu kavramlar kazandırılmazsa ahlak olmaz, ahlakın olmadığı yerde ise insanlık olmaz. Kur’an da bu kavramlarla ilgili ayet meallerinden birkaçı şu şekildedir:

Kim izzet ve şeref istiyor idiyse, bilsin ki, izzet ve şerefin hepsi Allah’ındır. O’na ancak güzel sözler yükselir (ulaşır). Onları da Allah’a amel-i sâlih ulaştırır. Kötülüklerle tuzak kuranlara gelince, onlar için çetin bir azap vardır ve onların tuzağı bozulur (Fâtır/10).

Müminleri bırakıp da kâfirleri dost edinenler, onların yanında izzet (güç ve şeref) mi arıyorlar? Bilsinler ki bütün izzet yalnızca Allah’a aittir (Nisâ/139).

Senin izzet sahibi Rabbin, onların isnat etmekte oldukları vasıflardan yücedir, münezzehdir (Sâffât/180).

Tablo 12: Sabır Değerine Yönelik Bulgular

Değerin vurgulandığı sureler	Değerin vurgulandığı ayet sayısı	Değerin vurgulandığı sureler	Değerin vurgulandığı ayet sayısı	Değerlerin vurgulandığı sureler	Değerlerin vurgulandığı ayet sayısı
Al-i İmran	9	Ahzâb	1	Ahkaf	1
Ankebût	2	A’râf	5	Asr	2
Bakara	9	Beled	1	En’âm	1
Enfâl	2	Enbiyâ	1	Furkan	2
Fussilat	2	Hac	2	Hûd	6
Hucurât	2	İbrahim	3	İnsan	2
Kaf	1	Kalem	1	Kamer	1
Kasas	2	Kehf	9	Lokman	2

Meâric	1	Meryem	2	Muhammed	1
Müdessir	1	Mü'min	2	Mü'minûn	4
Müzemmil	1	Nahl	7	Nisâ	1
Ra'd	3	Rûm	1	Sâd	2
Sâffât	1	Sebe'	1	Secde	2
Şûrâ	3	Tâ-Hâ	2	Tûr	2
Yunus	1	Yusuf	3	Zümer	1

Tablo 12'de de sabır değerine yönelik bulgulara yer verilmiştir. Bu değer Kur'an-ı Kerimde toplam 45 çeşit sure ve 111 ayette geçmektedir. En fazla vurgulanan sure *Al-i İmran (9)*, *Bakara (9)* ve *Kehf (9)* sureleridir. Sabır kelimesi Arapçadan Türkçeye geçen bir sözcüktür. Arapçadaki "sabr" kelimesinden gelmektedir.

Sabır, Allah'a itaat konusunda nefsin olumsuz yönlerini hapsedmek manasına da gelmektedir. Bu da kişinin kendi kendini yönlendirmesine ve tanınmasına olanak sağlar. Sabır nefsin isteklerine karşı durma, boyun eğmeme manasına da gelmektedir. Böylece insan kendi duygu ve eğilimlerini kontrol edebilir ve buna göre davranış tarzını belirleyebilir. *Asr Suresi'*nde sabrın insana güç, kuvvet, metanet, direnme gücü ve cesaret katan ahlaki boyutta bir kavram olduğu anlaşılmaktadır. Allah'a karşı teslimiyet manasına gelen sabır manevi yönden kişiliğin güçlenmesine ve kişinin kendine olan saygısının güçlenmesine ve güven duygusunun artmasına olanak sağlamaktadır. Kaygı, korku ve endişe gibi psikolojik durumlarda bile sabır tedavici edici özellikte olmaktadır. Sabır kelimesinin geçtiği bazı ayet mealleri şu şekildedir:

(Bu nimetler) "Ey Rabbimiz! İman ettik; bizim günahlarımızı bağışla, bizi ateş azabından koru!" diyen; Sabreden, dürüst olan, huzurda boyun bükten, hayra harcayan ve seher vaktinde Allah'tan bağış dileyenler (içindir). (*Al-i İmran/16-17*)

Sabır ve namaz ile Allah'tan yardım isteyin. Şüphesiz o (sabır ve namaz), Allah'a saygıdan kalbi ürperenler dışında herkese zor ve ağır gelen bir görevdir. (Bakara,45)

Eğer insana tarafımızdan bir rahmet (nimet) tattırır da sonra bunu ondan çekip alırsak, tamamen ümitsiz ve nankör olur. Eğer kendisine dokunan bir zardan sonra ona bir nimet tattırırsak, elbette "Kötülükler benden gitti" der. Çünkü o (bunu derken) şımarıktır, kibirlidir. Ancak (musibetlere) sabredip güzel iş yapanlar böyle değildir. İşte onlar için bir bağış ve bir büyük mükâfat vardır (Hûd/9-11).

Tablo 13: Çalışma - başarı değerine yönelik bulgular

Değerin vurgulandığı sureler	Değerin vurgulandığı ayet sayısı	Değerin vurgulandığı sureler	Değerin vurgulandığı ayet sayısı	Değerlerin vurgulandığı sureler	Değerlerin vurgulandığı ayet sayısı
A'lâ	1	Al-i İmran	3	Bakara	2
Furkan	1	Hûd	2	İsra	1
Kasas	2	Kehf	3	Leyl	2
Mâide	1	Mü'minûn	1	Necm	3
Nisâ	3	Sebe'	1	Tevbe	5
Yusuf	1				

Tablo 13'te çalışma başarı değerine yönelik bulgular yer almıştır. Tabloya göre; en fazla vurgulanan sure, *Tevbe Suresi*'dir (5). Başarı, insanların yaşamak istedikleri en temel ve güzel duygulardan biridir. Toplumdaki saygınlığın şartlarından biri de başarılı birey olmaktan geçmektedir. Başarı için çalışmak, çalışmak için yapabileceğine inanmak şarttır. İnanılmayan bir şeyi başarmak ve bunun uğuruna çalışmak yılgınlığa sürüklemeye ve bahaneler üretmeye yol açar. İnsan, gerek bu dünyada, gerekse öteki dünyada, ancak kendi çalışmalarının karşılığını görecektir. İnsan ne ekerse onu biçer, ekmeden biçmek olmaz. Bu husus, Allah'ın Kur'an aracılığı ile biz kullarına bildirdiği ilahi bir kanundur. Kur'an-ı Kerim'de: "*Doğrusu insanın eline geçecek olan kendi çalışmasından başkası değildir.*" buyrulmaktadır. İslâm dini, ahiret işlerini dünya işlerine tercih etmekle beraber, dünya için çalışmaya da çok önem vermiş, hatta bunu ibadet saymıştır. Öyle ki, Allah'ı zikir ve ibadet zamanları hariç olmak üzere günün her vaktinde çalışmayı emretmiştir. Bununla ilgili ayetler şu şekildedir:

Sizin için geceyi örtü, uykuyu istirahat kılan, gündüzü de dağılıp çalışma (zamanı) yapan, O'dur (Furkan/47).

Kim de ahireti diler ve bir mümin olarak ona yaraşır bir çaba ile çalışırsa, işte bunların çalışmaları makbuldür (İsrâ/19).

Ayetlerden de anlaşılacağı gibi çalışma başarıyı, başarı sonucunda ise bir ödül olduğu açıkça belirtilmiştir. Bu değerler bireylere kazandırılması gereken olumlu ve önemli değerler arasındadır.

Sonuç ve Tartışma

Kur'an-ı Kerim fihristinin referans alınarak yapıldığı bu çalışmada, yeni bir sınıflandırma yapılmış ve değerler eğitimine farklı bir bakış açısı kazandırılmaya çalışılmıştır. Evrensel ve kişisel değerlerin aktarılmasında, Kur'an-ı Kerim önemli bir rehber görevini yerine getirmekle beraber geliştirilen öğretim prog-

ramlarında yer alan değerlerin vurgulanmasında Kur'an-ı Kerimden daha çok yararlanılması gerektiği söylenebilir.

İnsanlar, kendisinden önceki toplumlara göre gelişmişlik düzeyini her geçen gün arttırıp geliştirse de, sahip olduğu değerleri bütün insanlığın hakkını verecek gerçekleştirdiğini veya yaşam biçimi haline getirdiğini söyleyemeyiz. İnsanlık teknolojik ve ekonomik olarak gelişmekte olsa da değerler bağlamında bocalamakta ve daha da kötüye gidebilmektedir. Özellikle bu sebepten yola çıkarak Kur'an-ı Kerimin bu değerleri öğretmesi ve bütün insanlığın bu değerler doğrultusunda kendilerini geliştirmesi amaçlanmaktadır. Kur'anın ortaya koyduğu değerlerin, yapılması gereken ve istenilen davranışlarla tutarlılık içerisinde olduğu ve olumlu değerler barındırdığı, buna dayanarak olumlu sonuçlara ulaşılacağı düşünülmektedir.

Değişen ve gelişen toplum yapısında değerlere bakış açısı zamanla değişebilmekte ve yeni değer algıları da ortaya çıkabilmektedir. Bu durum değer üzerine yapılan araştırmaların önemini de gittikçe artırmaktadır (Gündüz, 2014; Ülger, 2012; Tahiroğlu, 2011; Çengelci, 2010; Yiğittir, 2009; Aladağ, 2009; Keskin, 2008; Ulusoy, 2007; Dilmaç, 2007; Akbaş, 2004). Bilhassa da değerlerin sınıflandırılması noktasında yeni boyutlar ele alınmaktadır (Acat ve Aslan, 2012). Bu durum değer algısının çok geniş ve farklı açılardan bakılarak sürekli yeni sınıflamaların yapılabileceğine işaret etmektedir. Türkiye'de (Güngör, 1998; Ercan, 2001; Kale, 2004; Canatan, 2004; Acat ve Aslan, 2012), gerekse dünyada (Rokeach, 1973; Nelson, 1974, akt: Naylor ve Diem, 1987; Lincona, 1991; Schwartz, 1992; Spranger, akt: Akbaş, 2004) farklı değer sınıflaması yapan araştırmaların olduğu görülmektedir. Ancak herkes tarafından kabul görmüş net bir değer sınıflamasından hiçbir zaman söz edilememektedir (Aslan, 2011).

Bu araştırmada farklı bakış açısıyla yeni bir değer sınıflaması yapılmış ve bundan sonraki yapılacak çalışmalara katkı sağlamak amaçlanmıştır. Kur'an-ı Kerim referans alınarak yapılan çalışmada değerler evrensel ve kişisel değerler olmak üzere iki grupta incelenmiştir. Evrensel nitelikli değerler; yardımseverlik, doğruluk, sevgi, saygı, hoşgörü, güven, sorumluluk, adalet gibi değerleri barındırırken, kişisel nitelikli değerler; vicdan, onur-şeref, sabır, çalışma-başarı değerlerini içine almaktadır. Evrensel nitelikli değerler pek çok kişi tarafından kabul görmüş ve yaşamı daha güzel hale getiren değerlerdir. Evrensel değerler sayesinde insanoğlu rahat, mutlu ve huzurlu yaşayabilmektedir. Kişisel değerler de bunu desteklemekte ve evrensel değerlerle bütünlük oluşturmaktadır.

Sonuç olarak bu çalışmada, değerlerin farklı bakış açısıyla değişebilmekte

ve çok yönlü olduğu için sürekli yeni boyutları olabileceği ortaya çıkmaktadır. Nitekim kültür, din ve bunun gibi nedenlere bağlı olarak farklı değerler insanlar tarafından benimsense de evrensel boyutta insan olmanın gereği olarak ortak değerlerde, çalışmalarda her zaman yerini alacaktır. Toplumun her geçen gün teknoloji, bilgi ve kültür bağlamında değişime uğraması elbette yeni değerlerin ortaya çıkmasına katkı sağlayacaktır. Bu ortaya çıkan yeni değerleri zenginlik olarak düşünürsek ve değişmez temel değerlerle uyumunu sağlayabilirsek toplum her zaman devamlılığını sağlayacaktır.

Buna dayanarak referans aldığımız kaynak olan Kur'an-ı Kerim'de geçen ayetler, insanlara değerler bağlamında ahlaki, sosyal ve kişisel gibi yaptırım niteliği taşıyan örneklerdir. Bu çalışmada Kur'an-ı Kerim'de bulunan ayet meallerinden de anlaşılacağı üzere, ayetler insanlara hitap ederken sadece belli duygulara hitap etmemektedir. İnsanda bulunan çeşitli ruhsal ve duygusal yön- lere de hitap ederek, insanoğlunun bu özelliğini de göz önünde bulundurmaktadır. Bu noktadan hareketle Kur'an-ı Kerim'in, ayet mealleri referans alınarak, değerler eğitiminde ve karakter eğitiminde kullanılabileceğini rahatlıkla söyleyebiliriz. Kur'an, bir yandan topluma değerleri öğretirken, diğer yandan da bu değerlere nasıl ve ne doğrultuda ulaşılacağını göstermektedir. Neticede bu değerlere ulaşabilmek için ise; benimseyip yaşamak, uygulamak ve okumak gerekir.

Kaynakça

- Acat, M. B. ve Aslan, M. (2012). Yeni Bir Değer Sınıflaması ve Bu Sınıflamaya Bağlı Olarak Öğrencilere Kazandırılması Gereken Değerler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri (KUYEB)*, 12(2), 1460-1474.
- Akbaş, O. (2004). *Türk Milli Eğitim Sisteminin Duyuşsal Amaçlarının İlköğretim II. Kademedeki Gerçekleşme Derecesinin Değerlendirilmesi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Akbaş, O. (2008). Değer Eğitimi Akımlarına Genel Bir Bakış. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 6(16), 9-27.
- Aladağ, S. (2009). *The Effect of Value Education Approaches in Teaching Primary School Social Studies on the Level of Students' Gaining the Value of Responsibility*. PhD Thesis, Gazi University, Ankara.
- Alan, Y. (2014). Değerler Eğitimi Açısından Kur'an Kıssalarının Türkçe Ders Kitaplarında Kullanılması. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(8), 60-76.

- Aslan, M. (2011). *İlköğretimde Karakter Eğitimi ve Öğrencilere Kazandırılması Gereken Değerler*. Yüksek Lisans Tezi, Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Canatan, K. (2004). Avrupa Birliği Ülkelerinde Değerler Yönelimi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 2(7-8), 41-63.
- Çelikkaya, H. (1995). *Fonksiyonel Eğitim Sosyolojisi*. İstanbul: Alfa Basım Yayım Dağıtım.
- Çengelci, T. (2010). *A Case Study for Realizing Values Education in Primary School 5th Grade Social Studies Lesson*. PhD Thesis, Anadolu University, Eskişehir.
- Çetin, Erol. (2016). Kur'an'da Sorumluluk Kavramı ve Kapsamı. (t.y.). Erişim: 15.11.2016, http://www.kuranihayat.com/kuranda-sorumluluk-kavrami-ve-kapsami_d897.html
- Dilmaç, B. (2007). *Testing Humanistic Values Education Given to a Group of Science High School Students with Humanistic Values Scale*. PhD Thesis, Selçuk University, Konya.
- Doğan, M. (1996). *Büyük Türkçe Sözlük*. İstanbul: İz Yayıncılık
- Ercan, İ. (2001). *National and Universal Values in Primary School Social Studies Program*. Master's Thesis, Onsekiz Mart University, Çanakkale
- Gündüz, M. (2014). *The Effect of Teaching the Value of "Responsibility" Through the Project-Based Approach in Primary School 3rd Grade Social Studies Lesson on Academic Success and Attitude*. PhD Thesis, Gazi University, Ankara.
- Gündüz, M. (2016). Classifying Values by Categories. *Journal of Education and Training Studies*, 4 (10), 212- 220, DOI: <http://dx.doi.org/10.11114/jets.v4i10.1765>.
- Güngör, E. (1998). *Researches on Values Psychology*. İstanbul: Ötüken Publishing.
- Halstead, J.M and Taylor, M. J. (1996). *Values in Education and Education in Values*. Bristol- England: Falmer Pres.
- Hökelekli, H. and Gündüz, T. (2007). Üstün Yetenekli Çocukların Değer Yönelimleri ve Eğitimleri. R. Kaymakcan vd. (Ed.). *Değerler ve Eğitimi* (s. 371 -396). İstanbul: Dem Yayınları.
- İmamoğlu, A.V. (2010). Vicdan Kavramının Psiko-Sosyal Tahlili. *Akademik İncelemeler Dergisi*, 5(1).
- Kale, N. (2004). *What Kind of a Value Education*. Values and Education International Symposium. Values Education Central Publishing. İstanbul.
- Karasar. N. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kaymakcan, R. and Meydan, H. (2011). Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Programları ve Öğretmenlerine Göre Değerler Eğitimi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 9(21), s. 29-25.

- Keskin, Y. (2008). *Values Education in Social Studies in Turkey: Historical Development, Researching 1998 and 2004 Programs' Effectiveness*. PhD Thesis, Marmara University, İstanbul.
- Köylü, M. (2007). "Kur'an'ın İnsanlığa Getirdiği Değerler ve Hedefler". *On Dokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 24-25, s. 65-88.
- Lickona, T. (1991). *Educating for Character: How our schools can teach respect and responsibility*. Newyork: Bantam Books.
- Naylor, D, T. and Diem, R. (1987). *Elementary and middle school social studies*. New York: Random House.
- Özdemir, A. (2006). *Kuranda İnsanlar Arası İlişkiler ve Sosyal Değerler*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Parlatır, İ. (1998). *Türkçe Sözlük*. Ankara: TDK Yay.
- Rokeach, M. (1973). *The nature of human values*. New York: The Free Press.
- Schwartz, S. H. (1992). Universals in the content and structure of values: Theoretical advances and empirical tests in 20 countries. *Advances in Experimental Social Psychology*, 25, s. 1-65.
- Tahiroğlu, M. (2011). *Teaching the Values of Love for Nature, Cleanliness, and Being Healthy in Primary School 4th Grade Social Studies Lesson and Determining the Attitudes of Students towards Values*. PhD Thesis, Gazi University, Ankara.
- Tuğral, S. (2005). *Kur'an'da Değerler Sistemi*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Ulusoy, K. (2007). *Evaluating Student Attitudes and Opinions Towards the Traditional and Democratic Values in High School History Program in terms of various variables*. PhD Thesis, Gazi University, Ankara.
- Uysal, E. (2003). Değerler Üzerine Bazı Düşünceler ve Bir Erdem Tasnifi: İnsani Erdemler-İslami Erdemler. *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 12 (1), s. 51-69.
- Ülger, M. (2012). *Evaluating the Applications of Human Rights Citizenship Education in Primary Schools*. PhD Thesis, Gazi University, Ankara.
- Yazıcı, K. (2006). *Değerler Eğitimi Genel Bir Bakış*, TÜBAR-XIX.
- Yığıttir, S. (2009). *İlköğretim 4.ve 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Değerlerinin Kazanılma Düzeyi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Value-Oriented Analysis of Qur'an's Index

Mevlüt GÜNDÜZ*

Abstract

The purpose of this research is to emphasize the importance of the Qur'an, which is the most well-established and literary text among many materials and full of constant information, in the context of value education. In this study, the method of document review included in qualitative research methodology was used. When analyzing the document, "Qur'an's Index and Meanings" given by "Directorate of Religious Affairs" was taken as the basis. According to this, the values emphasized in the Qur'an are classified and analyzed in the context of value education. Values are taken as a total of 12 as benevolence, justice, tolerance, trust, love, respect, righteousness, responsibility, conscience, honor-dignity, work-progress and patience. The obtained findings suggest that the universally qualified values are emphasized more in the Qur'an. As a result, a new classification of values, in which the Qur'an is referenced, has been given in the study by including different value classifications. Although people adopt different values with discriminating religion, language and race in different cultures and societies, the Qur'an is a divine book that guides not only Muslims but also all humanity.

Keywords: Value, Value education, Qur'an.

* Asst. Prof., Basic Education Department, Faculty of Education, Suleyman Demirel University.

E-mail: mevlutgunduz@sdu.edu.tr

Received: 27.12.2016 - **Accepted:** 06.12.2017

Introduction

In recent years, the moral concepts, values, attitudes, and behaviors have become increasingly essential and discussed concepts in the field of education in the countries of the world and our country. The changing social, technological and economic differences have led to changes in individual and community behavior. Even if efforts are made to form a free-spirited society, which has qualities such as questioning the core values of society, determining individuals' lifestyles and making decisions on their own, these characteristics can also cause individuals to show selfish attitudes. In this context, value education has begun to be included in education programs.

Although many definitions have been made, values are consensuses and beliefs which reflect our culture, and shed light on the life of the individuals, and transmitted from generation to generation. It is the priorities that connect individuals and society to specific beliefs, experiences and goals in deciding how people will live and what they will value (Hokelekli and Gunduz 2007, p. 373-374). By its simplest definition, it is the behaviors as a whole that distinguish good and evil. "Value" as a term refers to our standards and principles which make our judgments in objects, people, ideas, situations, and actions as to whether they are good, bad, desirable or undesirable. (Halstead & Taylor, 2000, s. 169). Celikkaya (1995, s.168) defines value as any social, humanistic, ideological or divine source of feelings, thoughts, behaviors, rules, or assets that are accepted, adopted and maintained in a society, in a belief, in an ideology or among people.

In the studies on value education, various classifications have been made to make these researches more effective and lasting. Lickona (1991) classifies values as moral values and non-moral values, and Rokeach (1973) as goals and instrumental values, and Spranger (trans. Akbaş, 2004) as political, social, theoretical, economic, religious and aesthetic. Schwartz (1992) categorizes values as ten types of values which are power, success, pleasure from life, stimulation, self-orientation, universality, benevolence, tradition, conformity and security, and Nelson (1974) classifies values as individual, group, and social values (trans. Naylor and Diem, 1987).

Güngör (1998) classifies values as aesthetic, theoretic, economic, economic,

political, social and religious values, and Kale (2004) as universal and cultural, and Ercan (2001) as national and universal, and Canatan (2004) as traditional and modern values. Acat and Aslan (2012) expressed value as conservative-traditional, national-community, self-directed-personal, social-communal, scientific-innovative. The final classification in the context of value education is given by Gündüz (2016) and it is classified as introverted and extroverted.

No doubt that value education starts in the early ages in the family. If the values instructed to children in school and the values given by family supported by the society, an effective transfer will occur. Numerous methods and materials have been developed for instructing values to children. Today, many written and oral materials can be used in value education, as well as verbal and literary texts such as epics, epic poems, proverbs, folk tales, legends, etc.

The aim of this research is to emphasize the importance of the Qur'an in the context of value education, which is the most well-established and literary text among many materials and full of constant information. According to Muslims, the Qur'an is a holy book which is revealed by Allah through the angel named Gabriel to the Prophet Muhammad in Islam as revelations.

The Qur'an offers many messages to today's people with its principles, laws, rules, and values. The Qur'an is a book that gives value to human beings and evaluates its behavior. If it is well read and understood correctly; the ideal people can be raised. Another important characteristic of the Qur'an's values is that they are not limited to a specific time frame or society, but universal values that will not lose importance as long as humankind lives (Koylu, 2007, p.66).

When we look at the researches on the values given by the Qur'an, we can see that there is no research to identify existing values and to classify new values as in this research. In the survey conducted by Koylu (2007), only some values given by Qur'an have been mentioned. In Ozdemir's (2006) research, a comprehensive coverage is given to social values. In other researches, they either deal with one value (Uysal, 2003) or they deal with values in association with the textbooks (Alan, 2014). In this context, this research will be unique and will guide the work to be done in this field from now on.

Method

In this study, the method of document review included in the qualitative research method was used. Document review is the provision of data by analyzing

written documents containing information about the facts and events related to the subject under investigation. Document review, also named as documentary screening, is a qualitative research method used for analyzing some materials such as paintings, films, books, magazines, etc., which have traces of past events (Karasar, 2012). The document review method was used in this study since it is appropriate for the purpose of analyzing and covering the analysis of written materials. When analyzing the document, “Qur’an’s Index and Meanings” given by “Directorate of Religious Affairs” was taken as the basis. The values emphasized in the Qur’an are classified and its relation to the values given in the curriculum is examined.

Findings

In the data obtained from the analysis of the Qur’an, it was seen that a total of 12 values (considering the repeats) were emphasized 645 times. While benevolence (198) is emphasized mostly from universal values, patience (111) is mostly emphasized from personal values.

The benevolence from universal values is mostly emphasized in the Surat As-Sâffât (22), followed by An-Nâs (18), Al-Baqarah (16), and Al-Imrân (16). The truth is mostly emphasized in Surat Al-Baqarah (11), followed by Surat al-Ahzab (8) and Surat Al-Qasas (6).

The most significant emphasis on the value of love (love of God, love between husband and wife, love of goods) is given in Surat Al-Fajr (6) followed by Surat Al-Adiyat (3). The respect is the mostly emphasized in Surat Al-Mûminûn (3) and Al-Isra (3).

Tolerance is mostly emphasized in Surat Az-Zukhruf (3), and trust is mostly emphasized in Surat Ash-Shuarâa (5), followed by Yusuf (3). It has been determined that the responsibility value is mostly emphasized in Surat Al-Isra (8) and An-Najm (8).

To the justice value, most emphasize is given in Surat An-Nisaa(9), followed by Al-Imran(7) and An-Nahl (5). Patience value is mentioned in 45 different surahs and 111 verses in the Qur’an. It is mostly emphasized in the surahs of Al-Imran (9), Al-Baqarah (9) and Al-Kahf (9).

Conclusion and Discussion

In this study, which was made with reference to the Qur'an's index, a new classification was made and a different perspective was given to the education of values. In conveying universal and personal values, the Qur'an fulfills an important guiding function and it can be said that in the emphasis of the values in the curriculum, more use of the Qur'an is a need.

Although people increase and improve their level of development day by day when compared to their previous societies, we cannot say that they implement the values they possess by granting the right of all mankind or making them a way of life. Even though humanity is developing technologically and economically, it is stuck in the context of values and can get worse. In this sense, it is aimed that the Qur'an teaches these values and all human beings develop themselves in line with these values. It is believed that with the values instructed by the Qur'an which are consistent with the behaviors that should be done and desired, and that they are positive elements, positive results can be achieved.

In a changing and developing society, the point of view of values can change over time and new value perceptions can emerge. This situation is increasing the importance of researches on value (Gunduz, 2014, Ulger, 2012, Tahiroglu, 2011, Cengelci, 2010, Yigittir, 2009, Aladag, 2009, Keskin, 2008, Ulusoy, 2007, Dilmac, 2007, Akbas, 2004). In particular, new extents are addressed at the point of classifying the values (Acat and Aslan, 2012) which indicates that the value perception is very wide and that new classifications can be made continuously from different angles. It can be seen that in Turkey (Güngör, 1998; Ercan, 2001; Kale, 2004; Canatan, 2004; Acatve Aslan, 2012) and in World (Rokeach, 1973; Nelson, 1974, trans. Naylor and Diem, 1987; Lincona, 1991; Schwartz, 1992; Spranger, trans. Akbaş, 2004) different value classifications are made within different researches. Nevertheless, there is no mention of a precise classification of values accepted by all (Aslan, 2011).

In this research, a new classification of value has been made with a different point of view and it is aimed to contribute to the future work to be done. In the study conducted with reference to the Qur'an, values were examined in two groups as universal and personal values. While universal values are benevolence, truth, love, respect, tolerance, trust, responsibility, justice; personal values are conscience, honor-dignity, patience, work-progress values. Universal values are accepted by many people and it's believed that it is making life more beautiful. Through universal values, humankind can live in comfort, happiness, and peace. Personal values also support this and create integrity with universal values.

As a result, in this study, it can be seen that the values can be continuously changed because of people's different viewpoints and they can have new extents continuously since they are versatile. Even though people will have their own values depending on such factors as culture, religion, and so forth, universal values will always take their place in life, as a necessity for people to be human beings on a universal scale. The change of society in the context of technology, knowledge, and culture will undoubtedly contribute to the emergence of new values. If we think of these emerging new values as richness, and if we can ensure their consistency with unchanging core values, society will always maintain its continuity.

The verses in the Qur'an, which we refer to, are examples of moral, social and personal sanctions-like examples in the context of values. In this study, it is understood from the verses of the Qur'an that the verses do not address only certain feelings while addressing people. It addresses spiritual and emotional aspects of humankind and takes into consideration this feature of the humankind. From this point, we can easily say that the Qur'an can be used in values education and character education by taking reference to verse's meanings. The Qur'an, on the one hand, teaches values to the community, on the other hand, it shows how and in what direction these values can be reached. In the end, in order to reach these values; it is necessary to adopt, implement and read.

Türkiye’de 1999-2017 Yılları Arasında Değerler Eğitimi Alanında Yapılmış Lisansüstü Çalışmaların İncelenmesi

Betül KAPKIN*

Zekeriya ÇALIŞKAN**

Mehmet SAĞLAM***

Öz

Değerler eğitimi bireyin değerleri kazanması, benimsemesi ve karakterinin bir temel unsuru haline getirerek davranışa dönüştürmesi için verilen ve hayat boyu devam eden bir eğitimidir. Bu eğitime olan ihtiyaç ve artan ilgi akademik alanda da karşılık bulmuş ve bilim insanları değer ve değerler eğitimi kavramını çeşitli şekilde ele almaya çalışmışlardır. Bu kavramların akademik bakış açısı ile ele alınmasının önemi, değerler eğitiminin insan gelişiminde ve toplumsal yapıdaki etkisi dikkate alınarak bu çalışmada Türkiye’de değerler eğitimi alanında yapılmış lisansüstü tez çalışmalarının incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrul-

* Yüksek Lisans Öğrencisi, İnönü Üniversitesi. Okul Öncesi Öğretmeni, MEB.

E-mail: kapkinbetul@gmail.com

**Dr. Öğr. Üys., Çocuk Gelişimi Bölümü, Sağlık Bilimleri Fakültesi, İnönü Üniversitesi.

E-mail: zekeriya.caliskan@inonu.edu.tr

*** Dr. Öğr. Üys., Çocuk Gelişimi Bölümü, Sağlık Bilimleri Fakültesi, İnönü Üniversitesi.

E-mail: mehmet.saglam@inonu.edu.tr

Makale Gönderim Tarihi: 13.11.2017 - **Makale Kabul Tarihi:** 06.02.2018

tusunda doküman analizi işlemi yapılarak betimsel bir çalışma oluşturulmuştur. Çalışmaya bu güne kadar Türkiye’de yapılmış ve YÖK Ulusal Tez Merkezi sisteminde kayıtlı tezler dahil edilmiştir. Bu kapsamda “değerler eğitimi” anahtar kelimesini içeren bugüne kadar Türkiye’deki üniversitelerde yapılmış özet ve tam metinlerine ulaşılan tüm lisansüstü tezler bilgisayar ortamına kodlanarak aktarılmıştır. Elde edilen veriler frekans ve yüzde kullanılarak betimsel olarak değerlendirilmiştir. Yapılan incelemeler sonucunda değerler eğitimi konu edinen lisansüstü çalışmaların son derece sınırlı olduğu, çalışmaların büyük bir kısmının son 10 yıl içerisinde yapıldığı, genelde edebi eserlerdeki değer algısına yönelik çalışmalar olduğu belirlenmiştir. Bu doğrultuda değerler eğitiminin akademik olarak daha fazla çalışması bu alandaki eksiklerin giderilmesine katkı sağlayacaktır.

Anahtar kelimeler: Değerler eğitimi, Değer, Lisansüstü tez.

Giriş

Değişen dünyada ve her geçen yıl gelişmekte olan teknoloji çağında öz benliğini, değerlerini yitirmeden, meydana gelen gelişmelere ve oluşan değişime uyum sağlayan kişiler yetiştirmenin zorlukları eğitimciler tarafından kabul edilmekte ve bilinmektedir. Dünyada sürekli ortaya çıkan yeni teknolojik icatlar ve buluşların toplum tarafından bilinçsiz kullanılmasıyla toplumun yapısında kültürel ve sosyolojik farklılıklar ve aynı zamanda bozulmalar meydana gelmektedir (Elbir ve Bağcı, 2013). Oluşan bu bozulmalar eğitimcilere, devletin bütünlüğü ve gelişmesi için gerekli olan milli birlik ve beraberlik duygusunu yeni nesillere öğretme ve bu duyguyu onlara hissettirebilme sorumluluğunu daha da arttırmaktadır. Bu sorumluluk ise ancak değerlerin sonraki genç kuşaklara aktarılması ile yerine getirilmiş olur. (Elbir ve Bağcı, 2013). Değerler, davranışlarımıza kılavuzluk görevi yaparak bireylerin başkalarına karşı sergilemiş oldukları davranışlarına ve bireyin kendi davranışına yön verip rehberlik ederler. Bireyler kendisi için önemli olduğunu düşündüğü değer yargıları için çaba sarf etme imkanına ve gücüne sahiptir. Kişiler yaşadıkları sosyal çevre içerisinde sergilemiş oldukları davranışlardan hangisinin daha anlamlı ve geçerli olduğuna, hangisinin geçersiz ve yanlış olduğuna ilişkin yerleşmiş ve önceden belirlenmiş olan çeşitli değer yargıları ile karşılaşır. Bireyler içerisinde bulunduğu toplumun kuralları, geçmişten bugüne gelen gelenek ve görenekleri yoluyla “iyi” ve “kötü”yü, “doğru” ve “yanlış”ı ayırt edebilecek düzeye gelerek kendi kişisel ahlak ilkeleri doğrultusunda bir ölçüt edinmeyi öğrenirler (Beil, 2003).

