

# ded

Cilt / Volume XVII  
Haziran / June 2019

## Değerler Eğitimi Dergisi

### Journal of Values Education

Altı aylık süreli akademik, hakemli bir dergidir.

20 TL KDV Dahildir

ISSN 1303-880x



# 37

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**

Chirin Achkar

## **Baskı ve Cilt**

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

100. Yıl Mahallesi Matbaacılar Caddesi

Ata Han No:34 / 5 Bağcılar - İSTANBUL

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

Sertifika No: 12683

# DEĞERLER EĞİTİMİ DERGİSİ

Journal of Values Education - TURKEY

Cilt - Volume 17 / Sayı - Number 37 / Haziran 2019 / ISSN 1303-880X

(Hakemli, altı aylık süreli akademik dergi)

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

İsmail Cenk Dilberoğlu

**SORUMLU YAZI İŞLERİ MÜDÜRÜ / MANAGING EDITOR**

Adem Saydan

**KURUCU EDİTÖR / FOUNDER EDITOR**

Recep Kaymakcan (Prof. Dr.)

**EDİTÖR / EDITOR IN CHIEF**

Z. Şeyma Altun (Dr. Öğr. Üyesi, İstanbul Üniversitesi)

**ALAN EDİTÖRLERİ / FIELD EDITORS**

Mahmut Zengin (Doç. Dr., Sakarya Üniversitesi)

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

İbrahim Aşlamacı (Doç. Dr., İnönü Üniversitesi)

Feride Ersoy (Dr. Öğr. Üyesi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi)

Ali Ayten (Prof. Dr., Marmara Üniversitesi)

Erhan Yeşilyurt (Dr. Öğr. Üyesi, Bülent Ecevit Üniversitesi)

**YAYIN KURULU / EDITORIAL BOARD**

Z. Şeyma Altun (Dr. Öğr. Üyesi, İstanbul Üniversitesi) Erhan Yeşilyurt (Dr. Öğr. Üyesi, Bülent Ecevit Üniversitesi)

Mahmut Zengin (Doç. Dr., Sakarya Üniversitesi) Nuri Tınaz (Prof. Dr., Marmara Üniversitesi)

Hasan Meydan (Doç. Dr., Bülent Ecevit Üniversitesi) Kemal Ataman (Prof. Dr., Marmara Üniversitesi)

İbrahim Aşlamacı (Doç. Dr., İnönü Üniversitesi) Gülüşan Göcen (Doç. Dr., İstanbul Üniversitesi)

Feride Ersoy (Dr. Öğr. Üyesi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi) Nursel Arslan (Uzm., Değerler Eğitimi Merkezi)

Ali Ayten (Prof. Dr., Marmara Üniversitesi)

**DANIŞMA KURULU / ADVISORY BOARD**

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

Mehmet Engin Deniz (Prof. Dr., Yıldız Teknik Üniversitesi) Robert Jackson (Prof. Dr., Warwick Üniversitesi, İngiltere)

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

Oktay Akbaş (Prof. Dr., Kırıkkale Üniversitesi) Terry Lovat (Prof. Dr., Newcastle Üniversitesi, Avustralya)

Süleyman Akyürek (Prof. Dr., Erciyes Üniversitesi) Mustafa Macit (Prof. Dr., Atatürk Üniversitesi)

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

Mustafa Arslan (Prof. Dr., İnönü Üniversitesi) Ömer Faruk Ocakoğlu (Dr. Öğr. Üyesi, Kırklareli Üniversitesi)

Hasan Bacanlı (Prof. Dr., Üsküdar Üniversitesi) Şuayip Özdemir (Prof. Dr., Amasya Üniversitesi)

Mehmet Ali Doğan (Dr. Öğr. Üyesi, İstanbul Teknik Üniversitesi) Ertan Özensel (Prof. Dr., Selçuk Üniversitesi)

Alpaslan Durmuş (Taliim Terbiye Kurulu) Soon-Yong Pak (Doç. Dr., Yonsei Üniversitesi, Güney Kore)

Halil Ekşi (Prof. Dr., Marmara Üniversitesi) Hakan Poyraz (Prof. Dr., Mimar Sinan Üniversitesi)

Halit Ev (Prof. Dr., Celal Bayar Üniversitesi) Necdet Subaşı (Dr., T.C. Başbakanlık)

Turgay Gündüz (Dr. Öğr. Üyesi, Uludağ Üniversitesi) Bülent Uçar (Prof. Dr., Osnabrück Üniversitesi)

Bekir Gür (Doç. Dr., Yıldırım Beyazıt Üniversitesi) Asım Yapıcı (Prof. Dr., Çukurova Üniversitesi)

J. Mark Halstead (Prof. Dr., Huddersfield Üniversitesi, İngiltere) Zeki Salih Zengin (Prof. Dr., Yıldırım Beyazıt Üniversitesi)

Hayati Hökekleli (Prof. Dr., Uludağ 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

7-34 Yalvaç Ural'ın Çocuk Edebiyatı Eserlerinde Hayvan Sevgisi Değeri

*Love for Animals as a Value in Yalvaç Ural's Children's Literature Books*

Özden OTMAR

Aliye ERDEM

35-75 Alman İslamı” ve “İslam'ın Yerlileştirilmesi” Kavramları Odağında Alman Dilinde İslam Din Kültürü/Bilgisi Ders Kitaplarının İçerik Analizi

*Content Analysis of Islamic Religion Culture/Information Textbooks in German Language Under the Scope of “German Islam” and “Localizing Islam” Concepts*

Semra ÇİNEMRE

77-107 İlköğretim Matematik Öğretmen Adaylarının Tasarladıkları Materyallerle Öğretim Programında Yer Alan Değerlerin İlişkilendirilmesi

*The Relationship Between the Materials Prepared by Prospective Primary School Mathematics Teachers with Values Set Out in the Curriculum*

Dilşat PEKER ÜNAL

Emine Özgür ŞEN

109-146 Ortaokul Türkçe Ders Kitaplarındaki Metinlerin Değer Aktarımı Açısından İncelenmesi

*Analysis of Secondary School Turkish Textbooks in Terms of Value Transmission*

Yasemin BAKİ

147-174 Bilim ve Sanat Merkezlerinde Görev Yapan Yönetici ve Öğretmenlerin Değer Tercihlerinin Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi

*Evaluation of Value Preferences of Managers and Teachers Working in Science and Art Centers in Terms of Different Variables*

Özge CEYLAN

Güven YILDIZ

175-218 Değer Eğitimde Özdeşim Kurma: Hz. Muhammed (sav) Örneği

*Identification in Values Education: The Case of the Prophet Muhammad (pbuh)*

Sevgi COŞKUN KESKİN

İklima Betül ERTÜRK

Zehra Betül KOCAMAZ

- 219-246 Değerler Eğitimi Dergisi'nin Bibliyometrik Profili (2009-2018)  
*The Bibliometric Profile of the Journal of Values Education (2009-2018)*  
Beytullah KARAGÖZ  
İzzet ŞEREF
- 247-289 Vatandaşlık Eğitiminde Değerler Karşılaştırması: Türkiye ve Fransa  
*Comparison of Values in Citizenship Education: Turkey and France*  
Özlem BEKTAŞ  
Engin ZABUN
- 290-316 Kimya Öğretmeni Adaylarının "Aziz Sançar'ın Başarısı" Adlı Okuma Parçasındaki Değerler ve Değerler Eğitimine Yönelik Görüşleri  
*Opinions of Chemistry Teacher Candidates about the Values and Values Education in the Reading Piece Named Aziz Sançar's Success*  
Hatice KARAER  
Fergan KARAER
- 317-348 Değer Merkezli Okul Kültürü Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlilik ve Güvenirlilik Çalışması  
*Development of Values-Centered School Culture Scale: A Study of Validity and Reliability*  
Mahmut ZENGİN  
Muhammet Enes ÇELİK
- 349-379 İlkokul Birinci ve İkinci Sınıf Türkçe Ders Kitaplarında Milli ve Kültürel Kavramlara Yer Verilme Durumu  
*Investigation of the National and Cultural Concepts in First and Second Grade Primary School Turkish Textbooks*  
Emine Gül ÖZENÇ  
Hanife Gülhan ORHAN-KARSAK

## Yalvaç Ural'ın Çocuk Edebiyatı Eserlerinde Hayvan Sevgisi Değeri\*

### Love for Animals as a Value in Yalvaç Ural's Children's Literature Books\*

Özden OTMAR, Öğretmen, MEB.

**E-mail:** ozdenotmar81@hotmail.com

**ORCID:** 0000-0001-9371-0092

Aliye ERDEM, Sorumlu Yazar, Dr. Öğr. Üyesi.

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi.

**E-mail:** aliye.erdem@ankara.edu.tr

**ORCID:** 0000-0001-6602-7239

ISSN: 1303-880X  
e-ISSN: 2667-7504  
<http://ded.dem.org.tr>

**Geliş/Received:** 24.10.2017  
**Kabul/Accepted:** 13.05.2019  
**Makale Türü/Article Type:**  
Araştırma/Research

**Atıf/Citation:** Otmar, Ö. & Erdem, A. (2019). Yalvaç Ural'ın çocuk edebiyatı eserlerinde hayvan sevgisi değeri. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 17 (37), 7-34. **DOI:** 10.34234/ded.346197

\* Bu çalışma, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde, ikinci yazarın danışmanlığında birinci yazar tarafından tamamlanan, "Yalvaç Ural'ın Çocuk Yapıtlarının Evrensel Değerler Açısından İncelenmesi" konulu Yüksek Lisans tezi esas alınarak hazırlanmıştır.

\* This article is extracted from the master thesis completed by the first author in Ankara University Institute of Educational Sciences, under the supervision of the second author.

**Öz:** Çocuğun anadilini ve dili kullanma becerisini geliştirmede yazılı kaynakların önemli bir rolü vardır. İletişim sürecinin en temel ögesi olan dili kullanma becerisi, küçük yaşlardan itibaren nitelikli çocuk kitapları aracılığıyla desteklenebilir. Nitelikli edebi eserlerle, çocukların dil ve anadili kullanımı istenilen düzeyde etkin hale getirilebilir. Erken yaşlardan itibaren çocuğu; olumlu kazanımlara ulaştıran, çocuğun dünyasına hitap eden, sanatsal nitelikli görsellerin bulunduğu, estetik bir bakış açısına sahip ve çocuğun gelişimini destekleyen nitelikli eserlerle tanıştırmak, çocuğun güçlü bir karakter kazanmasına ve çok boyutlu olarak gelişimine katkı sağlamakla birlikte anadiline yönelik ipuçlarını yakalamasını ve anadilini sevmesini de sağlar. Değerler eğitimi; ahlaki, kültürel, evrensel ve bireysel alanda duyarlılık kazanmaktır. Okurun, evrensel değerlerle eğitilen okur olabilmesi için edebiyatın ve nitelikli yazınsal metinlerin önemi büyüktür. Evrensel değerlerle donatılmış edebi eserlerde yazar, çocukların edinmesini istediği iletiler ve örnek davranışlar için, çocukların da düşünmesine ve duyarlılıklarının geliştirilmesine ihtiyaç duyar. Çocukların bu gelişimi gerçek hayatta edinebilmeleri için, yazarlar çocukları metnin anlamına götürecek uygun iletilerle eserlerini oluştururlar. Yazar-çizer ve çocuk etkileşiminin kalitesini ortaya çıkaran ve kitabın bir edebiyat ürünü olmasını sağlayan en önemli etkenlerden birisi çocuklara günlük hayatlarında da insan ilişkilerine yardımcı olacak evrensel iletileri kazandıran yazınsal nitelikli ipuçlarını sunma başarısıdır. Çocukların gelişim evrenine uygun yazınsal kurgu içinde sunulan iletiler, çocuğun günlük hayatında mutlu olmasına ve kitapları sevmesine yardımcı olur. Bu çalışmanın amacı, Türk çocuk edebiyatının öncü isimlerinden olan Yalvaç Ural'ın çocuk edebiyatında şiir, öykü, şiir-öykü ve fabl türündeki eserlerinde hayvan sevgisi evrensel değerini incelemektir. Ayrıca çalışmada, yazarın hayvan sevgisi evrensel değerini eserlerinde nasıl ele aldığına ilişkin örneklerle de yer verilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Çocuk edebiyatı, Yalvaç Ural, Evrensel değerler, Hayvan sevgisi.