Değerler; arzu edilen, inanılan ve bireylerin sergilemiş olduğu çeşitli davranışlar için ölçek olarak kullanılabilen olgulardır. Znaniecki (1918) tarafından ilk defa sosyal bilimlere kazandırılan değer kavramı, “valere” kökünden türetilmiştir ve Latince “kıymetli olmak” veya “güçlü olmak” anlamlarına gelmektedir. (Bilgin, 1995). TDK (2017) sözlüğünde değer; “bedel, paha, bir şeyin önemini belirlemeye yarayan soyut ölçü, kıymet, bir şeyin değdiği karşılık, bir şeyin para ile ölçülebilen karşılığı,” şeklinde tanımlanmaktadır. MEB (2002) değer kavramını; davranışları, düşünme biçimini ve çeşitli olaylara verilen tepkileri belirleyen, okulun sahip olduğu özellikler, Güngör (1998); bir şeyin arzu edilebilir veya arzu edilemez olduğu konusundaki inanç, Silah (2000); kültürün belirli bir parçası ve kültüre anlam veren ölçütler olarak tanımlar. Değer kavramını felsefe, sorun olarak ele alıp insanların yaptığı davranışları inceleyerek sergilenen davranışların özünde dayandığı temel ilkeleri ve değerleri araştırmaktadır. Psikoloji, değer olgusunu felsefeden farklı olarak ele alır, değer olgusunu insan davranışlarına rehber ve yol gösterici olmasından ötürü önemli görür. Bu nedenle psikologlar değer kavramını inanç olarak ifade eder (Güngör, 2000). Değer kavramı sosyal psikologlara göre ise; özel tutum, ahlaki kavramlarla ilgili özsayı olarak tanımlanır (Gardner, Cairns ve Lawton, 2005).

Bu tanımlardan yola çıkarak değer kavramı, kişinin kendi davranışlarını içerisinde bulunduğu toplumun ve bireylerin yararına düzenleyebilmesini, iyi ve doğru olana ulaşması için düşüncelerini ve davranışlarını kontrol edebilmesini sağlayan vicdani ölçütler olarak tanımlanabilir.

Bütün dinlerde ve toplumlarda küçük farklılıklar olmasına rağmen değer kavramı aynı anlamı taşımakla birlikte önemli olan bu değerlerin eğitim yolu ile verilmesidir (Lovatt, 2000). Çünkü bilgi iletişim araçları, bilgi aktarırken ne yazık ki değer aktaramamıştır. Bu yetersizlik eğitim kurumlarındaki değerler eğitimi ni daha önemli kılmıştır (Çağlar, 2010). Değerler eğitimi sosyal yaşamın oluşmasında büyük rolü olan, bireyleri birbirine bağlayan birleştiren, mutluluğu, gelişmeyi, huzuru sağlayan, kişileri risk ve tehditlerden koruyan insani, ahlaki, manevi ve sosyal değerlerimizin tüm bireylere kazandırılması ve aktarılması sürecidir (MEB, 2010). Bir başka tanımda ise değerler eğitimi, bireyin değerleri kazanması, benimsemesi ve karakterinin bir temel unsuru haline getirerek davranışa dönüştürmesi için verilen ve hayat boyu devam eden eğitim şeklinde tanımlanmaktadır. (Yaman, 2012). Toplumda değerler eğitimine olan ihtiyaç ve artan ilgi akademik alanda da karşılık bulmuş ve bilim insanları değer ve değerler eğitimi kavramını çeşitli şekilde ele almaya çalışmışlardır. Bu kavramların

akademik bakış açısı ile ele alınması ve değerler eğitiminin insan gelişimindeki ve toplumsal yapıdaki etkisi göz önünde bulundurulduğunda, değerler eğitimi ile ilgili yapılmış çalışmaların ne denli önemli olduğu ortaya çıkmaktadır.

Türkiye’de son yıllarda değerler eğitimi alanında yapılan çalışmalar artış göstermektedir. Hayat bilgisi dersinde değerler ve değerler eğitimi (Ulusoy, 2017), Toplumsal yaşam bilinci olarak değer konuya değerler sosyolojisi ve değerler eğitimi bağlamında bir yaklaşım (Polat, 2017), Okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin değerler eğitimi konusundaki görüşleri: Denizli ili örneği (Ogelman ve Sarıkaya, 2015), Okul temelli yaklaşımla geliştirilen değer eğitim programının etkililiğinin değerlendirilmesi (Özyurt, Demir ve Baş, 2015) gibi çalışmalar ülkemizde son yıllarda yapılan çalışmalardır. Baş ve Beyhan (2012), Türkiye’de değerler eğitimi alanında yapılmış lisansüstü tezlerin farklı değişkenler açısından değerlendirmesi isimli çalışmalarında, değerler eğitimi konusunda lisansüstü tezlerin sayısının az olduğunu ve zamanla bu konuyla ilgili yapılan çalışmalarda artış görüldüğünü belirtmişlerdir. Çalışmada, değerler eğitimi ile ilgili çalışmaların en fazla yüksek lisans seviyesinde yapıldığı ve en çok eğitimi programları ve öğretim anabilim dalında yapıldığı, nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin birbirine yakın oranda ve verilerin analiz edilmesinde betimsel yöntemin kullanıldığı tespit edilmiştir.

Adıgüzel ve Ergünay (2012), Türkiye’de değerler üzerine gerçekleştirilen lisansüstü tezlerin eğitim bilimleri ve öğretmen yetiştirme perspektifinden incelenmesi isimli çalışmalarında en fazla çalışmanın eğitim bilimleri alanında yapıldığı ve eğitim bilimleri alanında değerler üzerine yapılan çalışmaların konu alanları incelendiğinde ise genel olarak çalışmaların değerler eğitimine yönelik gerçekleştirildiği, öğretmen değerleri, öğrenci değerleri, öğretim elemanları değerleri gibi konu alanlarındaki çalışmaların çok sınırlı sayıda gerçekleştirildiği gözlemlenmiştir.

Elbir ve Bağcı (2013), Değerler eğitimi üzerine yapılmış lisansüstü düzeyindeki çalışmaların değerlendirilmesi isimli çalışmalarında, değerler eğitimi üzerine yapılan tezlerin çoğunda araştırmacılar Türkiye’de değerler eğitiminin yeteri kadar özümsemediğini belirtmişlerdir ve değerler eğitimi alanında bulunan bu boşluğun bir an önce doldurulması gerektiğini belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmen adaylarının ve şu an görev yapmakta olan öğretmenlerin değerler eğitiminin öğretilmesi sırasında kullanabilecekleri çağdaş yöntem ve teknikler hakkında bilgilendirilmeleri gerektiğini vurgulamışlardır.

Bu nedenle bu çalışmayla değerler eğitimi ile ilgili yapılmış lisansüstü tezlerinin analizinin yapılması ve bu tezlerin çalışılan grup, çalışmalarda öne çıkarılan

çeşitli değerler, çalışmadaki öneriler ve çalışmaların içeriği gibi değişkenler açısından incelenmesi ve literatürde bu değişkenlerle ilgili boşluğun doldurulması amaçlanmıştır. Bu çalışmayla değerler eğitimi konusunun ele alınış biçimi ve yaygınlığı hakkında bilgi verilerek değerler eğitimi ile ilgili akademik anlamda genel bir görünüm ortaya konulacağı hedeflenmiştir. Bu amaç doğrultusunda değerler eğitimi ile ilgili olarak aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır;

1. Türkiye’de 2017 yılına kadar anahtar kelimesi değerler eğitimi olan lisansüstü tezlerin türlerine ve yıllara göre dağılımları nedir?
2. Türkiye’de 2017 yılına kadar anahtar kelimesi değerler eğitimi olan lisansüstü tezlerin yapıldığı enstitülere göre dağılımları nedir?
3. Türkiye’de 2017 yılına kadar anahtar kelimesi değerler eğitimi olan lisansüstü tezlerin yapıldığı anabilim dallarına göre dağılımları nedir?
4. Türkiye’de 2017 yılına kadar anahtar kelimesi değerler eğitimi olan lisansüstü tezlerde kullanılan yöntemler nelerdir?
5. Türkiye’de 2017 yılına kadar anahtar kelimesi değerler eğitimi olan lisansüstü tezlerin çalışılan gruplara göre dağılımları nedir?
6. Türkiye’de 2017 yılına kadar anahtar kelimesi değerler eğitimi olan lisansüstü tezlerde öne çıkarılan değerler nelerdir?
7. Türkiye’de 2017 yılına kadar anahtar kelimesi değerler eğitimi olan lisansüstü tezlerdeki öneriler nelerdir?
8. Türkiye’de 2017 yılına kadar anahtar kelimesi değerler eğitimi olan lisansüstü tezlerin içerik olarak dağılımı nedir?

Yöntem

Çalışmada nicel yaklaşım benimsenmiş ve betimsel yöntem kullanılmıştır. Araştırmanın amacı doğrultusunda veri toplama yöntemi olarak epistemolojik doküman analizi kullanılmıştır (Karadağ, 2009). Doküman analizi ile daha önce yapılmış çalışmaların detaylı olarak incelenmesi ve bu kapsamda yapılmış tezlerin ele alınması sağlanmıştır.

Çalışma Grubu

Çalışmaya bugüne kadar Türkiye’de yapılmış ve Yüksek Öğretim Kurumu Ulusal Tez Merkezi internet sitesinde kayıtlı tezler dahil edilmiştir. Bu kapsamda “değerler eğitimi” anahtar kelimesini içeren bugüne kadar Türkiye’deki üniversitelerde yapılmış özet ve tam metinlerine ulaşılan tüm lisansüstü tezler bilgisayar ortamına kodlanarak aktarılmıştır. Taramalar sonucunda elektronik ortama aktarılan ve analiz edilen çalışmaların sayısı ve yıllara göre dağılımları Tablo 1’de verilmiştir.

Tez Türü	f	%
Yüksek Lisans	321337	69,56
Doktora	84891	18,38
Tıpta Uzmanlık	53317	11,54
Sanatta Yeterlilik	1429	0,31
Tıp Yan Dal Uzmanlık	699	0,15
Diş Hekimliği Uzmanlık	275	0,06
TOPLAM	461948	100

Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezinde bulunan tezlerin tez türleri açısından incelediğimizde; 21 Haziran 2017 tarihi itibarı ile YÖK Ulusal Tez Merkezi’nde kayıtlı 321 337 yüksek lisans, 84,891 doktora, 53,317 tıpta uzmanlık, 1,429 sanatta yeterlilik, 699 tıp yan dal uzmanlık ve 275 diş hekimliği uzmanlık olmak üzere toplam 461,948 lisansüstü tez bulunduğu belirlenmiştir.

Veri Toplama Süreci

Çalışma grubunda belirtilen değerler eğitimi anahtar kelimeli çalışmalar YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından taranmıştır. Çalışmada güvenilirliği arttırmak amacıyla, taramalar araştırmacılar tarafından eş zamanlı olarak yürütülmüş ve elektronik ortama aktarılmasında araştırmacılar arasında tutarlılığın sağlanması amacıyla araştırma sorularına paralel olarak kodlar belirlenmiştir. Tezlere ilişkin ulaşılmak istenen bilgiler bu kodlar aracılığıyla ortak bir veri dosyasına kaydedilmiştir (Creswell, 2007; Merriam, 2009). Değerler eğitimi alanında yapılan çalışmaların bugüne kadar hangi disiplinler tarafından ele alındığı, akademik dünyada gördüğü ilgi, akademiye ele alınırken hangi gruplarla çalışıldığı gibi temel sorular değerler eğitiminin bugüne kadar ki ele alınma biçiminin anlaşılmasına katkı sağlayacak ve bundan sonra yapılacak çalışmalara da ışık tutacaktır.

Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında lisansüstü tezleri incelenmesi amacıyla, elektronik ortama aktarılan tezlerin gerçekleştirildikleri yıl, tür, anabilim dalı, enstitü, yöntem, çalışılan grup, içerik, öne çıkarılan değer ve önerileri belirlemeye yönelik bir betimsel analiz formu hazırlanmıştır. Araştırma kapsamında ulaşılan tezler araştırma sorularına göre hazırlanmış olan bu analiz formu doğrultusunda betimsel analize tabi tutulmuşlardır. Elde edilen veriler araştırma soruları doğrultusunda frekans ve yüzde olarak tablo haline getirilmiştir.

Bulgular

Bu araştırmaya bugüne kadar Türkiye’de yapılan lisansüstü tezlerden örnekleme oluşturan ve anahtar kelimesi “değerler eğitimi” olan toplam 113 çalışmaya dahil edilmiştir. Örnekleme ait veriler aşağıda tablolar halinde verilmiştir.

Tablo 2: Anahtar Kelimesi “değerler eğitimi” Olan Lisansüstü Tezlerin Tez Türleri Açısından İncelenmesi

Yıl	Yüksek Lisans f (%)	Doktora f (%)	Tıpta Uzmanlık f (%)	Sanatta Yeterlilik f (%)	TOPLAM f(%)
2012-2017	78(69,03)	14(12,39)	0	0	92(81,42)
2006-2011	13(11,50)	6(5,31)	0	0	19(16,81)
2000-2005	0	0	0	0	0
1999 ve öncesi	2(1,77)	0	0	0	2(1,77)
TOPLAM	93(82,30)	20(17,70)	0	0	113(100)

Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi’nde bulunan tezlerden 20 Temmuz 2017 tarihi itibarıyla anahtar kelimesi “değerler eğitimi” olan tezlerin tez türleri açısından incelenmesi yapıldığında; çalışmalar içerisinde anahtar kelimesi şiddet olan toplam 113 çalışma olduğu tespit edilmiştir. Yapılan bu 113 çalışmanın lisansüstü alanda bugüne kadar yapılan toplam çalışmaların %0,02’sini oluşturduğu tespit edilmiştir. Anahtar kelimesi değerler eğitimi olan toplam 113 lisansüstü çalışmanın %81,42’sinin (92 çalışma) 2012 yılı ve sonrasında yapıldığı, çalışmaların %16,81’inin (19 çalışma) 2006-2011 yılları arasında yapıldığı, %1,77’sinin (2 çalışma) 1999 ve öncesi yılları arasına ait olduğu ve 2000-2005 yılları arasında ise hiç çalışma yapılmadığı saptanmıştır. Bu sonuçlara göre çalışmaların büyük çoğunluğunun son 5 yıl içerisinde yapıldığı belirlenmiştir. Ayrıca bu çalışmaların %82,30’unun yüksek lisans tezi, %17,70’inin doktora tezi olduğu saptanmıştır. Anahtar kelimesi değerler eğitimi olan tıpta uzmanlık ve sanatta yeterlilik çalışması olmadığı tespit edilmiştir.

Tablo 3: Anahtar Kelimesi “Değerler Eğitimi” Olan Tezlerin Çalışıldığı Lisansüstü Alanların İncelenmesi

Enstitü Adı	Yüksek Lisans	Doktora	TOPLAM
	f (%)	f (%)	f (%)
Sağlık Bilimleri Enstitüsü	1(0,89)	0	1 (0,89)
Sosyal Bilimler Enstitüsü	43(38,05)	7(6,19)	50 (44,24)
Eğitim Bilimleri Enstitüsü	48(42,48)	13(11,50)	61(53,98)
Fen Bilimleri Enstitüsü	1(0,89)	0	1(0,89)
TOPLAM	93(82,30)	20(17,70)	113 (100)

Anahtar kelimesi “değerler eğitimi” olan tezlerin çalışıldığı lisansüstü alanlar incelendiğinde; en fazla çalışmanın sırasıyla 61 (%53,98) çalışmayla eğitim bilimlerinde, 50 (%44,25) çalışmayla sosyal bilimlerinde, 1 (%0,89) çalışmayla fen bilimlerinde ve sağlık bilimlerinde olduğu saptanmıştır. Bu sonuçlar değer eğitimi konusunun öncelikle eğitimciler tarafından ele alındığını göstermektedir.

Tablo 4: Anahtar Kelimesi “Değerler Eğitimi” Olan Tezlerin Çalışıldığı Bölüm/Anabilim Dallarının İncelenmesi

Bölüm/Anabilim	Yüksek Lisans	Doktora	TOPLAM
	f (%)	f (%)	f (%)
Eğitim Bilimleri	11(9,74)	7(6,19)	18(15,93)
Türkçe eğitimi ve Yabancı Dil Olarak Türkçe Eğitimi	27(23,89)	1(0,88)	28(24,78)
İlköğretim	21(18,58)	6(5,31)	27(23,89)
Felsefe ve Din Bilimleri	8 (7,08)	2 (1,77)	10 (8,85)
Türk Dili ve Edebiyatı	4(3,54)	0	4 (3,54)
*Diğer 1	5 (4,42)	0	5 (4,42)
*Diğer 2	5 (4,42)	1 (0,88)	6 (5,31)
*Diğer 3	6 (5,31)	3 (2,65)	9 (7,96)
*Diğer 4	4 (3,54)	0	4 (3,54)
*Diğer 5	2 (1,77)	0	2 (1,77)
TOPLAM	93(82,30)	20(17,70)	113(100)

***Diğer 1:** Okul öncesi eğitimi, Temel eğitim, Ortaöğretim sosyal alanlar eğitimi

***Diğer 2:** Yabancı Diller Eğitimi, Bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi, Beden eğitimi ve spor öğretmenliği, Müzik

***Diğer 3:** Eğitim yönetimi ve denetimi, Eğitimde psikolojik hizmetler, Eğitim programları ve öğretimi, Çocuk gelişimi ve ev yönetimi, Psikoloji

***Diğer 4:** Temel İslam bilimleri, İlahiyat, İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenliği

***Diğer 5:** İşletme

Yapılan lisansüstü çalışmaların anabilim dallarına göre dağılımları incelenirken tezlerin kapaklarındaki anabilim dalları dikkate alınmış ve en fazla çalışmanın %24,78 ile ilköğretim anabilim dalında yapıldığı, çalışmaların %23,01’inin Türkçe eğitimi anabilim dalında, %15,04’inin eğitim bilimleri anabilim dalında, %6,19’unun felsefe ve din bilimleri anabilim dalında yapıldığı, bunların dışında ilahiyat, eğitim yönetimi ve denetimi, felsefe, Türk dili ve edebiyatı gibi pek çok farklı anabilim dalları bünyesinde çalışmaların gerçekleştirildiği belirlenmiştir. Çalışmaların yapıldığı anabilim dalları incelendiğinde ilköğretim anabilim dalında yoğunlaşma olduğu görülmüştür.

Tablo 5: Anahtar Kelimesi “Değerler Eğitimi” Olan Tezlerde Kullanılan Yöntemlerin İncelenmesi

Kullanılan Yöntem	Yüksek Lisans	Doktora	TOPLAM
	f (%)	f (%)	f (%)
Tanımlayıcı	24 (21,24)	6 (5,31)	30 (26,55)
Tarama	57 (50,44)	5 (4,42)	62 (54,87)
DeneySEL	12 (10,62)	9 (7,96)	21 (18,58)
TOPLAM	93 (82,30)	20 (17,70)	113 (100)

Değerler eğitimi alanında yapılan çalışmaların yöntemleri incelendiğinde lisansüstü tezlerin %54,87’sinin tarama, %26,55’inin tanımlayıcı ve %18,58’inin ise deneysel çalışma olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuçlar değerler eğitimi alanında yapılan çalışmaların uygulamadan çok betimlemeye yönelik olduğunu ortaya koymuştur.

Tablo 6: Anahtar Kelimesi “Değerler Eğitimi” Olan Tezlerde Çalışılan Grubun İncelenmesi

Çalışılan Grup	Yüksek Lisans	Doktora	TOPLAM f (%)
	f (%)	f (%)	
Eğitimciler (Öğretmen ve Yöneticiler)	20(17,09)	7(5,98)	27 (23,08)
Öğrenciler	74(63,25)	11(9,40)	85(72,65)
Yetişkinler	4(3,42)	1(0,85)	5(4,27)
TOPLAM	98(83,76)	19(16,24)	117(100)

Araştırmaya dahil edilen lisansüstü tezlerde çalışılan grup ya da materyaller incelendiğinde çalışmaların % 72,65’inde öğrenciler (okul öncesi, ilköğretim ve ortaöğretim öğrencileri) ile çalışıldığı, % 23,08’inde eğitimciler (öğretmen ve yöneticiler) ile çalışıldığı, % 4,27’sinde yetişkinler (ebeveynler) ile çalışıldığı belirlenmiştir. Elde edilen sonuçlara bakıldığında çocuklarla doğrudan yapılan çalışmaların sayısının fazla olduğu ancak yetişkinlerle olan çalışmaların sınırlı olduğu görülmüştür.

Tablo 7: Anahtar Kelimesi “Değerler Eğitimi” Olan Tezlerdeki Öne Çıkarılan Değerlerin İncelenmesi

Öne Çıkarılan Değer	Yüksek Lisans	Doktora	TOPLAM f (%)
	f (%)	f (%)	
Çeşitli Değerlerin (sevgi, saygı, hoşgörü vb. değerler) Öne Çıkarıldığı Çalışmalar	18(15,93)	9(7,96)	26(23,01)
Çeşitli Eserlerdeki (şiir, hikaye, mesnevi, roman, öykü, safahat) Değerleri Ortaya Koyan Çalışmalar	48(42,48)	4(3,54)	52(46,02)
Değerler Eğitimi Veren Eğitimcilerin ve Yöneticilerin Değer Algılarına Yönelik Çalışmalar	14(12,39)	4(3,54)	18(15,93)
*Diğer	13(11,50)	3(2,65)	17(15,04)
TOPLAM	93(82,30)	20(17,70)	113(100)

***Diğer:** Değerler eğitiminin işleyiş ve verimlilik durumunun incelenmesi, değerler eğitimini etkileyecek yöntem ve modeller, literatür çalışmaları, değerler eğitimine yönelik tutum ve davranış incelenmesi, doküman çalışması

Yapılan lisansüstü çalışmalar öne çıkarılan değerler açısından incelendiğinde çalışmaların en fazla %46,02 ile çeşitli eserlerdeki değerleri ortaya koyan çalışmalar olduğu belirlenmiştir. %23,01’inin çeşitli değerlerin öne çıkarıldığı çalışmalar, %15,93’ünün değerler eğitimi veren eğitimcilerin ve yöneticilerin değer algılarına yönelik çalışmalar, %15,04 ünün ise diğer çalışmalar olduğu görülmüştür. Bu bulgular değerler eğitimi alanında daha çok çeşitli eserlerdeki değerleri inceleyen ve ön plana çıkaran çalışmalara rastlandığını ortaya koymuştur.

Tablo 8: Anahtar Kelimesi “Değerler Eğitimi” Olan Tezlerdeki önerilerin incelenmesi

Öneriler	Yüksek Lisans	Doktora	TOPLAM
	f (%)	f (%)	f (%)
Değerler Eğitiminde Ailelere Yönelik Öneriler	28(13,59)	7(3,40)	35(16,99)
Değerler Eğitiminde Çevreye (Medya, Sivil Toplum vs.) Yönelik Öneriler	10(4,85)	5(2,43)	15(7,28)
Değerler Eğitimi Sürecine(yöntem) Yönelik Öneriler	34 (16,50)	8(3,88)	42(20,39)
Değerler Eğitiminde Eğitimci Ve Eğitim Yöneticilerine Yönelik Öneriler	41(19,90)	15(7,28)	56(27,18)
Değerler Eğitiminde Kullanılan Malzeme/Materyale Yönelik Öneriler	11(5,34)	5(2,43)	16(7,77)
Değerler Eğitiminde Edebi Eserlerin Kullanılmasına Yönelik Öneriler	40(19,42)	2(0,97)	42(20,39)
TOPLAM	164(79,61)	42(20,39)	206(100)

Anahtar kelimesi değerler eğitimi olan lisansüstü çalışmalardaki öneriler incelendiğinde %27,18 oranında değerler eğitiminde eğitimci ve eğitim yönetici-

lerine yönelik öneriler içeren çalışmalar olduğu görülmüştür. Ve bu çalışmalar içerisinde en fazla önerilerin bu konuda yoğunlaştığı tespit edilmiştir. %20,39 oranında değerler eğitimi sürecine (yöntem) ve değerler eğitiminde edebi eserlerin kullanılmasına yönelik önerileri içeren çalışmalar olduğu, %16,99’unun ise değerler eğitiminde aileye yönelik önerilerde bulunan çalışmalar olduğu görülmüştür. Çalışmaların %7,77’sinin değerler eğitiminde kullanılan malzeme/materyale yönelik önerilerde bulunduğunu, %7,28’nin ise değerler eğitiminde çevreye (medya, sivil toplum vs.) yönelik önerilerde bulunduğu belirlenmiştir.

Tablo 9: Yapılan Çalışmaların İçerik (Çalışılan Konu) Olarak İncelenmesi

Çalışılan Konu	Yüksek Lisans f (%)	Doktora f (%)	TOPLAM f (%)
Edebi Eserlerde Değer Algısı	36 (31,86)	2(1,77)	38(33,62)
Değerler Eğitimi ile İlgili Literatür Çalışması	8(7,08)	0	8(7,08)
Değerler Eğitimi ile İlgili Doküman Çalışması	14(12,39)	4(3,54)	18(15,93)
Farklı etkinliklerin/eğitimlerin değer eğitimine etkisi	15(13,27)	9(7,96)	24(21,24)
Eğitimci ve yöneticilerin değerler eğitimi algısı	14(12,39)	3(2,65)	17(15,04)
*Diğer	6(5,31)	2(1,77)	8(7,08)
TOPLAM	93(82,30)	20(17,70)	113(100)

***Diğer:** Değerlerin kazandırılma düzeyinin belirlenmesi, okul kültürünün değerler eğitimine etkisi, sosyal bilgiler dersinde değerlerin nasıl öğretildiğinin araştırılması, atasözleriyle değerler eğitimi

Değerler eğitimi anahtar kelimesini içeren çalışmalar içerik açısından incelendiğinde yapılan çalışmalar arasında edebi eserlerde değer algısı konusunun %33,63 ile en fazla olduğu görülmüştür. Çalışmalarda %21,24 oranında farklı eğitim ve etkinliklerin değerler eğitimine etkisi, %16,81 oranında değerler eğitimi ile ilgili doküman çalışmasının olduğu, %15,93 oranında eğitimci ve yöneticilerin değerler eğitimi algısı ve %7,08 ile de değerler eğitimi ile ilgili literatür çalışması olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgular bize yapılan çalışmaların konu olarak daha çok edebi eserlerdeki (öykü, mesnevi, hikaye, roman, şiir, mesnevi, safahat) değer algısına yönelik olduğunu ortaya koymaktadır.

Tartışma

Teknolojik gelişmelerin artmasıyla beraber çocukları olumsuz etkileyecek uyarınların sayısında da artış olduğu gözlenmektedir. Bu olumsuz uyarınlar çocukta sosyal duygusal anlamda gerileme, insani değerlerden uzaklaşma gibi du-

rumlara yol açabilmektedir. Bu nedenle değerler eğitimi konusunun her geçen gün daha da önemi artmaktadır. Milli eğitim kurumlarında yapılan çalışmaların yanında akademik anlamda yapılan çalışmaların bu konunun farkındalığının arttırılması ve bu konudaki sorunlara yönelik öneriler geliştirilmesinde önemlidir. Değerler konusunun ele alındığı akademik çalışmalardan anahtar kelimesi “değerler eğitimi” olan lisansüstü tezler incelenmiş ve elde edilen sonuçlar tartışılmıştır. Elde edilen sonuçlar incelendiğinde öncelikle YÖK Ulusal Tez Merkezi’nde toplam 461,948 lisansüstü tez bulunduğu ve bulunan bu tezler içerisinde anahtar kelimesi “Değerler eğitimi” olan tezlerin toplam 113 çalışma olduğu tespit edilmiştir. Değerler eğitimi alanında yapılan bu 113 çalışmanın lisansüstü alanda bugüne kadar yapılan toplam çalışmalar içerisinde yok denecek kadar az bir kısmını oluşturduğu belirlenmiştir. Üstelik bu sınırlı sayıdaki çalışmanın değerler eğitimi konusunun dünya ve ülke gündemine yoğun bir şekilde girişine paralel olarak büyük kısmının son 5 yıl içerisinde yapıldığı belirlenmiştir. Bunun yanında anahtar kelimesi değerler eğitimi olan bu 113 çalışmanın büyük çoğunluğunun yüksek lisans tezi olduğu belirlenmiştir. Yapılan çalışmaların konu olarak daha çok edebi eserlerdeki (öykü, mesnevi, hikaye, roman, şiir, mesnevi, safahat) değer algısına yönelik olduğunu ortaya koymaktadır. Çalışmalar öneriler bakımından incelendiğinde sonuç olarak değerler eğitimine yönelik en fazla önerinin eğitim yöneticilerine yapıldığı, çevreye (medya, sivil toplum vs.) yönelik önerilerin ise en az olduğu, değerler eğitimi alanında daha çok çeşitli eserlerdeki (şiir, hikaye, mesnevi, roman, öykü, safahat) eserlerdeki değer türlerini (sevgi, saygı, hoşgörü vb.) inceleyen ve ön plana çıkaran çalışmalara rastlandığını ortaya koymuştur.

Yapılmış bu lisansüstü çalışmaların ağırlıklı olarak eğitim bilimler alanında yapıldığı sağlık, fen ve diğer alanlarda yapılan çalışmaların daha sınırlı olduğu belirlenmiştir. Bu durum dikkate alındığında değerler eğitimine yönelik yapılacak çalışmalarda aile ve çocuğun aktif olarak süreçte yer aldığı uygulamalı çalışmaların yapılması, değerler eğitimine etki eden unsurları ortaya çıkarmaya yönelik karşılaştırmalı çalışmalar yapılması, değerler eğitimi alanında kullanılacak materyaller üzerinde araştırmalar yapılması önemli bulunmaktadır.

Yapılan lisansüstü çalışmaların anabilim dallarına göre dağılımları incelendiğinde en fazla çalışmanın %24,78 ile ilköğretim anabilim dalında yapıldığı bunun dışında ilahiyat, eğitim yönetimi ve denetimi, felsefe, Türk dili ve edebiyatı gibi pek çok farklı anabilim dalları bünyesinde çalışmaların gerçekleştirildiği belirlenmiştir. İnsanlara erken yaşta sağlanan olanaklar sayesinde kendilerinde

var olan potansiyel en üst seviyelere kadar geliştirilebilir. Bu nedenle çocuğun içerisinde bulunduğu sosyal çevre ve fiziksel ortamın, yaşamının ilk yıllarında verilen eğitimin çocuğun gelişmesinde çok önemli bir yeri vardır. Çocuğa ilk yıllarda eğitim ve sosyal anlamda verilenler ve verilmeyenler, onun geleceğini büyük ölçüde etkiler. Araştırmalar çocukluk dönemlerinde öğretilen ve kazandırılan davranışların büyük bir bölümünün yetişkinlikte bireyin kişiliğini, alışkanlık, tavır, inanç ve değer yargılarını önemli derecede biçimlendirebileceğini göstermektedir. (Oktay, 2000). Buna paralel olarak da yapılan çalışmaların temel eğitim ve ilköğretim alanında yoğunlaşmış olması bu bulguları destekler niteliktedir.

Elbir ve Bağcı (2013) yaptığı çalışmasında, Türkçe eğitiminde değerler eğitimi için; Milli Eğitim Bakanlığının ilköğretim okullarına uygun olarak hazırlanan 100 Temel Eser serisinde yer alan değerlerin kullanılabilir olup olmadığına bakıldığında, bütün değerler için geçerli olmamakla birlikte bazılarının kullanılabilir olduğu görülmüştür. Öğretmenin iyi bir yol göstericisi olmakla beraber Türkçe öğretiminde, edebî eserler yoluyla değerlerin öğretiminin yapılabileceği öngörülmüştür. Bu bağlamda değerler eğitimi anahtar kelime çalışmaları içerik olarak incelenmesi yapıldığında en fazla konunun %33,63 ile ‘edebi eserlerde değer algısı’ olduğu belirlenmiştir. Ve yine anahtar kelimesi “değerler eğitimi” olan tezlerdeki öne çıkarılan değerlerin incelenmesinde ‘çeşitli eserlerdeki değerleri ortaya koyan çalışmaların %46,02 (52 adet) oranıyla en fazla olduğu görülmüştür. Genç nesillere toplumsal değer ve tutumların okul ortamında aktarılması, sınıflarda ve okullarda değerler eğitiminin düzenli ve sistemli etkinliklerle verilmesini gerekli kılmaktadır (Craig, 2009; Nucci, 2001). Buna paralel olarak değerler eğitimi anahtar kelimesini içeren çalışmalarda içerik incelemesinde, ikinci sırada okullarda uygulanan farklı eğitim ve etkinliklerin değerler eğitimine etkisinin işlendiği çalışmaların fazla olduğu (%21,24) görülmektedir. Öğretmen, öğrencilerin kendi kişisel değerlerini rasyonel bir şekilde oluşturmaları için onları yetiştirmeli, saygıyı öğretmeli ve ahlaki ilkeleri uygulama fırsatı tanıyarak bu yeteneği kazandırmalıdır (Thompson, 2011). Okulda verimli bir eğitim ve öğretim ile birlikte nitelikli bir değer kazandırma sürecinin sağlanması sadece okuldaki öğretmenlere bağlı değildir. Tam aksine bu sürecin sağlanması okulda çalışan herkesi ilgilendiren bir mesele olmasından dolayı tüm okul personeline önemli görev ve sorumluluklar düşmektedir. Ahlaki değerler açısından olumlu bir okul kültürünün ve okul değerler sisteminin oluşmasına tüm okul çalışanlarının katkı sağlaması gerekmektedir (Elias, Parker ve Kash, 2008). Ancak elde edilen veriler incelendiğinde değerler eğitiminde öğretmen

ve eğitim yöneticilerinin rolünün büyük olmasına karşın lisansüstü çalışmalarda eğitimci ve yöneticilerin değerler eğitimi algısının %15,93 (18 adet) gibi dikkate değer bir oranda işlendiği tespit edilmiştir. Buradan eğitimci ve yöneticilerin değerleri içselleştirmesi ve değerlerin aktarımı konusunda daha fazla desteklenmesi gerekliliğinin ortaya çıktığı ve bunun giderilmesinde yapılacak lisansüstü çalışmaların katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmaya dahil edilen lisansüstü tezlerde çalışılan grup ya da materyaller incelendiğinde tezlerde en fazla (% 72,65) öğrenciler (okul öncesi, ilköğretim ve ortaöğretim öğrencileri) ile çalışıldığı tespit edilmiştir. Buna rağmen %4,27 ile yetişkinlerle yapılan çalışmaların sınırlı oranda olduğu görülmüştür. Aile, değerler eğitiminin başlangıç noktası olması sebebiyle çocuk ilk değerler eğitimini aile içerisinde alır ve değer eğitiminin en etkili yeri ailedir (Hökelekli, 2011). Ailede alınan bu eğitim değer oluşumu, gelişimi ve toplumsallaşmanın temelini atıldığı, kişiliğin oluşmaya başladığı kritik dönemlere denk gelir. Ailenin değerler eğitimindeki önemi dikkate alındığında ailelere yönelik yapılan çalışmaların azlığı önemli bir eksiklik olarak değerlendirilmektedir.