&

**Abstract:** The written resources have a big impact to improve children's native language ability. The children's ability of using the language will be builded up with qualified children's books. With the help of qualified literary materials, children's usage of native language will be improved. Introducing children with qualified books in the early ages contributes the children to gain a strong character and to develop in a multidimensional manner. It also allows the children to catch clues



to their native language and love the language. From this point of view, it can be said that the literary books aimed at children should address the interests and needs of the children and enable them to realize themselves. Values education means to gain sensibility in parts of moral, cultural, universal and personal. Books that meet with children as well as the lessons have an important role in the values education in schools. Because books are one of the main sources for the acquisition of the values. Values can be gained to children with books. Literature and qualified literary texts are of great importance in order for the reader to be educated with universal values. Universal values can be adopted to the children with these books. While presenting these novels to the children the reality of the child should also be considered. Yalvaç Ural is one of the important Turkish writer of children and adult modern literature. Although there are many values that Yalvaç Ural mentioned and felt in his books for the children, the most important value is the value of love. Ural, who wants to feel the importance of love for children, emphasized the importance and necessity of love in his books and reflected the importance of love in the life in all of his books. The aim of this study is to examine the universal value of animal love in the children's literature of Yalvaç Ural, which is one of the pioneers of Turkish children's literature, in his novels of poetry, short stories, poetry-stories and fables. The study also includes examples of how the author treats the universal value of animal love in his books.

**Keywords:** Children's literature, Yalvaç Ural, Universal values, Animal love.

## **Giriş**

Çocuğun anadilini ve dili kullanma becerisini geliştirmede yazılı kaynakların önemli bir rolü vardır. İletişim sürecinin en temel ögesi olan dili kullanma becerisi küçük yaşlardan itibaren nitelikli çocuk kitapları aracılığıyla desteklenebilir. Nitelikli edebi eserlerle çocukların dil ve anadili kullanımı istenilen düzeyde etkin hale getirilebilir.

Erken yaşlardan itibaren çocuğu; olumlu kazanımlara ulaştıran, onun dünyasına hitap eden, sanatsal nitelikli görsellerin bulunduğu, estetik bir bakış açısına sahip ve onun gelişimini destekleyen nitelikli eserlerle tanıştırmak, çocuğun güçlü bir karakter kazanmasına ve çok boyutlu olarak gelişimine katkı sağlamakla birlikte anadiline yönelik ipuçlarını yakalamasını ve anadilini sevmesini de sağlar. Bu düşünceden hareketle, çocuklara yönelik edebi eserlerin, çocuğun ilgi ve ihtiyaçlarına hitap etmesi ve kendini gerçekleştirmesine olanak sağlamanın gerektiği söylenebilir.

Değerler; toplumun tarihi birikimi ile ortaya çıkan, toplumun tamamı tarafından kabul gören, toplumun varlık, birlik ve devamının sebebi olarak görülen, tasvip ve teşvik gören, korunan kabulleniş ve inanışlardır (Tural, 1992:29; Arısoy, 2014:1). İnsanı diğer canlılardan ayıran en önemli özelliği, edinilen kültür birikiminin bir sonraki kuşağa aktarabilmesidir. Bu aktarma etkinliğinde ise değerlerin önemi yadsınmaz. Değerler toplumdaki sosyal kontrol sistemine kaynaklık eder, bireyler arası bağları artırır. Birlikte yaşayan insanların hangi değerleri merkez alacakları konusunda konuşmaları ve fikir birliğine varmaları gerekir. Farklı değerlere sahip kişiler veya kuşaklar arasında oluşan farklı değerlerden kaynaklanan çatışmalar olabilir. Ancak bu çatışmaları da “barışmak, uzlaşmak” gibi başka ortak evrensel değerler yardımıyla çözmek mümkündür. İnsanlar arası ilişkilerde sevgi, saygı gibi evrensel değerler önemli güçlerdir. Bu yönüyle değerler insan hayatında önemlidir ve insanlara kazandırılmalıdır (Ak-yol ve Aydın, 2014:3). Değerlerin bireylere kazandırılması ise değerler eğitimi ile mümkündür.

Değerler eğitimi; ahlaki, kültürel, evrensel ve bireysel alanda duyarlılık kazanmaktır. Değerler eğitiminde en önemli ve etkin rolü aile üstlenir. Çocuk, okul çağına geldiğinde ise bu göreve eğitim kurumları da dahil olur. Okullardaki değerler eğitiminde derslerin yanı sıra çocuklarla buluşan kitapların da önemli bir rolü vardır. Çünkü değerlerin çocuğa kazandırılmasında kitaplar temel kaynaklardan biridir. Kitaplar aracılığıyla çocuklara değerler kazandırılabilir.

Çocuğun kendini gerçekleştirme sürecinde anadilini öğrenmesi, kültürel birikimi kavraması ve dili kullanma becerisini geliştirmesinin yanı sıra tüm dünyaca kabul edilmiş olan yani evrensel değerleri benimsemesi de önemli bir unsurdur. İşte tam da bu noktada çocuklara yönelik olan yapıtlarda değerler eğitimine yönelik bulunan iletiler önem kazanmaktadır.

Okurun evrensel değerlerle eğitilen okur olabilmesi için edebiyatın ve nitelikli yazınsal metinlerin önemi büyüktür. Bu eserler aracılığıyla çocuklara evrensel değerler benimsetilebilir. Çocuğa bu eserleri sunarken onun çocuk gerçekliği de göz önünde bulundurulmalıdır. Yani “çocuğa yönelik” ilkesi unutulmamalıdır (Sever, 2013). Evrensel değerlerin öğretici (didaktik) bir yolla verilmesi çocukta o değer yerleşmesi ve kalıcı bir davranışa dönüşmesi için yeterli olmayabilir. Çocuğun bu değerleri içselleştirmesi, başka bir deyişle duyarlılık yeteneğini kazanabilmesi için olayları duyularıyla da algılamaları gerekir. Bu noktada, amacı kişilerin duyularını devindirmek olan sanatsal nitelikli uyarılara gereksinim vardır (Aslan, 2013:29).

Edebiyat bireylerin duygularını, aklını eğitime işlemidir. Yazar, eserini tecrübeleriyle donatır ya da kurmaca bir hayal gücünden yararlanır. Bu hayal ürününün kurgularında çocuk kendini bulur ve büyülü bir dünyaya kapılarını aralar. Edebi eserlerle kurgulanmış bu dünyada yeni deneyimler ve bilgiler kazanır. Çünkü birey yaşama dair tecrübelerini sadece kendi tecrübeleriyle değil ona sunulan edebi eserlerle de oluşturur. Edebiyat aracılığıyla yeni eserlerle tanışan çocuk anadilini öğrenmek ve güzel kullanabilmek için bir zemin oluşturur. Çocuk gerçekliği ve gelişim özellikleri göz önünde bulundurularak yazılan edebi eserlerle tanışan çocuk yeni eserler okuma isteği duyar. Böylelikle çocuk; yeniliğe açık, sorgulayan ve farklı değerleri kavrayan bir birey olur. Bireylerin kendini gerçekleştirme sürecine katkı sağlayan önemli yazarlarımızdan birisi ise Yalvaç Ural'dır.

Yalvaç Ural, Türk çocuk ve yetişkin edebiyatının çağdaş ve önemli yazarlarından birisidir. Ural'ın kitapları yurt dışında, özellikle de Almanya'da çok satan kitaplar arasındadır. Hollanda'da kitapları çizgi film dizisi olarak bilgisayar animasyonuna çevrilmiştir. İsveç, Norveç, Danimarka ve Finlandiya'da Ural'ın eserlerinden animasyon filmleri hazırlanmıştır. Makedonya'daki okullarda Ural'ın bir eseri (Müzik Satan Çocuklar) yardımcı ders kitabı olarak okutulmuştur.

Her sosyal toplulukta kabul edilen olumlu değerler vardır. Örneğin; dürüst olmak, yardımsever olmak, barışçıl olmak, çalışkan olmak gibi. Birey içinde doğduğu sosyal çevrede bu değerleri süreç içinde içselleştirir. Değerlerin sadece belirli uluslara ya da topluluklara özgü olması söz konusu değildir. Bazı değerler tüm uluslar tarafından olumlu karşılanır ve benimsenir. İşte bu değerler evrensel değerler olarak nitelendirilir.

Sevgi, insanı bir şeye veya bir kimseye karşı yakın ilgi ve bağlılık göstermeye yönelten duygu olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2005:1742). Doğaya, hayvanlara, vatana ya da insanlara duyulan yakınlığı ifade eden bir değer olan sevgi değeri; hayvan sevgisi, doğa sevgisi, aile sevgisi, anne baba sevgisi, kardeş sevgisi, sanat sevgisi, vatan sevgisi gibi kendi içinde farklı türlere ayrılmaktadır.

Yalvaç Ural'ın çocuk yapıtlarındaki eserlerinde işlediği ve duyumsattığı başka değerler olsa da temelde en çok yer verdiği değer sevgi değeridir. Çocukların dünyayı ve insanları sevmesi için buldukları edebi eserlerde onlara sevginin önemini duyumsatmak isteyen Ural, yapıtlarında sevginin önemini ve gerekliliğini ön plana çıkarmış ve sevginin hayattaki önemini tüm eserlerinde yoğun olarak yansıtmıştır.

Çocukların yaşamında hayvanların farklı bir yeri vardır. Çocuklar, çevrelerini tanımaya başlamalarıyla hayvanlara karşı sevgi değerini kazanmaya başlarlar. Bu sebeple onlara hayvan sevgisini kazandırmada edebi eserlerin önemi yadsınamaz. Yalvaç Ural da yapıtlarında, çocukların hayvanlarla olan dostluğuna yer vermiştir.

Bu çalışmanın amacı, Türk çocuk edebiyatının öncü isimlerinden olan Yalvaç Ural'ın çocuk edebiyatında şiir, öykü, şiir-öykü ve fabl türündeki eserlerinde hayvan sevgisi evrensel değerini incelemektir. Ayrıca çalışmada, yazarın hayvan sevgisi evrensel değerini eserlerinde nasıl ele aldığına ilişkin örneklere de yer verilmiştir.

## Yöntem

### Araştırmanın Modeli

Bu çalışma, Yalvaç Ural'ın öykü, şiir, şiir-öykü ve fabl türündeki eserlerinin hayvan sevgisi evrensel değeri açısından incelenmesi amacıyla nitel araştırma yöntemlerinden tarama modeline göre gerçekleştirilmiştir. Karasar (2014:77), tarama modelini, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımı olarak nitelendirir. Bu modelde araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır.

### Evren ve Örneklem

Yalvaç Ural'ın hayvan sevgisi değerinin işlendiği çocuklara yönelik kitapları çalışmanın evreni olarak kabul edilmiştir. Çalışmanın örneklemini ise hayvan sevgisi değerini en iyi temsil ettiği düşünülen şu eserler oluşturmaktadır:

**Şiir Kitapları:** Sincap, Kulağımdaki Küçük Çan, Mırname.

**Öykü Kitapları:** Bir Gök Dolusu Güvercin, Korkuluğun Kalbi, Kayıp Ülkenin Çocuğu, Alucura Çayevi.

**Şiir-Öykü Kitapları:** Müzik Satan Çocuklar, Gözü Boynuz ile İzi Yıldız, Uçurtmam Çaylak Kuyrukları Yarka.

**Fabl Kitapları:** La Fonten Orman Mahkemesinde.

## Verilerin Toplanması ve Değerlendirilmesi

Çalışmanın amacı doğrultusunda ihtiyaç duyulan veriler doküman inceleme-si yoluyla elde edilmiştir. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar. Nitel araştırmada doküman incelemesi tek başına bir veri toplama yöntemi olabileceği gibi diğer veri toplama yöntemleri ile de kullanılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2006).

Yalvaç Ural'ın belirlenen eserleri okunmuş ve hayvan sevgisi değeri belir-lenmiştir. Her eser için ayrı ayrı okuma, not alma, hayvan sevgisi değerini tes-pit etme ve değerlendirme işlemi yapılmıştır. Güvenilirliği sağlamak için aynı eserler farklı zamanlarda tekrar incelenmiştir. Farklı zamanlarda yapılan incele-melerde benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Her eserin değerlendirme sonuçları ayrı başlıklar altında toplanmış, hayvan sevgisi değeriyle ilgili iletilerin eserlerde nasıl verildiği ve değerini nasıl işlendiği tespit edilmiştir. Son olarak elde edilen veriler yorumlanmış ve öneriler sunulmuştur.

## Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde, Yalvaç Ural'ın çocuk edebiyatı eserlerinden şiir, öykü, şiir-öy-kü ve fabllarındaki hayvan sevgisi evrensel değerinin incelenmesi sonucunda elde edilen veriler sunulmuştur. Ayrıca yazarın hayvan sevgisi evrensel değerini eserlerinde nasıl ele aldığına ilişkin örneklerle de yer verilmiştir.

### 1) Yalvaç Ural'ın “*Sincap*” Adlı Eserinde Hayvan Sevgisi Değeri

Yazar “*Sincap*” adlı şiiriyle hayvan sevgisi evrensel değerini dolaylı olarak ak-tarmaktadır (s.1):

#### *Sincap*

“Bahçemizde ceviz ağacı

Üzerinde sincaplar

Biz olsun diye beklerken

En güzel cevizleri

Yere düşmeden

Onlar toplar.”

Yazar “*Tavşan*” adlı şiirinde tavşanları neden çok sevdiğini anlatmaktadır. Ural, hayvan sevgisi evrensel değerini dolaylı olarak aktarmaktadır (s.2):

### ***Tavşan***

<i>“Tavşan</i>	Bence hayvan:
<i>En sevdiğim canlı</i>	“Kendisi gibi bir canlıyı yiyendir.”
<i>Çünkü yumuşacık</i>	Oysa tavşan
<i>Kulakları güzel</i>	Havuç yiyor
<i>Gözleri görünmüyor</i>	Ben de havuç yiyorum
<i>Vahşi değil kedi gibi</i>	Ve canlılar içinde
<i>Tırnakları yok tırmalamıyor</i>	En çok onu seviyorum.”
Sonra o hayvan da değil	

Yazar “*Balıkçılık*” adlı şiiriyle hayvan sevgisi evrensel değerini dolaylı olarak aktarmaktadır (s.3):

### ***Balıkçılık***

<i>“Balıkçı!</i>	Çünkü insanlar,
<i>Balıklar örümceklere çok</i>	<i>Ağ ile balık tutmasını</i>
<i>Ama çok kızıyorlar</i>	<i>Onlarla öğrendi, diyorlar.”</i>

Yazar “*İhtiyar Nalbant*” adlı şiirinde İhtiyar Nalbant’ın hayvanları en çok seven kişi olmasının gerekçelerini anlatmaktadır. Yazar, hayvan sevgisi evrensel değerini dolaylı olarak aktarmaktadır (s.4):

### ***İhtiyar Nalbant***

<i>Hayvanları</i>	<i>Ne güzel de</i>
<i>En çok seven sensin</i>	<i>Ayakkabılar yapıyorsun</i>
<i>İhtiyar Nalbant</i>	<i>Bayram çocukları gibi</i>
<i>Koca</i>	<i>Onları sevindirdiğinde</i>
<i>Demir levhaları keserek</i>	<i>Mutlu oluyor musun?</i>

Yazar “*Yaşamak Üzerine*” adlı şiirinde en kısa ve en uzun yaşamı olan hayvanlardan söz etmektedir. Yazar, hayvan sevgisi evrensel değerini dolaylı olarak aktarmaktadır (s.12):

### **Yaşamak Üzerine**

*“En kısa yaşamlı canlı  
Kelebek*

*En uzun yaşamlısı ise  
Kaplumbağa”*

Yazar “*Kuşlar ve Uğraşlar*” adlı şiirinde farklı tür kuşlarla ilgili bilgileri paylaşmaktadır. Yazar, hayvan sevgisi evrensel değerini dolaylı olarak aktarmaktadır (s.13):

### ***Kuşlar ve Uğraşları***

*“Marangozdur ağaçkakan  
Sıva ustası kırlangıç  
Bin yıllık balıkçıdır karabatak  
Gecelerin bekçisi baykuş.  
Çöplüğü martı yapar  
Peynircilik uzmanı karga  
Acemi şarkıcıdır isketeler*

*Ne olurdu şahinler  
Paralı asker olmasa!  
Soylu bir kadındır tavuskuşu  
Yoksul bir ekmekçi serçe  
Turnalar dönüp gelse de  
İnsanlar sevmeyi öğrense.”*

Yazar “*Kış Geceleri*” adlı şiirinde Tekir adlı kedinin kış gecelerinde evdeki varlığından söz etmektedir. Yazar, hayvan sevgisi evrensel değerini dolaylı olarak aktarmaktadır (s.31):

### ***Kış Geceleri***

*“Kış geceleri  
Soba başında oturulur  
Kestane pişirilir  
Cin mısırı patlatılır*

*Nineler masal anlatır  
Tekir sobanın yanında uyuklar  
İşte bu yüzden uzundur  
Kış geceleri çocuklar”*

Yazar “*Mor Koyun*” adlı şiirinde koyunları konu ederek hayvan sevgisi evrensel değerini dolaylı olarak aktarmaktadır (s.32):

### ***Mor Koyun***

*“Geceleri uyukum kaçınca  
Annem öğütledi  
Yüz tane ak koyun sayıyorum  
Bir ak koyun  
İki ak koyun*

*Üç ak koyun  
Dört ak koyun.  
Yüzüncü ak koyuna gelmeden de  
Uyuyorum.*

*Bazı geceler  
Aralarına bir mor koyun giriyor  
Hep şaşırtıyor beni*

*Ne yapsam  
Ne etsem  
Uyuyamıyorum.”*

Yazar “*Bir Soru*” adlı şiirinde pek çok hayvan ve onların yavrularından söz ederek hayvan sevgisi evrensel değerini dolaylı olarak aktarmaktadır (s.34):

### ***Bir Soru***

*“İnsanın yavrusu çocuk  
Koyununki kuzu  
Keçinin oğlak  
Ceylanın ceren  
Atın tay  
Devenin daylak*

*Tilkinin neden tilki  
Kurdun neden kurt  
Yılanın neden yılan  
Hiç düşündünüz mü  
Çocuklar?”*

Yazar “*Sarman*” adlı şiirinde kedisinden söz ederken hayvan duyarlılığını ve sevgisini dolaylı olarak aktarmaktadır (s.43):

### ***Sarman***

*“Kâğıda bir et resmi yapıyorum  
Sarman’a gösteriyorum miyav-  
lıyor*

*Demek ki Sarman da resimden an-  
lıyor”*

Yazar “*Dedem ve Kuşlar*” adlı şiirinde kuşların varlığını konu edinmekte ve hayvan sevgisi evrensel değerini dolaylı olarak aktarmaktadır (s.49):

### ***Dedem ve Kuşlar***

*“Dedem  
Kuşlar gibi  
Özgür olmak istiyor.  
Tutsak etmiş  
Balkondaki kafese*

*Bembeyaz  
Al ibikli  
Altı çift güvercini  
Besliyor.  
Dedemi anlayamıyorum.”*

Yazar “*Kuşların Evreni*” adlı şiirinde kuşların evreninin güzelliğini dolaylı olarak aktarmaktadır (s.55):

### ***Kuşların Evreni***

*“Kuşlar  
Pasaport kullanmazlar  
Diledikleri ülkeye  
Özgürce gidip*

*Dönebilirler.  
İstenmez onlardan  
Geçiş izinleri.  
İşte bu yüzden güzeldir  
Kuşların evreni.”*



## 2) Yalvaç Ural'ın “Kulağımdaki Küçük Çan” Adlı Eserinde Hayvan Sevgisi Değeri

Yazar “Serçe ile Kırlangıç” adlı şiirinde serçe ve kırlangıcı karşılaştırarak anlatmaktadır. Yazar, hayvan sevgisi evrensel değerini dolaylı olarak aktarmaktadır (s.6):

### *Serçe ile Kırlangıç*

<i>Benzemez kırlangıçlara</i>	<i>Hele kar yağınca</i>
<i>Küçük serçe</i>	<i>Pencere önlerinde</i>
<i>Yurdunu çok sever</i>	<i>Tir tir titrerken serçeler</i>
<i>Yazı da bizimle geçirir</i>	<i>Kırlangıçlar bir de</i>
<i>Kışı da</i>	<i>Yuvalarının kapısını</i>
	<i>Sıvayıp giderler</i>

Yazar “Atkuyruğu Saç” adlı şiirinde, annesi tarafından atkuyruğuyla örülen saçın bir gün bir at sahibi olursa ne yapacağını düşündürmektedir. Yazar, hayvan sevgisi evrensel değerini dolaylı olarak aktarmaktadır (s.7):

### *Atkuyruğu Saç*

<i>“Her gün</i>	<i>Eğer bir gün</i>
<i>Okula giderken</i>	<i>Bir atım olursa</i>
<i>Annem saçımı</i>	<i>Ben de onun kuyruğunu</i>
<i>Atkuyruğu örüyor</i>	<i>Kız saçı öreceğim”</i>

Yazar “Horozlar” adlı şiirinde horozların doğan güneşin habercisi olmalarını anlatmaktadır. Yazar, hayvan sevgisi evrensel değerini dolaylı olarak aktarmaktadır (s.14):