Öğretmen adaylarının lisans döneminde değer eğitimi konusunda bilgilendirilmeleri, bu konuda uygulamalı çalışmalar yaptırılması önemlidir. Mezun öğretmenlerin de değerler eğitimi konusunda bilgilendirilmesine hizmet içi eğitim kursları ile devam edilmelidir (Elbir ve Bağcı, 2013). Buna paralel olarak anahtar kelimesi değerler eğitimi olan çalışmaların öneri kısmı incelendiğinde, değerler eğitiminde eğitimci ve eğitim yöneticilerine yönelik önerilerin en fazla olduğu görülmüştür. Bu sırayı, değerler eğitimi sürecine (yöntem) ve değerler eğitiminde edebi eserlerin kullanılmasına yönelik öneriler içeren çalışmalar, değerler eğitiminde aileye yönelik önerilerde bulunan çalışmalar, değerler eğitiminde kullanılan malzeme/materyale yönelik önerilerde bulunan çalışmalar takip etmektedir. Değerler eğitiminde çevreye (medya, sivil toplum vs.) yönelik önerileri içeren çalışmaların ise en az oranda olduğu belirlenmiştir. Önerilerde eğitimcilere ve eğitim sürecine yönelik önerilerin yanında aile ve özellikle STK ve medyanın bu sürece daha fazla dahil olmasını ve sorumluluk almasına yönelik önerilere yer verildiği tespit edilmiştir.

Sonuç ve Öneriler

Problem durumlarına yönelik yapılan araştırmalara göre çalışmamızda; değer eğitimi konusunun çalışmalarının en fazla eğitim bilimleri enstitüsü tarafından yapıldığı, çalışmaların yapıldığı anabilim dalları incelendiğinde ise ilköğretim anabilim dalında yoğunlaşma olduğu, çalışmaların uygulamadan çok betimle-

meye yönelik olduğu, çocuklarla doğrudan yapılan çalışmaların sayısının fazla olduğu ancak yetişkinlerle olan çalışmaların sınırlı olduğu, daha çok çeşitli eserlerdeki (öykü, mesnevi, hikaye, roman, şiir, mesnevi, safahat) değerleri inceleyen ve bu değerleri ön plana çıkaran çalışmalara rastlandığı, eğitimci ve eğitim yöneticilerine yönelik öneriler içeren çalışmaların fazla ancak değerler eğitiminde çevreye (medya, sivil toplum vs.) yönelik öneriler içeren çalışmaların en az oranda bulunduğu, konu olarak daha çok edebi eserlerdeki (öykü, mesnevi, hikaye, roman, şiir, mesnevi, safahat) değer algısına yönelik çalışmalara rastlandığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Değerler eğitimi konusu her geçen gün önemi daha fazla artan ve son yıllarda eğitim alanında daha fazla gündeme gelen bir konu olarak ortaya çıkmaktadır. Her alanda olduğu gibi değerler eğitimi alanında da akademik anlamda yapılacak çalışmalar önemli olduğu kadar bu konuda belirleyici ve yönlendirici bir niteliğe de sahiptir. Ancak elde edilen sonuçlar incelendiğinde değerler eğitimi konu edinen lisansüstü çalışmaların son derece sınırlı olduğu, yapılan çalışmaların büyük bir kısmının son 10 yıl içerisinde yapıldığı, genelde edebi eserlerdeki değer algısını ortaya koyan nitelikte çalışmalar olduğu belirlenmiştir.

Bu sonuçlar dikkate alındığında değerler eğitiminin ülke genelinde daha iyi anlaşılması, toplumsal ve bireysel farkındalığın artırılabilmesi için akademik alanda yapılan çalışmaların sayısının artırılması önemlidir. Yapılan çalışmalar incelendiğinde en fazla önerinin değerler eğitiminde eğitimci ve eğitim yöneticilerine yönelik öneriler olduğu görülmektedir. Bununla birlikte çalışmalarda değerler eğitiminde çevreye (medya, sivil toplum vs.) yönelik önerilerin en az olduğu tespit edilmiştir. Bu nedenle çalışmaların çeşitlendirilmesi, çalışma gruplarının ve içeriğinin farklılaştırılmasının yanında farklı disiplinlerle iş birliği içerisinde yürütülmesinin ve bu yönde çalışmaların artırılmasının da yararlı olacağı düşünülmektedir. Özellikle çocukların doğrudan yer aldığı ve ailelerin de katılımının sağlandığı çalışmaların gerçekleştirilmesi değerler eğitimi konusundaki eğitsel ve toplumsal farkındalığa daha fazla katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Kaynakça

- Adıgüzel, O. C., & Ergünay, O. (2012). Türkiye’de Değerler Üzerine Gerçekleştirilen Lisansüstü Tezlerin Eğitim Bilimleri ve Öğretmen Yetiştirme Perspektifinden İncelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(41), 18-33.
- Baş, G. & Beyhan, Ö. (2012). Türkiye’de Değerler Eğitimi Konusunda Yapılmış Lisansüstü Tezlerin Farklı Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi. *Journal of Values Education*, 10(24), 55-77.

- Beil, B. (2003). İyi Çocuk, Zor Çocuk, ‘Doğru Davranışlar Çocuklara Nasıl Kazandırılır? (C. Yorulmaz, Çev.). Ankara: Arkadaş Kitabevi. (1996).
- Bilgin, N. (1995). *Sosyal Psikolojide Yöntem ve Pratik Çalışmalar*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Craig, M. (2009). A Study of the Role of Middle School Administrators in the Successful İmplementation of Character Education Programs (Doctoraldissertation) Available Pro Quest Dissertations The sesdatabase. (UMI No: 3405439)
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Çağlar, A. (2010). Değerler Eğitiminin Önemi. Erişim: 15 Aralık 2014, http://www.toder.org/sayfa/degerler_egitiminin_onemi_1
- Elbir, B.,& Bağcı, C. (2013). Değerler Eğitimi Üzerine Yapılmış Lisansüstü Düzeyindeki Çalışmaların Değerlendirilmesi/Evaluation Of Post-Graduate Theses On Values Education. *Turkish Studies--International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(1), 1321-1333.
- Elias, M.J.,Parker, S.J., &Kash, V.M. (2008). Social-Emotional Learning, Moral Education and Character Education: A Comparative Analysis and a View Toward Convergence. L. P. Nucci& D. Narvaez (Eds.), *Handbooks of Moral and Character Education*. Newyork and London: Routledge, Taylor and Francis.
- Gardner, R.,Cairns, J. ve Lawton, D. (2005). Education for Values. *This edition published in the Taylor & Francis e-Library*.
- Güngör, E. (1998). *Değerler Psikolojisi Üzerinde Araştırmalar*. İstanbul: Ötüken Yayınları.
- Güngör, E. (2000). *Değerler Psikolojisi Üzerinde Araştırmalar*. İstanbul: Ötüken Neşriyat.
- Hökeleki, H. (2011). *Ailede, Okulda ve Toplumda Değerler Psikolojisi ve Eğitimi*. İstanbul: Timaş Yayınları.
- Karadağ, E. (2009). Eğitim Bilimleri Alanında Yapılmış Doktora Tezlerinin Tematik Açıdan İncelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(3), 75-87.
- Lovatt, T. (2000). Multifaiht Religious And Values Education: *Apperant of Real Background To Research. Religious Education Vol:90-3,4*.
- M.E.B. (2002). *Okul gelişim modeli Planlı okul gelişimi*. Ankara: M.E.B.
- MEB, (2010). 08/09/2010 tarihli ve B.08.0.TTK.0.72.02.00-6312 (2010/53) sayılı Genelge.
- Merriam, S. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

- Nucci, L. P. (2001). Education in the moral domain. *Cambridge: Cambridge University Press.*
- Ogelman, H. G., & Sarıkaya, H. E. (2015). Okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin değerler eğitimi konusundaki görüşleri: Denizli ili örneği. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, (29)*, 81-100.
- Oktay, Ayla (2000). *Yaşamın Sihirli Yılları: Okul Öncesi Dönem*. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Özyurt, M., Demir, S., & Bay, E. (2015). Okul Temelli Yaklaşımla Geliştirilen Değer Eğitim Programının Etkililiğinin Değerlendirilmesi. *Ege Eğitim Dergisi, 16(2)*, 274-296.
- Polat, M. (2017). *Toplumsal Yaşam Bilinci Olarak Değer Konuya Değerler Sosyolojisi ve Değerler Eğitimi Bağlamında Bir Yaklaşım*. Pegem Atıf İndeksi, 1-109.
- Silah, S. (2000). *Sosyal Psikoloji*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- TDK (2017). Türk Dil Kurumu Sözlüğü. Erişim: 1 Temmuz 2010, <http://www.tdk.gov.tr>.
- Thompson, M. (2011). Developing Moral Values in Children: Observations from A Preschool. *IfePsychology, 19(2)*, 394-411.
- Ulusoy, K. (2017). *Hayat Bilgisi Dersinde Değerler ve Değerler Eğitimi*. Pegem Atıf İndeksi, 323-351.
- Yaman, E. (2012). *Değerler Eğitimi*. Ankara: Akçağ Kitabevi.

Examination of Postgraduate Studies on Values Education Conducted Between 1999-2017 in Turkey

Betül KAPKIN*

Zekeriya ÇALIŞKAN**

Mehmet SAĞLAM***

Abstract

Values education is described as a life-long education given for the individuals to acquire and adopt values, make them as a fundamental element of their character and thus turn them into behaviors. The need and increasing interest for values education in the society have also drawn attention in the academic field, and scientists have tried to handle the concepts of value and values education in various ways. When considering examination of these concepts with an academic approach and the effect of values education in human development and social structure, the importance of studies on values education comes to

* Ms Student, Inonu University. Preschool Teacher, Ministry of National Education.

E-mail: kapkinbetul@gmail.com

** Dr. Öğr. Üys., Department of Child Development, Faculty of Health Science, Inonu University.

E-mail: zekeriya.caliskan@inonu.edu.tr

*** Dr. Öğr. Üys., Department of Child Development, Faculty of Health Science, Inonu University.

E-mail: mehmet.saglam@inonu.edu.tr

Received: 13.11.2017 - **Accepted:** 06.02.2018

light. For this purpose, a descriptive study was conducted by conducting document analysis process. Theses and dissertations conducted in Turkey up till today and recorded in the website of Council of Higher Education National Thesis Center were included in the study. Within this framework, all postgraduate theses and dissertations, which included the keyword “values education”, have been conducted at universities in Turkey until today, and had accessible abstract and full texts, were transferred to computer environment by coding. Studies with the keyword “values education” mentioned in the sample group were reviewed through CoHE National Thesis Center database. The obtained data were evaluated descriptively using frequency and percentage. As a result of the examinations made, it was determined that the studies of the graduate studies on the subject of values education were insufficient and most of the studies were carried out within the last 10 years and they were generally working for the sense of value in literary works. In this respect, the more academic study of values education will contribute to the elimination of deficiencies in this area.

Key words: Values education, Value, Graduate thesis.

Introduction

Difficulties in raising individuals who can accommodate developments and changes without losing the self and values in the changing world and in the age of technology developing every passing year are acknowledged and known by educators. Cultural and sociological differences and deteriorations are caused in the structure of the society due to unconscious use of new technological inventions, emerging continuously in the world, by the society (Elbir and Bağcı, 2013). Such deteriorations increase further the responsibility of educators for teaching a new generation the sense of national unification which is necessary for integrity and development of the state and for making them feel this feeling. This responsibility is fulfilled only by transferring values to the next young generations. (Elbir and Bağcı, 2013).

Values are phenomena which can be used as scales for various behaviors that are desired, believed, and exhibited by individuals. The concept of value which was first introduced to social sciences by Znaniecki (1918), is derived from the “value” root, meaning “being of value” or “being strong” in Latin (Bilgin, 1995; Beil, 2003). In Turkish Language Association’s dictionary (2017), value is defined as “price, cost, abstract measure that is used to determine the significance of something, worth, the consideration something is worthy of, consideration of

things that can be measured with money". Ministry of Education (2002) defines the concept of value as; properties of the school, which determines behaviors, way of thinking and responses to various events; whereas, Güngör (1998) defines it as the belief about whether something is desirable or undesirable and Silah (2000) defines the concept as a specific part of the culture and criteria that give meaning to culture. Philosophy addresses the concept of value as a problem, examines human behaviors, and investigates basic principles and values the behaviors exhibited are based on. Psychology handles the phenomenon of value differently from philosophy and considers the phenomenon of value important since it is a guide and pathfinder for human behaviors. Therefore, psychologists express the concept of value as belief (Güngör, 2000). According to social psychologists, the concept of value is defined as specific attitude and self-esteem regarding moral concepts (Gardner, Cairns, and Lawton, 2005).

On the basis of these definitions, the concept of value can be defined as conscientious criteria which ensure an individual to adjust his/her own behaviors for the benefit of the society and individuals and to control his/her ideas and behaviors in order to reach the good and the true.

Although there are minor differences in all religions and societies, the concept of value carries the same meaning, however, the important matter is furnishing people with these values through education (Lovatt, 2000). This is because unfortunately, the means of information communication have not been able to convey values while conveying information. This incompetence has made the values education in educational institutions more critical (Çağlar, 2010). Values education is the process of acquiring all individuals with and transferring to them our humanitarian, moral, spiritual, and social values which have a significant role in formation of social life. It also connect people to each other, joins them, provides happiness, development, and peace, and protect individuals against risks and threats (MNE, 2010). In another definition, values education is described as a life-long education given in order for the individuals to acquire and adopt values, make them as a basic element of their character and thus turn them into behaviors (Yaman, 2012). The need and increasing interest for values education in the society have also drawn attention in the academic field, and scientists have tried to handle the concepts of value and values education in various ways. When considering examination of these concepts with an academic approach and the effect of values education in human development and social structure, the importance of studies on values education comes to light.

The number of studies conducted in the field of values education in Turkey has increased in recent years (Adıgüzel and Ergünay, 2012; Baş and Beyhan 2012; Elbir and Bağcı, 2013; Ogelman and Sarıkaya, 2015; Özyurt, Demir and Baş, 2015; Polat, 2017; Ulusoy, 2017). For this reason, the aim of this study was to analyze postgraduate theses conducted concerning values education and to examine these theses in terms of variables such as the study group, various values highlighted in the studies, suggestions made in the studies and content of studies and to fill the gap concerning these variables in the literature. This study was aimed to put forth an academic overview of values education by providing information on the way how values education is examined and on the generality of the subject.

Material Method

In the study, the quantitative approach was adopted and descriptive method was used. Following the purpose of the study, epistemological document analysis was used as the method of data collection (Karadağ, 2009). Document analysis ensured detailed analysis of previous studies and examination of theses prepared within this scope. Theses and dissertations conducted in Turkey up till today and recorded in the website of Council of Higher Education National Thesis Center were included in the study. Within this framework, all postgraduate theses and dissertations, which included the keyword “values education”, have been conducted at universities in Turkey until today, and had accessible abstract and full texts, were transferred to computer environment by coding. Studies with the keyword “values education” mentioned in the sample group were reviewed through CoHE National Thesis Center database. In order to increase reliability in the study, reviews were executed by the researchers simultaneously, and codes were determined in parallel to research questions to ensure consistency between researchers to perform the transfer to an electronic environment. Information intended to be reached with regard to the theses and dissertations was recorded in a common data file by means of these codes (Creswell, 2007; Merriam, 2009). The data obtained were turned into a table in frequency and percentage in accordance with research questions.

Results and Discussion

When the results achieved within the scope of the study were examined, it was found that there were 461948 postgraduate theses and dissertations in CoHE National Thesis Center and among these theses and dissertations, a total of 113 studies included the keyword of “values education”. It was determined that these 113 studies conducted in the field of values education constitute scarcely any portion of the total number of studies conducted at the postgraduate level until today. On top of that, it was found that a great part of these limited-number studies were carried out within the last 5 years, in parallel to values education acquiring a wide currency in the world and the country. In addition, it was determined that a great majority of these 113 studies with the keyword of values education were postgraduate theses and dissertations. It was found that the studies were conducted concerning value perception mostly in the literary works (tale, masnavi, story, novel, poem, phases) (Thompson, 2011). When the studies were examined in terms of suggestions, it was put forth that suggestions on values education were made mostly for directors of education; whereas, suggestions for the environment (media, civil society, etc.) were the least, and studies which examine and highlight value types (love, respect, tolerance, etc.) in various works (poem, story, masnavi, novel, tale, phases) in the field of values education were encountered mostly.

When examining the distribution of postgraduate studies according to departments, the studies were conducted mostly in department of primary education (24.78%) and apart from that, it was found that the studies were conducted within the body of many different departments such as theology, management, and inspection of education, philosophy, Turkish language and literature. Thanks to opportunities provided for the people at early ages, their potential can be increased up to the highest level. Therefore, social environment and physical environment where a child lives and education has given during the first years of life have a critical place in the development of the child. Those provided and not provided for the child during the first years regarding education and social aspects affect his/her future considerably. Studies have shown that a significant part of behaviors taught and acquired during childhood may significantly shape the personality, habits, attitudes, beliefs and value judgments of the individual during adulthood (Oktay, 2000). Concordantly, the fact that the studies concentrated on primary education and primary education supports these results.

Conveying social values and attitudes to young generations in the school environment requires the provision of values education in classrooms and schools through regular and systematic activities (Craig, 2009; Nucci, 2001). In parallel to this, in content analysis of studies including the keyword of values education, the second result was that the number of studies, investigating the effect of different education and activities applied in the schools on values education was high (21.24%). A teacher should educate the students to enable them to create their values rationally, teach them respect, and acquire them with this ability by offering them the opportunity to perform ethical principles (Thompson, 2011). Ensuring a qualified value acquisition process through an efficient education and training at the school does not depend only on the teachers at school. Quite the contrary, since ensuring this process is an issue which involves all people working at the school, important tasks and responsibilities fall to the all school personnel. All school personnel should contribute to establishment of positive school culture and school values system in terms of moral values (Elias, Parker and Kash, 2008). However, in the analysis of the data obtained, it was determined that although the teachers and education administrators had an important role in values education, the perception of values education of educators and administrators was studied in postgraduate studies at a remarkable rate of 15.93% (18 studies). Based on this it was thought that educators and administrators should be supported more by internalizing values and transfer of values and postgraduate studies to be conducted will contribute to overcoming this issue.

When examining sample groups or materials in postgraduate theses and dissertations included in the study, it was found that mostly students were studied in theses and dissertations (72.65%) (preschool, primary school and secondary school students). However, it was seen that the number of studies with adults was limited with the rate of 4.27%. Since the family is the starting point for the values education, a child receives the first values education within the family, and the most effective environment for values education is the family (Hökellekli, 2011). Such education received in the family falls on critical times when the foundation of value formation, development, and socialization is laid, and personality starts to be shaped. When considering the importance of family in values education, fewness of studies aiming at families is considered as a significant shortcoming.

Conclusion and Recommendations

When considering the obtained results, it is important to increase the number of academic studies for a better understanding of values education all over the country and raising social and individual awareness. In an analysis of the studies conducted, it was seen that the suggestions were made mostly to educators and administrators of values education. However, it was found that suggestions for the environment in values education were made the least (media, civil society etc.). Therefore, it is considered that diversification of studies, differentiating their sample groups and content as well as conducting studies in cooperation with different disciplines and increasing studies for this purpose would be useful. Particularly, it is thought that conducting studies, in which children are directly included and families participate, would contribute more to educational and social awareness concerning values education.

Okul Yöneticilerinin Karakter Eğitimi Yeterlik İnançlarının Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi*

İsmail KARSANTIK**

Mustafa ÖZGENEL***

Öz

Bu çalışmanın amacı okul yöneticilerinin karakter eğitimi yeterlik inançlarını cinsiyet, yaş, mesleki ve yöneticilik kıdemi, medeni durum, mezun olunan fakülte, mezuniyet düzeyi ve görev yapılan okul kademesi değişkenlerine göre incelemektir. Araştırma nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeline göre gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 2016-2017 eğitim öğretim yılında İstanbul/Pendik İlçesinde devlet okullarında görev yapan 227 okul yöneticisi oluşturmaktadır. Araştırmada “Yöneticilerin Karakter Eğitimi Yeterlik İnanç Ölçeği” kullanılmıştır. Veriler, normal dağılım göstermediğinden Non-Parametrik analiz tekniklerinden Mann Whitney-U testi ve Kruskal Wallis-H testi kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmada okul yöneticilerinin karakter eğitimi yeterlik inançlarının cinsiyet, yaş, mesleki ve yöneticilik kıdemi, medeni durum, mezun olunan fakülte, yöneticilik görevi, mezuniyet düzeyi ve görev yapılan okul kademesi değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Benzer çalışmanın farklı örneklem grubu ve değişkenlerle yürütülmesi karakter eğitimi alanına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

*Bu çalışmanın bir kısmı, 8. Uluslararası Eğitim Yönetimi Forumu’nda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

**Arş. Gör., Eğitim Fakültesi, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi.

E-mail: ismailkarsantik@gmail.com

***Dr. Öğr. Üys., Eğitim Fakültesi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi.

E-mail: mustafa.ozgenel@izu.edu.tr

Makale Gönderim Tarihi: 08.12.2017 - **Makale Kabul Tarihi:** 08.03.2018

Anahtar Kelimeler: Okul yöneticileri, Karakter eğitimi, Yeterlik inancı.

Giriş

Yüzyıllar boyunca filozoflar ve eğitimciler, bireylerde ahlak gelişimi veya karakter gelişimini nasıl geliştirecekleri ile uğraşmaktadır (DeVries ve Zan, 1994). Günümüzde yaşanan gelişmelerin ve değişimin yansımaları bireyin eğitime ve karakter gelişimine olan ihtiyacı artırmakta ve eğitiminin önemini ortaya çıkarmaktadır. Bu nedenle çağımızda okullar, bireylerin temel akademik bilgi, beceri ve karakter gelişimlerini desteklemek için birincil düzeyde rol almaktadır (Battistich, 2005). Bu açıdan bakıldığında okulların, temel değerleri içselleştirmek ve başarılı bireyler yetiştirme gibi iki temel amacı bulunmaktadır (Ekşi, 2003).

Temel değerlere sahip ve başarılı bireyler yetiştirme amacı olan eğitimin bilişsel, duyuşsal ve devinişsel (psiko-motor) olmak üzere üç alanı bulunmaktadır. Bu alanlar hem birbiri ile ilişkili hem de birbirini destekler niteliktedir. Bireylerin, bireysel ve sosyal gelişimini kapsayan duyuşsal alan eğitimi, ahlak gelişimi, değer eğitimi, karakter eğitimi ve demokrasi eğitimi, eğitim programları aracılığı ile yapılmaktadır (Bacanlı, 2005). Duyuşsal alan kapsamında olan karakter eğitimi, geleceği bugünden tahmin edebilen bireyler yetiştirmeyi hedeflemektedir (Öntaş, 2016). Bu nedenle karakter ile karakter eğitiminin ne anlama geldiğini tanımlamak önemlidir (Battistich, 2005). Karakter, (1) bireyi diğer bireylerden ayıran özellik, (2) bireyin davranışını belirleyen baskın nitelik, (3) bireyin veya bir grubun tutumu, duygu ve davranış biçimidir (TDK, 2017). Karakter, durumlar karşısında değerlendirme yapma, doğru veya iyi olanı tercih etme ve bunları hayata geçirme yeteneğidir (Lickona, 1991).

Karakter eğitimi ise “sosyal ve kişisel sorumluluğu ve bunu mümkün kılan iyi karakter özelliklerini ve ahlak erdemlerini geliştiren stratejik talimat” olarak tanımlanmaktadır (Vessels ve Boyd, 1996). Diğer yandan Ekşi (2003) karakter eğitimini örtük veya açık ders programları ile insanlara temel değerleri kazandırmak ve bu değerleri davranışa dönüştürmek olarak ifade etmektedir. Başka bir tanıma göre karakter eğitimi, evrensel ve toplumsal değerlerin okul hayatına programlı bir şekilde yerleştirilmesidir (Parlar, Çavuş, Levent ve Ekşi, 2010). Kaplan (1995) ise öğrencilere ne yapmaları gerektiği yerine kendi başlarına iyi kararlar verme yönündeki önemini vurgulamaktadır. Milson ve Ekşi (2003) öğrencilerde etik değerleri anlama, anladığı değerleri davranışlarına yansıtma ve geliştirme süreci olarak tanımlamaktadır. Berkowitz’e (2011) göre karakter eğitimi, okullarda öğrencilerin akademik başarılarını güçlendirmek de dâhil olmak üzere, öğrencilere

olumlu etik, eğilim ve yetkinlikleri kazandırma ve geliştirme girişimidir.

Rusnak (1998) karakterin öğretilebileceğini ve bu öğretimi gerçekleştirirken iki ilkeye dikkat edilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Birinci ilke; eğitimcilerin karakter eğitimini bir ders olarak algılamaması ve bu eğitimi her yerde sürdürmesidir. İkinci ilke olarak; karakter gelişimi için günlük yaşamda öğrencilerin rol almalarını sağlamalı ve düşüncelerini paylaşarak bütünleştirmelidir. Karakter eğitiminin temel amacı, bireylerin olumsuz davranışlara katılma riskini azaltmanın yanı sıra, gençlerin kendilerini tatmin edici ve üretken yaşamlarına yön vermelerine, aktif ve etkili vatandaş olmalarına yardımcı olacak beceriler, kişisel ve sosyal tutum geliştirmelerine yardımcı olmaktır (Battistich, 2005). Karakter eğitimi programlarının uygulandığı yerin okul olması, okulları bu alanda odak noktası haline getirmektedir. Karakter eğitimi, okulda verilen eğitimin bir parçasıdır. Karakter eğitiminde eğitimciler, arabulucu (mediator) ve değişim uzmanı (change agent) olarak çok önemli katkılar sağlamaktadır (Yıldırım, 2007). Öğretmenler, karakter eğitiminin uygulama boyutunda yer alırken, eğitimi okul yöneticileri koordine etmektedir. Bu anlamda yöneticiler, karakter eğitiminin parçası olarak; odak grupları oluşturabilir, okul meclisleri kurabilir, sabah duyuruları yapabilir, gazete çıkarılabilir, tanınma ve profesyonel gelişme programları düzenleyebilir, duyurular için salonları ayarlayabilir, okul ve topluluk projelerini destekleyebilir (Pearson ve Nicholson, 2000). Eğitim reformlarının başarıya ulaşmasında önemli rol oynayan liderler, karakter eğitiminin de başarıya ulaşmasında belirleyici faktördür (Elison, 2002'den akt. Yıldırım, 2007). Okul yöneticileri, öğrenciler, okul ve toplum üzerinde kalıcı etkileri olacak bir karakter eğitimi girişimi geliştirme ve uygulama gücüne sahiptir (Francom, 2013; 2016). Bu bağlamda okul yöneticilerinin, okullarda olumlu ahlaki kültür oluşturmak ve okulun belirlediği vizyona ulaşmak için belirlenen amaçları sahiplenmesi, değerler eğitiminde görev alacak tüm paydaşlarla paylaşması, veli desteğini sağlaması, çalışanlar ve öğrenciler ile etkili iletişimde bulunması ve okulun değerlerine model olması beklenmektedir (Lickona, 1991).

Karakter eğitimi öğrencilerin eğitiminde hayati bir rol oynadığından, okul yöneticilerinin karakter eğitimi konusunda kendilerini yeterli hissetmesi önemli görülmektedir. Bununla birlikte, araştırmalar, eğitim programlarının ders içeriğinde henüz bu önceliğin yansıtılmadığını göstermektedir (Ryan ve Bohlin, 2000). Bazı araştırmacılar ise akademik özgürlüğe aykırı bulduklarından, kurumsal mahremiyeti göz ardı ettiğinden, kişisel davranışları ihlal ettiğinden ve

öğrenim ortamlarındaki olumsuz değerleri teşvik etmekten korktuklarından, okul yöneticilerinin karakter eğitiminden kaçınmalarını önermektedir (Williams ve Schnaps, 1999). Huffman'a (1994) göre karakter eğitiminin uygulanabilmesi için okul yöneticisinin vizyoner olma, misyon kazandırma, arabulucu olma, bilgi kaynağı olma, standartları koruma, mimar olma (süreçleri takip etme), rol model olma, işbirlikçi olma, kaynak sağlama, süreçleri değerlendirme rolleri bulunmaktadır. Başka bir ifadeyle okul yöneticileri okuldaki her türlü faaliyetin veya programın uygulanmasına karar vermeye yetkili kişilerdir. Bu bağlamda okul yöneticilerinin, karakter eğitimi programının amacına ulaşmasında; öğretmenleri bu amaca yöneltme, öğrencileri güdüleme, velileri bilgilendirme ve toplumda farkındalık oluşturma sorumlulukları bulunmaktadır (Parlar vd., 2010).

Karakter eğitiminin önemi ve gerekliliği yapılan çalışmalarla desteklenmektedir. Ada, Baysal ve Korucu (2005) sınıf öğretmenlerinin olumsuz davranışlara ilişkin gösterdikleri tepkileri, karakter eğitimi kapsamında ele almışlardır. Öğretmenlerin karakter eğitiminde önemli katkılar sağladığını belirlemiştir. Budumlu Akkiprik (2007) yaptıkları araştırmada öğretmen görüşlerine göre karakter eğitimi yoluyla öğrencilere öncelikli olarak yardımseverlik, hazcılık, uyum, güç, başarı, özdenetim, geleneksellik, uyarılma, güvenlik, evrensellik değerlerinin öğretilmesi gerektiğini tespit etmiştir. Üstünyer (2009) ise eğitimcilerin (il milli eğitim yöneticisi, müfettiş, okul müdürü, sınıf, Türkçe, fen ve teknoloji, sosyal bilgiler, resim, beden eğitimi, din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenleri) karakter eğitimine yönelik görüşlerini incelemiştir. Araştırma sonucunda eğitimciler karakter eğitimine ihtiyaç duyulduğunu, ailelerin çocuklarına değerleri aktarmada yetersiz kaldıklarını, öğretmenlerin ise yine değerlerin aktarılmasında iş yükleri ve yeterlikleri sebebiyle başarılı olamadıklarını ve karakter eğitiminde öğretmenler kadar okul yöneticilerinin, okul personelinin, ailelerin ve medyanın etkisi olduğunu belirtmişlerdir. Demirtaş ve Ekmekyapar (2012) okul yöneticilerinin değerlere dayalı yönetim uygulamalarının okul kültürünü etkilediği sonucuna ulaşmışlardır. Karaköse ve Altınkurt (2009) İl Millî Eğitim Müdürlüğünde çalışanların, okul müdür ve müdür yardımcılarının değerler eğitiminin yönetimine yönelik görüşlerinin olumlu olmadığını belirlemiştir. Yılmaz (2006) okul yöneticilerinin, değerlerin yönetilmesinde öğretmenlere göre daha fazla katılım gösterdiğini belirlemiştir.

Karakter eğitiminin okullarda etkili bir şekilde uygulanabilmesi için okul yöneticilerinin karakter eğitimi önemsemesi ve okul çalışanlarını bu yönde motive etmesi gerekmektedir (Yıldırım, 2007). Bu bağlamda eğitim yöneticileri-

nin karakter eğitimi yeterlik inançlarının incelenmesinin alana ve uygulamalara katkı sağlayacağı düşünülmekte ve bu nedenle çalışma önemli görülmektedir. Buradan hareketle bu araştırmanın amacı okul yöneticilerinin karakter eğitimi yeterlik inancının bazı değişkenlere (cinsiyet, yaş, yöneticilik görevi, medeni durum, yöneticilik yapılan okul kademesi, mesleki ve yöneticilik kıdemi, mezun olunan fakülte ve öğrenim düzeyi) göre incelenmesidir.

Yöntem

Araştırma Modeli

Araştırmada okul yöneticilerinin karakter eğitimi yeterlik inancını çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amaçlandığından nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli, bireylere ait özellikleri belirlemek ve değerlendirmek amacıyla yapılan araştırma modelidir (Aziz, 2015; Büyükköztürk vd., 2012; Karasar, 2014).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2016-2017 eğitim öğretim yılında İstanbul/Pendik İlçe- sinde devlet okullarında görev yapan yöneticiler oluşturmaktadır. Araştırmanın 227 yöneticiden oluşan çalışma grubu, kolay ulaşılır örneklem yöntemiyle belirlenmiştir. Okul yöneticilerinin demografik bilgileri Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1: Yöneticilerin Demografik Özellikleri

Değişken	Grup	f	%
Cinsiyet	Kadın	35	15.4
	Erkek	192	84.6
Yöneticilik Görevi	Müdür	76	33.5
	Müdür Yardımcısı	151	66.5
Yaş	30 yaş ve altı	23	10.1
	31-40 yaş	99	43.6
	41-50 yaş	51	22.5
	51 yaş ve üstü	54	23.8
Medeni Durumu	Evli	187	82.4
	Bekâr	40	17.6

Mesleki kıdem	10 yıl ve altı	39	17.2
	11-15 yıl	58	25.6
	16-20 yıl	56	24.7
	21 yıl ve üstü	74	32.6
Yöneticilik Kıdem	1-5 yıl	83	36.6
	6-10 yıl	59	26.0
	11-15 yıl	35	15.4
	16-20 yıl	24	10.6
Mezun olunan fakülte	21 yıl ve üstü	26	11.5
	Eğitim fakültesi	143	63.0
Öğrenim Düzeyi	Diğer fakülteler	84	37.0
	Lisans	186	81.9
Görev Yapılan Okul Kademesi	Yüksek Lisans	41	18.1
	İlkokul	102	44.9
	Ortaokul	59	26.0
	Ortaöğretim	66	29.1
Toplam		227	100.0

Tablo 1 incelendiğinde araştırmaya katılan yöneticilerin %33,5'i (76) okul müdürü, %66,5'i (151) müdür yardımcısı; %15,4'ü (35) kadın, %84,6'sı (192) erkek; %10,1'i (23) 30 yaş ve altı, %43,6'sı (99) 31-40 yaş, %22,5'i (51) 41-50 yaş, %23,8'i (54) 51 yaş ve üstü yaş aralığına sahiptir. Yöneticilerin %82,4'ü (187) evli, %17,6'sı (40) bekâr; %17,2'si (39) 10 yıl ve altı, %25,6'sı (58) 11-15 yıl, %24,7'si (56) 16-20 yıl, %32,6'sı (74) 21 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahiptir. Yöneticilerin %36,6'sı (83) 1-5 yıl, %26,0 (59) 6-10, %15,4'ü (35) 11-15 yıl, %10,6'sı (24) 16-20 yıl, %11,5'i (26) 21 yıl ve üstü yöneticilik kıdemine sahiptir. Yöneticilerin %63,0 eğitim fakültesi, %37,0 diğer fakültelerden mezun iken, %81,9'u (186) lisans, %18,1 (41) yüksek lisans mezunudur. Yöneticilerin %44,9'u (102) ilkökul, %26,0'ı (59) ortaokul, %29,1'i (66) ortaöğretim okullarında görev yapmaktadır.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada, Kişisel Bilgi Formu ve Tatman (2007) tarafından geliştirilen, Parlar ve arkadaşları (2010) tarafından Türkçeye uyarlanan "Yöneticilerin Karakter Eğitimi Yeterlik İnancı Ölçeği" (Administrator Character Education Efficacy Belief Instrument) kullanılmıştır. Ölçek, kesinlikle katılmıyorum-kesinlikle katılıyorum şeklinde derecelendirilmiş altılı Likert tipi bir ölçektir (Parlar vd., 2010). Ölçeğin orijinal formu 7 faktörlü (program yönetimi, yönetsel lider-

lik, çalışan ilişkileri, aile katılımı, öğrenci gelişimi, okul iklimi, program metodolojisi) ve 70 maddeden oluşmaktadır. Ancak uyarlama çalışmasında ölçeğin 5 faktörlü ve 68 maddeden oluştuğu tespit edilmiştir (5. ve 34. maddeler çıkarılmıştır). Uyarlama çalışmasını yapan Parlar ve arkadaşları (2010) özellikle ölçeğin tek faktörlü kullanılmasını önermektedir.

Verilerin Toplanması

Ölçme aracı, 2016-2017 eğitim-öğretim yılında bahar yarıyılı içerisinde araştırmacılar tarafından, örnekleme oluşturan Pendik ilçesindeki okullara uygulanmıştır. Yöneticilere araştırmanın amacı anlatılmış, araştırmaya gönüllü olan yöneticiler katılmış ve uygulama ortalama 30-40 dakika sürmüştür. 300 ölçek dağıtılmış, 243 ölçek geri dönmüş ve 16 ölçek ise maddelerin birden fazla işaretlemeinden ve boş bırakılmasından dolayı geçersiz kabul edilmiştir.

Verilerin Çözümlemesi

Veriler, SPSS paket programı yardımı ile analiz edilmiştir. Yöneticilerin demografik özelliklerine yönelik frekans ve yüzde dağılımları incelenmiştir. Ölçekten toplam puan elde edilmiştir. Veriler normal dağılmadığından cinsiyet, medeni durum, mezun olunan fakülte, eğitim düzeyi değişkenleri için non-parametrik analiz tekniklerinden Mann Whitney-U testi; yaş, mesleki kıdem, yöneticilik kıdemi ve görev yapılan okul kademesi değişkenleri için non-parametrik analiz tekniklerinden Kruskal Wallis-H testi kullanılmıştır. Kruskal Wallis- H testi ve Mann Whitney-U testi grupların bir değişkene ait puanları arasında farklılığın anlamlılığını test eder (Büyüköztürk, 2012). Elde edilen sonuçlar $p < .05$ anlamlılık düzeyinde değerlendirilmiş ve yorumlanmıştır.

Bulgular

Bu bölümde okul yöneticilerinin demografik özellikleri ve yöneticilerin karakter eğitimi yeterlik inancı ölçme aracına ilişkin bulgular yer almaktadır. Okul yöneticilerinin karakter eğitimi yeterlik inancının yaş, mesleki kıdem, görev yapılan okul kademesi ve yöneticilik kıdemleri açısından anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2: Okul Yöneticilerin Karakter Eğitimi Yeterlik İnancı Toplam Puanlarının Yaş, Okul Kademesi, Mesleki ve Yöneticilik Kıdemleri Değişkenlerine İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Değişken	Gruplar	n	N	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	sd	p
Yaş	30 yaş ve altı	23	101.83		3.05	3	.376
	31-40 yaş	99	110.77				
	41-50 yaş	51	112.25				
	51 yaş ve üstü	54	126.76				
	Toplam	227					
Okul Kademesi	İlkokul	102	110.34		1.23	2	.467
	Ortaokul	59	123.03				
	Ortaöğretim	66	111.58				
	Toplam	227					
Mesleki Kıdem	1-10 yıl	39	96.78		5.94	3	.145
	11-15 yıl	58	114.66				
	16-20 yıl	56	109.53				
	21 yıl ve üstü	74	125.94				
	Toplam	227					
Yöneticilik Kıdemi	1-5 yıl	83	110.88		4.175	4	.383
	6-10 yıl	59	109.20				
	11-15 yıl	35	127.44				
	16-20 yıl	24	129.71				
	Toplam	227					

Tablo 2’de verilen analiz sonuçları, yöneticilerin karakter eğitimi yeterlik inancı puanları, yöneticilerin yaşlarına ($x^2=3.05$; $p>.05$), görev yaptıkları okul kademelerine ($x^2=1.23$; $p>.05$), mesleki ($x^2=5.94$; $p>.05$) ve yöneticilik kıdemlerine ($x^2=4.17$; $p>.05$) göre farklılaşmadığını göstermektedir. Başka bir ifadeyle, okul yöneticilerinin karakter eğitimi yeterlik inançları, yaşlarına, görev yaptıkları okul türüne, mesleki ve yöneticilik kıdemlerine göre anlamlı farklılık göstermemektedir.

Okul yöneticilerinin karakter eğitimi yeterlik inancının cinsiyet, medeni durum, mezun olunan fakülte ve eğitim düzeyi açısından farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan Mann Whitney-U Testi sonuçları Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3: Okul Yöneticilerinin Karakter Eğitimi Yeterlik İnancı Toplam Puanlarının Cinsiyet, Medeni Durum, Mezun Olunan Fakülte, Eğitim Düzeyi Değişkenlerine İlişkin Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Değişken	Grup	<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	$\square_{sıra}$	<i>U</i>	<i>z</i>	<i>p</i>
Cinsiyet	Erkek	35	114,57	4010,00	3340.000	-.056	.955
	Kadın	192	113,90	21868,00			
	Toplam	227					
Yöneticilik Görevi	Müdür	76	117,92	8962,00	5440,000	-.638	.523
	Müd. Yrd.	151	112,03	16916,00			
	Toplam	227					
Medeni Durum	Evli	187	113,94	21306,00	3728,000	-0032	.975
	Bekâr	40	114,30	4572,00			
	Toplam	227					
Mezun Olunan Fakülte	Eğitim Fak.	143	113,93	16292,00	5996,000	-0021	.983
	Diğer Fak.	84	114,12	9586,00			
	Toplam	227					
Eğitim Düzeyi	Lisans	186	116,19	21611,50	3405,500	-1.071	.284
	Yüksek Lis.	41	104,06	4266,50			
	Toplam	227					

Tablo 3 incelendiğinde, okul yöneticilerinin karakter eğitimi yeterlik inancı puanlarının cinsiyet ($z=-.05$; $p>.05$), yöneticilik görevi ($z=-.63$; $p>.05$), medeni durum ($z=-.03$; $p>.05$), mezun olunan fakülte ($z=-.02$; $p>.05$), eğitim düzeyi ($z=-1.07$; $p>.05$) değişkenlerine göre gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Başka bir ifade ile okul yöneticilerinin karakter eğitimi yeterlik inançları, cinsiyetlerine, medeni durumlarına, mezun oldukları fakültele, yöneticilik görevlerine ve eğitim düzeylerine göre anlamlı farklılık göstermemektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Günümüzde yaşanan gelişmeler ve değişimler karakter eğitimine olan ihtiyacı artırdığından (Ekşi, 2003), karakter eğitiminde okul yöneticilerinin rolü; ailelerin ve toplumun desteğini eğitimle birleştirmektir (DeRoche ve Williams, 1998). Okullarda uygulanan karakter eğitimi programlarının başarıya ulaşmasında okul müdür ve müdür yardımcılarının karakter eğitimi programlarına sa-

hip çıkması ve okul toplumunun desteğini alarak yaygınlaştırması gerekmektedir (Yıldırım, 2007). Başka bir ifade ile okul yöneticileri, okullarında başarılı bir karakter eğitimi girişiminin anahtarıdır (Francom, 2013; 2016). Bu nedenle okul yöneticilerinin karakter eğitimindeki rolü önemli görülmüş ve bu araştırma okul yöneticilerinin karakter eğitimi yeterlik inancını bazı değişkenlere göre incelemeyi amaçlamıştır. Yapılan analizler sonucunda okul yöneticilerinin karakter eğitimi yeterlik inançları, yöneticilerin cinsiyetlerine, yöneticilik görevlerine, yaşlarına, mesleki kıdemlerine, medeni durumlarına, yöneticilik kıdemlerine, mezun oldukları fakültelere, öğrenim düzeylerine ve görev yaptıkları okul kademelerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Bu araştırma bulgularından hareketle okul yöneticilerinin karakter eğitimi yeterlik inançlarının aynı olduğu, ortak hareket ettikleri sonucuna ulaşılabılır.

Okul yöneticilerinin karakter eğitiminde farklı rolleri bulunmaktadır (Francom, 2013). Okul yöneticilerinin karakter eğitimine yönelik yönetim anlayışları okul kültürünü olumlu etkilemekle birlikte (Demirtaş ve Ekmekyapar, 2012), yöneticilerin karakter eğitimine yönelik görüşleri *cinsiyetlerine* (Aktay ve Ekşi, 2009; Demirel, 2009; Ekşi ve Okudan, 2011), *kıdemlerine* (Aktay ve Ekşi, 2009; Demirel, 2009; Ekşi ve Okudan, 2011), *yöneticilik görevlerine* (Aktay ve Ekşi, 2009; Ekşi ve Okudan, 2011), *medeni durumlarına* (Aktay ve Ekşi, 2009), *öğrenim düzeylerine* (Aktay ve Ekşi, 2009; Budumlu Akkiprik, 2007; Demirel, 2009; Ekşi ve Okudan, 2011), *yaşlarına* (Aktay ve Ekşi, 2009) göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Alanyazında ulaşılan araştırma sonuçları, bu araştırmadan elde edilen sonuçları destekler niteliktedir. Ancak alanyazında okul yöneticilerinin karakter eğitimine yönelik görüşlerinin *cinsiyetlerine* (Aktay ve Ekşi, 2009), *kıdemlerine* (Aktay ve Ekşi, 2009; Demirel, 2009; Ekşi ve Okudan, 2011; Karaköse ve Altınkurt, 2009), *yöneticilik görevlerine* (Ekşi ve Okudan, 2011), *öğrenim düzeylerine* (Aktay ve Ekşi, 2009; Bakdemir, 2010; Demirel, 2009; Ekşi ve Okudan, 2011), *yaşlarına* (Aktay ve Ekşi, 2009) göre anlamlı farklılık gösterdiğini tespit eden çalışmalara da rastlamak mümkündür.

Alanyazında okul yöneticileri ile ilgili araştırmaların yanında öğretmenlerin karakter eğitimine yönelik görüşlerini belirlemeye yönelik çalışmalar da bulunmaktadır. Öğretmenlerin karakter eğitimine yönelik görüşleri ile *cinsiyetleri* (Aktay ve Ekşi, 2009; Ampel, 2009; Aslan, 2011; Bakdemir, 2010; Budumlu Akkiprik, 2007; Dönmez ve Demirtaş, 2007; Ledford, 2011), *yaşları* (Budumlu Akkiprik, 2007; Gündoğdu, 2010), *kıdemleri* (Bakdemir, 2010; Dönmez ve Demirtaş, 2007; Gündoğdu, 2010), *görev yapılan okul tür ve kademeleri* (Led-

ford, 2011), **öğrenim düzeyleri** (Aktay ve Ekşi, 2009; Ledford, 2011) arasında anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Ancak öğretmenlerin **cinsiyetlerine** (Aslan, 2011; Demirel, 2009; Dönmez ve Avcı, 2011; Gündoğdu, 2010; Keskin ve Sağlam, 2014; Ülger, Yiğittir ve Ercan, 2014), **yaşlarına** (Aktay ve Ekşi, 2009; Budumlu Akkiprik, 2007; Dönmez ve Avcı, 2011; Gündoğdu, 2010; Milson ve Mehlig, 2002), **medeni durumlarına** (Aktay ve Ekşi, 2009; Ekşi ve Okudan, 2010; Gündoğdu, 2010; Yüksel, 2012), **kademelerine** (Ampel, 2009; Aslan, 2011; Budumlu Akkiprik, 2007; Demirel, 2009; Dönmez ve Avcı, 2011; Gündoğdu, 2010; Milson ve Mehlig, 2002; Ülger, Yiğittir ve Ercan, 2014), **görev yaptıkları farklı okul türlerine ve kademelerine** (Ampel, 2009; Revell ve Arthur, 2007; Bakdemir, 2010; Graff, 2012; Jones, Ryan ve Bohlin, 1998; Ledford, 2011; Lasley, 1997), **öğrenim düzeylerine** (Aktay ve Ekşi, 2009; Ampel, 2009; Aslan, 2011; Bakdemir, 2010; Budumlu Akkiprik, 2007; Demirel, 2009; Dönmez ve Avcı, 2012; Gündoğdu, 2010; Milson ve Mehlig, 2002), **mezun olunan fakülteye** (Budumlu Akkiprik, 2007; Ledford, 2011; Milson ve Ekşi, 2003; Milson ve Mehlig, 2002; Ülger, Yiğittir ve Ercan, 2014), okuttukları sınıf seviyelerine (Budumlu Akkiprik, 2007; Gündoğdu, 2010; Ledford, 2011; Milson ve Mehlig, 2002) göre anlamlı bir farklılık olmadığını belirleyen çalışmalar da bulunmaktadır. Bu çalışmada ve alanyazında ulaşılan diğer araştırma sonuçları birlikte değerlendirildiğinde sonuçların tutarlı olmadığı görülmektedir. Bunun temel nedenleri olarak kültürel farklılıklar, inançlar veya kullanılan ölçekler gösterilebilir. Ayrıca bu farklılıkların incelenmesi bir araştırma konusu olabilir.

Bireylerin eğitiminde çok önemli yeri olan okullar, yine bireylerin karakter gelişiminde büyük bir etkiye sahiptir. Bu anlamda önemli olan konu, okul etkisinin pozitif veya olumlu yönde olmasıdır. Bireylerin karakter gelişiminin olumlu veya istenilen yönde olması okul toplumunu oluşturan kişilerin ve grupların, görev ve sorumluluklarını yerine getirmesine bağlıdır. Karakter eğitiminin bireylere kazandırılması ve davranışa dönüştürülmesi için yöneticilerin, öğretmenlerin, personelin ve ailelerin birlikte hareket etmesi gerekmektedir.

Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin okuldaki uygulamalardan sorumlu olmasının yanı sıra açık veya örtük olarak tanımlanan temel değerleri de öğrencilere kazandırması gerekmektedir. Okul yöneticileri, karakter eğitimi konusunda üzerine düşün sorumlulukları yerine getirmeli, okul toplumunu bu sürecin içine dâhil etmeli, etkin bir rol üstlenmeli, öğretmenleri cesaretlendirmeli, yol göstermeli, motive etmeli ve desteklemelidir. Okul yöneticilerinin karakter eğitimine ilişkin yeterlik inançlarının benzer olmasının ülkemizde bu alanda yapılması

planlanan çalışmalara katkı sağlayacağı ve ışık tutacağı umut edilmektedir.

Kaynakça

- Ada, S., Baysal, Z. N. ve Korucu, S. (2005). Sınıf öğretmenlerinin sınıf içi olumsuz davranışlara gösterdiği tepkilerin karakter eğitimi ve 2005 ilköğretim programı açısından değerlendirilmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 3(10), 7-18.
- Aktay, A. ve Ekşi, H. (2009). Yönetici ve öğretmenlerin değer tercihleri ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki. *İs, Ahlakı Dergisi*, 2(3), 19-65.
- Ampel, J. A. (2009). *Character education: Examining the perceptions of elementary, middle and high school teachers, in a Central Florida school district*. (Unpublished doctoral dissertation). University of Central Florida: Orlando, Florida.
- Aslan, M. (2011). *İlköğretimde karakter eğitimi ve öğrencilere kazandırılması gereken değerler*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Eskişehir Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Aziz, A. (2015). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri ve teknikleri*. Ankara: Beta.
- Bacanlı, H. (2005). *Duygusal davranış eğitimi*. Ankara: Nobel.
- Bakdemir, A. (2010). *İlköğretim ve ortaöğretimde görev yapan öğretmenlerin ahlak ve karakter eğitimi konusundaki algı, tutum ve eğitimsel uygulamaları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tokat.
- Battistich, V. (2005). Character education, prevention and positive youth development. http://www.character.org/wp-content/uploads/2011/12/White_Paper_Battistich.pdf adresinden 10 Nisan 2017 tarihinde erişilmiştir.
- Berkowitz, M. W. (2011). What works in values education. *International Journal of Educational Research*, 50(3), 153-158.
- Budumlu Akkiprik, G. (2007). *Genel lise öğretmenlerine göre karakter eğitimi yoluyla öğrencilere kazandırılacak değerler: Çok boyutlu bir araştırma*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı (4. baskı)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri (12. baskı)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Demirel, M. (2009). Sınıf öğretmenlerinin ve okul yöneticilerinin karakter eğitimine ilişkin öz-yeterlik inançları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37, 36-49.

- Demirtaş, Z., & Ekmekyapar, M. (2012). İlköğretim okulu yöneticilerinin değerlere dayalı yönetim uygulamalarının okul kültürüne etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 18(4), 523-554.
- DeRoche, E. ve Williams, M. (1998). *Educating hearts and minds: A comprehensive character education program*. Thousand Oaks, CA: CorwinPress.
- DeVries, R. ve Zan, B. (1994). *Moral classrooms, moral children*. New York: Teachers College Press.
- Dönmez, C. ve Avcı, E. (2011). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin karakter eğitimine dair öz yeterlikleri. *Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisi*, 1(2), 0-14.
- Dönmez, B. ve Cömert, M. (2007). İlköğretim okulu öğretmenlerinin değer sistemleri. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 5(14), 29-59.
- Ekşi, H. ve Okudan, A. Y. (2011). Eğitim yöneticilerinin bakış açısı ile değerler eğitimi. *Journal of Turkish Science Education*, 8(2), 178-190.
- Ekşi, H. (2003). Temel insanî değerlerin kazandırılmasında bir yaklaşım: Karakter eğitimi programları. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1(1), 79-96.
- Francom, J. A. (2013). *What high school principals do to develop, implement, and sustain a high functioning character education initiative* (Unpublished Doctoral Thesis). The University of Montana Missoula.
- Francom, J. A. (2016). Roles high school principals play in establishing a successful character education initiative. *Journal of Character Education*, 12(1), 17-34.
- Graff, C. E. (2012). *The effectiveness of character education programs in middle and high schools*. Unpublished Master Thesis, State University of New York.
- Gündoğdu, F. B. (2010). *Ortaöğretim kurumlarında karakter eğitimi sorunu (Kayseri İl Örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Erciyes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri.
- Huffman, H. (1994). *Developing a character education program: One schooldistrict's experience*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Jones, E. N., Ryan, K. ve Bohlin, K. (1998). Character education and teacher education: How are prospective teachers being prepared to foster good character in students? *Action in Teacher Education*, 20(4), 11-18.
- Kaplan, A. (1995). Conversing about character: New foundations for general education. *Educational Theory*, 45, 359-78.
- Karaköse, T. ve Altınkurt, Y. (2009). *Okul yöneticilerinin ve il milli eğitim müdürlüğü çalışanlarının değerlere göre yönetim ile ilgili görüşlerinin incelenmesi (Kütahya ili örneği)*. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 7(17), 49-67.
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel.

- Keskin, U., & Sağlam, H. İ. (2014). Sınıf Öğretmeni Adaylarının İnsani Değerlere Sahip olma Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 4(1), 81-101.
- Lasley, T. J. (1997). The missing ingredient in character education. *Phi Delta Kappan*, 78(8), 654-656.
- Ledford, A. T. (2011). Professional development for character education: An evaluation for teachers' sense of efficacy for character education. *Scholar Practitioner Quarterly*, 5(3), 256-273.
- Lickona, T. (1991). *Education for character: How our schools can teach respected character*. New York: Bantam Books.
- Milson, A. J. ve Ekşi, H. (2003). Öğretmenlerin karakter eğitiminde yetkin konusu duygusunda bir ölçme aracına doğru: Karakter eğitimi yetkinlik inancı skalası (KEYİS) ve Türkçe uyarlama çalışması. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1(4), 99-130.
- Milson, A., J. ve Mehlig, L., M. (2002). Elementary school teachers' sense of efficacy for character education. *The Journal of Educational Research*, 96 (1), 47-53.
- Okudan, A. Y. (2010). *Eğitim yöneticilerinin değerler eğitiminin önemi, etkileri ve uygulamaları hakkındaki görüşleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Öntaş, T. (2016). İdeolojinin kültürel yorumu olarak değerler ve bir değerler ideolojisi olarak muhafazakârlık. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 14(31), 159-185
- Parlar, H., Çavuş, M., Levent, F. ve Ekşi, H. (2010). Yöneticilerin karakter eğitimi yeterlik inancı ölçeğinin Türkçe geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Journal of Values*, 8(19), 177-205.
- Pearson, Q. M. ve Nicholson, J. I. (2000). Comprehensive character education in the elementary school: Strategies for administrators, teachers, and counselors. *The Journal of Humanistic Counseling*, 38(4), 243-251.
- Revell, L. ve Arthur, J. (2007). Character education in schools and the education of teachers. *Journal of Moral Education*, 36 (1), 79-92.
- Rusnak, T. (1998). *An integrated approach to character education*. California: Corwin Press.
- Ryan, K. ve Bohlin, K. (2000). Teacher education's empty suit. *Education Week on the WEB*. <http://www.edweek.org/ew/articles/2000/03/08/26ryan.h19.html> adresinden 3 Nisan 2017 tarihinde erişilmiştir.
- Saunders, E. S. (2008). Meeting academic needs for information: A customer service approach. [Electronic version]. *Portal: Libraries and the Academy*, 8(4), 357 - 371.
- TDK (2017). *Güncel Türkçe Sözlük*. <http://www.tdk.gov.tr/> adresinden 16 Mart 2017 tarihinde erişilmiştir.

- Ülger, M., Yiğittir, S. ve Ercan, O. (2014). Secondary school teachers' beliefs on character education competency. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 131, 442-449.
- Üstünyer, F. (2009). *Karakter eğitimi ile ilgili eğitimci görüşleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Vessels, G. G. ve Boyd, S.M. (1996). Public and constitutional support for character education. *NASSP Bulletin*, 80, 55-62.
- Williams, M. ve Schnaps, E. (Eds.) (1999). *Character education: The foundation for teacher education*. Washington, DC: Character Education Partnership.
- Yıldırım, G. (2007). İlköğretim düzeyinde bir karakter eğitimi programı model önerisi ve uygulanabilirliği (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yılmaz, K. (2006). İlköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerine göre kamu ilköğretim okullarında bireysel ve örgütsel değerler ve okul yöneticilerinin okullarını bu değerlere göre yönetme durumları. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Yüksel, G. (2012). İlköğretim öğretmenlerinin karakter eğitimi yetkinlik inançları ile *ahlaki olgunluk düzeyleri arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Investigation of School Administrators' Character Education Efficacy Beliefs in Terms of Several Variables

İsmail KARSANTIK**

Mustafa ÖZGENEL***

Abstract

The purpose of the present study is to investigate school administrators' character education efficacy beliefs according to the variables which are gender, age, professional and administrative experience, marital status, the graduated faculty, level of graduation and level of the school administered. The research was conducted according to the survey model of quantitative research methods. The population of the study constitutes of administrators who work in public schools in İstanbul/Pendik District in the academic year of 2016-2017. 227 administrators were included in the study chosen by convenient sampling method. In the study "Administrator Character Education Efficacy Belief Instrument" was used. Since data were not distributed normally, the analysis was conducted by using Mann Whitney-U and Kruskal Wallis-H tests from non-parametric analysis techniques. It was concluded that school administrators' character education efficacy beliefs did not show a significant difference in terms of gender, age, professional and administrative seniority, marital status, the graduated faculty, administrative position, level of graduation and level of the school administered. Conducting similar studies with different sample groups and variables is expected to contribute to the field of character education.

*Res. Asst., Faculty of Education, Recep Tayyip Erdoğan University. **E-mail:** ismailkarsantik@gmail.com

Assist. Prof., Faculty of Education, İstanbul Sabahattin Zaim University. **E-mail: mustafa.ozgenel@izu.edu.tr

Received: 08.12.2017 - **Accepted:** 08.03.2018

Keywords: School administrators, Character education, Efficacy belief.

Introduction

For centuries, philosophers and educators have been dealing with how to improve moral development or character development in individuals (DeVries and Zan, 1994). Today's reflections of change and development are dominant, and schools play a primary role in supporting the necessary academic knowledge, skills and character development of individuals (Battistich, 2005). Individuals' value education, character education, and democracy education are achieved through curricula (Bacanlı, 2005).

Character education is defined as “strategic instruction that develops good character traits and moral virtues” (Vessels and Boyd, 1996). On the other hand, Ekşi (2003) describes character education as a way of bringing fundamental values to people with their curriculum and transforming these values into behavior. Character education is a scheduled placement of values into school life (Parlar, Serge, Levent and Ekşi, 2010). Kaplan (1995) emphasizes the importance of students making right decisions on their own. Milson and Ekşi (2003) describe the process of reflection and development of values in students' behaviors. Berkowitz (2011) notes that character education is an attempt to acquire and develop ethics, positive tendencies and competencies for students.

Rusnak (1998) emphasizes that two principles should be considered in character education. The first principle is; educators should not see character education as a single course, and it should be done in everywhere. As the second principle; the role of students in daily life should be ensured for the character development, and the ideas should be integrated and shared. The fact that the character education programs are applied to schools makes the schools a focal point. In character education, educators provide significant contributions as mediators and exchange specialists (Yıldırım, 2007). While teachers are involved in the application stage of character education, the school coordinates the education itself. In this sense, administrators can support character education through various activities (Pearson and Nicholson, 2000). School administrators have the power to develop and implement a character education initiative that will have lasting effects on students, school, and society (Francom, 2013; 2016). In this context, it is expected that school administrators will have the purpose of ownership, sharing with all stakeholders, providing parental support, effective communication with employees, students and parents, and modeling

school values (Lickona, 1991).

It is important for the school administrators to be self-efficient about character education. However, studies show that these priorities are not yet reflected in the course content of education programs (Ryan and Bohlin, 2000). Some researchers suggest that school administrators avoid character education because they find it inconsistent with academic freedom, ignore institutional privacy, violate personal behavior, and encourage negative values in learning environments (Williams and Schnaps, 1999). According to Huffman (1994), for the implementation of character education, there are roles for the school administrator to be visionary, missionary, mediator and information source, preserving standards, being an architect and role model, collaborating, funding and evaluating processes. In this context, school administrators have the responsibility to guide teachers in motivating them, motivating their students, informing their parents, and creating awareness in the community for the character education program to be successful (Parlar et al., 2010).

Several studies support the importance and necessity of character education. For example, Ada, Baysal, and Korucu (2005) found that classroom teachers provide significant contributions to character education. Budumlu Akkiprik (2007) found that teachers should primarily teach the values of charity, hedonism, cohesion, power, success, self-control, tradition, arousal, security, universality through character education. Üstüner (2009) stated that administrators and teachers need character education, families are inadequate to transfer values to their children, teachers are not successful due to their workload and competence in transferring values, and school administrators, school staff, families, and media influence as well as teachers in character education. Demirtaş and Ekmekyapar (2012) concluded that administrative practices based on the value of school administrators affect school cultures. Karaköse and Altınkurt (2009) determined that the opinions of employees, school principals and assistant principals of the Provincial Directorate of National Education regarding the management of values are not positive. Yılmaz (2006) determined that school administrators have more participation in the management of values than teachers.

In order for character education to be implemented effectively in schools, school administrators should pay attention to character education and should motivate school community in this direction (Yıldırım, 2007). In this context, it is considered important that the studies of educational administrators' competence beliefs in character education contribute to the field and practice. From

this point of view, the purpose of this study is to examine the school administrators' character education efficacy beliefs according to some variables (gender, age, administrative position, marital status, school level, professional and administrative seniority, graduated faculty and level of education).

Method

The survey model was used in the study. The survey model is a research model designed to identify and evaluate the characteristics of individuals (Aziz, 2015, Büyüköztürk et al., 2012, Karasar, 2014).

Population and Sampling

The population of the study constitutes of administrators who work in public schools in İstanbul/Pendik District in the academic year of 2016-2017. 227 administrators were included in the study chosen by convenient sampling method.

Among the administrators participating in the survey; 33.5% (76) were school heads, 66.5% (151) were assistant administrators, 15.4% (35) were female, 84.6% (192) were male, 10.1% (23) were under 30 years of age, 43.6% (99) are between the ages of 31-40, 22.5% (51) are between the ages of 41-50, and 23.8% (54) are between the ages of 51 and over. 82.4% (187) of the administrators were married, 17.6% (40) were single, and 17.2% (39) have 10 years or less, 25.6% (58) 11-15 years, 24.7% (56) 16-20 years and 32.6% (74) have 21 years or more administrative seniority. 36.6% (83) of the administrators have 1-5 years, 26.0% (59) have 6-10 years, 15.4% (35) have 11-15 years, 10.6% (24) have 16-20 years, 11.5% (26) have 21 years or more administrator experience. While 63.0% of administrators are graduated from education faculty, 37.0% are graduated from other faculties, 81.9% (186) have BA degree, and 18.1% (41) have MA or MS degree. 44.9% (102) of the administrators are working in primary schools, 26.0% (59) of them working in secondary schools and 29.1% (66) of them working in high schools.

Data Collection Tools

Personal Information Form and Administrator Character Education Efficacy Belief Instrument developed by Tatman (2007) and adapted by Parlar and colleagues (2010) were used in the study. The scale is a six-point Likert type scale consisting of 7 sub-dimensions and 70 items (Parlar et al., 2010). Parlar and

colleagues (2010) recommend that the scale is used with one factor in particular.

Collection of Data

The data were collected by researchers visiting the schools. Administrators were informed about the purpose of the study, volunteer participants enrolled in the study, and the implementation lasted 30-40 minutes on average.

Analysis of Data

The data were analyzed through SPSS package program. The total score was obtained from the scale. The Mann Whitney-U test was a non-parametric analysis technique for variables such as gender, marital status, graduated faculty and level of education because the data is not normally distributed; The Kruskal Wallis-H test was used for non-parametric analysis techniques for age, professional seniority, administrative seniority, and school grade variables. The results obtained were evaluated and interpreted at $p < .05$ significance level.