### *Horozlar*

<i>“Doğan güneşin</i>	<i>Ayarsız duvar saatlerine</i>
<i>Habercisidir horozlar</i>	<i>Benzerler</i>
<i>Ne var ki</i>	<i>Kimi zaman geç</i>
<i>İstedığınız zaman</i>	<i>Kimi zaman da erkenden</i>
<i>Kuramazsınız</i>	<i>Ötüverirler”</i>

Yazar “Alabalık” adlı şiirinde alabalığın güzelliğini ve nerede olduğunu anlatırken hayvan sevgisi evrensel değerini dolaylı olarak aktarmaktadır (s.28):

### *Alabalık*

<i>“Sen ne güzelsin alabalık</i>	<i>Söylesene</i>
<i>Ama kimse bilmiyor</i>	<i>Tanrı aşkına</i>
<i>Irmakta mısın</i>	<i>Nerdesin”</i>
<i>Gölde misin</i>	

Yazar “Televizyondaki Koku Reklamları ve Kokarca” adlı şiirinde kokarcadan söz etmekte ve hayvan sevgisi evrensel değerini dolaylı olarak aktarmaktadır (s.35):

**Televizyondaki Koku Reklamları ve Kokarca**

“Bilmiyor ki

Tütün kolonyasını

Zavallı hayvancık

Alsın da sürünsün”

Bolu'nun

Yazar “Tavuskuşu” adlı şiirinde tavuskuşunu ve onun güzelliklerini anlatırken hayvan sevgisi evrensel değerini dolaylı olarak aktarmaktadır (s.45):

**Tavuskuşu**

“Tanrım nakkaş olmuştur

Kolay mı her tel kuyruğa

Tavuskusunu yaratırken

Binbir renk binbir desen

Kim bilir ne çok çalışmış

Acaba gözleri sürmeli tavuskuşuna

Ne çok da yorulmuştur

“Çıtkırıldım mı” desem”

Yazar “Leylekler” adlı şiirinde leyleklerin baharın müjdecisi olduklarını ve kış gelince göçmelerini anlatırken hayvan sevgisi evrensel değerini dolaylı olarak aktarmaktadır (s.51):

**Leylekler**

Leylekler

Yiyerek geçirirler zamanı

Baharı muştular

Kış gelince de göçerler

Bacaları üzerine kurdukları

Taşıdıkları bebeklerle

Yuvalarıyla

Başka ülkelerin baharlarını

Ve onu bozmak isteyen

Yılanlardan kurtarmaya

Yılanları

**3) Yalvaç Ural'ın “Mırname” Adlı Eserinde Hayvan Sevgisi Değeri**

Yazar “Kedi ve Korku” adlı şiirinde kedilerin uzak alanlara terk edilseler bile yıldızlar sayesinde evlerini tekrar bulabildiklerini anlatmakta ve hayvan sevgisi evrensel değerini dolaylı olarak aktarmaktadır (s.7):

**Kedi ve Korku**

“Uzaklara bırakılır

Ama yıldızlar

Bazen kediler.

Öteden beri

Bir daha gelmesinler diye,

Dostudur kedilerin,

Sevilmedikleri yerlere.

Elleriyle götürürler onları

Kovuldukları evlere.”

Yazar “*Mozaik Kedi*” adlı şiirinde çocukların cennette de olsa kedisiz yaşayamayacaklarını ve kedilerin ölünce cennete gideceklerini anlatmaktadır. Yazar, hayvan sevgisi evrensel değerini dolaylı olarak aktarmaktadır (s.12):

### ***Mozaik Kedi***

*Bilir kediler,  
Ölünce, cennete gidecekler.  
Çünkü çocuklar,  
Cennette de olsalar,  
Kedisiz yaşayamazlar.*

*İşte bu yüzden,  
Bilir ki kediler...  
Ölünce  
Onlar da  
Cennete gidecekler*

#### **4) Yalvaç Ural'ın “*Bir Gök Dolusu Güvercin*” Adlı Eserinde Hayvan Sevgisi Değeri**

Yazar “*Korkulu Bir Gün*” adlı öyküsünde küçük bir çocuk olan Yaşar'ın bir gün dışarıda oynarken dört çocuk gördüğünü, onların yanına yaklaşarak onları izlemeye başladığını anlatır. Yaşar'ın amacı onlarla tanışmak ve arkadaş olmaktır. Bu dört çocuğun yanlarında bir de köpek vardır. Çocukların köpekle derede oyun oynamalarının anlatılmasıyla hayvan sevgisi evrensel değeri dolaylı olarak aktarılmaktadır (s.14):

.....

*“Kısa bir süre yol boyunca yürüdüler. Daha sonra köprüyü geçip, derenin oradaki değirmenin önünde durdular. Ayaklarıyla yeri temizledikten sonra soyunmaya başladılar. İçlerinden ilk soyunan, küçük köpeği tuttuğu gibi dereye attı. Köpek yüzerek suyun öte yakasına geçti.”*

Yazar “*Gölcüğün Küçük Avcıları*” adlı öyküsünde göçün başladığı ve gölcüğün üzerinin sürüler halinde inip kalkan renk renk, irili ufaklı kuşlarla dolduğu anlatılır. Dört arkadaş, Hikmetlerin evinin önünde sırtlarını duvara yaslar ve tatlı bir söyleşiye başlarlar. Yağmurdan sırlıslık olan bir av köpeği söyleşilerini bozar. Öyküdeki çocukların yanına av köpeğinin gelmesiyle yazar hayvan sevgisi evrensel değerini dolaylı olarak aktarmaktadır (s.50):

.....

*“Dört arkadaş, Hikmetlerin evinin önünde sırtımızı duvara vermiş, tatlı bir söyleşi içinde yağmurun dinmesini bekliyorduk. Söyleşimizi, yağmurdan sırlıslık olmuş bir av köpeği bozdu. Yanımıza kadar geldi... Hepimizi tek tek kokladıktan sonra koşarak uzaklaştı.”*

## 5) Yalvaç Ural'ın “Korkuluğun Kalbi” Adlı Eserinde Hayvan Sevgisi Değeri

Yazar “Korkuluğun Kalbi” adlı eserinde korkuluğun yalnızlığa alışkın olduğunu anlatır. Çünkü onun kimsesi yoktur. Korkuluğun en sevdikleri ise tarlafaresi, kelebek, cırcırböceği ve tarlakuşudur. Yazar, hayvan sevgisi evrensel değerini dolaylı olarak aktarmaktadır (s.5):

*“Aslında yalnızlığa alışkındı. Yazın buğday başaklarını beslerken de kimse olmazdı yanında. O hep böyle tek başıydı. Tarlafaresi, kelebek, cırcırböceği, tarlakuşu... Onun dostlarıydılar.”*

Yazarın “Korkuluğun Kalbi” adlı eserinde korkuluk ile sığırcık arasında geçen konuşmada hayvan sevgisi evrensel değeri dolaylı olarak aktarılmaktadır (s.7):

*“Evet gerçekten de sığırcıktı bu. Hem de karda uçmaya çalışan yavru bir sığırcık. “Boşuna uğraşma, bu fırtınadan uçamazsın!” diye bağırdı korkuluk. Ama sığırcık onu duymadı bile. Bir iki kanat daha çırpıttıktan sonra aşağıda gördüğü korkuluğa doğru yöneldi.”*

Yazarın “Korkuluğun Kalbi” adlı eserinde sığırcık ile korkuluğun arkadaşlığında sığırcık, korkuluğun kalbinde barınarak soğuktan korunmaktadır. Bu esnada bir karganın çıkagelmesiyle öyküye yeni bir hayvan daha dahil olur. Yazar, hayvan sevgisi evrensel değerini dolaylı olarak aktarmaktadır (s.15-16):

.....

*“Bir sabah, bir karga sesiyle uyandı sığırcık. Tam başını çıkarıp bakacaktı ki, korkuluğun uyarısıyla yeniden saklandı. Daha önce bir korkuluk görmediği için, korktu karga. Önce biraz geri çekildi.”*

## 6) Yalvaç Ural'ın “Kayıp Ülkenin Çocuğu” Adlı Eserinde Hayvan Sevgisi Değeri

Yazarın “Kayıp Ülkenin Çocuğu” adlı eserinde Ural'ın dostlarıyla yaşamını sürdürmeye çalıştığı anlatılır. Zis Teyzesi Ural'yı çok sever. Ural, Zis Teyzesinin kızı ile kırlarda vakit geçirerek doğanın güzelliğini yaşarlar. Doğanın güzelliğini yaşarken yanlarından küçük dostlarını yani Okire'yi hiç eksik etmezler. Okire'yi yanlarından hiç ayırmamalarıyla yazar hayvan sevgisi evrensel değerini dolaylı olarak aktarmaktadır (s.13):

.....  
“Tmia 'yla Ura birlikte kırlara giderler,  
Kalkos Dağı 'na, tepelere çıkarlar,  
Küçük Okire 'yi de yanlarından hiç ayırmazlardı.”

Yazarın “Kayıp Ülkenin Çocuğu” adlı eserinde Ura, Aso Amcasını kaybettikten sonra kendisini biraz olsun daha iyi hissetmek için doğada vakit geçirir. Doğada vakit geçirirken yanında en çok sevdiği dostu, yani köpeği Okire vardır. Ura'nın doğada Okire'yi yanından ayırmamasıyla yazar hayvan sevgisi evrensel değerini dolaylı olarak aktarmaktadır (s.23):

.....  
Okire de ardi sıra onu izledi.  
Her şey o kadar güzel  
Ve büyük görünüyordu ki yamaçtan,  
Keçiler aşağıda,  
Sanki bir tahta kabın içindeki

Yaban elmasının çekirdekleri kadar-  
dılar.  
Ura, “Hadi gidelim Okire,  
Başka bir gün tam tepesine çıkmak  
için  
Daha erken geliriz” dedi.

### 7) Yalvaç Ural'ın “Alucura Çayevi” Adlı Eserinde Hayvan Sevgisi Değeri

Yazar “Alucura Çayevi” adlı eserinde Yaşar'ın babasının bir fabrikanın çay ocağını işlettiğinden söz eder. Yaşar, babasının iş yerinde tüm gayretiyle çalışır ve babası hasta olduğu için ona yardım eder. İnsanlara çay dağıtarak babasının yokluğunu aratmaz. Yaşar erkenden saatin sesiyle uyanır, dışarı çıktığında bir köpek sesi duyar. Yazar, hayvan sevgisi evrensel değerini dolaylı olarak aktarmaktadır (s.12):

.....  
“Ve karanlıkta,  
Bir kondunun önünden  
Kendine havlayan köpeği  
Umursamayarak,  
İndi Hacıhüsrev'den anayola.”

### 8) Yalvaç Ural'ın “Müzik Satan Çocuklar” Adlı Eserinde Hayvan Sevgisi Değeri

Yazar “Kimdi Bunlar” adlı şiirinde Çingene Ailesini tanıtırken köpekleri Kıvırcık'ı da tanıtır ve ailenin ona olan sevgisini anlatır. Yazar, hayvan sevgisi evrensel değerini dolaylı olarak aktarmaktadır (s.10):

### **Kimdi Bunlar**

*“Bunlar  
Yazları kırlarda  
Kışları kentlerde geçiren  
Bir Çingene ailesi*

*Bir çocukları var  
Bir de köpekleri  
Köpeğin adı Kıvrıcık  
Çocuğun ki de Sali”*

Yazar “Yokuş” adlı şiirinde yokuşu çıkarken ata yardım edilmesini anlatır. Yazar, hayvan sevgisi evrensel değerini dolaylı olarak aktarmaktadır (s. 13):

### **Yokuş**

*“Yokuşu çıkarken atlar  
Arabadan inilir  
Bu bir kuraldır  
Ata biraz yardım edilir  
Sali’yle Kıvrıcık da  
Atladılar arabadan*

*Baba çingene de indi  
Tutarak atın yularından  
“Dehh!.. yavrum” dedi  
Ve zorlana zorlana  
Yokuşu çıkmaya başladı at  
Ata biraz yardım edildi.*

### **9) Yalvaç Ural’ın “Gözü Boynuz ile İzi Yıldız” Adlı Eserinde Hayvan Sevgisi Değeri**

Yazar eserdeki kahramanları tanıtırken hayvanlardan oluşan bir aileden söz etmekte ve hayvan sevgisi evrensel değerini dolaylı olarak aktarmaktadır (s.2):

*“Masalımızın kahramanları  
Salyangoz-ana ile*

*Onun sevimli iki yavrusu  
Gümüş ve Üşengeç’tir.”*

Yazar eserdeki kahramanlardan Gümüş, Üşengeç ve annelerini anlatırken kuşlardan da söz etmekte ve hayvan sevgisi evrensel değerini dolaylı olarak aktarmaktadır (s.5):

*“Güneş doğarken çıktı annem  
Çocuklar uykudaydı daha  
Kuşlar uykudaydı  
Yalnızca çiçekler uyanmışlar*

*Yapraklarıyla  
Başlarındaki kırağıları  
Temizlemeye çalışıyorlardı.”*

Yazar eserde hayvanları sıklıkla anlatırken tırtıldan da söz etmekte ve hayvan sevgisi evrensel değerini dolaylı olarak aktarmaktadır (s.10):

*“Şişman tırtıl komşumuzdu.  
Bahçedeki dut ağacının  
Üzerinde yaşardı.”*

.....

### 10) Yalvaç Ural'ın “Uçurtmam Çaylak Kuyrukları Yarka” Adlı Eserinde Hayvan Sevgisi Değeri

Yazar eserinde Kırmızılı Çocuk, Ferik Horoz, karatavuk, on iki yarka ve çaylağın başından geçen serüven dolu bir olayı anlatır. Kırmızılı'nın çiftliğine bir çaylak dadanır. Çaylak bütün yarkaları gün gün, tek tek alıp kaçıtır. Kırmızılı, problemi çözmek zorundadır. Yazar hayvanlar ve onların korunmasından söz eder. Yazar, hayvan sevgisi evrensel değerini dolaylı olarak aktarmaktadır (s.27):

#### *İki Aylak*

Çok kızmış Kırmızılı... Tuttuğu gibi Bacaklarından Ferik Horoz'u, Doğruca soluğu Babasının yanında almış: “Olacak iş değil babacığım! Sözüm ona kimsenin Sorumlusu,	Bütün gün Karatavuk'la Gezip duruyorlar. Haberleri yok! Böyle giderse Avluda yarka kalmayacak. Ve bir gün bu iki çaylak, Çaylağa yem olacak.
--	--

### 11) Yalvaç Ural'ın “La Fonten Orman Mahkemesinde” Adlı Eserinde Hayvan Sevgisi Değeri

Yazar eserinde hayvanların La Fonten'i ormanda yargılamalarını anlatır. La Fonten'in her hayvana bir lakap takmasına bütün hayvanlar tepki gösterir ve bağırlarlar. Mahkemeyi başkan olarak aslan yönetir. Bu öyküde hayvanlar kahramanlar olarak anlatılır. Yazar, hayvan sevgisi evrensel değerini dolaylı olarak aktarmaktadır (s.9):

“Aslan yargıçtı. Sordu: “La Fonten, Ne istiyorsun bizlerden? Neden bizleri İyiler kötüler, Aptallar akıllılar, Güzeller çirkinler, Tembeller çalıışkanlar, diye;	İkiye bölüp Birbirimize düşürüyorsun? Hem sen bu öyküleri yazmadan önce hiçbir insan bizim için böyle düşünmez, hiçbir hayvan da bu denli birbirine düşman kesilmezdi.”
---	--

Yazar eserde hayvanların kendilerini savunmak için kürsüye sırayla çıkmalarını anlatır. Sıra tavşana geldiğinde tavşan konuşmasında insanlara imalı göndermeler yapar. Tavşan, insanların onları seviyor gibi görünüp aslında onları sevmediklerini söyler. Yazar hayvan sevgisi evrensel değerini dolaylı olarak aktarmaktadır (s.27):

“Dışarı atıldığı için  
Sinirliydi tavşan.  
Ama yine de gelip özür diledi,  
La Fonten’den ve aslandan.  
Salondakilere,  
“Bana kızmayınız!” dedi.  
“Hem etine, hem kürküne  
Göz dikilmiş biriyim ben.

Yeteneklerimin korkaklığıma  
Bağlanması da caba.  
Aslında görünüşe göre  
İnsanlarla dosttuk.  
Havuçla beslerlerdi bizi  
Sevdiklerini sandık...  
Ne yapalım?  
Tavşanız işte; bilemedik yanıldık.”

## Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Sevgi, insanın sosyal hayatta varlığını devam ettirebilmesi için gereksinim duyduğu manevi değerlerden biridir. Çünkü insanların biyolojik gereksinimleri dışındaki en önemli ihtiyacı sevme ve sevilmedir. Kişi ancak bu sebeple kendisini kıymetli hisseder ve yaşamdan keyif alır. Bireylerin küçük yaşlardan itibaren bu evrensel değeri içselleştirmeleri ancak yaşadıkları sosyal çevrede sevgi değerini hissetmeleriyle olabilir. Sevgi evrensel değerini aile ve örgün eğitim kurumunda alan çocuk okuduğu edebi eserlerle bu evrensel değeri dolaylı olarak edinebilir.

Sevgi, insanı; varlıklara, olgulara veya herhangi bir şeye karşı yakınlık ve bağlılık göstermeye yönelten içsel bir duygudur. Sevgi, nefret madalyonunun ters yüzüdür. Sevgi üzerine söylenmiş o kadar çok söz, yazılmış o kadar çok şiir vardır ki belki de hayatta hiçbir olgu edebiyatın bu kadar merkezinde olmamıştır. Hangi romanı açsanız, hangi sinema filmini izleseniz bir sevgiye, bir aşka, bir muhabbete rastlamamak imkânsızdır. Bu açıdan sevgi evrensel bir değer olmanın da ötesinde doğanın bir kanunudur denilebilir (Somuncu, 2008:78).

Çocuk eğitimi sırasında hayvanlardan yararlanmak mümkündür. Onların davranışları örnek verilerek pek çok şey öğretilir. Bu doğal ve oldukça kullanılan bir yöntemdir. Çocuklara hayvan sevgisini aşılamanın yanında, istenilen pek çok özellik de kavratılabilir (Kaya, 2007:137). Küçük yaşlardan itibaren çocukları hayvan sevgisiyle tanıştırmak gerekir. Hayvan sevgisi insanlara çok şey kazandırır. Hayvanları seven onlarla ilgilenen çocuk daha merhametli ve paylaşıma daha açıktır. İnsanlar hayvanlara gösterdiği sevgide şefkati, merhameti ve yardımlaşmayı keşfeder. Hayvanları seven çocuk, insan ilişkilerinde de başarılıdır (Kaya, 2007:137).

Çocuklara hayvan sevgisi değerini kazandırmak amacıyla edebi eserlerde bu değere yer verilmelidir. Bu yapıtlar yardımıyla çocuklara; hayvanlarla güzel bağlar kurmanın önemi, onlara zarar verecek üslupta olmanın doğru olmadığı



duyumsatılmalıdır. Yalvaç Ural, çocuklara olumlu değerler kazandırmada hayvanları sıklıkla ele almıştır. Ural, doğanın güzelliğinin yanı sıra hayvanlardan sık sık söz etmiş, hayvan sahibi olmanın güzelliğini okura sezinetmiştir. Bu sayede yazar olumlu değerleri kazandırmayı amaçlamıştır.

Yazınsal nitelikli edebi yapıtların çocukların bilişsel yeteneklerini geliştirdiğini, zihinsel gelişimine katkı sağladığını ve düş gücünü doyurduğunu savunan Yalvaç Ural, yapıtlarında bireyin sağlıklı gelişimi açısından faydalı olduğu düşünülen evrensel değerlere yer verir. Ural, hayvan sevgisi evrensel değerine de yapıtlarında sıklıkla yer verir. Yalvaç Ural'ın eserlerinde hayvan sevgisi evrensel değeri didaktik bir şekilde değil dolaylı olarak aktarılmıştır. Bireyin küçük yaşlardan itibaren karakterinin temellerinin oluşmaya başladığı düşünüldüğünde çocukluk döneminin önemine inanan Ural yapıtlarında çocukların birer yetişkin olarak ülkemize faydalı bireyler olabilmeleri için onları edinmeleri gereken nitelikli değerlerle yetiştirmeyi vurgular.

Bütün değerlerin temelinde yatan değer, “sevgi”dir. Bir insanın kalbine sevgiyi koyduğunuz zaman tüm güzelliklere ulaşabilir. Ural da sevginin gücüne inanan bir yazardır. Ural, eserlerinde en çok sevgi değerini duyumsatmaktadır. Çünkü Ural'a göre bütün değerlerin temeli sevgidir. Bu kadar önemli bir yere sahip olan sevgi ve hayvan sevgisi evrensel değeri farklı olumlu örneklerle çocuklara yönelik nitelikli kitaplarda duyumsatılabilir. Böylece çocukların daha sevgi dolu bir dünyada yaşamalarına ortam hazırlanırken onlardaki hayvan sevgisinin artmasına da katkı sağlanabilir.

## Kaynakça

- Akyol, G. ve Aydın, M. Z. (2014). *Okulda değerler eğitimi*. (4. Baskı). Ankara: Nobel Yayınları.
- Arısoy, E. (2014). *Ayla çınaroglu'nun çocuk romanlarında dilin kullanımı ve evrensel değerler*. Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Aslan, C. (2013). Duyarlılık ve düşüncüyü geliştirmede çocuk/gençlik edebiyatı. *Çoluk Çocuk*, 102, 29-32.
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemi*. (27. Basım). Ankara: Nobel Yayınları.
- Kaya, M. (2007). Okuma yazma öğretiminde çocuk edebiyatının öğretim amaçlı kullanımındaki yöntem ve teknikler. *II. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu (04-06 Ekim 2006), Bildiriler Kitabı* (s. 117-122). Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.