Findings

In this part, the demographic characteristics of the school administrators and the findings of the administrators' character education efficacy beliefs are included. The Kruskal Wallis-H Test, which was conducted to determine whether the school administrators' character education efficacy beliefs differentiated significantly in terms of age, administrative position, school level and professional seniority or not, demonstrated that administrators' character education efficacy beliefs scores did not significantly differentiate in terms of ages ($\chi^2=3.05$; $p>.05$), level of the school ($\chi^2=1.23$, $p>.05$), professional seniority ($\chi^2=5.94$; $p>.05$) and administrative seniority ($\chi^2=4.17$; $p>.05$). In other words, school administrators' character education efficacy beliefs are not significantly related to their age, school attendance, professional and administrative seniority.

When the Mann Whitney-U test results were examined to determine whether the school administrators' character education efficacy beliefs differentiate in terms of gender, marital status, graduate faculty, and level of education or not, it was indicated that the school administrators' character education efficacy belief scores did not differentiate in terms of gender ($z=-.05$; $p>.05$), administrative position ($z=-.63$; $p>.05$), marital status ($z=-.03$; $p>.05$), graduated faculty level ($z=-1.07$, $p>.05$), and level of education ($z=-1.07$; $p>.05$). In other words, there

was no significant difference between school administrators' character education efficacy beliefs, and their gender, marital status, graduated faculty, administrative position, and level of education.

Conclusions, Discussion, and Recommendations

Since the current developments and changes have increased the need for character education (Ekşi, 2003), the role of school administrators in character education is to combine family and community support with education (DeRoche and Williams, 1998). In order to achieve the aims of the character education programs applied to the schools, the principal and assistant principals should take charge of the character education programs and disseminate them with the support of the school community (Yıldırım, 2007). In other words, school administrators are the keys to successful character education initiative in their school (Francom, 2013; 2016). For this reason, the role of school administrators in character education was considered important, and this study aimed to examine school administrators' character education efficacy beliefs according to some variables. It was determined that school administrators' character education efficacy beliefs did not show any significant difference according to gender, administrative position, age, professional seniority, marital status, administrative seniority, graduated faculty, education level, and school level. Based on the findings of this research, it can be concluded that school administrators have the same character education efficacy beliefs and that school administrators collaborate in this sense.

School administrators have different roles in character education (Francom, 2013). Administrative approaches towards character education of school administrators positively affect school culture (Demirtas and Ekmekyapar, 2012). Administrators' character education efficacy beliefs did not differentiate in terms of gender (Aktay and Ekşi, 2009; Demirel, 2009; Ekşi and Okudan, 2011), marital status (Aktay and Ekşi, 2011), seniority (Aktay and Ekşi, 2009, Demirel, , 2009), education levels (Aktay and Ekşi, 2009, Budi Akkiprik, 2007, Demirel, 2009, Ekşi and Okudan, 2011) and their ages (Aktay and Ekşi, 2009). Related literature supports the results obtained from this research. However, it has also been reported in the literature that school administrators' character education efficacy beliefs differentiate in terms of the gender (Aktay and Ekşi, 2009), seniority (Aktay and Ekşi, 2009; Demirel, 2009; Ekşi and Okudan, 2011; Karaköse and Altinkurt, 2009), administrative position (Aktay and Ekşi, 2009),

age (Aktay and Ekşi, 2009), education levels (Aktay and Ekşi, 2009, Bakdemir, 2010, Demirel, 2009, Ekşi and Okudan, 2011).

In the literature, besides studies about school administrators, there are also studies to determine the opinions of teachers about character education. Teachers' views on character education differentiate in terms of gender (Aktay and Ekşi, 2009, Ampel, 2009, Aslan, 2011, Bakdemir, 2010, Budumlu Akkiprik, 2007, Dönmez and Demirtas, 2007, Ledford, 2011), age (Buddy Akkiprik, 2007, Gündoğdu, 2010), professional seniority (Bakdemir, 2010; Dönmez and Demirtas, 2007; Gündoğdu, 2010), the types and levels of the schools in which they are employed (Ledford, 2011) and levels of education (Aktay and Ekşi, 2009; Ledford, 2011). On the other hand there are studies indicating that teachers' views on character education did not differentiate in terms of gender (Aslan, 2011; Demirel, 2009; Dönmez and Avcı, 2011; Gündoğdu, 2010; Keskin and Sağlam, 2014; Ülger, Yiğittir and Ercan, 2014), age (Aktay and Ekşi, 2009; Budumlu Akkiprik, 2007; Dönmez and Avcı, 2011; Gündoğdu, 2010; Milson and Mehlig, 2002), marital status (Aktay and Ekşi, 2009; Ekşi and Okudan, 2010; Gündoğdu, 2010; Yüksel, 2012), the types and levels of the schools in which they are employed (Ampel, 2009; Arthur, 2007; Bakdemir, 2010; Graff, 2012; Jones, Ryan and Bohlin, 1998; Ledford, 2011; Revell and Lasley, 1997), level of education (Aktay and Ekşi, 2009; Ampel, 2009; Aslan, 2011; Bakdemir, 2010; Budumlu Akkiprik, 2007; Demirel, 2009; Dönmez and Avcı, 2012; Gündoğdu, 2010; Milson and Mehlig, 2002), graduated faculty (Budumlu Akkiprik, 2007; Ledford, 2011; Milson and Ekşi, 2003; Milson and Mehlig, 2002; Ülger, Yiğittir and Ercan, 2014), classroom grades taught (Budumlu Akkiprik, 2007; Gündoğdu, 2010; Ledford, 2011; Milson and Mehlig, 2002).

When the results of this study and other studies are evaluated together, it is seen that the results are inconsistent. The main reasons for this can be cultural differences, beliefs, or scales used. Studying of these differences can be a research topic for further studies. Schools, which have a critical place in the education of individuals, also have a significant influence on individual character development. The important thing in this sense is that the schools have a positive effect on individual character development. Individuals' character development depends on the fulfillment of the duties and responsibilities of the people and groups that make up the school community. It is necessary for administrators, teachers, staff, and parents to act together in order for character education to be acquired and brought into action by individuals.

While being responsible for all kinds of school practices, school administ-

rators and teachers must ensure that basic values defined as open or implicit are taught at schools. School administrators must fulfill their responsibilities in character education, involving the school community in this process, taking an active role, encouraging, guiding, motivating and supporting teachers.

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Derslerinde İslam Düşüncesindeki Yorum Farklılıklarının Öğretimi: Lise Öğrencileri Üzerine Bir Araştırma*

Mahmut ZENGİN**

Yeliz ALTUNTAŞ***

Öz

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretim programları ve ders kitaplarında İslam dini dışında farklı din, inanç, kültür ve yorumlarla ilgili bilgilere yer verilerek öğrencilerde farklılıklara karşı anlayış, saygı ve hoşgörü kültürünün gelişmesi, ayrımcılık ve nefret oluşturacak düşünce ve davranışların önlenmesi amaçlanmaktadır. Türkiye’de özellikle 2000 yılından sonra uygulanan programlarda ve ders kitaplarında çoğulcu din eğitimi bağlamında diğer dinlerin ve İslam düşüncesindeki yorumların daha nesnel ve objektif bir bakış açısıyla öğretimine yönelik önemli düzenlemeler yapılmıştır. Bu çalışmada lise öğrencilerinin İslam düşüncesindeki itikadi, fihhi ve tasavvufi yorum farklılıkları ve bunların öğretimine yönelik düşüncelerinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu kapsamda Sakarya ili merkez ilçelerinde farklı lise türlerinde öğrenim gören 956 öğrenciye anket uygulanmış ve sonuçları değerlendirilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre İslam dü-

* Bu çalışma, “Din Eğitimi ve Öğretimi Bağlamında Lise Öğrencilerinin İslam Düşüncesindeki Yorum Farklılıklarına ve Eğitimine Bakışları” adlı yüksek lisans tezinden (Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Felsefe ve Din Bilimleri Bölümü) üretilmiştir.

** Dr. Öğr. Üys., İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Eğitimi Bölümü, İlahiyat Fakültesi, Sakarya Üniversitesi.

E-mail: zengin@sakarya.edu.tr

*** Yüksek Lisans Öğrencisi, Felsefe ve Din Bilimleri Bölümü, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya Üniversitesi.

E-mail: yelizmuslu@hotmail.com

Makale Gönderim Tarihi: 06.02.2018 - **Makale Kabul Tarihi:** 27.04.2018

şüncesindeki yorumların öğretimine öğrencilerin çoğunluğu olumlu bakmakla birlikte, ders kitaplarının yeterliği, Alevilik-Bektaşiliğin öğretimi, herhangi bir itikadi, fıkhi veya tasavvufi yoruma bağlı olmanın gerekliliği gibi birçok konuda kararsız kaldıkları ve net bir fikir belirtmedikleri tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Din eğitimi, Din kültürü ve ahlak bilgisi, Çoğulcu din öğretimi, Mezhep, Tarikat.

Giriş

Küreselleşme, göçler ve ekonomik hareketlilikler sonucunda dünyadaki birçok ülke, bünyesinde farklı kültür ve inançları barındırmaya başlamıştır. Bu kapsamda toplumsal sistemlerin homojen yapılarının giderek daha çoğulcu bir karaktere doğru evrildiği görülmektedir. Farklı etnik ve dini unsurları bünyesinde barındıran toplumlarda bunların toplumsal hayata entegrasyonu yanında genel olarak eğitim özelde ise din eğitimi ile ilgili ihtiyaç ve talepleri yeni bazı arayışları ve düzenlemeleri gerekli kılmıştır. Dünyada okul sistemi içinde pedagojik ve bilimsel ölçülere uygun olarak din eğitimi verilmesine yönelik olumlu gelişmeler yanında din derslerinde belirli bir dini ve onu benimsetmeyi amaçlayan geleneksel din eğitimi yaklaşımından ziyade daha çoğulcu bir anlayışla farklı dinleri veya bir din içerisindeki yorumları da öğretmek teşvik edilmektedir (Kaymakcan, 2007, 180).

Türkiye’de Cumhuriyet döneminde din derslerinde diğer dinlerin ve İslam düşüncesindeki yorumların öğretimi konusunda 1982 öncesi öğretim programlarında ve ders kitaplarında doktriner din eğitimi yaklaşımının tercih edildiği ve bu bağlamda amaç ve hedeflerin belirlenmesinde İslam merkezli bir bakış açısının hâkim olduğu görülmektedir (Altaş, 2002a; Zengin, 2017). 1982 yılında din derslerinin zorunlu hale getirilmesi ve dersin adının Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi olmasından sonra amaç ve içerikte yeni bir anlayışa vurgu yapılmış, ancak 2000’li yıllara kadar bu program ve ders kitaplarında İslam merkezli bakış açısı belirli oranda etkisini sürdürmüştür (Kaymakcan, 2006). 2000 yılından sonra hazırlanan öğretim programları ve ders kitaplarında ise İslam öğretiminde geleneksel ilmihal merkezli yaklaşım yerine Kur’an merkezli bir anlayışın esas alındığı vurgulanmış, eğitim alanındaki çağdaş gelişmeler ve bir din içerisindeki çeşitli yorumlara da yer verildiği belirtilmiştir (MEB, 2000, 12; Yürük, 2011; Doğan, 2004; Altaş, 2002b). 2005 yılından sonra hazırlanan öğretim programlarında ve ders kitaplarında dinlerin, inançların ve İslam düşüncesindeki yorumların öğretimi bağlamında daha çoğulcu bir perspektife yer

verilmeye başlanmıştır.

Türkiye’de okullarda dinlerin ve İslam düşüncesindeki yorumların öğretimi ile ilişkili çeşitli araştırmalar bulunmaktadır. Bu çalışmalardan bir kısmı din eğitimi-çoğulculuk ilişkisine odaklanmakta ve çoğulculuk kavramı ile din eğitimi arasındaki ilişkiyi teorik boyutları ile tartışmakta, modern din eğitimi yaklaşımları hakkında bilgi vermektedir (Bilgin, 2002; Kaymakcan, 2005; Kaymakcan, 2007; Kutlu, 2009; Köylü, 2003; Aşlamacı, 2008). Bu konu kapsamında ayrıca DKAB öğretim programları ve ders kitaplarını inceleyerek diğer dinlerin, İslam düşüncesindeki yorumların ve özellikle Alevilik konusunun nasıl ele alındığını değerlendiren çalışmalar da bulunmaktadır (Tosun, 2005; Kaymakcan, 1999; Zengin, 2017; Bulut, 2014; Tosun, 2010; Okumuş, 2013; Osmanoğlu, 2016; Gündüz, 2008; Yılmaz, 2009; Şimşek ve Güngör, 2013). Bu çalışmaların dışında öğretmen ve öğrencilerin dinlerin öğretimine bakışlarını inceleyen çeşitli araştırmalar da yer almaktadır (Altaş, 2010; Yılmaz, 2004; Yemenici, 2012; Baykara, 2009; Boran, 1996). Literatürde yer alan bu araştırmaların önemli bir kısmı konuyu teorik düzeyde incelemekte, az sayıdaki saha araştırması ise daha çok diğer dinlerin öğretimine odaklanmaktadır.

2005 yılından sonra hazırlanan ilköğretim ve ortaöğretim DKAB öğretim programlarında İslam düşüncesindeki yorum farklılıkları birer zenginlik olarak kabul edilmekte ve bunların öğrencilere öğretilmesi amaçlanmaktadır. İslam düşüncesindeki yorum farklılıklarının öğretim programlarında yer alışı biçimi, öğrencilerin bu yorum farklılıklarına ve öğretimine bakışları ise son derece önemlidir. Nitekim bu konuda öğrencilerin doğru veya yanlış bildikleri hususların tespit edilmesi, hem öğrencilerin bu konudaki ilgi ve ihtiyaçlarının tespiti hem de program geliştirme çalışmalarında bu verilerden istifade edilebilmesi açısından değerlidir. Bu çalışmada Türkiye’de Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi derslerinde İslam düşüncesindeki yorumlara öğretim programlarında nasıl yer verildiği üzerinde durulmakta, ayrıca lise öğrencilerinin İslam düşüncesindeki itikadi, fihki ve tasavvufi yorumlar ve bunların öğretimi konusundaki düşünceleri incelenmektedir.

Din Dersi Öğretim Programlarında İslam Düşüncesinde Yorumların Öğretimi

Cumhuriyet döneminde din derslerinde gerek İslam dışındaki diğer dinlerin öğretimi gerekse İslam düşüncesindeki itikadi, fihki ve tasavvufi yorumların öğretiminde 1982 yılına kadar uygulanan öğretim programları ve ders kitapları

arasında tam bir uyum olmadığı dikkati çekmektedir. Öğretim programlarında doğrudan zikredilmeyen bazı konuların ders kitaplarında farklı başlıklar altında konu edildiği görülmektedir. Örneğin; 1956 ortaokul din dersleri öğretim programında İslam düşüncesinde yorumlar ile ilgili herhangi bir konu belirtilmemiş olmasına rağmen ders kitaplarında bazı konulara yer verilmiştir. Bu kapsamda orta 2. sınıf ders kitaplarında diğer dinlerin öğretimine yönelik üniteler içerisinde “İslam dininde dört büyük mezhep” (Halacaoğlu, 1965; Hocoğlu, 1973), “İslam’da mezhepler” (Ülkü, 1968; Ersöz, Derin ve Bağcı, 1974; Eraydın ve Kandemir, 1967; Cankat, 1969; Aksan ve Rona, 1960) şeklinde alt başlıklarda özellikle İslam içi mezheplerden bahsedildiği anlaşılmaktadır (Bu konuda detaylı bilgi için bkz: Zengin, 2017).

Cumhuriyet dönemi din dersi öğretim programlarında ilköğretim düzeyinde müstakil bir ünite olarak İslam düşüncesindeki yorumlara ilk defa 2000 ilköğretim DKAB öğretim programında 8. sınıf seviyesinde yer verilmiştir. “Dindeki Anlayış Farklılıkları” isimli ünite de din ile din anlayışı arasındaki farklara, din anlayışlarının bir zenginlik olduğuna, din anlayışındaki farklılıkların ortaya çıkmasının nedenlerine ve bu farklılıklara dayanan oluşumlar bağlamında mezhep, tarikat ve cemaat kavramlarına dair bilgiler aktarılmıştır. Programın amaçlarında da din anlayışındaki farklılıkların birer zenginlik olduğu, mezheplerin dinin anlaşılma biçimleri olduğu vurgulanmıştır (MEB, 2000). 2006 ilköğretim DKAB öğretim programında 2000 yılındaki programda açıkça belirtilen “mezhep, cemaat, tarikat” kavramları çıkarılarak İslam düşüncesinde yorum biçimleri konusunda “inançla ilgili yorumlar, fihhi yorumlar, tasavvufi yorumlar” başlıkları kullanılmaya başlanmıştır (MEB, 2006). Bu iki program arasında en dikkat çekici boyut, İslam terminolojisinde daha çok kullanılan *mezhep*, *tarikat* gibi kavramlar yerine *yorum* kavramının tercih edilmesidir.

2010 ilköğretim DKAB programında ise İslam düşüncesindeki yorumlara yönelik içerik zenginleştirilmiş, İslam düşüncesinde tasavvufi yorumlar konusunda alt başlıklar halinde Yesevilik, Mevlevilik, Kadirilik, Nakşibendilik ve Alevilik-Bektaşilik konuları ele alınmıştır. Bu yorumlar içinde Alevilik-Bektaşiliğe alt başlıklar halinde yer verilerek cem, semah, hızır orucu, razılık, musahiplik, dua ve gülbenkler gibi konuların işlenmesi öngörülmüştür (MEB, 2010a). İlköğretim DKAB öğretim programında Alevilik-Bektaşilik ile ilgili içeriğin diğer yorumlara göre içeriğinin genişletilmesinde Avrupa İnsan Hakları Mahkemesinin bazı alevi vatandaşlarının ve derneklerinin açtığı davalar neticesinde Türkiye aleyhine kararlar vermiş olması ile iç hukuktaki bazı mahkeme kararla-

rı etkili olmuştur. 2000 sonrası ilköğretim DKAB öğretim programlarında İslam düşüncesindeki farklı yorumlar, programların amaçları ve temel yaklaşımları doğrultusunda bir zenginlik olarak değerlendirilmiş, konuların mezhepler üstü ve çoğulcu bir perspektifle ele alınmasına özen gösterilmiştir.

Lise düzeyinde İslam düşüncesinde yorumlar kapsamına dahil edilebilecek içeriğe ilk defa 1982 ortaöğretim Din ve Ahlak Bilgisi öğretim programında yer verildiği görülmektedir. 11. sınıfta “Türk-İslam Kültür ve Uygarlığı” ünitesi içerisinde “İslâm Düşüncesi ve Tasavvuf” başlığı altında daha çok tasavvuf üzerinde durulmuştur (MEB, 1982). İtikadi, fıkhi ve tasavvufi yorumlara “İslam düşüncesinde yorumlar” ve “İslam düşüncesinde tasavvufi yorumlar” adıyla müstakil iki ünite olarak en geniş şekilde ilk defa 2005 ortaöğretim DKAB programında yer verilmiştir. 11. sınıfta “İslam Düşüncesinde Yorumlar” ünitesinde yorum farklarının ortaya çıkış nedenleri, siyasi-itikadi yorumlar ve ameli-fıkhi yorumlar ile ahiret, nübüvvet, Kur’an ve tevhit gibi bu yorumları birleştiren unsurlar konu edilmiştir. Siyasi-itikadi yorumlar altında, Maturidilik, Eşarilik, Mutezile, Şiilik ve Haricilik; Ameli-Fıkhi yorumlar altında ise Hanefilik, Şafiiilik, Hanbelilik, Malikilik ve Caferilik ele alınmıştır. Bu ünite kapsamında öğrencilerin yorum farklılıklarının nedenlerini sorgulamaları, İslam’ın dinamik bir din olduğunu anlayıp zamana göre yorumlanması gerektiğini bilmeleri, dinin yanlış anlama biçimlerinin ortaya çıkaracağı sorunları öngörebilmeleri, siyasi-itikadi ve ameli fıkhi mezhepleri kavramaları, bu yorumların bir zenginlik ve dinde çoğulculuk olduğunu bilmeleri, İslam düşüncesindeki yorumların ortak ve değişmez ilkelerini fark etmeleri ve mezhebe dayalı yorumları İslam ile özdeşleştirmemeleri amaçlanmıştır (MEB, 2005).

1982 ortaöğretim Din ve Ahlak Bilgisi öğretim programında yer alan “İslam düşüncesi ve tasavvuf” konusu genişletilerek 2005 ortaöğretim DKAB programında 12. sınıfta “İslam düşüncesinde tasavvufi yorumlar” adlı bir ünite düzenlenmiştir. Ünite kapsamında tasavvufi düşüncenin oluşumu, kültürümüzde etkili olan tasavvufi yorumlar, birlikte yaşama ve hoşgörü kültürü üzerinde durulmuş, ayrıca Yesevilik, Mevlevilik, Alevilik-Bektaşilik ve Ahilik hakkında bilgi verilmesi öngörülmüştür (MEB, 2005). 2010 ortaöğretim DKAB öğretim programında ise kısmi bazı güncellemeler yapılmış, bir önceki programda 11. sınıfta yer alan İslam düşüncesindeki yorumları birleştiren unsurlar konusunun alt başlıkları olan Ahiret, Tevhit, Nübüvvet ve Kuran-ı Kerim kaldırılmış, 12. sınıfta ise Ahilik çıkarılarak yerine Nakşibendilik ve Kadirilik eklenmiştir. Alevilik-Bektaşilik yorumu ise daha detaylı bir şekilde ele alınmış, ayrıca Ale-

vilik-Bektaşiliğin bir kolu olarak Nusayrilik konusuna yer verilmiştir (MEB, 2010b). 2010 ortaöğretim DKAB programında da ilköğretim DKAB programında olduğu gibi Alevilik-Bektaşilik konularının genişlemesinde iç ve dış hukuk mercilerinde bazı Alevi vatandaşlar ile Alevi derneklerin Türkiye aleyhine açtığı davalar etkili olmuştur. 2005 ve 2010 ortaöğretim DKAB programlarında bir din içindeki farklı yorumlara yer verilmek suretiyle çoğulcu ve mezhepler üstü bir din öğretimi anlayışı ortaya konulmaya çalışılmıştır. 2018’de güncellenen DKAB öğretim programlarında da benzer bir perspektifle İslam içi yorumların öğretimine yer verildiği görülmektedir (MEB, 2018a, MEB, 2018b).

Yöntem

Bu çalışma nicel bir araştırma olup tarama deseni kullanılmıştır. Tarama deseni, bir evren içinden seçilen bir örneklem üzerinde yapılan çalışmalar yoluyla evren genelindeki eğilim, tutum veya görüşlerin nicel veya nümerik olarak betimlenmesini sağlar (Cresswell, 2016, 155). Bu bağlamda lise öğrencilerinin İslam düşüncesindeki yorumlara ve bunların öğretimine yönelik düşüncelerini belirlemek üzere hazırlanan anket soruları kullanılmıştır.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni, 2015-2016 eğitim öğretim yılında Sakarya ili merkez ilçelerindeki farklı lise türlerinde örgün eğitim gören öğrencilerdir. Araştırmanın örneklemine ise, merkez ilçelerde yer alan farklı okul türlerinde öğrenim gören 956 lise öğrencisi oluşturmaktadır. Sakarya ilindeki okul türleri ve sayıları dikkate alınarak araştırma kapsamına üç Anadolu lisesi, iki ticaret meslek lisesi, birer güzel sanatlar lisesi, sağlık meslek lisesi, sosyal bilimler lisesi, endüstri meslek lisesi ve fen lisesi olmak üzere toplam 10 okul dahil edilmiştir. İmam Hatip Liselerinin programında din kültürü ve ahlak bilgisi dersi olmadığı için bu okullarda öğrenim gören öğrenciler araştırmanın kapsamına dahil edilmemiştir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırma verilerinin toplanmasında lise öğrencilerinin İslam düşüncesindeki yorumların öğretimi, bu yorumların öğretiminin bireysel ve toplumsal ilişkilere yansımaları, ders kitaplarında bu konudaki içeriğin yeterliği, DKAB öğretmenlerinin bu tür konuların öğretimindeki yeterliği ve tarafsızlığı gibi konulara yönelik düşüncelerini tespit etmek amacıyla hazırlanan anket kullanılmıştır.

Anketler Ekim-Kasım 2016 tarihlerinde belirlenen okullarda uygulanmıştır. Araştırmaya 659 kız, 521 erkek olmak üzere toplam 1180 öğrenci katılmıştır. Ancak toplanan anketlerin incelenmesinden sonra 224 adet anket eksik veri içermesi nedeniyle araştırmaya dahil edilmemiştir. Böylece araştırmada 550 kız ve 406 erkek, toplam 956 lise öğrencisinin görüşleri değerlendirmeye alınmıştır. Elde edilen veriler SPSS programına aktarılmış, sonuçların cinsiyet ve sınıf değişkenleri açısından anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığı ki-kare ile analiz edilmiştir. Çalışmada sadece bu değişkenler açısından anlamlı farklılık oluşturan sonuçlara yer verilmiştir. Araştırmadan elde edilen verilerin makalenin sınırlarını zorlayacağı düşünüldüğünden ankette öğrencilerin İslam düşüncesindeki yorumlar kapsamında mezhep, tarikat, tasavvuf gibi kavramlara yönelik düşüncelerini içeren sorular bu çalışmaya dahil edilmemiştir.

Bulgular

Öğrencilerin Kişisel Bilgileri ile İlgili Bulgular

Tablo 1: Öğrencilerin cinsiyet ve sınıflara göre dağılımı

Sınıf	9. sınıf		10. sınıf		11. sınıf		12. sınıf		Toplam		
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
Cinsiyet	Kız	146	15,3	140	14,6	152	15,9	122	11,7	550	57,5
	Erkek	130	13,6	94	9,8	94	9,8	88	9,2	406	42,5
	Toplam	276	28,9	234	24,5	246	25,7	200	20,9	956	100

Araştırmaya katılan 956 öğrencinin %57,5'ini kız ve %42,5'ini erkek öğrenciler oluşturmaktadır. Öğrencilerin %28,9'u 9. sınıf, %24,5'i 10. sınıf, %25,7'si 11. sınıf, %20,9'u da 12. Sınıfta öğrenim görmektedirler. Bu verilere göre öğrencilerin sınıflara dağılımı birbirine yakındır.

Öğrencilerin İslam Düşüncesindeki Yorumların Öğretime Bakışlarına Dair Bulgular

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi derslerinde İslam düşüncesinde yorumlar kapsamında itikadi-siyasi, ameli-fıkhi ve tasavvufi yorumların öğretimi yapılmaktadır. Bu yorumlardan itikadi ve fıkhi olanlar İslam literatüründe daha çok mezhep kavramı, tasavvufi yorumlar ise tarikat kavramı ile ilişkilendirilmektedir. Araştırma kapsamında hazırlanan bazı sorularla lise öğrencilerinin İslam düşüncesindeki yorumlara ve bunların öğretime bakışları incelenmiştir. Araştır-

maya katılan öğrencilere ankette ayrı sorular halinde yöneltilen “*Din Kültürü derslerinde İtikadi Mezhepler/Fıkhi Mezhepler/Tasavvufi Yorumlar öğretilmelidir*” yargısına verilen cevaplar aşağıdaki Tablo 2’de yer almaktadır.

Tablo 2: “Din Kültürü derslerinde İtikadi Mezhepler/Fıkhi Mezhepler/Tasavvufi Yorumlar öğretilmelidir” Yargısına Dair Bulgular

	Kesinlikle Katılıyorum		Katılıyorum		Kararsızım		Katılmıyorum		Kesinlikle Katılmıyorum		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
İtikadi Mezhepler	151	15,8	272	28,5	344	36	109	11,4	80	8,4	956	100
Fıkhi Mezhepler	226	23,6	371	38,8	250	26,2	53	5,5	56	5,9	956	100
Tasavvufi Yorumlar	163	17,1	334	34,9	301	31,5	95	9,9	63	6,6	956	100

Tablo 2’deki verilere göre öğrencilerin %44,3’ü DKAB derslerinde itikadi mezheplerin öğretimine olumlu bakarken, %19,8’i olumsuz görüş belirtmiş, %36’sı ise kararsız olduğunu ifade etmiştir. Buna göre öğrencilerin yarıya yakını Din Kültürü derslerinde itikadi mezheplere yer verilmesi konusunda olumlu düşünürken önemli bir kısmının da kararsız kaldığı görülmektedir. İtikadi mezheplerin öğretimine yönelik cevaplar cinsiyet değişkeni açısından değerlendirildiğinde; kız öğrencilerin %44,4’ü, erkek öğrencilerin %44,1’i olumlu görüş belirtirken; kız öğrencilerin %17,9’u ve erkek öğrencilerin %22,4’ü olumsuz görüş belirtmiştir. Bununla beraber kız öğrencilerin %37,8’i ve erkek öğrencilerin %33,5’i de kararsız olduğunu ifade etmiştir. Buna göre erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre itikadi mezheplerin öğretimine daha olumsuz baktıkları, kız öğrencilerin ise erkek öğrencilere göre bu konuda daha kararsız oldukları görülmektedir ($p=,017<,05$).

Tablo 2’de “*Din Kültürü derslerinde fıkhi mezhepler öğretilmelidir*” ifadesine araştırmaya katılan öğrencilerin %62,4’ü olumlu, %11,4’ü olumsuz görüş belirtirken, %26,2’si ise kararsız olduğuna dair görüş belirtmiştir. Buna göre öğrencilerin yarısından fazlası Din Kültürü derslerinde fıkhi mezheplerin öğretilmesine olumlu bakmaktadır. Bu ifadeye verilen cevaplar cinsiyet değişkeni açısından değerlendirildiğinde; kız öğrencilerin %62’si, erkek öğrencilerin %63,1’i olumlu görüş belirtirken; kız öğrencilerin %10’u ve erkek öğrencilerin %13,4’ü olumsuz görüş belirtmiştir. Bununla beraber kız öğrencilerin %28’i ve erkek öğrencilerin %23,6’sı da kararsız olduğunu ifade etmiştir. Buna göre kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre fıkhi mezheplerin öğretimi konusunda daha

kararsız oldukları görülmektedir ($p=,000<,05$).

Tablo 2’de “*Din Kültürü derslerinde Tasavvufi Yorumlar öğretilmelidir*” ifadesine araştırmaya katılan öğrencilerin %52’si olumlu, %16,5’i olumsuz görüş belirtirken, %31,5’i ise kararsız olduğunu ifade etmiştir. Buna göre öğrencilerin yarısından fazlası DKAB derslerinde tasavvufi yorumlara yer verilmesi hususunda olumlu düşünürken, yaklaşık üçte birinin kararsız kaldığı görülmektedir. Bu ifadeye verilen cevaplar cinsiyet değişkeni açısından değerlendirildiğinde; kız öğrencilerin %52,1’i, erkek öğrencilerin %51,7’si olumlu görüş belirtirken; kız öğrencilerin %14,8’i ve erkek öğrencilerin %19’u olumsuz görüş belirtmiştir. Bununla beraber kız öğrencilerin %33,1’i ve erkek öğrencilerin %29,3’ü de kararsız olduğunu ifade etmiştir. Buna göre erkek öğrenciler kız öğrencilere göre tasavvufi yorumların öğretimine daha olumsuz bakmaktadırlar ($p=,016<05$).

Tablo 3: “İnsanların kendi mezhebi dışındaki diğer mezhepleri öğrenmeleri kafalarının karışmasına sebep olur” Yargısına Dair Bulgular

	Kesinlikle Katılıy- rum		Katlıyo- rum		Kararsı- zım		Katılmıyo- rum		Kesinlikle Katılmıyo- rum		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
İnsanların kendi mezhebi dışındaki diğer mezhepleri öğrenmeleri kafalarının karışmasına sebep olur	98	10,3	145	15,2	321	33,6	240	25,1	152	15,9	956	100

Tablo 3’de “*İnsanların kendi mezhebi dışındaki diğer mezhepleri öğrenmeleri kafalarının karışmasına sebep olur*” ifadesine öğrencilerin %25,5’i katılırken; %41’i buna katılmadığını belirtmiştir. Bu konuda kararsız olanların oranı ise %33,6’dır. Buna göre öğrencilerin çoğunluğunun insanların kendi mezhepleri dışındaki mezhepleri öğrenmelerinin kafalarının karışmasına sebep olmayacağını düşünmektedir. Bu ifadeye verilen cevaplar cinsiyet değişkeni açısından değerlendirildiğinde; kız öğrencilerin %20,2’si, erkek öğrencilerin %32,5’i insanların kendi mezhepleri dışındaki mezhepleri öğrenmelerinin kafalarının karışmasına sebep olacağını düşünürken; buna katılmayanların oranı; kız öğrencilerde %47,1 ve erkek öğrencilerde %32,8’dir. Kararsız kalanların oranı ise; kız öğrencilerde %32,7 ve erkek öğrencilerde %34,7’dir. Bu verilere göre erkek öğrenciler kız öğrencilere nazaran daha yüksek oranda insanların kendi mezhepleri dışındaki mezhepleri öğrenmelerinin kafalarının karışmasına sebep olacağını düşünmektedirler ($p=,000<,05$).