- Sever, S. (2013). Çocuk edebiyatı ve okuma kültürü. (1. Baskı). İzmir: Tudem Yayınları.
- Somuncu, S. (2008). İlköğretim 7. Sınıf Türkçe ders kitabındaki edebî metinlerin temel evrensel değerler içermesi bakımından incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Tural, S. (1992). *Kültürel kimlik üzerine düşünceler*. (2. Baskı). Ankara: Ecdad Yayınları.
- Türk Dil Kurumu (2005). *Türkçe sözlük*. (9. Basım). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Ural, Y. (2007). *Korkuluğun kalbi*. (1. Basım). İstanbul: Marsık Yayınları.
- Ural, Y. (2010). *Müzik satan çocuklar*. (1. Basım). İstanbul: Marsık Yayınları.
- Ural, Y. (2011). *Bir gök dolusu güvercin*. (9. Basım). İstanbul: Marsık Yayınları.
- Ural, Y. (2011). *Uçurtmam çaylak kuyrukları yarka*. (1. Basım). İstanbul: Marsık Yayınları.
- Ural, Y. (2012). *Gözü boynuz ile izi yıldız*. (1. Basım). İstanbul: Milliyet.
- Ural, Y. (2014). *Mırname*. (2. Basım). İstanbul: Aksoy Yayınları.
- Ural, Y. (2014). *Alucura çayevi*. (1. Basım). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Ural, Y. (2014). *Kulağımdaki küçük çan*. (3. Basım). İstanbul: Marsık Yayınları.
- Ural, Y. (2015). *La Fonten orman mahkemesinde*. (3. Basım). İstanbul: Marsık Yayınları.
- Ural, Y. (2015). *Sincap*. (3. Basım). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Ural, Y. (2015). *Kayıp ülkenin çocuğu* (1. Basım). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Extended Abstract

## Love for Animals as a Value in Yalvaç Ural's Children's Literature Books

---

Özden OTMAR, Teacher.

**E-Mail:** ozdenotmar81@hotmail.com

**ORCID:** 0000-0001-9371-0092

Aliye ERDEM, Corresponding Author, Assistant Professor.

Ankara University, Faculty of Educational Sciences.

**E-Mail:** aliye.erdem@ankara.edu.tr

**ORCID:** 0000-0001-6602-7239

### Introduction

The written resources have a huge impact in improving children's native language ability. So children's competence in language could be built with high quality children's books. With the help of high-quality literary materials, children's usage of native language will be improved.

Introducing children with books of high quality in the early ages contributes to children's acquisition of strong character and to develop in a multidimensional manners. It also allows children to have a sense of native language and love the language. From this point of view, it can be said that the literary books that address children should meet the interests and needs of the children and enable them to realize themselves.

Values education means to gain sensibility in terms of moral, cultural, universal and personal values. The family plays the most important and effective role in the values education. When the children come to school age, this includes the

educational institutions. Books that target children as well as the lessons have an important role in the values education in schools. Because books are one of the main sources for the acquisition of the values. For children values can be gained through books.

Literature and high-quality literary texts are of great importance in order for the reader to be educated with universal values. Universal values can be adopted by children with these books. While presenting these novels to the children the reality of the child should also be considered. In other words, the principle of relativity to the child should not be forgotten (Sever, 2013). The instructional (didactic) method of universal values may not be sufficient for the child to establish that value and turn it into a permanent behavior. In order for the child to internalize these values, in other words, to gain the ability of sensitivity, they must perceive the events with their senses. At this point, there is a need for artistic stimuli, whose aim is to stimulate the senses of individuals (Aslan, 2013: 29).

Yalvaç Ural is one of the important Turkish writer in the field of children and adult modern literature. Ural's books are among the best-selling books abroad, especially in Germany. In the Netherlands, his books are translated into computer animation as a series of cartoons. Animation films were produced from the stories of Ural in Sweden, Norway, Denmark and Finland. One of his books (*Müzik Satan Çocuklar*) was taught as a supplementary textbook in Macedonia.

Although there are many values that Yalvaç Ural mentioned and felt in his books for the children, the most important value is the value of love. Ural, who wants to stress the importance of love for children, emphasized the importance and necessity of love in his books and reflected the importance of love in the life in all of his books.

Animals have a special place in children's lives. As children begin to recognize the environment around them, they begin to appreciate the love of animals. In children' life, animals have a big role. Children gain the value of love for animals when they begin to know the environment around them. Because of that literary texts have important role to give the love for animals value to the children. For this reason, the importance of literature in strengthening the love of animals can not be denied. Yalvaç Ural included children's friendship with animals in his books.

## **Aim of the Study**

The aim of this study is to examine the universal value of love for animals in the children's literature by Yalvaç Ural, who is one of the pioneers of Turkish children's literature, that include novels of poetry, short stories, poetry-stories and fables. The study also includes examples of how the author treats the universal value of animal love in his books.

## **Method**

### **Model of the Study**

This study was carried out according to the survey model of qualitative research methods in order to examine the poetry, short stories, poetry-story and fable books of Yalvaç Ural in terms of the universal value of love for animals. Karasar (2014: 77) describes the survey model as a research approach that aims to describe a situation that exists in the past or at the present. In this model, the subject or object, which constitutes the subject of the research, is tried to be defined as it is and within its own conditions.

### **Universe and Sample**

Yalvaç Ural's books for children, in which value of love for is processed, have been accepted as the universe of the study. The sample of the study is composed of the following books which are thought to represent the value of love for animals the best:

**Poetry books:** Sincap, Kulağımdaki Küçük Çan, Mırname

**Short story books:** Bir Gök Dolusu Güvercin, Korkuluğun Kalbi, Kayıp Ülkenin Çocuğu, Alucura Çayevi.

**Poetry-story books:** Müzik Satan Çocuklar, Gözü Boynuz ile İzi Yıldız, Uçurtmam Çaylak Kuyrukları Yarka.

**Fable books:** La Fonten Orman Mahkemesinde.

### **Collecting Datas and Evaluation**

The data needed for the purpose of the study were obtained by document analysis. Document analysis covers the analysis of written materials with information

on the facts or facts intended to be investigated. In qualitative research, document analysis can be a single data collection method or it can be used with other data collection methods (Yıldırım & Şimşek, 2006).

The books of Yalvaç Ural that specified for the study, were read and animal love values were determined. Reading, taking notes, and evaluating the value of love for animals has been done for each book. The same books have been re-examined at different times to ensure reliability. Similar results were obtained in these studies at different times. The results of the evaluation of each work were collected under different headings like; how the messages about the value of animal love were given in the works and how the values were processed. And then the results were interpreted.

## Findings and Comments

In this section, the universal value of love for animals in poems, short stories, poetry stories and fables of Yalvaç Ural's children literature is investigated.

### 1. Love for Animals Value in Ural's Book named "Sincap"

Ural explains why he loves rabbits in his poem named "Tavşan". Ural explains the reasons why İhtiyar Nalbant is the one who loves animals most in his poem "İhtiyar Nalbant". Ural mentions of animals with the shortest and longest lives in his poem "Yaşamak Uzerine". Ural mentions the existence of a cat named Tekir at home in winter nights in his poem "Kış Geceleri". Ural describes the beauty of the universe of birds in his poem "Kuşların Evreni". Ural mentions many animals and cubs of animals in his poem "Bir Soru".

Ural transfers the animal love universal value indirectly in his poems; "Tavşan", "Sincap", "İhtiyar Nalbant", "Balıkçılık", "Yaşamak Uzerine", "Kuşlar ve Uğraşlar", "Kuşların Evreni", "Kış Geceleri", "Mor Koyun", "Bir Soru", "Sarman", "Dedem ve Kuşlar".

### 2. Love of Animals Value in Ural's Book named "Kulağımdaki Küçük Çan"

Ural tells the story by comparing the sparrow and swallow in his poem "Serçe ile Kırlangıç". He tell the story of child who inspired by the ponytail knitted by her mother, and start thinking what if one day she owns a horse in the poem

“*Atkuyruğu Saç*”. He describes the roosters being the harbinger of the rising sun in his poem “*Horozlar*”. He describes the beauty of the trout and where it is in his poem “*Alabalık*”. He describes the peacock and its beauties in his poem “*Tavuskuşu*”. He tells that the storks are the heralds of the spring and migration when the winter comes in his poem “*Leylekler*”.

Ural transfers the universal value of love for animals indirectly in his poems; “*Serçe ile Kırlangıç*”, “*Atkuyruğu Saç*”, “*Horozlar*”, “*Alabalık*”, “*Tavuskuşu*”, “*Leylekler*”, “*Televizyondaki Koku Reklamı ve Kokarca*”.

### **3. Value of love for animals in Ural's Book named “*Mirname*”**

Ural explains how cats find their homes again, even if they are abandoned in remote areas in his poem “*Kedi ve Korku*”. He tells that children also in heaven can not live without cats and cats will go to heaven when they die in his poem “*Mozaik Kedi*”. Ural transfers the universal value of love for animals indirectly in his poems; “*Kedi ve Korku*” and “*Mozaik Kedi*”.

### **4. Value of love for Animals in Ural's Book named “*Bir Gök Dolusu Güvercin*”**

In his story “*Korkulu Bir Gün*”, Ural tells that a small child Yaşar sees four children while playing outside, goes next to them and begin to watch them. Yaşar's goal is to meet and become friend with them. These four children have a dog with them. Children's play with dog near the river is told.

In his story “*Gölcüğün Küçük Avcıları*” Ural tells that migration season begins and above the lake the sky filled with colorful, large and small birds. Four friends lay their backs to the wall in front of the Hikmet's house and start a sweet conversation. A hunting dog, drenched in the rain, interrupts their conversation. Hunting dog comes next to the children. Ural transfers the animal the universal value of love for animals indirectly in his stories; “*Korkulu Bir Gün*” and “*Gölcüğün Küçük Avcıları*”.

### **5. Love for Animals Value in Ural's Book named “*Korkuluğun Kalbi*”**

In his book “*Korkuluğun Kalbi*” Ural tells that the scarecrow is related to loneliness. Because he has no one. Scarecrow's favorites are; field mouse, butterfly, cricket and skylark. Ural transfers the universal value of love for animals indirectly in this story.

## **6. Value of Love for Animals in Ural's Book named "Kayıp Ülkenin Çocuğu"**

In his book "Kayıp Ülkenin Çocuğu" Ural tells the story of Ura who tries to live with her friends. Zis the aunt loves Ura very much. Ura spent time to experience the beauty of the nature with aunt's daughter in the countryside, while they experience the beauty of the nature they never leave behind their little friend Okire. Ural transfers the universal value of love for animals indirectly in this story.

## **7. Love for Animals Value in Ural's Book named "Alucura Çayevi"**

In his book "Alucura Çayevi" Ural tells that Yaşar's father runs a factory's tea house. Yaşar helps his father because his father is ill. He serves people tea and try to cover for his father in his absence. He wakes up with the alarm of the clock. When he comes out he hears a dog sound. Ural transfers the universal value of love for animals indirectly in this story.

## **8. Value of Love for Animals in Ural's Book named "Müzik Satan Çocuklar"**

In his poem "Kimdi Bunlar" Ural introducing a Gypsy family and their dogs Kıvrıcık and tells the family's love for him. In his poem "Yokuş" Ural explains how to help the horse when climbing up hill. Ural transfers the universal value of love for animals indirectly in his poems; "Kimdi Bunlar" and "Yokuş".

## **9. Value of Love for Animals in Ural's Book named "Gözü Boynuz ile İzi Yıldız"**

Ural describes a family of animals while introducing the heroes in the book. While mentioning Gümüş, Üşengeç and their mother, he also tells about the birds. Ural transfers the universal value for love of animals indirectly in this story.