İslam Düşüncesindeki Yorumların Öğretiminin Bireysel ve Toplumsal İlişkilere Yansımalarına Yönelik Bulgular

Tablo 4: “Mezhepler ve Tasavvufi Yorumlar hakkında bilgi sahibi olmak İslam dünyasındaki siyasi ve toplumsal olayların daha iyi anlaşılmasına katkı sağlar” Yargısına Dair Bulgular

	Kesinlikle Katılıyorum		Katılıyorum		Kararsızım		Katılmıyorum		Kesinlikle Katılmıyorum		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Mezhepler ve Tasavvufi Yorumlar hakkında bilgi sahibi olmak İslam dünyasındaki siyasi ve toplumsal olayların daha iyi anlaşılmasına katkı sağlar	226	23,6	361	37,8	257	26,9	64	6,7	48	5	956	100

“Mezhepler ve Tasavvufi Yorumlar hakkında bilgi sahibi olmak İslam dünyasındaki siyasi ve toplumsal olayların daha iyi anlaşılmasına katkı sağlar” ifadesine öğrencilerin %61,4’ü katıldığını, %11,7’si katılmadığını belirtmiştir. Bu konuda kararsız olanların oranı ise %26,9’dur. Buna göre öğrencilerin yarısından fazlası mezhep ve tasavvufi yorumlar hakkında bilgi sahibi olmanın İslam dünyasındaki siyasi ve toplumsal olayların daha iyi anlaşılmasına katkı sağlayacağını düşünmektedirler.

Bu ifadeye verilen cevapların cinsiyet ve sınıf seviyesi değişkenlerine göre anlamlı şekilde farklılaştığı tespit edilmiştir. Cinsiyet değişkeni açısından kız öğrencilerin %62,2’si, erkek öğrencilerin %60,3’ü bu düşünceye katıldığını belirtirken, kız öğrencilerin %10’u, erkek öğrencilerin %14,1’i katılmadığını ifade etmiştir. Bu konuda kararsız olanların oranı ise; kız öğrencilerde %27,8, erkek öğrencilerde ise %25,6’dır. Buna göre kız öğrenciler “Mezhepler ve Tasavvufi Yorumlar hakkında bilgi sahibi olmak İslam dünyasındaki siyasi, toplumsal ve sosyolojik olayların daha iyi anlaşılmasına katkı sağlar” ifadesine erkek öğrencilere göre daha yüksek oranda katılmıştır ($p=,002<,05$).

Sınıf değişkeni açısından 9. sınıflar %50,8, 10. sınıflar %64,5, 11. sınıflar %67,9 ve 12. sınıflar %64,5 oranında olumlu görüş belirterek ifadeye katıldığını ifade etmiştir. Olumsuz görüş belirtenlerin oranı ise; 9. sınıf %10,5, 10. sınıf %9,4, 11. sınıf %11,8 ve 12. sınıf %16’dır. Bu konuda kararsız kalanların oranı ise; 9. sınıf %38,8, 10. sınıf %26,1, 11. sınıf %20,3 ve 12. sınıf %19,5’tir ($p=,000<,05$). İslam düşüncesindeki yorumların öğretiminin İslam dünyasındaki siyasi ve toplumsal olayları daha iyi anlamaya katkı sağlayacağı fikrine 9.

sınıf öğrencilerinin diğer sınıflara göre daha düşük oranda katılmaları ve daha yüksek oranda kararsız olduklarını belirtmeleri, bu konuları henüz işlememiş olmaları ile ilişkilendirilebilir. Bununla birlikte özellikle 11. ve 12. sınıfların diğer sınıflara göre bu fikre daha yüksek oranda katılmadığını belirtmiş olmaları dikkat çekici bir sonuç olarak yorumlanabilir. Bu sonuç, öğrencilerin ders kitaplarındaki içeriği tam olarak yeterli ve tatmin edici bulmadıkları şeklinde açıklanabilir.

Tablo 5: “Mezhep ve Tasavvufi Yorumları öğrenmemiz, onları benimseyenlere karşı hoşgörülü olmamızı sağlar” Yargısına Dair Bulgular

	Kesinlikle Katılıyorum		Katılıyorum		Kararsızım		Katılmıyorum		Kesinlikle Katılmıyorum		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Mezhep ve Tasavvufi Yorumları öğrenmemiz, onları benimseyenlere karşı hoşgörülü olmamızı sağlar	206	21,5	412	43,1	230	24,1	61	6,4	47	4,9	956	100

Tablo 5’de “Mezhep ve Tasavvufi Yorumları öğrenmemiz, onları benimseyenlere karşı hoşgörülü olmamızı sağlar” ifadesine öğrencilerin %64,6’sı katıldığını, %11,3’ü katılmadığını belirtmiştir. Bu konuda kararsız olanların oranı ise %24,1’dir. Buna göre öğrencilerin yarısından fazlası “Mezhep ve Tasavvufi Yorumları öğrenmemiz, onları benimseyenlere karşı hoşgörülü olmamızı sağlar” ifadesine katılmaktadır.

Bu ifadeye verilen cevaplar cinsiyet değişkeni açısından değerlendirildiğinde; kız öğrencilerin %65,6’sı, erkek öğrencilerin %63,3’ü “Mezhep ve Tasavvufi Yorumları öğrenmemiz, onları benimseyenlere karşı hoşgörülü olmamızı sağlar” ifadesine katılırken; bu ifadeye katılmayanların oranı kız öğrencilerde %10,4, erkek öğrencilerde %12,6’dır. Bu konuda kararsız olanların oranı ise; kız öğrencilerde %24 ve erkek öğrencilerde %24,1’dir. Buna göre kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha yüksek oranda ifadeye katıldığı görülmektedir ($p=,036<,05$).

Tablo 6: “Fıkhi Mezhepler arasındaki ibadetlerle ilgili farklı uygulamalara saygı duyarım” Yargısına Dair Bulgular

	Kesinlikle Katılıyorum		Katılıyorum		Kararsızım		Katılmıyorum		Kesinlikle Katılmıyorum		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Fıkhi Mezhepler arasındaki ibadetlerle ilgili farklı uygulamalara saygı duyarım	278	29,1	345	36,1	229	24	53	5,5	51	5,3	956	100

Tablo 6’da “*Fıkhi Mezhepler arasındaki ibadetlerle ilgili farklı uygulamalara saygı duyarım*” ifadesine öğrencilerin %65,2’si katıldığını; %10,8’i katılmadığını belirtmiştir. Bu konuda kararsız olanların oranı ise %24’tür. Buna göre öğrencilerin büyük çoğunluğunun “*Fıkhi Mezhepler arasındaki ibadetlerle ilgili farklı uygulamalara saygı duyarım*” ifadesine katıldığı anlaşılmaktadır.

Bu ifadeye verilen cevapların cinsiyet ve sınıf değişkenlerine göre anlamlı şekilde farklılaştığı tespit edilmiştir. Cinsiyet değişkeni açısından kız öğrencilerin %68,3’ü, erkek öğrencilerin %60,9’u “*Fıkhi Mezhepler arasındaki ibadetlerle ilgili farklı uygulamalara saygı duyarım*” ifadesine katıldığını belirtmiştir. İfadeye katılmayanların oranı ise; kız öğrencilerde %7,8 ve erkek öğrencilerde %15,1’dir. Kararsız kalanların oranı ise; kız öğrencilerde %23,8 ve erkek öğrencilerde %24,1’dir. Buna verilere göre kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre mezhepler arasındaki ibadetlerle ilgili uygulama farklılıklarına daha saygılı oldukları görülmektedir ($p=,000<,05$).

Sınıf değişkeni açısından 9. sınıflar %58,7, 10. sınıflar %62,8, 11. sınıflar %72,4 ve 12. sınıflar %68 oranında bu ifadeye katıldığını belirtmiştir. İfadeye katılmayanların oranları ise; 9. sınıflarda %11,6, 10. sınıflarda %11,5, 11. sınıflarda %9 ve 12. sınıflarda %11,5’tir. Bu konuda kararsız kalanların oranı ise; 9. sınıflarda %29,7, 10. sınıflarda %25,6, 11. sınıflarda %18,7 ve 12. sınıflarda %20,5’tir ($p=,030<,05$). Bu sonuçlara göre sınıf seviyesi arttıkça öğrencilerin fıkhi mezheplerle ilgili uygulama farklılıklarına daha saygılı oldukları anlaşılmaktadır. Bunda İslam düşüncesindeki yorumlara yönelik konuların daha çok 11. ve 12. sınıflarda yer almasının etkili olduğu söylenebilir.

Tablo 7: “İslam düşüncesindeki Mezhep ve Tasavvufi yorumların bir zenginlik olduğunu düşünüyorum” Yargısına Dair Bulgular

	Kesinlikle Katılıyorum		Katılıyorum		Kararsızım		Katılmıyorum		Kesinlikle Katılmıyorum		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
İslam düşüncesindeki Mezhep ve Tasavvufi yorumların bir zenginlik olduğunu düşünüyorum	141	14,7	302	31,6	343	35,6	110	11,5	60	6,3	956	100

Tablo 7’de “İslam düşüncesindeki mezhep ve tasavvufi yorumların bir zenginlik olduğunu düşünüyorum” ifadesine öğrencilerin %46,3’ü katıldığını; %17,8’i katılmadığını belirtmiştir. Bu konuda kararsız olanların oranı ise %35,9’dur. Buna göre öğrencilerin yarıya yakınının “İslam düşüncesindeki mezhep ve tasavvufi yorumların bir zenginlik olduğunu düşünüyorum” ifadesine katıldığı görülmektedir.

Bu ifadeye verilen cevapların cinsiyet ve sınıf değişkenlerine göre anlamlı şekilde farklılaştığı tespit edilmiştir. Cinsiyet değişkeni açısından kız öğrencilerin %41,9’u, erkek öğrencilerin %52,5’i mezhep ve tasavvufi yorumları bir zenginlik olarak değerlendirirken; kız öğrencilerin %16’sı, erkek öğrencilerin %20,2’si bu fikre katılmadığını belirtmiştir. Kararsız olduğunu ifade edenlerin oranı ise; kız öğrencilerde %42,2, erkek öğrencilerde %27,3’tür ($p=,000<,05$). Bu verilere göre erkek öğrenciler kız öğrencilere göre daha yüksek oranda mezhep ve tasavvufi yorumları bir zenginlik olarak görürken, kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre bu konuda daha kararsız oldukları anlaşılmaktadır.

Sınıf değişkeni açısından 9. sınıflar %42, 10. sınıflar %50, 11. sınıflar %50,4 ve 12. sınıflar %43 oranında ifadeye katılırken; ifadeye katılmayanların oranı 9. sınıflarda %14,5, 10. sınıflarda %15,8, 11. sınıflarda %19,1 ve 12. sınıflarda %23 oranındadır. Bu konuda kararsız kalanların oranı ise; 9. sınıflarda %43,5, 10. sınıflarda %34,2, 11. sınıflarda %30,5 ve 12. sınıflarda %34’tür ($p=,006<,05$). Buna göre 9. sınıf öğrencilerinin yarıya yakınının kararsız kaldığı görülürken; 10. ve 11. sınıf öğrencilerinin daha yüksek oranda mezhep ve tasavvufi yorumları bir zenginlik olarak gördükleri anlaşılmaktadır. 9. sınıf öğrencilerinin daha kararsız olmaları, İslam düşüncesindeki yorumlara dair konuları henüz işlemedikleri dikkate alındığında anlaşılabilir olmakla birlikte, 12. sınıf öğrencilerinin diğer sınıflara göre daha düşük oranda İslam düşüncesindeki yorumları bir zenginlik olarak değerlendirmesi dikkat çekici bir sonuçtur.

DKAB Ders Kitaplarında İslam Düşüncesinde Yorumlara Yönelik İçeriğin Yeterliğine Yönelik Bulgular

Tablo 8: “Din Kültürü kitabında İtikadi/Fıkhi Mezhepler ve Tasavvufi yorumlar ile ilgili bilgileri yeterli buluyorum” Yargısına Dair Bulgular

	Kesinlikle Katılıyorum		Katılıyorum		Kararsızım		Katılmıyorum		Kesinlikle Katılmıyorum		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
İtikadi Mezhepler	98	10,3	198	20,7	436	45,6	143	15	81	8,5	956	100
Fıkhi Mezhepler	100	10,5	234	24,5	398	41,6	145	15,2	79	8,3	956	100
Tasavvufi Yorumlar	99	10,4	214	22,4	404	42,3	156	16,3	83	8,7	956	100

Tablo 8’de “*Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi kitabında itikadi mezheplerle ilgili bilgileri yeterli buluyorum*” ifadesine öğrencilerin %31’i katıldığını, %23,5’i katılmadığını belirtmiştir. Bu konuda kararsız olanların oranı ise %45,6’dır. Buna göre öğrencilerin yarıya yakını “*Din Kültürü kitabında itikadi mezheplerle ilgili bilgileri yeterli buluyorum*” ifadesine kararsızım cevabını vermiştir.

Bu ifadeye verilen cevapların cinsiyet ve sınıf değişkenlerine göre anlamlı şekilde farklılaştığı tespit edilmiştir. Cinsiyet değişkeni açısından kız öğrencilerin %26,2’si, erkek öğrencilerin %37,5’i “*Din Kültürü kitabında itikadi mezheplerle ilgili bilgileri yeterli buluyorum*” ifadesine katıldığını belirtirken. kız öğrencilerin %23,1, erkek öğrencilerin %23,8’i katılmadığını ifade etmiştir. Kararsız kalanların oranı ise; kız öğrencilerde %50,7, erkek öğrencilerde %38,7’dir ($p=,000<,05$). Buna göre erkek öğrenciler kız öğrencilere göre daha yüksek oranda bu ifadeye katıldığını belirtirken, kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre bu konuda daha kararsız kaldıkları anlaşılmaktadır.

Sınıf değişkeni açısından 9. sınıflar %28,2, 10. sınıflar %26,5, 11. sınıflar %30 ve 12. sınıflar %41 oranında olumlu görüş belirterek ifadeye katıldığını belirtmiştir. Olumsuz görüş belirtenlerin oranı ise; 9. sınıf %22,8, 10. sınıf %27,4, 11. sınıf %26,5 ve 12. sınıf %16’dır. Bu konuda kararsız kalanların oranı ise; 9. sınıf %48,9, 10. sınıf %46,2, 11. sınıf %43,5 ve 12. sınıf %43’tür ($p=,017<,05$). Buna göre 12. sınıflar diğer sınıflara göre Din Kültürü kitabında itikadi mezheplerle ilgili bilgileri daha yüksek oranda yeterli bulurken, 9. sınıflar bu konuda daha kararsız olduklarını ifade etmişlerdir. 9. sınıfların kararsız olmasında henüz bu konuları işlememiş olmalarının, dolayısı ile bunu değerlendirebilecek bir bilgiye sahip olmamalarının etkili olduğu söylenebilir. 12. sınıflar ise itikadi mezhepler konusunu işledikleri için diğer sınıflara göre içeriği daha yüksek oranda yeterli görmektedirler.

Tablo 8’de “*Din Kültürü kitabında fıkhî mezheplerle ilgili bilgileri yeterli buluyorum*” ifadesine öğrencilerin %23,5’i katıldığını; %35’i katılmadığını belirtmiştir. Bu konuda kararsız olanların oranı ise %41,6’dır. Buna göre öğrencilerin üçte biri “*Din Kültürü kitabında Fıkhî Mezheplerle ilgili bilgileri yeterli buluyorum*” ifadesine katılmazken, yarıya yakını da kararsız kaldığını belirtmiştir.

Bu ifadeye verilen cevaplar cinsiyet değişkeni açısından değerlendirildiğinde; kız öğrencilerin %29,6’sı ve erkek öğrencilerin %42,1’i “*Din Kültürü kitabında fıkhî mezheplerle ilgili bilgileri yeterli buluyorum*” ifadesine katıldığını belirtmiştir. İfadeye katılmayanların oranı kız öğrencilerde %23,5 ve erkek öğrencilerde %23,4’tür. Kararsız kalanların oranı ise; kız öğrencilerde %46,9 ve erkek öğrencilerde %34,5’tir. Buna göre erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre DKAB ders kitabında bu konudaki bilgileri daha yüksek oranda yeterli bulduğu görülmektedir. Ayrıca kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre bu konuda daha kararsız oldukları anlaşılmaktadır ($p=,000<,05$).

Tablo 8’de “*Din Kültürü kitabında tasavvufî yorumlarla ilgili bilgileri yeterli buluyorum*” ifadesine öğrencilerin %32,8’i katıldığını, %25’i katılmadığını belirtmiştir. Bu konuda kararsız olanların oranı ise %42,3’tür. Buna göre öğrencilerin yarıya yakını “*Din Kültürü kitabında tasavvufî yorumlarla ilgili bilgileri yeterli buluyorum*” ifadesine kararsız kaldığını belirtmiştir.

Bu ifadeye verilen cevaplar cinsiyet değişkeni açısından değerlendirildiğinde; kız öğrencilerin %27,6’sı, erkek öğrencilerin %39,7’si “*Din Kültürü kitabında tasavvufî yorumlarla ilgili bilgileri yeterli buluyorum*” ifadesine katıldığını belirtmiştir. İfadeye katılmayanların oranı ise; kız öğrencilerde %23,5 ve erkek öğrencilerde %27’dir. Kararsız kalanların oranı ise; kız öğrencilerde %48,9 ve erkek öğrencilerde %33,3’tür ($p=,000<,05$). Buna göre erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre DKAB ders kitabındaki bilgileri daha yüksek oranda yeterli bulduğu görülmektedir. Ayrıca kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre bu ifade konusunda daha kararsız kaldığı anlaşılmaktadır.

Tablo 9: “Din Kültürü kitabında Alevilik-Bektaşilikle ilgili bilgilere yer verilmelidir” Yargısına Dair Bulgular

	Kesinlikle Katılıyorum		Katılıyorum		Kararsızım		Katılmıyorum		Kesinlikle Katılmıyorum		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Din Kültürü kitabında Alevilik-Bektaşilikle ilgili bilgilere yer verilmelidir	131	13,7	218	22,8	410	42,9	107	11,2	90	9,4	956	100

Tablo 9’da “*Din Kültürü kitabında Alevilik-Bektaşilikle ilgili bilgilere yer verilmelidir*” ifadesine öğrencilerin %36,5’i katıldığını; %20,6’sı katılmadığını belirtmiştir. Bu konuda kararsız olanların oranı ise %42,9’dur. Buna göre öğrencilerin üçte biri Alevilik-Bektaşiliğe DKAB ders kitaplarında yer verilmesine olumlu bakarken, yarıya yakını bu konuda kararsız kaldığını ifade etmiştir.

Bu ifadeye verilen cevaplar cinsiyet değişkeni açısından değerlendirildiğinde; kız öğrencilerin %32,4’ü, erkek öğrencilerin %42,1’i DKAB ders kitabında Alevilik-Bektaşilik ile ilgili bilgilere yer verilmesi gerektiğini düşünürken; buna katılmayanların oranı; kız öğrencilerde %19,7 ve erkek öğrencilerde %21,9’dur. Kararsız kalanların oranı ise; kız öğrencilerde %48 ve erkek öğrencilerde %36’dır ($p=,000<,05$). Buna göre erkek öğrenciler kız öğrencilere göre daha yüksek oranda bu ifadeye katıldığını belirtirken; kız öğrenciler erkek öğrencilere göre bu konuda daha kararsız kaldıklarını ifade etmişlerdir.

Tablo 10: “Din Kültürü kitabında Alevilik-Bektaşilikle ilgili yeterli bilgi vardır” Yargısına Dair Bulgular

	Kesinlikle Katılıyorum		Katılıyorum		Kararsızım		Katılmıyorum		Kesinlikle Katılmıyorum		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Din Kültürü kitabında Alevilik-Bektaşilikle ilgili yeterli bilgi vardır	109	11,4	156	16,3	457	47,8	137	14,3	97	10,1	956	100

Tablo 10’da “*Din Kültürü kitabında Alevilik-Bektaşilikle ilgili yeterli bilgi vardır*” ifadesine öğrencilerin %27,7’si katıldığını, %24,4’ü katılmadığını belirtmiştir. Bu konuda kararsız olanların oranı ise %47,8’dir. Buna göre öğrencilerin yarıya yakınının DKAB ders kitabında Alevilik-Bektaşilikle ilgili yeterli bilgi olduğu konusunda kararsız kaldığı görülmektedir. Anket sorularına verilen cevapların geneline bakıldığında öğrencilerin yeterli bilgi sahibi olmadığı konularda kararsız kaldığı anlaşılmaktadır.

Bu ifadeye verilen cevaplar cinsiyet değişkeni açısından değerlendirildiğinde; kız öğrencilerin %22,7'si ve erkek öğrencilerin %34,4'ü DKAB ders kitabında Alevilik-Bektaşilikle ilgili yeterli bilgi olduğunu düşünürken; buna katılmayanların oranı; kız öğrencilerde %23,4 ve erkek öğrencilerde %25,8'dir. Kararsız kalanların oranı ise; kız öğrencilerde %31 ve erkek öğrencilerde %39,7'dir ($p=,000<,05$). Bu verilere göre erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre daha yüksek oranda DKAB ders kitabında Alevilik-Bektaşiliğe dair yeterli bilgi olduğunu düşünürken, bu konuda aynı şekilde kızlara göre daha kararsız oldukları görülmektedir.

Öğrencilerin İslam Düşüncesindeki Yorumlara Bağlı Olma ve Bunları Değiştirebilmeye Yönelik Bakışlarına Dair Bulgular

Tablo 11: “Mutlak anlamda tek bir doğru İtikadi/ Fıkhi Mezhep olduğunu ve bunun dışındaki mezheplerin yanlış olduğunu düşünüyorum” Yargısına Dair Bulgular

	Kesinlikle Katılıyorum		Katılıyorum		Kararsızım		Katılmıyorum		Kesinlikle Katılmıyorum		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
İtikadi Mezhep	76	7,9	110	11,5	381	39,9	180	18,8	209	21,9	956	100
Fıkhi Mezhep	103	10,8	131	13,7	367	38,4	176	18,4	179	18,7	956	100

Tablo 11’de “*Mutlak anlamda tek bir doğru itikadi mezhep olduğunu ve bunun dışındaki mezheplerin yanlış olduğunu düşünüyorum*” ifadesine öğrencilerin %19,4’ü katıldığını, %40,7’si katılmadığını belirtmiştir. Bu konuda kararsız olanların oranı ise %39,9’dur. Buna göre öğrencilerin önemli bir çoğunluğu “*Mutlak anlamda tek bir doğru itikadi mezhep olduğunu ve bunun dışındaki mezheplerin yanlış olduğunu düşünüyorum*” ifadesine katılmadığını ve aynı şekilde bu konuda kararsız olduklarını belirtmişlerdir.

Bu ifadeye verilen cevaplar cinsiyet değişkeni açısından değerlendirildiğinde; kız öğrencilerin %12,5’i ve erkek öğrencilerin %28,8’i bu ifadeye katıldıklarını belirtmiştir. İfadeye katılmayanların oranı ise; kız öğrencilerde %45,3 ve erkek öğrencilerde %34,5’tir. Kararsız kalanların oranı ise; kız öğrencilerde %42,2 ve erkek öğrencilerde %36,7’dir ($p=,000<,05$). Bu bilgiler ışığında kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha yüksek oranda mutlak anlamda tek bir doğru itikadi mezhep olduğu düşüncesine katılmadığı, aynı zamanda bu konuda erkeklere göre daha kararsız oldukları görülmektedir.

Tablo 11’de “*Mutlak anlamda tek bir doğru fıkhi mezhep olduğunu ve bunun dışındaki mezheplerin yanlış olduğunu düşünüyorum*” ifadesine öğrencilerin %24,5’i katıldığını, %37,1’i katılmadığını belirtmiştir. Bu konuda kararsız olanların oranı ise %38,4’tür. Buna göre öğrencilerin yaklaşık üçte biri “*Mutlak anlamda tek bir doğru fıkhi mezhep olduğunu ve bunun dışındaki mezheplerin yanlış olduğunu düşünüyorum*” ifadesine katılmadığı, aynı şekilde bu konuda kararsız kaldıkları görülmektedir.

Bu ifadeye verilen cevaplar cinsiyet değişkeni açısından değerlendirildiğinde; kız öğrencilerin %18,6’sı, erkek öğrencilerin %32,5’i “*Mutlak anlamda tek bir doğru fıkhi mezhep olduğunu ve bunun dışındaki mezheplerin yanlış olduğunu düşünüyorum*” ifadesine katıldığını belirtmiştir. İfadeye katılmayanların oranı ise; kız öğrencilerde %40,8 ve erkek öğrencilerde %32,3’tür. Kararsız kalanların oranı ise; kız öğrencilerde %40,7 ve erkek öğrencilerde %35,2’dir ($p=,000<,05$). Bu veriler ışığında erkek öğrenciler kız öğrencilere göre mutlak anlamda tek bir doğru fıkhi mezhep olduğu fikrine daha yüksek oranda katılmakta, kız öğrenciler ise erkek öğrencilere göre bu konuda daha kararsız gözükmektedir.

Tablo 12: “Her Müslümanın bir İtikadi/Fıkhi Mezhebe veya Tasavvufi Yorumla mensup olması gerektiğini düşünüyorum” Yargısına Dair Bulgular

	Kesinlikle Katılıyorum		Katılıyorum		Kararsızım		Katılmıyorum		Kesinlikle Katılmıyorum		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
İtikadi Mezhepler	129	13,5	165	17,3	370	38,7	163	17,1	129	13,5	956	100
Fıkhi Mezhepler	130	13,6	284	29,7	347	36,3	113	11,8	82	8,6	956	100
Tasavvufi Yorumlar	91	9,5	167	17,5	432	45,2	156	16,3	110	11,5	956	100

Tablo 12’de “*Her Müslümanın bir itikadi mezhebe mensup olması gerektiğini düşünüyorum*” ifadesine öğrencilerin %30,8’i katıldığını, %30,6’sı katılmadığını belirtmiştir. Bu konuda kararsız olanların oranı ise %38,7’dir. Buna göre öğrencilerin yaklaşık üçte birinin “*Her Müslümanın bir itikadi mezhebe mensup olması gerektiğini düşünüyorum*” ifadesinde kararsız kaldığı görülmektedir.

Bu ifadeye verilen cevaplar cinsiyet değişkeni açısından değerlendirildiğinde; kız öğrencilerin %24,4'ü ve erkek öğrencilerin %39,4'ü bu ifadeye katıldığını belirtmiştir. Buna katılmayanların oranı ise; kız öğrencilerde %32,9 ve erkek öğrencilerde %27,3'tür. Kararsız kalanların oranı ise; kız öğrencilerde %42,7 ve erkek öğrencilerde %33,3'tür ($p=,000<,05$). Bu veriler, erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre her Müslümanın bir itikadi mezhebe mensup olması gerektiğine daha yüksek oranda katıldığını göstermektedir. Ayrıca kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre bu konuda daha kararsız oldukları tespit edilmiştir.

Tablo 12'de "*Her Müslümanın bir fıkhî mezhebe mensup olması gerektiğini düşünüyorum*" ifadesine öğrencilerin %43,3'ü katıldığını, %20,4'ü katılmadığını belirtmiştir. Bu konuda kararsız olanların oranı ise %36,3'tür. Buna göre öğrencilerin çoğunluğunun "*Her Müslümanın bir fıkhî mezhebe mensup olması gerektiğini düşünüyorum*" ifadesine katıldıkları görülürken, öğrencilerin yaklaşık üçte biri bu konuda kararsız olduğunu belirtmiştir.

Bu ifadeye verilen cevaplar cinsiyet değişkeni açısından değerlendirildiğinde; kız öğrencilerin %39,6'sı, erkek öğrencilerin %48,3'ü bu ifadeye katıldığını belirtmiştir. Bu düşünceye katılmayanların oranı; kız öğrencilerde %22,6, erkek öğrencilerde %17,5'tir. Kararsız kalanların oranı ise; kız öğrencilerde %37,8 ve erkek öğrencilerde %34,2'dir ($p=,001<,05$). Bu veriler, erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre her Müslümanın bir fıkhî mezhebe mensup olması gerektiği fikrine daha yüksek oranda katıldığını göstermektedir.

Tablo 12'de "*Her Müslümanın bir tasavvufî yorumu benimsemesi gerektiğini düşünüyorum*" ifadesine öğrencilerin %27'si katıldığını, %27,8'i katılmadığını belirtmiştir. Bu konuda kararsız olanların oranı ise %45,2'dir. Buna göre öğrencilerin çoğunluğunun "*Her Müslümanın bir tasavvufî yorumu benimsemesi gerektiğini düşünüyorum*" ifadesinde kararsız kaldıkları görülmektedir.

Bu ifadeye verilen cevapların cinsiyet ve sınıf değişkenlerine göre anlamlı şekilde farklılaştığı tespit edilmiştir. Cinsiyet değişkeni açısından kız öğrencilerin %21,8'i, erkek öğrencilerin %34'ü bu ifadeye katıldığını belirtmiştir. Bu fikre katılmayanların oranı; kız öğrencilerde %29,1'i ve erkek öğrencilerde %26,1'dir. Kararsız kalanların oranı ise; kız öğrencilerde %49,1 ve erkek öğrencilerde %39,9'dur ($p=,000<,05$). Bu veriler, erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre her Müslümanın bir tasavvufî yorumu benimsemesi gerektiğine daha yüksek oranda katıldığını, bununla birlikte kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre bu konuda daha kararsız olduklarını göstermektedir.

Sınıf değişkeni açısından 9. sınıflar %30,1, 10. sınıflar %25,2, 11. sınıflar %22,3 ve 12. sınıflar %30,5 oranında bu ifadeye katılırken; ifadeye katılmayanların oranı 9. sınıflarda %19,5, 10. sınıflarda %29,1, 11. sınıflarda %35,8 ve 12. sınıflarda %28'dir. Bu konuda kararsız kalanların oranı ise; 9. sınıflarda %50,4, 10. sınıflarda %29,1, 11. sınıflarda %35,8 ve 12. sınıflarda %28'dir. Buna göre 9. sınıf öğrencilerinin her Müslümanın bir tasavvufi yorumu benimsemesi konusunda diğer sınıflara göre daha yüksek oranda kararsız kaldığı görülmektedir ($p=,019<,05$).

Tablo 13: “Bir kişinin ihtiyaç duyduğu zaman mensubu olduğu İtikadi Mezhebi/Fıkhi Mezhebi/Tasavvufi Yorumu değiştirebileceğini düşünüyorum” Yargısına Dair Bulgular

	Kesinlikle Katılıyorum		Katılıyorum		Kararsızım		Katılmıyorum		Kesinlikle Katılmıyorum		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
İtikadi Mezhepler	105	11	179	18,7	410	42,9	154	16,1	108	11,3	956	100
Fıkhi Mezhepler	110	11,5	191	20	385	40,3	142	14,9	128	13,4	956	100
Tasavvufi Yorumlar	103	10,8	185	19,4	422	44,1	135	14,1	111	11,6	956	100

Tablo 13’de “Bir kişinin ihtiyaç duyduğu zaman mensubu olduğu itikadi Mezhebi değiştirebileceğini düşünüyorum” ifadesine öğrencilerin %29,7’si katıldığını; %27,4’ü katılmadığını belirtmiştir. Bu konuda kararsız olanların oranı ise %42,9’dur. Buna göre öğrencilerin çoğunluğunun “Bir kişinin ihtiyaç duyduğu zaman mensubu olduğu itikadi mezhebi değiştirebileceğini düşünüyorum” ifadesinde kararsız kaldığı anlaşılmaktadır.

Bu ifadeye verilen cevapların cinsiyet ve sınıf değişkenlerine göre anlamlı şekilde farklılaştığı tespit edilmiştir. Cinsiyet değişkeni açısından kız öğrencilerin %27,2’si, erkek öğrencilerin %33’ü bir kişinin ihtiyaç duyduğu zaman mensubu olduğu itikadi mezhebi değiştirebileceğini düşünmektedir. Bu fikre katılmayanların oranı kız öğrencilerde %37,5, erkek öğrencilerde %27,4’tür. Kararsız kalanların oranı ise; kız öğrencilerde %45,3, erkek öğrencilerde %39,7’dir ($p=,004<,05$). Bu veriler, itikadi mezhebin değiştirilebileceği fikrine erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre daha yüksek oranda katıldıklarını, bununla birlikte kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre bu konuda daha kararsız kaldıklarını göstermektedir.

Sınıf değişkeni açısından 9. sınıflar %27,2, 10. sınıflar %28,2, 11. sınıflar %29,6 ve 12. sınıflar %35 oranında bu düşünceye katılırken; buna katılmayanların oranı 9. sınıflarda %22,4, 10. sınıflarda %23,1, 11. sınıflarda %34,9 ve 12.

sınıflarda %30'dur. Bu konuda kararsız kalanların oranı ise; 9. sınıflarda %50,4, 10. sınıflarda %48,7, 11. sınıflarda %35,4 ve 12. sınıflarda %35'tir ($p=,001<,05$). Buna göre 12. sınıf öğrencilerinin diğer sınıflara göre daha yüksek oranda bu fikre katıldığı görülürken; 9. ve 10. sınıfların bu konuda daha kararsız oldukları anlaşılmaktadır. Sınıf seviyesi arttıkça öğrencilerin itikadi mezhebin değiştirebileceği yönündeki fikirleri de değişmektedir. 11. ve 12. sınıf müfredatında bu konuların işlenmesinin bu sonuçlarda etkisinin olduğu söylenebilir. Bunun yanında 9. ve 10. sınıf müfredatında bu konuların yer almaması nedeniyle öğrencilerin bilgi sahibi olmadıkları konularda kararsız kaldıkları görülmüştür.

Tablo 13'de "*Bir kişinin ihtiyaç duyduğu zaman mensubu olduğu fıkhi mezhebi değiştirebileceğini düşünüyorum*" ifadesine öğrencilerin %31,5'i katıldığını, %28,3'ü katılmadığını belirtmiştir. Bu konuda kararsız olanların oranı ise %40,3'tür. Buna göre öğrencilerin çoğunluğu "*Bir kişinin ihtiyaç duyduğu zaman mensubu olduğu fıkhi mezhebi değiştirebileceğini düşünüyorum*" ifadesinde kararsız olduklarını belirtirken, öğrencilerin yaklaşık üçte biri de fıkhi mezhebin değiştirilebileceğini düşünmektedirler.