## **10. Value of Love for Animals in Ural's Book named "Uçurtmam Çaylak Kuyrukları Yarka"**

The author tells an adventurous event with the child in red, the rooster, twelve pullets and the rookie. A rookie haunts the farm. Rookie takes all the pullets one by one each day. Child in red has to solve this problem. Author explains



the animals and protecting them. Ural transfers the universal value of love for animals indirectly in this story.

### **11. Value of Love for Animals in Ural's Book named "La Fonten Orman Mahkemesinde"**

In this story Ural tells the animals' trial of La Fonten in the jungle. All the animals react to La Fonten for giving funny names for each animal. The lion act as the court president. In this story animals are presented as heroes. Ural transfers the universal value of love for animals indirectly in this story.

## **Conclusion and Recommendations**

Love is one of the spiritual values that human beings need in order to maintain their existence in social life. Besides the person's biological needs, giving and receiving love is among the most basic needs. With love the person feels valuable and enjoys life. The internalization of this universal value from an early age can only occur when individuals feel the value of love in their social environment. The child who learns the universal value of love by the family and the formal education institution can obtain this universal value indirectly through the literature he reads.

Animal love provide children with lots of values. Children who love and are interested in animals are more compassionate and more open to sharing. People discover the affection, compassion and solidarity in the love they show to animals. The children loving animals are also more successful in human relations (Kaya, 2007: 137).

It is possible to benefit from animals in children's education. Their behavior can be taught by giving many examples. This is a method that is natural and quite useful. In addition to instilling the love of animals in children, a lot of desired features can be transmitted (Kaya, 2007: 137). From an early age the children should be introduced to the love of animals. In this way they can be more compassionate towards animals in their future lives. The child who loves animals and learns to be sensitive towards them will certainly be sensitive towards people.

This value should be presented in children's literature in order to give children the value of animal love. With the help of these books; the importance of establishing beautiful bonds with animals could be conveyed, but at the same

time it should be stressed that this bound ought to be done in the right way and not in a style that hurts the animals. Yalvaç Ural often used animals to teach positive values to children. In addition he conveys the beauty of the nature, Ural has often talked about animals, and has told the reader about the beauty of being a pet owner. In this way, the author aims to bring positive values to the reader.

Yalvaç Ural argues that high-quality literature improves children's cognitive abilities, contribute to mental development and enrich their imagination. Therefore, he includes universal values which are considered to be beneficial for healthy development of the individual. Ural often includes the universal value of animal love in his books. The universal value of love for the animals was transferred implicitly not in an instructive way in the books of Yalvaç Ural. Ural, who believes in the importance of childhood as an age when the foundation of his character starts to form, he also emphasizes raising children with elevated values that they need as adults to be useful individuals in our country.

The value underlying all values is love. When you put love in a man's heart you can reach all the beauties. Ural is also a writer who believes in the power of love. Thus, Ural presents mostly the value of love in his books. Because according to Ural, the basis of all values is love. Having such an important place, the love for animals as an universal value, can be conveyed through children's books with different positive examples. Thus, it can contribute to the increase children love for animals.

## “Alman İslamı” ve “İslam’ın Yerlileştirilmesi” Kavramları Odağında Alman Dilinde İslam Din Kültürü/Bilgisi Ders Kitaplarının İçerik Analizi\*

Content Analysis of Islamic Religion Culture/Information  
Textbooks in German Language Under the Scope of  
“German Islam” and “Localizing Islam” Concepts\*

Semra ÇİNEMRE, Sorumlu Yazar. Dr. Öğr. Üyesi.

Trabzon Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi.

**E-mail:** semra.cinemre@trabzon.edu.tr

**ORCID:** 0000-0002-2924-1129

ISSN: 1303-880X

e-ISSN: 2667-7504

<http://ded.dem.org.tr>

**Geliş/Received:** 13.08.2018

**Kabul/Accepted:** 05.04.2019

**Makale türü/Article type:**

Araştırma/Research

**Atıf/Citation:** Çinemre, S. (2019). “Alman İslamı” ve “İslam’ın yerlileştirilmesi” kavramları odağında alman dilinde İslam din kültürü/bilgisi ders kitaplarının içerik analizi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 17 (37), 35-75.  
**DOI:** 10.34234/ded.453093

\* Bu çalışma, “Almanya’da İslam Din Dersleri ve Almanca Din Dersi Kitaplarının İçerik Analizi” başlıklı doktora tezinden türetilmiştir.

\* This study is derived from the doctoral thesis titled “Islamic Religious Lessons in Germany and Content Analysis of German Religious Textbooks”.

**Öz:** Almanya’da anayasaya uygun, düzenli bir İslam din dersi yolunda önemli gelişmeler kaydedilmektedir. Fakat bu gelişim sürecinde, devlet denetiminde verilen ders modelleri ile İslam’ın Batı bağlamında yeni bir şekilde yorumlanması, Alman şekilli, liberal bir İslam anlayışının oluşturulması, bu anlamda “İslam’ın yerleştirilmesi” ve neticede “Alman İslamı” oluşturulması gibi tartışmalar söz konusudur. Bu çalışmada, bahsi geçen iddiaları ders kitapları örnekleminde analiz etmek amaçlanmıştır. Bu amaçla Almanya’da çoğunlukla İslam bilgisi/kültürü ders modelinde, 5-8. sınıf düzeyinde okutulmakta olan iki farklı ders kitap serisi (*Saphir* ve *Ein Blick in den Islam*) örneklem olarak seçilmiş ve içerik analizi tekniğiyle incelenmiştir. Söz konusu tartışmaların kitaplara yansımalarını tespit etmek amacıyla analiz kategorileri geniş tutulmuş ve “İslam dininin tasviri” ile “hassas dinî kavram ve konuların sunumu” şeklinde iki analiz kategorisi belirlenmiştir. Böylece kitaplarda nasıl bir İslam anlayışının ortaya konduğu tespit edilmiş ve bu çerçevede Alman İslamı ve İslam’ın yerleştirilmesinden bahsetmenin imkânı tartışılmıştır. Çalışmanın sonunda, ders kitaplarında İslam’ın nasıl takdim edildiği çeşitli alt kategorilerle ortaya konmuştur. Bu bağlamda *Saphir* ders kitaplarında İslam’ın barış dini olduğu yönündeki vurguların dikkat çektiği, *Ein Blick in den Islam* ders kitaplarında ise tek bir vurgunun temayüz etmediği görülmüştür. Fakat elde edilen bulgulardan hareketle ders kitaplarında Alman İslamının inşa edildiği şeklinde net bir sonuca ulaşmak zordur. Hassas dinî kavram ve konuların sunumu kategorisine ilişkin olarak da her iki yayında da cihat ve kısas gibi İslam dininin bazı meselelerinden kaçınıldığı tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra *Saphir* ders kitaplarında benimsenen ayet tercüme usulü ile anayasa ve demokrasi değerleriyle önemli ölçüde örtüşen bir İslam anlayışının takdim edildiği görülmüştür. *Saphir* ders kitaplarında Kur’an’ın ve İslam’ın yerleştirilmesine işaret eden bu içeriğe karşılık *Ein Blick in den Islam* ders kitaplarında bu kapsamda bir içerik tespit edilmemiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Almanya’da İslam din dersleri, Almanya’da İslam bilgisi/kültürü ders kitapları, Alman İslamı, Almanya’da İslam.

&

**Abstract:** In Germany, significant progress has been made on the way of setting regular Islamic religious courses. In the course of this development, however, there are debates regarding the claim that in state-controlled course models, Islam will be interpreted in the Western context and consequently “German Islam” will be created. In order to handle this controversial issue, two different series of textbook

publications (*Sapphire* and *Ein Blick in den Islam*) (5-8th grade) which are mostly used in Islamic knowledge/culture course model in Germany were examined with content analysis technique. At the end of the study, in terms of Islamic descriptions both books -but with a persistent emphasis at Saphir textbooks- emphasize that although Islam is often associated with violence, it is a religion of peace. In the context of the “Localizing Islam” concept it is observed that sensitive concepts of Islam such as “jihad” and “Retaliation” (*Qisas*) were avoided in both series of publications and at Saphir textbooks those concepts were often presented with modern juristic expressions.

**Keywords:** Islamic religious courses in Germany, Textbooks of Islamic Religion Culture/Information courses in Germany, “German Islam”, Muslims in Germany.

## Giriş

Almanya’ya ilk misafir işçi göç dalgasının üzerinden yarım asrı aşkın süre geçmiş ve ülkede Müslüman nüfus artık dört ayrı kuşağa genişlemiştir. İki binli yılların başından itibaren Alman devlet okullarında öğrenim gören Müslüman öğrenci sayısı ise yaklaşık 900 bine ulaşmıştır (Uslucan, 2011, 28; de Maiziére, 2011, 14). Bu Müslüman nüfusun pek çok ihtiyaç ve beklentisinden biri de anayasaya uygun statüde mezhebe dayalı bir İslam din dersidir. Müslüman öğrencilere yönelik bir din dersinin gerekliliği uzun yıllar tartışılmış ve bu gereklilik, 2000’li yıllardan itibaren artık farklı taraflarca kabul edilmiştir. Sonraki süreçte tartışmalar, dersin gerekliliğinden ziyade dersi vermenin yasal açıdan nasıl mümkün olabileceği üzerine yönelmiştir (Ceylan, 2008, 90; Khalfaoui, 2010, 114; Oebbecke, 2010, 59; Mohagheghi, 2010, 223). Bu noktada İslam din dersini yürütmeye yetkisini üstlenecek tek bir Müslüman cemaat hâlen olmasına rağmen, çeşitli eyaletlerde bu konuda farklı ara çözümler geliştirilerek ders uygulamalarının önü açılmıştır (Gesetz zur Einführung von islamischem Religionsunterricht als ordentliches Lehrfach (7. Schulrechtsänderungsgesetz). Bu sürece paralel olarak da dersin öğretim programları, kitap ve materyalleri, öğretmenleri ve öğretmenleri yetiştirecek yükseköğretim kurumları gibi konularda önemli gelişmeler kaydedilmiştir (Ceylan, 2008, 126; Gebauer, 2006, 29-30; Altunbaş, 2008, 20; Çetin, 2006, 45). Bu gelişmelerden biri, 2008 yılında ilk Almanca ders kitabı olarak *Saphir*’in yayımlanmasıdır. Bu ilk kitabın yayımlanmasından sonra farklı kişi veya kişiler tarafından çeşitli ders kitapları yayımlanmaya devam etmiştir.<sup>1</sup> Kitapların dilinin Almanca olması, Almanya’da