Bu ifadeye verilen cevapların cinsiyet ve sınıf değişkenlerine göre anlamlı şekilde farklılaştığı tespit edilmiştir. Cinsiyet değişkeni açısından kız öğrencilerin %27,7'si, erkek öğrencilerin %36,7'si bir kişinin ihtiyaç duyduğu zaman mensubu olduğu fıkhi mezhebi değiştirebileceğini düşünmektedir. Bu fikre katılmayanların oranı ise; kız öğrencilerde %28,7, erkek öğrencilerde %27,5'tir. Kararsız olanların oranı ise; kız öğrencilerde %43,6, erkek öğrencilerde %35,7'dir ($p=,002<,05$). Bu veriler, bir kişinin istediği zaman mensubu olduğu fıkhi mezhebi değiştirebileceği fikrine erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre daha yüksek oranda katıldığını; kız öğrencilerin ise erkek öğrencilere göre bu konuda daha kararsız kaldığını göstermektedir.

Sınıf değişkeni açısından 9. sınıflar %25, 10. sınıflar %32,9, 11. sınıflar %32,2 ve 12. sınıflar %38 oranında bu ifadeye katılırken; ifadeye katılmayanların oranı 9. sınıflarda %27,1, 10. sınıflarda %23, 11. sınıflarda %33,4 ve 12. sınıflarda %29,5 oranındadır. Bu konuda kararsız kalanların oranı ise; 9. sınıflarda %47,8, 10. sınıflarda %44, 11. sınıflarda %34,6 ve 12. sınıflarda %32,5'tir ($p=,002<,05$). Buna göre 12. sınıf öğrencileri diğer sınıflara göre daha yüksek oranda bir kişinin ihtiyaç duyduğu zaman mensup olduğu fıkhi mezhebi değiştirebileceğini düşünürken; 9. ve 10. sınıf öğrencilerinin diğer sınıflara göre bu konuda daha kararsız kaldığı görülmektedir. Ortaöğretim DKAB öğretim programında yalnızca 11. ve 12. sınıflarda bu konuların yer alması öğrencilerin

görüşlerine de yansımıştır. 9. ve 10. Sınıf öğrencilerinin yeterli bilgi sahibi olmadıkları için kararsız kaldığı düşünülebilir.

Tablo 13’de “*Bir kişinin ihtiyaç duyduğu zaman mensubu olduğu tasavvufi yorumu değiştirebileceğini düşünüyorum*” ifadesine öğrencilerin %30,2’si katıldığını, %25,7’si katılmadığını belirtmiştir. Bu konuda kararsız olanların oranı ise %44,1’dir. Buna göre öğrencilerin çoğunluğunun “*Bir kişinin ihtiyaç duyduğu zaman mensubu olduğu Tasavvufi yorumu değiştirebileceğini düşünüyorum*” ifadesinde kararsız kaldığı anlaşılmaktadır.

Bu ifadeye verilen cevapların cinsiyet ve sınıf değişkenlerine göre anlamlı şekilde farklılaştığı tespit edilmiştir. Cinsiyet değişkeni açısından değerlendirildiğinde; kız öğrencilerin %27,8’i, erkek öğrencilerin %33,2’si bir kişinin ihtiyaç duyduğu zaman mensubu olduğu tasavvufi yorumu değiştirebileceğini düşünmektedir. Bu fikre katılmayanların oranı; kız öğrencilerde %26,2, erkek öğrencilerde %25,2’dir. Kararsız kalanların oranı ise; kız öğrencilerde %46 ve erkek öğrencilerde %41,6’dır ($p=,007<,05$). Bu veriler ışığında erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre tasavvufi yorumun değiştirilebileceği fikrine daha yüksek oranda katıldıkları, bununla birlikte kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha yüksek oranda kararsız kaldığı görülmektedir.

Sınıf değişkeni açısından 9. sınıfların %25’i, 10. sınıfların %32’si, 11. sınıfların %31,3’ü ve 12. sınıfların %33,5’i bu ifadeye katılırken; ifadeye katılmayanların oranı 9. sınıflarda %21,7, 10. sınıflarda %21,4, 11. sınıflarda %32,9 ve 12. sınıflarda %27,5’dir. Bu konuda kararsız kalanların oranı ise; 9. sınıflarda %53,3, 10. sınıflarda %46,6, 11. sınıflarda %35,8 ve 12. sınıflarda %39’dur ($p=,013<,05$). Buna göre 9. sınıf öğrencilerinin 10., 11. ve 12. sınıf öğrencilerine göre daha yüksek oranda kararsız kaldığı görülmektedir.

İslam Düşüncesindeki Yorumların Öğretiminde DKAB Öğretmenlerinin Yeterliği ve Tarafsızlığına Dair Bulgular

Tablo 14: “Mezhep ve Tasavvufi yorumların öğretiminde öğretmenlerimizin yeterli olduğunu düşünüyorum” Yargısına Dair Bulgular

	Kesinlikle Katılıyorum		Katılıyorum		Kararsızım		Katılmıyorum		Kesinlikle Katılmıyorum		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Mezhep ve Tasavvufi yorumların öğretiminde öğretmenlerimizin yeterli olduğunu düşünüyorum	113	11,8	222	23,2	396	41,4	128	13,4	97	10,1	956	100

Tablo 14’de “*Mezhep ve Tasavvufi yorumların öğretiminde öğretmenlerimizin yeterli olduğunu düşünüyorum*” ifadesine öğrencilerin %35’i katıldığı- nı, %23,5’i katılmadığını belirtmiştir. Bu konuda kararsız olanların oranı ise %41,4’tür. Buna göre öğrencilerin çoğunluğunun öğretmenlerinin mezhep ve tasavvufi yorumların öğretimi konusundaki yeterliliklerine dair kararsız kaldığı görülmektedir.

Bu ifadeye verilen cevapların cinsiyet ve sınıf değişkenlerine göre anlamlı şekilde farklılaştığı tespit edilmiştir. Cinsiyet değişkeni açısından kız öğrencilerin %33,1’i, erkek öğrencilerin %37,7’si öğretmenlerini yeterli bulurken; buna katılmayanların oranı; kız öğrencilerde %23,6 ve erkek öğrencilerde %23,4’tür. Kararsız kalanların oranı ise; kız öğrencilerde %43,3 ve erkek öğrencilerde %38,9’dur ($p=,003<,05$). Buna göre erkek öğrenciler kız öğrencilere göre öğretmenlerini bu konuda daha yeterli görürken, kız öğrenciler erkek öğrencilere nazaran öğretmenlerin yeterliliği konusunda daha kararsız olduklarını belirtmişlerdir.

Sınıf değişkeni açısından 9. sınıflar %34,8, 10. sınıflar %32,4, 11. sınıflar %36,9 ve 12. sınıflar %36 oranında bu ifadeye katılırken; ifadeye katılmayanların oranı 9. sınıflarda %17, 10. sınıflarda %26,5, 11. sınıflarda %27,6 ve 12. sınıflarda %24 oranındadır. Bu konuda kararsız kalanların oranı ise; 9. sınıflarda %48,2, 10. sınıflarda %41, 11. sınıflarda %35,4 ve 12. sınıflarda %40’tır ($p=,047<,05$). Buna göre 11. ve 12. sınıf öğrencileri diğer sınıflara göre öğretmenlerini bu konuda daha yeterli görürken, 9. sınıflar diğer sınıflara göre daha kararsız gözükmektedir. 11. ve 12. sınıf öğrencilerinin öğretmenlerini bu konuda diğer sınıflara göre daha yeterli görmelerinde bu konuları işlemiş olmalarının ve öğretmenlerin yeterliliğini değerlendirebilecek bir veriye sahip olmalarının etkili olduğu söylenebilir. Aynı şekilde bu konuların henüz işlenmemesi nedeniyle 9. sınıf öğrencilerinin öğretmenlerinin yeterliliği konusunda kararsız kaldıkları düşünülebilir.

Tablo 15: “*Mezhep ve Tasavvufi yorumların öğretiminde öğretmenlerimizin tarafsız olduğunu düşünüyorum*” Yargısına Dair Bulgular

	Kesinlikle Katılıyorum		Katılıyorum		Kararsızım		Katılmıyorum		Kesinlikle Katılmıyorum		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Mezhep ve Tasavvufi yorumların öğretiminde öğretmenlerimizin tarafsız olduğunu düşünüyorum	124	13	230	24,1	397	41,5	116	12,1	89	9,3	956	100

Tablo 15’de “*Mezhep ve Tasavvufi yorumların öğretiminde öğretmenlerimizin tarafsız olduğunu düşünüyorum*” ifadesine öğrencilerin %37,1’i katıldığını, %21,4’ü katılmadığını belirtmiştir. Bu konuda kararsız olanların oranı ise %41,5’tir. Buna göre öğrencilerin yaklaşık üçte biri öğretmenlerinin mezheplerin ve tasavvufi yorumların öğretimi konusunda tarafsız olduğunu düşünürken, çoğunluğu bu konuda kararsız olduğunu belirtmiştir.

Bu ifadeye verilen cevaplar cinsiyet değişkeni açısından değerlendirildiğinde; kız öğrencilerin %34,1’i, erkek öğrencilerin %40,9’u öğretmenlerini tarafsız bulurken; buna katılmayanların oranı; kız öğrencilerde %22,2 ve erkek öğrencilerde %20,5’tir. Kararsız kalanların oranı ise; kız öğrencilerde %43,6 ve erkek öğrencilerde %38,7’dir ($p=,020<,05$). Buna göre erkek öğrenciler kız öğrencilere göre DKAB öğretmenlerini mezheplerin ve tarikatların öğretiminde daha tarafsız görürken, kız öğrencilerin bu konuda erkek öğrencilere göre daha kararsız oldukları anlaşılmaktadır.

Değerlendirme ve Sonuç

Dünyada farklı inanç ve düşünceye sahip insanların bir arada yaşaması ve bunun sonucunda çoğulcu bir ortamın oluşması sosyal, kültürel, siyasal, eğitim ve benzeri birçok alanda çeşitli düzenlemeleri gerekli kılmıştır. Türkiye’de de özellikle 2000 yılından sonra uygulamaya konulan DKAB öğretim programlarında gerek İslam dışındaki diğer dinlerin ve gerekse İslam içindeki yorum farklılıklarının öğretimine daha çoğulcu bir perspektifle yer verilmeye başlanmıştır. Bu kapsamda DKAB öğretim programlarının dinbilimsel yaklaşımı doğrultusunda Kur’an merkezli, mezhepler üstü ve dinler arası açılımlı bakış açısının 2000 sonrası programlarda daha belirgin bir şekilde uygulanmaya başladığı görülmektedir. Bu bağlamda özellikle İslam içindeki yorum farklılıklarına öğretim programları ve ders kitaplarında yer verilmek suretiyle bu tür dini ve mezhepsel farklılıkların birer zenginlik olarak görülmesi ve dinle özdeşleştirilmemesi sağlanmaya çalışılmıştır. Öğretim programlarında İslam düşüncesindeki yorumların öğretimine yer verilmesi önemli olmakla birlikte öğrencilerin bu konular kapsamında neler düşündüklerine yönelik araştırma ve önerilerin program geliştirme süreçlerine önemli katkılarının olacağı açıktır. Bu kapsamda Sakarya ili merkez ilçelerinde lise öğrencilerinin İslam düşüncesindeki yorum farklılıklarına ilişkin görüş ve düşüncelerini tespit etmeyi amaçlayan bu çalışmadan elde edilen bulgular ışığında şu değerlendirmeler yapılabilir:

Araştırma sonuçlarına göre; İslam düşüncesindeki yorum farklılıklarının öğretimi kapsamında öğrencilerin çoğunluğu itikadi ve fıkhî mezhepler ile tasavvufî yorumların öğretilmesine olumlu baktıklarını belirtmişlerdir. Cinsiyet değişkeni açısından kız öğrenciler itikadi mezheplerin öğretimi konusunda erkek öğrencilere göre daha yüksek oranda olumlu bakarken, fıkhî mezhepler ile tasavvufî yorumların öğretiminde erkeklere göre daha kararsız oldukları tespit edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin çoğunluğu itikadi, fıkhî ve tasavvufî yorumların öğretilmesinin öğrencilerin kafasının karışmasına sebep olmayacağını düşünmektedirler. Bu konuda öğrencilerin yaklaşık üçte birinin kararsız kaldığını belirtmesi ise henüz yeterli bilgiye sahip olmadıkları ve tereddütler taşıdıkları şeklinde yorumlanabilir. İslam düşüncesindeki yorumların öğretimi kapsamında öğrencilerin bu düşünceleri, farklılıkların öğretimi, farklılıklara karşı saygı ve hoşgörü gibi çoğulcu ve çok kültürlü din eğitiminin temel amaçları ile uyum göstermektedir. Bu çerçevede öğrencilerin bir din içindeki farklı yorumların öğretimine yönelik olumlu düşüncelere sahip oldukları anlaşılmaktadır.

Lise öğrencilerinin büyük çoğunluğu, insanların kendi mezhepleri dışındaki diğer mezhepleri öğrenmelerinin, İslam dünyasındaki siyasi ve toplumsal olayları daha iyi anlamalarına ve bu konuda daha hoşgörülü olmaya katkı sağlayacağını düşünmektedirler. Kız öğrenciler erkek öğrencilere göre daha yüksek oranda İslam düşüncesindeki yorumların öğretiminin daha hoşgörülü olmayı sağlayacağını düşünmektedirler. Lise öğrencilerinin büyük çoğunluğu ayrıca fıkhî mezheplerin ibadetlerle ilgili farklı uygulamalarına saygı duyduklarını belirtmişlerdir. Cinsiyet değişkeni açısından kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha yüksek oranda bu tür farklılıklara saygılı oldukları tespit edilmiş, sınıf seviyesi arttıkça öğrencilerin bu tür farklılıklara yönelik saygı anlayışlarının da arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç, mezhepler ile ilgili uygulama farklılıklarına yönelik doğru ve yeterli bilgilendirme yapıldığında öğrencilerin bunları saygı ile karşılama tutumlarının da olumlu yönde arttığı şeklinde yorumlanabilir. Lise öğrencilerinin yarıya yakını İslam düşüncesindeki yorumların birer zenginlik olduğu düşüncesine katıldığını belirtirken, üçte biri bu konuda kararsız olduğunu ifade etmiştir. Erkek öğrenciler kız öğrencilere göre İslam düşüncesindeki yorumları daha yüksek oranda birer zenginlik olarak görmekle birlikte, bu konuda kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha kararsız oldukları da gözlenmektedir. Ayrıca sınıf seviyesi arttıkça öğrencilerin İslam düşüncesindeki yorum farklılıklarını zenginlik olarak değerlendirme oranları da artmaktadır. Bu sonuç, DKAB öğretim programının İslam düşüncesindeki yorumların birer zenginlik olarak kabul edilmesine yönelik amaçları ile örtüşmektedir.

Araştırma sonuçlarına göre lise öğrencilerinin yaklaşık üçte biri itikadi, fihki mezhepler ve Tasavvufi yorumlarla ilgili DKAB ders kitaplarındaki içeriği yeterli bulurken, yarıya yakını ise ders kitaplarının yeterliliği konusunda kararsız kaldığını belirtmiştir. Cinsiyet değişkeni açısından bakıldığında erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre DKAB ders kitaplarındaki İslam düşüncesindeki yorumlara yönelik içeriği daha yeterli gördükleri, kız öğrencilerin ise DKAB ders kitaplarının yeterliliği konusunda erkek öğrencilere göre daha kararsız oldukları tespit edilmiştir. İslam düşüncesindeki yorumlara yönelik DKAB ders kitaplarının yeterliliği konusunda öğrencilerin yarıya yakınının kararsız kalmasında, henüz karşılaşmadıkları ve vakıf olmadıkları konuların yeterli olup olmadığını değerlendirebilecek bir bilgiye sahip olmamalarının etkili olduğu söylenebilir. Çalışmada itikadi mezheplerle ilgili ders kitabındaki içeriğin yeterliliğinin sınıflara göre anlamlı düzeyde farklılaşmasının ve 9. sınıf öğrencilerinin diğer sınıflara göre bu konuda daha kararsız olduklarını belirtmiş olmalarının bu sonuca etki ettiği düşünülebilir.

Türkiye’de DKAB dersleri açısından önemli bir tartışma konusu olan Alevilik-Bektaşiliğin öğretimi konusunda lise öğrencilerinin yarıya yakını kararsız olduğunu ifade ederken, üçte biri bu konuda olumlu düşünmektedirler. Cinsiyet değişkeni açısından erkek öğrenciler kız öğrencilere göre Alevilik-Bektaşiliğin öğretimi konusunda daha olumlu bir düşünceye sahipken, kız öğrenciler erkek öğrencilere göre daha kararsız bir düşünce ortaya koymuşlardır. Bu veriler, öğrencilerin DKAB derslerinde Alevilik-Bektaşiliğin öğretimi konusunda kararsız olduklarını ortaya koymaktadır. DKAB ders kitaplarında Alevilik-Bektaşilik ile ilgili içeriğin yeterli olup olmadığı konusunda da öğrencilerin yarıya yakını kararsız olduklarını ifade etmişlerdir. Öğrencilerin üçte birinden daha azı bu konudaki içeriği yeterli görmektedir. Alevilik-Bektaşilik ile ilgili içeriğin yeterliliği konusunda sınıflara göre anlamlı farklılık oluşmaması, bu konuda öğrencilerin yarıya yakınının kararsız kalmasının sebeplerini açıklamayı güçleştirmektedir. Bu nedenle öğrencilerin bu konudaki içeriğin yeterliliğinde kararsız kalmalarının nedenlerinin farklı araştırmalarla incelenmesi gerekmektedir. Nitekim Alevilik-Bektaşilik ile ilgili içeriğin İslam düşüncesindeki diğer yorumlara göre DKAB ders kitaplarında daha geniş bir şekilde yer aldığı görülmektedir.

Mutlak anlamda tek bir doğru itikadi veya fihki mezhep bulunup bulunmadığı ve bunun dışındaki mezheplerin yanlış olup olmadığı konusunda öğrencilerin yaklaşık üçte biri mutlak manada tek bir doğru itikadi veya fihki mezhep olduğu düşüncesine katılmadıklarını belirtirken, üçte birinden fazlası bu konuda

kararsız olduklarını ifade etmişlerdir. Öğrencilerin mutlak manada tek bir doğru itikadi veya fihki mezhep olmadığını düşünmeleri DKAB öğretim programının mezheplerin dinle özdeşleştirilmemesine yönelik bakış açısıyla örtüşmektedir. Bununla birlikte kararsız öğrencilerin oranının yüksek olması, bu konuda öğrencilerin daha fazla bilgilendirilmesi gerektiğini göstermektedir. Cinsiyet değişkeni açısından erkek öğrenciler kız öğrencilere göre daha yüksek oranda mutlak anlamda tek bir doğru itikadi veya fihki mezhep olduğunu düşünürken, kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre bu konuda daha kararsız oldukları anlaşılmaktadır.

Her Müslümanın bir itikadi/fihki mezhebe veya tasavvufi yoruma mensup olmasının zorunlu olup olmadığı konusunda; öğrencilerin yaklaşık üçte biri itikadi bir mezhebe, yarıya yakını fihki bir mezhebe, üçte birinden az bir kısmı ise tasavvufi bir yoruma mensup olunmasının zorunlu olduğunu düşünmektedir. Bu konuda kararsız öğrencilerin oranı da oldukça yüksek gözükmektedir. Tasavvufi bir yoruma mensup olma konusunda öğrencilerin yarıya yakını kararsız olduğunu ifade ederken, öğrencilerin yaklaşık üçte biri de itikadi veya fihki bir mezhebe bağlı olma konusunda kararsız olduklarını belirtmişlerdir. Bu verilere göre öğrenciler fihki bir mezhebe bağlı olmayı daha yüksek oranda gerekli görmektedirler. Bunda özellikle fihki mezheplerin gündelik hayat ve ibadetlerle ilgili hükümlerinin etkili olduğu söylenebilir. Ayrıca öğrenciler bir mezhebe bağlı olmayı tasavvufi yorumlara bağlı olmaya göre daha yüksek oranda gerekli görmektedirler. Cinsiyet değişkeni açısından bir mezhebe veya tasavvufi yoruma bağlı olmanın zorunlu olduğu düşüncesine erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre daha yüksek oranda katıldığı tespit edilmiştir. Sınıf değişkeni açısından bu konuda 9. sınıf öğrencilerinin daha kararsız oldukları görülmektedir. Bunda 9. sınıf öğrencilerinin henüz yeterli bilgi sahibi olmamalarının etkili olduğu düşünülebilir.

İhtiyaç duyulduğunda itikadi/fihki mezhebin ve tasavvufi yorumun değiştirilip değiştirilemeyeceği konusunda öğrencilerin yarıya yakını kararsız olduklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerin üçte bire yakını ise mezhebin veya tasavvufi yorumun değiştirilebileceğini düşünmektedirler. Cinsiyet değişkeni açısından bakıldığında, erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre mezhep veya tasavvufi yorumun değiştirilmesine daha olumlu baktıkları tespit edilmiştir. Kız öğrenciler bu konuda erkek öğrencilere göre daha kararsızdır. Sınıf seviyesi açısından 9. ve 10. sınıflar daha kararsız iken, 12. sınıflar diğer sınıflara göre mezhep veya tasavvufi yorumun değiştirilebileceğine daha yüksek oranda katılmaktadırlar. Öğrencilerin çoğunluğunun mezhep veya tasavvufi yorumun değiştirilip

değiştirilemeyeceği konusunda kararsız olmaları, bu konuda yeterli bir bilgi ve düşünceye sahip olmadıkları şeklinde yorumlanabilir.

İslam düşüncesindeki yorumların öğretimi konusunda DKAB öğretmenlerinin yeterliliği ve tarafsızlığı konusunda ise, lise öğrencilerinin üçte biri öğretmenleri yeterli ve tarafsız bulurken, üçte birinden fazlası bu konuda kararsız olduklarını ifade etmişlerdir. Cinsiyet değişkeni açısından erkek öğrenciler kız öğrencilere göre DKAB öğretmenlerini daha yeterli ve tarafsız bulduklarını belirtmişlerdir. Kız öğrencilerin ise bu konuda erkek öğrencilere göre daha kararsız oldukları görülmektedir. Sınıf değişkeni açısından ise 9. sınıf öğrencileri diğer sınıflara göre öğretmenlerin yeterliliği konusunda daha kararsız iken, 11. sınıf öğrencileri diğer sınıflara göre öğretmenlerini daha yeterli görmektedirler. İslam düşüncesindeki yorumların öğretime yönelik DKAB öğretmenlerinin yeterliliği ve tarafsızlığı konusunda öğrencilerin çoğunluğunun kararsız olması, öğrencilerin bu konudaki bilgi eksikliği ile açıklanabilir.

Araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda İslam düşüncesindeki yorumlar ve bunların öğretimi bağlamında birçok boyutta öğrencilerin kararsız olduklarını belirttikleri görülmektedir. Bu sonuçlarda sınıf seviyesi bağlamında özellikle 9. sınıf öğrencilerinin diğer sınıflara göre araştırma kapsamındaki birçok yargıda kararsız kalmalarının, öğrencilerin İslam düşüncesindeki yorumlar ve bunlarına öğretime yönelik boyutlarda kararsızlık oranlarına etki ettiği düşünülebilir. Bununla birlikte DKAB öğretim programı ve ders kitaplarında İslam düşüncesindeki yorumlara yönelik içeriğin zenginleştirilmesinin bu konuda öğrencilerin daha net yargılar geliştirmesine katkı sağlama potansiyeli bulunmaktadır. Bu kapsamda mezhepler ve tasavvufi yorumlar konusunda yeterli ve doğru bir anlayış geliştirebilmek için ders kitaplarında bu tür yorumların birey ve toplum üzerindeki etkileri, bu yorumların tarihsel boyutları yanında günümüzdeki durumlarına dair güncel bilgilerin aktarılması ve dindeki yorum farklılıklarının bir ayrışma ve çatışma sebebi olmaması gerektiği üzerinde durulması önerilmektedir.

Kaynakça

- Aksan, H. ve Rona, S. (1960). *Din Dersleri II*. İstanbul: Devlet Kitapları Ticaret Ltd. Şti.
- Altaş, N. (2002a). Türkiye’de Örgün Öğretimde Dinin Yeri (1924-1980 Arası Din Öğretimi Anlayışı Üzerine Bir Değerlendirme. *Marife*, 2 (1), 219-229.
- Altaş, N. (2002b). Türkiye’de Zorunlu Din Öğretimini Yapılandıran Süreç, Hedefler ve Yeni Yöntem Arayışları (1980-2001). *Dini Araştırmalar*. 4 (12), 145-168.

- Altaş, N. (2010). Liselerde Öğrencilerin Diğer Dinlere Karşı Tutumları (Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programlarında İslam Dini Dışındaki Dinlerin Öğretimi ve Uygulamaya Etkileri). *Dinler Tarihi Araştırmaları VII. Türkiye’de Dinler Tarihi: Dünü, Bugünü ve Geleceği* içinde, (673-703). Ankara: Türkiye Dinler Tarihi Derneği Yayınları.
- Aşlamacı, İ. (2008). *Çoğulculuk ve Din Eğitimi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Baykara, Z. (2009). *Okullarda Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Derslerinde Diğer Dinlerin Öğretimi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Bilgin, B. (2002). İslam Din Pedagojisinde İslam’dan Başka Dinlerin Anlatımı. *AÜİFD*, C. XLIII, S. 2, 19-40.
- Boran, A. (1996). *Lise Birinci Sınıflarda Okutulan Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinin Öğrencilerin İslam Dini Dışındaki Dinler Hakkında Bilgi ve Düşüncelerine Etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Bulut, Z. (2014). Dinsel Çoğulculuk ve Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programında Diğer Dinlerin Öğretimi. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 3 (2), 359-381.
- Cankat, S. (1969). *Din Bilgisi II*. İstanbul: Minnetoğlu Yayınevi.
- Cresswell, J. W. (2016). *Araştırma Deseni: Nitel, Nicel ve Karma Yöntem Yaklaşımları*. Ankara: Eğiten Kitap.
- Doğan, R. (2004). 1980’e Kadar Türkiye’de Din Öğretimi Program Anlayışları. *Din Öğretiminde Yeni Yöntem Arayışları Uluslararası Sempozyumu* içinde (611-646). Ankara: MEB Yayınları.
- Eraydın, S. ve Kandemir, Y. (1967). *Din Bilgisi II*. İstanbul: İrfan Yayınevi.
- Ersöz, İ.; Derin, Y. ve Bağcı, H. (1974). *Din Bilgisi II*. İstanbul: Şamil Yayınevi.
- Gündüz, H. (2008). *İlköğretim Din Dersi Kitaplarında Diğer Dinlerin Öğretimi (Zorunlu Din Öğretimi Öncesi ve Sonrası Dönemlere Ait Ders Kitapları Üzerinde Karşılaştırmalı Bir Araştırma)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Halacaoğlu, A. (1965). *Din Dersleri II*. Konya: Ülkü Basımevi.
- Hocaoğlu, M. (1973). *Din Dersleri II*. İstanbul: İnkılap ve Aka Baskımevi.
- Kaymakcan, R. (1999). Christianity in Turkish Religious Education. *Islam and Christian-Muslim Relations*, Vol: 10, No. 3, 279-293.

- Kaymakcan, R. (2005). Türkiye’de Din Eğitiminde Çoğulculuk Üzerine. *Türk Milli Eğitim Sisteminde Din Eğitim ve Öğretimi Sempozyumu* içinde (185-192). Yarımlar İçin Düşünce Platformu. Ankara: Kültür Yayınları.
- Kaymakcan, R. (2006). Religious Education Culture in Modern Turkey. (Ed: M.de Souza et. al.) *International Handbook of the Religious, Moral and Spiritual Dimensions in Education* içinde (449-460). Springer.
- Kaymakcan, R. (2007). Türkiye’de Din Eğitiminde Çoğulculuk ve Yapılandırıcılık: Yeni Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Programı Bağlamında Bir Değerlendirme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri/ Educational Sciences: Theory & Practice*, 7 (1), 177-210.
- Köylü, M. (2003). Çağdaş Bir Din Eğitimi Teorisi Olarak Çoğulcu Din Eğitimi Modeli: Batı Örneği, *Dinî Araştırmalar*, Cilt: VI, Sayı: 17, 241-268.
- Kutlu, S. (2009). Laik Örgün Eğitim Sisteminde Doktrin Merkezli Çoğulcu Din Eğitimi Mümkün mü? (Ed: S. Sarıkaya, N. Bardakçı, Y. Soyuer ve N. Durak) *Günümüz Aleviliğinde Eğitim Çalıştayı* içinde, (99-112). Isparta: Süleyman Demirel Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Yayınları.
- Milli Eğitim Bakanlığı (1982). *Tebliğler Dergisi*, 29 Mart 1982, 37, sy. 2109.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2000). İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı, Ankara: Din Öğretimi Genel Müdürlüğü.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2005). *Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi (9, 10, 11, 12. sınıflar) Öğretim Programı*, Ankara: Din Öğretimi Genel Müdürlüğü.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2006). İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi (4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı, Ankara: Din Öğretimi Genel Müdürlüğü.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2010a). İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi (4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı ve Kılavuzu. Ankara: Din Öğretimi Genel Müdürlüğü.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2010b). *Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi (9, 10, 11, 12. sınıflar) Öğretim Programı*, Ankara: Din Öğretimi Genel Müdürlüğü.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2018a). *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı (İlkokul 4 ve Ortaokul 6., 7. ve 8. Sınıflar)*. Ankara: Din Öğretimi Genel Müdürlüğü.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2018b). *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı (Ortaöğretim 9., 10., 11. ve 12. Sınıflar)*. Ankara: Din Öğretimi Genel Müdürlüğü.
- Okumuş, M. N. (2013). Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Ders Programlarında Farklı Din ve İnançların Öğretimi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

- Osmanoğlu, C. (2016). *Çoğulcu Din Eğitimi ve Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Şimşek, E. & Güngör, Ö. (2013). Alevi Yapısallaşması, Talepler ve Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Ders Kitaplarında Alevilik-Bektaşılık, *Turkish Studies*, VIII (3), 539-565.
- Tosun, C. (2005). Din kültürü ve ahlak bilgisi derslerinde Alevilik. *Türk Yurdu*, 25 (210), 37-41.
- Tosun, C. (2010). Cumhuriyet Dönemi Din Dersi Öğretim Programlarında Diğer Dinler. *Dinler Tarihi Araştırmaları VII. Türkiye’de Dinler Tarihi: Dünü, Bugünü ve Geleceği* içinde, (655-672). Ankara: Türkiye Dinler Tarihi Derneği Yayınları.
- Ülkü, H. (1968). *Din Dersleri II*. İstanbul: Yağmur Yayınevi.
- Yemenici, A. (2012). Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Diğer Dinlere ve Din Mensuplarına İlişkin Yaklaşımları. Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü yayımlanmamış doktora tezi.
- Yılmaz, H. (2004). AB’ye Giriş Sürecinde Ortaöğretimde Diğer Dinlerin Öğretimi İle İlgili Öğrencilerin Düşünceleri, *Cumhuriyet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, VIII (2), 101-128.
- Yılmaz, H. (2009). Alevilik- Sünnilik Açısından Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersleri, *Cumhuriyet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 13 (2), 189-209.
- Yürük, T. (2011). Cumhuriyet Dönemi Din Öğretimi Program Anlayışları. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayımlanmamış Doktora Tezi
- Zengin, M. (2017). *Cumhuriyet Dönemi Din Dersi Öğretim Programları ve Ders Kitaplarında Dinler, İnançlar ve İslam Düşüncesinde Yorumlar*, İstanbul: Değerler Eğitimi Merkezi Yayınları.

Teaching Interpretation Diversities of Islamic Thought in Religious Culture and Ethical Knowledge Courses: A Research on High School Students*

Mahmut ZENGİN**

Yeliz ALTUNTAŞ***

Abstract

It was aimed to raise an understanding, respect, culture of tolerance and to prevent thoughts and behaviors which can cause hatred and discrimination in students by giving place for different religions, beliefs, and cultures apart from Islam and interpretations of Islamic thought in religious culture and moral knowledge curriculums and textbooks. In the context of pluralist religious education, significant regulations have been made after the year 2000 curriculum and textbooks in Turkey for teaching other religions and interpretations of Islamic thought with more objective perspective. This study aims to examine the views of high school students on faith (Itikad), Islamic jurisprudence (Fıqh) and mystic (Tasavvuf) interpretation diversities and their teaching. For this purpose, a questionnaire was applied with 956 students who were enrolled in high schools in the

* This article is derived from a master thesis of "Views of High School Students on Interpretation Diversities in Islamic Thought and Their Teaching in the Context of Religious Education" (Sakarya University, Institute of Social Sciences, Department of Philosophy and Religious Studies).

** Dr. Sakarya University, Faculty of Theology. **E-mail:** zengin@sakarya.edu.tr

*** MA Student, Sakarya University, Institute of Social Sciences, Department of Philosophy and Religious Studies. **E-mail:** yelizmuslu@hotmail.com

Received: 06.02.2018 - **Accepted:** 27.04.2018

central districts of the province of Sakarya, and the results were analyzed. According to the results, while most of the students had positive attitudes towards the teaching of interpretations in Islamic thought, they had undecided and could not state a clear comment about various subjects such as the adequacy of textbooks, teaching of Alevism-Bektasism and the necessity of being connected to any faith, Islamic jurisprudence or mystic interpretation.

Keywords: Religious education, Religious culture and ethical knowledge, Pluralist religious teaching, Sect (Madhab), Sufi path (Tariqat).

Introduction

Societies with diverse ethnic and religious contexts have required some new searches and arrangements for the needs and demands of education, in general, and in particular for religious education as well as their social life integration. In addition to positive developments in providing religious education in accordance with pedagogical and scientific measures in the school system in the world, it is encouraged to teach different religions or interpretations within a religion with a more pluralistic approach instead of teaching with traditional religious education that aims at adopting a particular religion and its adoption in religious courses (Kaymakcan, 2007, 180).

In the Republic of Turkey era, doctrinaire approach to religious education had been preferred in religious courses while teaching other religions and interpretations of Islamic thoughts in the pre-1982 curriculum and textbooks. In this context, it is seen that an Islam-centered perspective is dominant in determining the aims and objectives (Altas, 2002a, Rich, 2017). After the religious courses became mandatory in 1982 and the name of the course entitled as Religious Culture and Ethical Knowledge, a new understanding was emphasized on the purpose and content, but until 2000 the Islam-centered perspective continued to be influential in these curriculums and textbooks (Kaymakcan, 2006). In the curriculums and textbooks prepared after the year 2000, it was emphasized that a Qur'an-based understanding was taken as a basis for Islamic teaching instead of the traditional catheism-centered approach, and it was indicated that contemporary developments in the field of education and various interpretations within a religion were included (MoNe, 2000, 12; Yürük, 2011; Doğan, 2004; Altaş, 2002b). A more pluralistic perspective began to be introduced in curriculums and textbooks prepared after 2005, in the context of teaching religions, beliefs and interpretations of Islamic thought.

In Turkey, various studies have been conducted on the teaching of religions and interpretations of Islamic thought. Some of these studies focus on religious education-pluralism relation and discuss the relation between the concept of pluralism and religious education with its theoretical dimensions and give information about modern religious education approaches (Bilgin, 2002; Kaymakcan, 2005; Kaymakcan, 2007; Kutlu, 2009; Köylü, 2003; Aşlamacı, 2008). This issue also includes examining Religious Culture and Ethical Knowledge curricula and textbooks, evaluating other religions, interpretations in Islamic thought, and in particular how they deal with the subject of Alevism (Tosun, 2005; Kaymakcan, 1999; Zengin, 2017; Bulut, 2014; Tosun, 2010; Okumuş, 2013; Osmanoglu, 2016; Gündüz, 2008; Yılmaz, 2009; Şimşek ve Güngör, 2013). Apart from these studies, there are also various researches that examine teachers' and students' attitudes towards teaching religions (Altaş, 2010; Yılmaz, 2004; Yemenici, 2012; Baykara, 2009; Boran, 1996). An important part of these studies in the literature focuses on the theoretical level, while a few field studies focus more on the teaching of other religions.

Diversities in interpretation of Islamic thought in elementary and secondary school curriculums are considered as richness and are aimed to be taught to students. It is highly important that the way interpretations of Islamic thought place in the curriculums, the students' views on these interpretations and teaching of them. In this study, how interpretations of Islamic thought are placed in the curriculum of Religious Culture and Ethical Knowledge courses in Turkey is focused. Moreover, high school students' views on the interpretations of faith (itihad), Islamic jurisprudence (fiqh), and mysticism (tasavvuf) in Islamic thought and their teaching are examined.

Teaching Interpretations of Islamic Thought in Religious Course Curriculums

It is noteworthy that there was not a perfect harmony between the curriculums and the textbooks applied until 1982 neither in the teaching of non-Islamic religions nor, teaching the interpretations of faith, Islamic jurisprudence, and mysticism in Islamic thought in the Republican period. It is seen that some subjects which are not directly mentioned in curricula are addressed under different titles in textbooks. It is possible to see examples of these in the 1956 middle school religious course textbooks (Halacaoğlu, 1965; Hocadoğlu, 1973; Ülkü, 1968; Ersöz, Derin & Bağcı, 1974; Eraydın & Kandemir, 1967; Cankat, 1969; Aksan & Rona, 1960; Zengin, 2017).

Interpretations of Islamic thought as an independent unit at the primary education level in the religious course curriculums of the Republican period, were first given at the 8th grade level in the 2000 primary school religious culture and moral knowledge curriculum (MoNe, 2000). In the 2006 primary school religious culture and ethical knowledge curriculum, the concepts of “sect (madhab), religious community (cemaat), sufi path (tariqat)” clearly stated in the curriculum of the year 2000 were introduced with the titles of “faith (itiqad), Islamic jurisprudence (fiqh), mystic (tasavvuf) interpretations” (MoNe, 2006). The most striking aspect of these two programs is that the concept of *interpretation* is preferred rather than concepts such as *madhab* and *tariqat* that are more commonly used in Islamic terminology. In the 2010 primary school religious culture and ethical knowledge curriculum, content for interpretations of Islamic thought is enriched (MoNe, 2010a), compared to other interpretations, Alevism-Bektashism has been further expanded. In this, and the results of Alevi citizens lawsuit filed by the association in the European Court of Human Rights, some court decisions in domestic law have given decisions against Turkey has been effective.

The content that can be included in the scope of interpretations in Islamic thought at the high school level appears for the first time in the 1982 secondary religious and ethical knowledge curriculum (MoNe, 1982). For the first time, as the two separate units with the name of “Interpretations in Islamic Thought” and “Sufistic Interpretations in Islamic Thought” were included for the first time in the 2005 secondary school religious culture and moral knowledge curriculum (MoNe, 2005). Some partial updates were made in the 2010 curriculum of the secondary school, the interpretation of Alevism-Bektashism was dealt with in more detail, and Nusayrilik was mentioned as a branch of Alevism-Bektashism (MoNe, 2010b). In the 2005 and 2010 secondary school religious culture and moral knowledge curriculums, different interpretations within a religion were included to try to put forward a pluralistic and supra-sectarian (mezhepler üstü) understanding of religion teaching.

Method

This study is a quantitative research and survey model is used in the study. The survey model allows quantitative or numerical description of the tendency, attitude, or views in the population through studying a sample selected from population (Cresswell, 2016, p. 155).

Population and Sampling

The population of the research is composed of students who are getting their education in different high school types in the central districts of Sakarya province in the academic year 2015-2016. The sample of the research consists of 956 high school students, 550 girls and 406 boys, who are educated in different school types located in the central districts. 10 different high schools were included in the scope of the research considering the school types and numbers in Sakarya province.

Data Collection and Analysis

The questionnaires prepared during the collection of research data were administered in the selected schools in October-November 2016. The obtained data were transferred to the SPSS program and analyzed whether the results produced a meaningful statistical difference based on gender and class variable.

Findings

Findings about students' views on teaching Interpretations of Islamic Thought

Majority of students have a positive view on teaching different interpretations of Islamic thought. Based on gender variable, it was found that female students were more positive about teaching Islamic faith sects than male students, while female students were more undecided in teaching Islamic jurisprudence sects and Sufi interpretations. In addition, the majority of students indicated that the teaching the interpretation of faith, Islamic jurisprudence, and mysticism would not lead to the confusion of the students' minds. Within the context of teaching Islamic thought interpretations, these thoughts are consistent with the main aims of pluralistic and multicultural religious education.

Findings towards the Reflection of the Teaching Interpretations in Islamic Thought into Individual and Social Relations

The vast majority of high school students in the study think that people learning other sects outside their own sects will contribute to better understanding of political and social events in the Islamic world and to being more tolerant in this

regard. The vast majority of high school students also stated that they respect different practices of the worship of Islamic Jurisprudence sects. This result can be interpreted as the fact that the correct and sufficient information about practice differences of the sects are made and the attitudes and respects of the students towards them are increased in the positive direction. While one-half of high school students indicated that interpretations in Islamic thought were considered to be richness, one third expressed undecided in this matter.

Findings Concerning the Content Adequacy of Interpretations of Islamic Thought in Religious Culture and Ethical Knowledge Course Textbooks

According to the results of the research, about one-third of the high school students stated that the contents of the religious culture and ethical knowledge course textbooks about the interpretations in Islamic thought are sufficient and that about half of the students are undecided about the adequacy of the textbooks. It can be said that the reason for nearly half of the students are undecided about the content adequacy of textbooks for interpretations in Islamic thought are the students lack the knowledge to evaluate the issue and they have not met the subject yet.

While one half of the high school students say that they are hesitant about teaching Alevism-Bektashism, one third thinks positively about it. They also stated that nearly half of the students were hesitant about the content adequacy of Alevism-Bektashism in religious culture and ethical knowledge course textbooks. Less than one-third of the students see the content in this subject as adequate. It can be said that this result is influenced by the inclusion of content for interpretations in Islamic thought in the 12th class and by the fact that the students who read in the previous class do not have the knowledge to evaluate the sufficiency of this content.

Findings on Students' Views about Becoming Members for Interpretations in Islamic Thought and Their Exchangeability

In the issue of there is a single true faith sect or Islamic Jurisprudence sect in the absolute sense, and whether the other sects are wrong, about one-third of the students stated that they did not agree with the idea that there was a single true faith sect or Islamic Jurisprudence sect in absolute terms, and more than one

third were indecisive on this subject. The fact that the students think that there is not a single faith sect or Islamic Jurisprudence sect in absolute terms parallel with the view that the religious culture and ethical knowledge course curriculum does not identify sects with religion. The high proportion of undecided students, however, indicates that students need to be informed more.

For the issue of whether or not it is necessary for every Muslim to be a member of faith sect, Islamic Jurisprudence sect or a member of mystic interpretation; about one third of the students think that it is necessary to be member of a faith sect, about a half of them indicated to an Islamic jurisprudence sect, and at least a third of them indicated one must belong to a mystical interpretation. The percentage of undecided students in this regard is also quite high. Almost about one third of the students stated that they were hesitant to be connected to a faith or an Islamic jurisprudence sect, while half of the students expressed that they were hesitant to be members of a mystical interpretation. According to this data, the students see the necessity of being a member of Islamic jurisprudence sect higher than necessary. Especially, it can be said that Islamic jurisprudence sects are influential in the provisions of daily life and worship. In addition, students see that being a member of sect is necessary at a higher level than being royal to a mystical interpretation. Nearly half of the students stated that they were indecisive about whether the faith sect or Islamic jurisprudence sect or mystic interpretation could be changed if needed. Nearly one-third of the students think that the sect or mystical interpretation can be changed.

As regards the adequacy and objectivity of religious education teachers in teaching interpretations in Islamic thought, a third of high school students found the teachers objective and adequate. More than one third of the students indicated that they were indecisive about this issue. Being indecisive about the religious education teachers' adequacy and objectivity to teach interpretations in Islamic thought can be explained by the students' lack of knowledge in this area.

Result

Enrichment of content in this context is thought to be beneficial in religious culture and ethical knowledge course curriculum and textbooks, because of the findings obtained in this study indicated that students have stated that they are indecisive in many dimensions in the context of the interpretations of Islamic thought and their teaching. In this context, it is proposed that in order to develop an adequate and correct understanding of sects and mystic interpretations, it is

suggested that textbooks should convey the effects of such interpretations on the individual and society, the historical dimensions of these interpretations as well as the current information about their present situations and the interpretation diversities within religion should not be a cause of separation and conflict.

Erhan ALABAY, Yrd. Doç. Dr.

- **Elektronik Posta:** erhanalabay@aydin.edu.tr ➤ **Yazışma Adresi:** Beşyol Mah. İnönü Cad. İstanbul Aydın Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Çocuk Gelişimi Bölümü H Blok Kat 4 Ofis No: 6405 Küçükçekmece İstanbul
- **İlgi Alanları:** Erken Çocukluk Eğitiminde Bilim Eğitimi, Toplumsal Cinsiyet
- **Yayın ve Diğer Çalışmalarından Seçmeler:**

- Akgül Alak, S. & Alabay, E. (2017). Pamuk şekerim I-II kitaplarının MEB Okul Öncesi Eğitim Programı (2013) açısından değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(6), 2229-2244.
- Alabay, E. (2017). Okul öncesi öğretmenlerinin fen etkinliklerine ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *İstanbul Aydın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 1-26.
- Alabay, E. (2017). Okul öncesi dönem çocuğu olan ebeveynlerin ebeveynlik tutumlarının incelenmesi. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 1(2), 156-174.
- Demirbaş, S. & Alabay, E. (2017). Okul öncesi dönem çocuklarının müdür algılarının belirlenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41(1), 78-97.
- Keskinlikç Kara, S. B. & Alabay, E. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin farklılıkların yönetimine ilişkin algılarının incelenmesi. *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(2), 1-21.

Büşra Hande CAN, Yüksek Lisans Öğrencisi

- **Elektronik Posta:** hande-can@hotmail.com ➤ **Yazışma Adresi:** Okan Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Çocuk Gelişimi Anabilim Dalı, Mecidiyeköy/İSTANBUL ➤ **İlgi Alanları:** Çocuk Gelişimi, Değerler Eğitimi.

Ayşe Betül KANDEMİR, Yüksek Lisans Öğrencisi

- **Elektronik Posta:** aysebetulkandemir@gmail.com ➤ **Yazışma Adresi:** Okan Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Çocuk Gelişimi Anabilim Dalı, Mecidiyeköy/İSTANBUL ➤ **İlgi Alanları:** Çocuk Gelişimi, Değerler Eğitimi.

Keziban GÜNEY, Yüksek Lisans Öğrencisi

➤ **Elektronik Posta:** kezibanguney@hotmail.com ➤ **Yazışma Adresi:** Okan Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Çocuk Gelişimi Anabilim Dalı, Mecidiyeköy/İSTANBUL ➤ **İlgi Alanları:** Çocuk Gelişimi, Değerler Eğitimi.

Emine KARASU AVCI, Dr. Öğr. Üys.,

➤ **Elektronik Posta:** eavci@kastamonu.edu.tr ➤ **Yazışma Adresi:** Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü Sosyal Bilgiler Eğitimi ABD. A-Blok No: 211 Merkez-KASTAMONU ➤ **İlgi Alanları:** Sosyal Bilgiler Eğitimi, Kimlik, Sosyal Bilgiler Öğretim Programı ➤ **Yayın ve Diğer Çalışmalarından Seçmeler:**

- Karasu-Avcı & Faiz, M. (2018). The metaphors of secondary school teachers towards the concept of “multiculturalism”. *Journal of Education and Training Studies*, 6(5), 170-178.
- Karasu Avcı, E. (2016). Sosyal Bilgiler dersinde değerler eğitiminde coğrafya disiplininin rolü. *Araştırma ve Deneyim Dergisi*, 1(1), 36-58.
- Karasu Avcı, E. & İbret, B. Ü. (2016). Öğretmenlik Uygulaması-II dersine ilişkin okul öncesi öğretmen adaylarının görüşlerinin değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24 (5), 2519-2536.
- İbret, B. Ü., Karatekin K. ve Karasu Avcı, E. (2015). Sosyal Bilgiler dersinde coğrafya öğretiminin değerler eğitimi açısından önemi. *Milli Eğitim Dergisi*, 207, 5-23.
- İbret, B. Ü., Karasu Avcı, E. ve Receptoğlu, S. (2016). Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının toplumsal sorunların tespitine yönelik görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16, (USBES Özel Sayı II), 1295-1319.

Zehra Esra KETENOĞLU KAYABAŞI, Arş. Gör.,

➤ **Elektronik Posta:** eketenoglu@kastamonu.edu.tr

➤ **Yazışma Adresi:** Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Akteke Mahallesi C Blok Kat:2 ➤ **İlgi Alanları:** Sınıf Eğitimi, Okuma, Okuma Güçlükleri

➤Yayın ve Diğer Çalışmalarından Seçmeler:

- Akyol, H. ve Ketenoğlu Kayabaşı, Z. E. (2018). Okuma Güçlüğü Yaşayan Bir Öğrencinin
- Okuma Becerilerinin Geliştirilmesi: Bir Eylem Araştırması. Eğitim ve Bilim, 43(193), 143-158.
- Ketenoğlu Kayabaşı, Z. E. (2017). Views of Classroom Teachers Concerning Students with
- Reading Difficulties. The International Journal of Progressive Education, 13(3), 50-60.
- Yıldız, M., Ketenoğlu Kayabaşı, Z. E., Ayaz, E. & Aklar, S. (2017). Bazı Çocukların Kitap Okumayı Sevmeme Nedenleri. The Journal of Academic Social Science Studies, 2 (55), 507-524.

Yakup AYAYDIN, Doktora Öğrencisi

➤Elektronik Posta: yakupts61@hotmail.com ➤ Yazışma Adresi: Fevzi Çakmak Mahallesi, 1. Aydoğdu Sok. No:2 Daire:5, Küçükçekmece/İstanbul ➤ İlgi Alanları: Sosyal Bilgiler Eğitimi, Tarih Eğitimi, Değerler Eğitimi, Üstün Yeteneklilerin Eğitimi

➤ Yayın ve Diğer Çalışmalarından Seçmeler:

- Yılmaz, K., Ayaydın , Y. (2015). Hizmet-öncesi sosyal bilgiler öğretmenlerinin öğretim teknolojileri algıları ve öğretim teknolojilerinin öğretimde kullanılmasına ilişkin görüşleri: nitel bir çalışma. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. Cilt 15. sf 87-107
- Yılmaz, K., Ayaydın , Y. (2015). Hizmet-içi sosyal bilgiler öğretmenlerinin öğretim teknolojileri algıları ve öğretim teknolojilerinin öğretimde kullanılmasına ilişkin görüşleri: nicel bir çalışma. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. Cilt 15. sf 64-86.
- Akengin, H., & Ayaydın, Y. (2017). Mekânı algılama ve zihin haritalarının geliştirilmesi üzerine bir araştırma. Marmara Coğrafya Dergisi, Sayı: 36, Sayfa, 48-56.
- Ayaydın, Y., & Katılmış, A. (2017). Okullardaki Eğitim-Öğretim Faaliyetlerine İlişkin Velilerin Görüşleri: Nitel Araştırma. Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi, Sayı 1 (1), Sayfa: 11-28.

- TÜBİTAK 4004 Doğa ve Bilim Okulları Projesi. Bilim ve Sanat Kâşifleri Doğada. Proje Yürütücüsü.

Hatice YILDIZ AYAYDIN, Yüksek Lisans Öğrencisi

➤ **Elektronik Posta:** haticeyildiz_13@hotmail.com ➤ **Yazışma Adresi:** Fevzi Çakmak Mahallesi, 1. Aydoğdu Sok. No:2 Daire:5, Küçükçekmece/İstanbul ➤ **İlgi Alanları:** Sosyal Bilgiler Eğitimi, Değerler Eğitimi, Üstün Yeteneklilerin Eğitimi

➤ Yayın ve Diğer Çalışmalarından Seçmeler:

- Yakup Ayaydın, Hatice Yıldız Ayaydın (2016), Sosyal Bilgiler Dersinde Ürün (Seçki) Dosyası Oluşturulmasına Yönelik Öğrenci ve Veli Görüşlerinin İncelenmesi. Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi Sempozyumu, Denizli.
- Yakup Ayaydın, Hatice Yıldız Ayaydın (2017). Sosyal Medyanın Ortaokul Öğrencilerinin Değer Oluşturma Sürecindeki Rolü. 6. Uluslararası Sosyal Bilgiler Sempozyumu. Eskişehir.
- İstanbul Kalkınma Ajansı, Fark Et Geliştir Geleceği Değiştir Projesi, Rehber Öğretmen

Furkan Erdoğan, Arş. Gör.,

➤ **Elektronik Posta:** furkan.erdogdu@klu.edu.tr ➤ **Yazışma Adresi:** Kırklareli Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Psikoloji Bölümü Cumhuriyet Mahallesi, Kofcaz Yolu Kayalı Yerleşkesi, Merkez-Kırklareli ➤ **İlgi Alanları:** Sosyal Kimlik, Engelli Çalışmaları, Söylem Araştırmaları

Ela ARI, Dr. Öğr. Üys.,

➤ **Elektronik Posta:** eari@ticaret.edu.tr ➤ **Yazışma Adresi:** İstanbul Ticaret Üniversitesi Örnektepe Mah. İmrahor Cad. No: 88/2 Beyoğlu/İstanbul ➤ **İlgi Alanları:** yükseköğretimin ticarileşmesi, sosyal sorumlu tüketim, teknolojinin davranış ve karar verme üzerindeki etkileri, çalışan motivasyonu,

➤ **Yayın ve Diğer Çalışmalarından Seçmeler:**

- Arı, E., Pauwels, K., Atakan, S., (2017) Drivers of Repeat Purchase and Word-of-Mouth for Groupon Merchants. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 59-85
- Arı, E., Cesur, G., Cömertoğlu, S., Turak, E., (2017), Bilişsel Kapalılık İhtiyacı, Yaşam Olayları ve Psikolojik Sağlık Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi, 53. Ulusal Psikiyatri Kongresi, , Ekim
- Sayraç, N., Arı, E., Malkoç, g., (2016), The Mediating Role of Values on Environmentally Responsible Consumption Awareness, *IJASOS- International E-journal of Advances in Social Sciences*, 2(5), 0-0
- Arı E., 2015, Sosyal Sorumluluk Sahibi Tüketim ve Etik: Türkiye Örneği, *Güncel Yaklaşımlar Işığında Etik*, 237-255, İstanbul, Beta
- Pauwels, K., Arı, E., ÖÇ, Y., (2014), Long-term marketing effectiveness in Turkey: Does it differ from that in the US and Western Europe? , *Afro Eurasian Studies*, 3(1), 1-0

Firdevs Melis Cin, Dr.,

➤**Elektronik Posta:** m.cin@lancaster.ac.uk ➤**Yazışma Adresi:** Educational Research Department, Lancaster University, UK ➤**İlgi Alanları:** Eğitim sosyolojisi, Eleştirel pedagoji, Eğitim fırsat eşitliği

➤ **Yayın ve Diğer Çalışmalarından Seçmeler:**

- Cin, F. M., Karlıdag-Dennis, E., Temiz, Z. (2018) A capabilities-based Gender Equality Analysis of Educational Policy-Making and Reform in Turkey. *Gender and Education*. (Accepted for Publication – in press)
- Mittelmeier, J., Long, D., Cin, F. M., Gunter, A., Raghuram, P., Rientes, B. & Reedy, K. (2018). Learning design in diverse institutional and cultural contexts: Suggestions from a participatory workshop with higher education professionals in Africa. *Open Learning: The Journal of Open and Distance Learning* (Accepted for Publication – in press).
- Cin, F. M. & Çiftçi, K. (2017) Educational Challenges in Rural Turkey: What matters for rural teachers and communities? *Compare: A Journal of Comparative and International Journal of Education*. DOI: 10.1080/03057925.2017.1340150.

- Ciftci, Koza, Cin, F. M (2017) Exploring Classroom Inequalities in a Mathematics Class through a Capabilities-Based Social Justice Framework, *Hacettepe University Journal of Education*, 31(2), 1-15
- Cin, F. M, Walker, M (2016) Reconsidering girls' education in Turkey from a capabilities and feminist perspective, *International Journal of Educational Development*, 49(3), 134-143.

Zehra GELİCİ, Doktor

➤ **Elektronik Posta:** zehra3772@gmail.com ➤ **Yazışma Adresi:** Kayışdağı Mah. Uslu cad. Şenol sok. 46/1 Daire:9 Ataşehir/İstanbul ➤ **İlgi Alanları:** Karşılaştırmalı Din Eğitimi, Öğretmen Eğitimi, Ders Kitapları, İskandinav Ülkeleri Eğitim Sistemleri, Ahlak ve Değerler Eğitimi

➤ Yayın ve Diğer Çalışmalarından Seçmeler:

- Gelici Z. (2007). *Mistik Televizyon Programlarının Din Eğitimi Açısından Değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Gelici, Z. (2016). *Türkiye ve Norveç Devlet Okullarında Din Öğretimi*. Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi.
- Gelici, Z. (2016). Göç ve Sıla. *Din ve Hayat Dergisi*, 28, 86-89

Mevlüt GÜNDÜZ, Dr. Öğr. Üys.,

➤ **Elektronik Posta:** mevlutgunduz@sdu.edu.tr ➤ **Yazışma Adresi:** Süleyman Demirel Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Doğu Kampüsü, Isparta ➤ **İlgi Alanları:** Değer Eğitimi, Sorumluluk Değeri, Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi

➤ Yayın ve Diğer Çalışmalarından Seçmeler:

- Gündüz, M. (2018). “Sosyal Bilgilerde Değerler Eğitimi”, *Sosyal Bilgiler Öğretimi*, (Ed: Hüseyin Çalışkan ve Bahadır Kılcan), İstanbul: Lisans Yayıncılık
- Gündüz, M; Başpınar, Z ve Büyükkarcı, A. (2017). 2000-2015 Yılları Arasında Değer Eğitimi Üzerine Yapılan Doktora Tezlerinin İçerik Analizi, *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31, 705-718,

- Doi Number :<http://dx.doi.org/10.14582/DUZGEF.1817>
- Gündüz, M.(2016). Classifying Values by Categories, *Journal of Education and Training Studies*, 4 (10), 212- 220, doi: <http://dx.doi.org/10.11114/jets.v4i10.1765>
- Gündüz, M. (2016). Evaluation of the Remarks on the Effectiveness of Values Teaching Conducted at Schools, *International Journal of Social Sciences and Education*, 6(3), 306- 318.
- Gündüz, M. (2015). Sınıf Öğretmenlerinin Değerlerin Nasıl Öğretilebileceğine Dair Görüşleri, *International Online Journal of Educational Sciences*, 7 (3), 201-214, ISSN: 1309-2707, doi: <http://dx.doi.org/10.15345/iojes.2015.03.005>

Betül KAPKIN, Yüksek Lisans Öğrencisi,

➤ **Elektronik Posta:** kapkinbetul@gmail.com ➤ **Yazışma Adresi:** kapkinbetul@gmail.com ➤ **İlgi Alanları:** Çocuk gelişimi, okul öncesi eğitim

Zekeriya ÇALIŞKAN, Dr. Öğr. Üys.,

➤ **Elektronik Posta:** zekeriya.caliskan@inonu.edu.tr ➤ **Yazışma Adresi:** Çocuk Gelişimi Bölümü, Sağlık Bilimleri Fakültesi, İnönü Üniversitesi Battalgazi/Malatya ➤ **İlgi Alanları:** Çocuk gelişimi

➤ **Yayın ve Diğer Çalışmalarından Seçmeler:**

- S. Timur Taşhan, Z. Çalışkan, G. Nacar, and İ. Orhan Ergin, “The impact of gender on spouse preference in university students,” *Medicine Science International Medical Journal*, vol. 6, no. 3, pp. 436–441, Jan. 2017.
- O. Emre and Z. Çalışkan, “ Literacy Wissen der Erzieher Innen und Ihre Umsetzung im Kindergarten ” *The Journal of Academic Social Science*, vol. 5, no. 44, pp. 0–0, 2017.
- M. Sağlam and Z. Çalışkan, “Okul Öncesi Eğitimde Aile Katılımına İlişkin Ebeveyn ve Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi,” *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, vol. 2, no. 2, pp. 39–49, Sep. 2017.

- Ulutaş, A., Sağlam, M. ve Çalışkan, Z. (2016). Annelerin Anne Duyarlılığı Hakkındaki Bilgi Düzeylerinin İncelenmesi. ERPA Uluslararası Eğitim Kongreleri. Sarajevo/ Bosnia and Herzegovina.
- T. Dilci, K. Güney, and Z. Çalışkan, “Çocuğun Gelişimine Etki Eden Oyun Türleri ve Sanatsal Etkinlikler,” presented at the Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Kongresi , 2016.

Mehmet SAĞLAM, Dr. Öğr. Üys.,

➤ **Elektronik Posta:** mehmet.saglam@inonu.edu.tr ➤ **Yazışma Adresi:** Çocuk Gelişimi Bölümü, Sağlık Bilimleri Fakültesi, İnönü Üniversitesi Battalgazi/ Malatya ➤ **İlgi Alanları:** Çocuk gelişimi

➤ **Yayın ve Diğer Çalışmalarından Seçmeler:**

- Sağlam Mehmet, Çalışkan Zekeriya (2017). Okul Öncesi Eğitimde Aile Katılımına İlişkin Ebeveyn Ve Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi. Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi, 2(2), 39-49. (Yayın No: 3606706)
- Sağlam Mehmet, Zelyurt Hikmet (2017). Determining Opinions Of The Teachers Concerningthe Use Of Educational Materials For Children With Special Needs İn Preschooleducation Institutions. International Journal Of Early Childhood Education Research, 6(12), 26-49. (Yayın No: 3578063)
- Sağlam Mehmet, Aylaz Rukuye (2017). Çeşitli Değişkenler Açısından Boşanmış Bireylerin Özellikleri. The Journal Of International Social Research, 10(51), 584-590. (Yayın No: 3578067)
- Sağlam Mehmet, Kıvrak Mehmet,Baysal Tahir (2017). Ebeveyn Ayrılığının Çocukların Suça Sürüklenmesi Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi. İnönü Üniversitesi Uluslararası Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 6(1), 111-120. (Yayın No: 3573037)
- Sağlam Mehmet,Aral Neriman (2017). Yargılama Süreci Devam Eden Suça Sürüklenen Çocuklara Yönelik Hazırlanan Destek Eğitim Programının Çocukların Duygu Ve Düşüncelerine Etkisinin İncelenmesi. Uluslararası Sosyal Araştırmalar, 10(50), 572-588. (Yayın No: 3540416)

İsmail Karsantık, Arş. Gör.,

➤ **Elektronik Posta:** ismailkarsantik@gmail.com ➤ **Yazışma Adresi:** Yenipazar Mahallesi, 53200 Çayeli/Rize ➤ **İlgi Alanları:** Liderlik, etik, eğitim teknolojileri, hesap verebilirlik, çatışma ve inovasyon yönetimi

➤ Yayın ve Diğer Çalışmalarından Seçmeler:

- Karsantık, İ. (2018). Hesap verebilirliğin kavramsallaştırılması. M. Çetin (Ed.), Yükseköğretimde hesap verebilirlik (s. 1-18) içinde. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Karsantık, İ. (2017). Liderlik kuramları. M. Çetin (Ed.), Güncel liderlik kuramları (s. 1-30) içinde. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Mustafa ÖZGENEL, Dr. Öğr. Üys.,

➤ **Elektronik Posta:** ozgenelmustafa02@gmail.com ➤ **Yazışma Adresi:** Altunizade Mahallesi Kuşbakışı Cad. No: 2/1/1 Üsküdar/İSTANBUL 34662 ➤ **İlgi Alanları:** Okul geliştirme, liderlik, ölçek geliştirme, araştırma yöntemleri, istatistik

➤ Yayın ve Diğer Çalışmalarından Seçmeler:

- Özgenel, M. ve Çetin, M. (2017). Marmara yaratıcı düşünme eğilimleri ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 46, 113-132. DOI: 10.15285/maruaeabd.335087
- Özgenel, M., Baydar, F. ve Çalışkan Yılmaz, F. (2018). Ortaokul öğrencilerinin bilişim teknolojileri ve yazılım dersine yönelik tutumları ile akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Turkish Studies*, 13(6), 111-128. DOI: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.12962>

Mahmut ZENGİN, Dr. Öğr. Üys.,

Elektronik Posta: zengin@sakarya.edu.tr ➤ **Yazışma Adresi:** Sakarya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi, Akademi Yolu Sk. No:5/18 54000 Esentepe/Sakarya ➤ **İlgi Alanları:** Din eğitimi, Din eğitimi politikaları, din dersi programları, ahlak ve değerler eğitimi

➤ **Yayın ve Diğer Çalışmalarından Seçmeler:**

- Zengin, M. (2017). *Cumhuriyet Dönemi Din Dersi Öğretim Programları ve Ders Kitaplarında Dinler, İnançlar ve İslam Düşüncesinde Yorumlar*. İstanbul: Değerler Eğitimi Merkezi Yayınları
- Zengin, M. (2011). *Din Eğitimi ve Öğretiminde Yapılandırmacı Yaklaşım*. İstanbul: Değerler Eğitimi Merkezi Yayınları
- Zengin, M. (2016). *Din, Ahlak ve Değerler Öğretimi İçin Eğitsel Oyunlar*. İstanbul: Değerler Eğitimi Merkezi Yayınları
- Zengin, M. (2017). Türkiye’de Cumhuriyet Dönemi Eğitim Politikalarının Din Dersi Öğretim Programlarına Etkileri. *Sakarya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, Cilt: XIX, Sayı: 36, 113-137.
- Zengin, M. (2017). Bir Uygulama Modeli Olarak Avustralya’daki Okullarda Değerler Eğitimi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, Cilt: 10, Sayı: 52, 867-883.

Yeliz ALTUNTAŞ, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmeni

Elektronik Posta: yelizmuslu@hotmail.com ➤ **Yazışma Adresi:** Şeker Mah. 885.Sok No.2 E2 9.Etap D.2 Adapazarı, Sakarya ➤ **İlgi Alanları:** Din Eğitimi, Psikoloji

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

Yayımlanması 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 kullanılmalrı 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 (gerekirse), 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 kullanılmalı, 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 gerektiğçe 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. Özetin, makalenin amacı, genel içeriği ve bulgularını yansıtacak nitelikte olmasına dikkat edilmelidir. Anahtar kelimeler, özetten 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 özette de görünecek şekilde metne yerleştirilmesi gerekmektedir. İngilizce anahtar kelimeler, özetten 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 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.)