<sup>1</sup> Almanya’da isteyen herkes ders kitabı yazabilmektedir. Bununla birlikte, başarılı bulunanların yayımlanma şansı daha yüksektir (Davarcı, 2006, 10, 23). Ders kitaplarının onay ve kabul süreci

kabul ve onay görmesinin yanında pek çok eleştiri ve endişeyi de beraberinde getirmiştir. Endişelerin arka planında, devlet denetiminde verilecek olan Alman dilinde İslam bilgisi/kültürü dersi ile –bilinçli ya da bilinçsiz olarak– temel İslam dinî kavramlarının içerik bakımından manipüle edileceği ve bu durumda geleneksel kavram ve anlayışlardan kopuş ve yabancılaştırılmaya maruz kalınacağı kaygısı yatmaktadır (Kiefer, 2001, 61-64; Kiefer, 2005, 22, 211, 217). Yine bu kaygının bir devamı olarak da bazı araştırmacılara göre “Avrupa İslamı” (*Euro Islam*) ya da özelde “Alman İslamı” (Aydın, Halm & Şen, 2003; Lerch, 2006), “Kur’an’ın yerlileştirilmesi” (*Einbürgerung des Koran*) (Jacobs, 2006), “İslam’ın yerlileştirilmesi” (*Einbürgerung des Islam*) (Lau, 2007; Dokumentation der Fachtagung, 2005; Richter, 2005) ve “İslam’ın Batılılaştırılması” (*Verwestlichung des Islam*) (Roy, 2006, 199, 288, akt. Köktaş und Kurt, 2010, 441) gibi kavramlarla İslam’ın Alman dilinde, Batı bağlamında yeni bir şekilde yorumlanması hedeflenmektedir (Köktaş und Kurt, 2010, 440-441). Alman İslamı kavramıyla çoğunlukla, Almanya’daki Müslümanların köken memleketlerinin kültür ve geleneklerinden bağımsız; otantik, fakat Alman şekilli, liberal bir İslam anlayışı oluşturulması kastedilmektedir (Weiße, 2010; Köktaş und Kurt, 2010, 440-441). İlk onaylanmış Almanca ders kitabı Saphir’in üç kişilik yazar ekibinde yer alan Lamya Kaddor’un 2010 yılında kurulan Liberal İslam Birliği’nin (*Liberal-Islamischer Bund e. V.*) kurucu başkanı, Rabeya Müller’in de kurucu üyelerinden olması (<https://lib-ev.jimdo.com/>), yukarıda söz edilen kaygı ve iddiaların bu kitaplar özelinde irdelenmesi fikrini doğurmuştur. Saphir serisini mukayeseli bir şekilde incelemek amacıyla Ein Blick in den Islam ders kitapları da çalışmanın örnekleme dahil edilmiştir. İlk serisi 2010 yılında yayımlanan Ein Blick in den Islam ders kitapları, Osnabrück Üniversitesi İslam İlahiyat Enstitüsü’nün müdürü Prof. Dr. Bülent Uçar editörlüğünde yayımlanmıştır. Çalışmada, örneklem olarak seçilen bu iki takım ders kitabı, Alman İslamı ve İslam’ın yerlileştirilmesi temelli tartışmalar ekseninde analiz edilecektir. İslambilimci Dr. Michael Kiefer, “Eksiklikler giderilene kadar, İslam din ders kitabı üretilmesi, gelecek yıllarda kaçınılmaz olarak bir laboratuvar işi gibi görülecektir. Bu nedenle, bu sahada çalışanlardan, eleştirilerini ölçülü bir şekilde sunmaları beklenmektedir.” ifadeleriyle ders kitabı ve materyallerinin geliştirilmesi amacıyla akademik çalışmaların gerekliliğine dikkat çekmektedir (Kiefer,

---

ise eyaletlerin sorumluluğunda gerçekleşir. Eyaletler, ders kitapları için federal düzeyde belirlenen bağlayıcı ortak kriterleri esas alarak Eyalet Okul Kitap Komisyonları (*Landesschulbuchkommissionen*) kurar ve kitaplar bu komisyonlarda incelenir (Gemein, 2012, 61). İslam bilgisi/kültürü ve İslam din dersi kitaplarını da denetleyen komisyonlar vardır. Komisyonlar, sunulan ders kitabını inceler ve bir rapor sunar. Rapor sonucuna göre de Kültür İşleri Dairesi (*Kultusverwaltung*) ders kitabını onaylar veya reddeder. Resmî makamlarca onaylandıktan sonra hangi ders kitabının okutulacağına öğretmen ve okul karar verir. (Gemein, 2012, 66-67).

2012, 100). Bu çalışma da gelişme sürecinde olan bu alana katkı sunmak amacıyla kaleme alınmıştır.

Alman akademik camiasında ders kitaplarını analiz eden çeşitli çalışmalar bulunmaktadır. Bunlar içerisinde Saphir ve Ein Blick in den Islam kitaplarını bir arada konu edinen iki çalışma tespit edilmiştir. Bunlar, Dr. Michael Kiefer ve Dr. Klaus Spenlen tarafından kaleme alınmış kitap bölümleridir. Kiefer, Saphir ve Ein Blick in den Islam ders kitaplarını İslambilimi açısından analiz etmiştir (Kiefer, 2012). Yazar, çalışmada kitapların amaçları, konu dağılımı ve dinî referansların kullanımı gibi analiz kategorileri belirlemiştir. Spenlen de aynı ders kitaplarını eğitim bilimi çerçevesinde; alan yeterliliği, metot yeterliliği, öğrenme-öğretme yöntemi gibi kategoriler çerçevesinde eleştirel bir bakış açısıyla analiz etmiştir (Spenlen, 2012). Ülkemiz akademik camiasında Almanya’da İslam din dersleri üzerine yapılan çalışmaların genellikle İslam din dersi meselesini farklı boyutlarıyla ele aldığı, derslerin gelişim sürecini incelediği, çeşitli eyaletlerdeki din dersi modellerini ortaya koyduğu ve Müslümanların dersten beklentilerini konu edindiği görülmüştür. Fakat Almanya’daki İslam din ders kitaplarını analiz eden veya bu dersleri Alman İslamı çerçevesinde ele alan bir çalışma tespit edilmemiştir. Muhtevanın yanı sıra nicel açıdan bakıldığında son on yılda (2009-2019) ülkemizde Almanya’da İslam din dersleri üzerine yapılan makale çalışmalarının yalnızca dokuz tane olduğu görülmüştür. Oysa Almanya’da İslam din derslerinin aktüel bir mesele olduğu, nitekim hemen her yıl konuyla ilgili gelişmelerin yaşandığı göz önüne alındığında bu sahadaki gelişmeleri yakından takip edecek çalışmalara ihtiyaç olduğu ortadadır.<sup>2</sup> Bu bağlamda bu makalenin, meseleyi farklı bir yönüyle ortaya koyması ve sonuçlarıyla, ilgili sahanın gelişim sürecine katkı sunması bakımından özgün ve aktüel değere sahip bir çalışma olacağı düşünülmektedir.

## Yöntem

### Evren ve Örneklem

Almanya’da İslam din dersi kapsamında uygulanmakta olan ders modelleri eyaletlere göre çeşitlendiği için, buna uygun olarak ders kitapları da kendi içerisinde çeşitlilik arz etmektedir. Bu araştırmanın evrenini ise Almanya’da ço-

<sup>2</sup> Bu bağlamda Giessen Üniversitesi İslam İlahiyatı ve Din Pedagojisi kürsüsü öğretim üyesi Prof. Dr. Yaşar Sarıkaya’ya göre İslam din dersi ile ilgili sürekli olarak bir değişim ve gelişme yaşanmaktadır. Dolayısıyla dün yapılan çalışmalar bugünkü mevcut durumu izah etmekten uzak olduğu gibi, bugün yapılan çalışmalar da yarını izah etmekten uzak kalacaktır (Sarıkaya, 2008, 129).

ğunlukla İslam bilgisi/kültürü ders modelinde, Alman dilinde yayımlanan ders kitapları oluşturmaktadır. Bu branş için yayımlanmış olan çeşitli ders kitaplarının olduğu görülmüştür. Bu çalışmada amaçlı örneklem alma yoluna gidilmiş ve evreni temsil ettiği düşünülen *Saphir* ve *Ein Blick in den Islam* ders kitaplarının 5/6 ve 7/8. sınıf<sup>3</sup> serileri seçilmiştir.<sup>4</sup> Bu ders kitaplarının seçilme nedeni, Alman dilinde yazılmış ilk ders kitabı örnekleri olmaları ve bunun yanı sıra her ikisinin de orta kademe için basılmış serilerinin olmasıdır.

Bulgular ve yoruma geçmeden önce her iki kitabı kısaca tanıtmak gerekirse; *Saphir* kitabının, kapağında “İslam din kitabı” (*Islamisches Religionsbuch*), ön-sözünde ise “İslam dersi” (*Islamunterricht*) şeklinde isimlendirildiği görülmektedir. Bu ders isimlerinin ise uygulamada doğrudan bir modele işaret etmediği ve *Saphir*’in, çoğunlukla “İslamkunde” denilen, İslam bilgisi/kültürü ders modelinde okutulan bir ders kitabı olduğu görülmektedir.

*Saphir*’in her iki serisi de 2008 yılında Münih’te Kösel-Verlag yayınevinde, Lamya Kaddor, Rabeya Müller ve Harry Harun Behr editörlüğünde yayımlanmıştır.

İki kitap da on beşer üniteden müteşekkildir. *Saphir* 5/6 ders kitabı 192, *Saphir* 7/8 ise 216 sayfadır.

*Ein Blick in den Islam* kitabı, 2010 yılında 5/6. sınıf, 2012 yılında ise 7/8. sınıf düzeylerinde yayımlanmıştır. Prof. Dr. Bülent Uçar’ın editörlüğünde kaleme alınan *Ein Blick in den Islam* ders kitapları, öğretmen ve eğitimcilerden oluşan bir ekip çalışmasının ürünüdür.

Kitap, esasında “İslam bilgisi/kültürü” (*Islamkunde*) ders modelinde kaynak olarak geçmesine rağmen kitapta mezhebe dayalı İslam din dersi karakteri ön plandadır. Dr. Klaus Spenlen’in tespitine göre de başlıklar, görseller, yazar açıklamaları, diğer içerik ve bizatihi kitabın kapak isminde<sup>5</sup> de bu, kendisini göstermektedir (Spenlen, 2012, 128).

*Ein Blick in den Islam* 5/6 kitabı, 17 üniteden müteşekkil 164 sayfa; 7/8 kitabı ise 19 üniteden oluşan toplam 184 sayfadır.

3 Kitapların 5 ve 6. sınıf ile 7 ve 8. sınıf içerikleri tek kitapta birleştirilerek 5/6 ve 7/8 şeklinde basılmıştır.

4 İlgili kitapların ilk basım nüshaları seçilmiş olup künnyeleri şu şekildedir: *Saphir 5/6: Religionsbuch für junge Musliminnen und Muslime*, (Lamya Kaddor, Rabeya Müller und Harry H. Behr (hrsg.), Band 1, Kösel Verlag, 2008). *Saphir 7/8: Religionsbuch für junge Musliminnen und Muslime*, (Lamya Kaddor, Rabeya Müller, Harry H. Behr u.a. (hrsg.), Band 3, Kösel Verlag, 2011). *Ein Blick in den Islam 5/6*, (Bülent Uçar (hg), Schulbuchverlag Anadolu, 2010). *Ein Blick in den Islam 7/8*, (Bülent Uçar (hg), Schulbuchverlag Anadolu, 2012).

5 “Ein Blick in den Islam” ismi, “İslam’a Bir Bakış” şeklinde tercüme edilebilir.



## **Araştırmanın Tekniği: İçerik Analizi**

Bu araştırmada nitel araştırma yöntemine uygun olarak içerik analizi tekniği kullanılmıştır. İçerik analizinin ilgi alanı, her türlü metnin içeriği ve taşıdığı anlamın ne olduğudur. Bununla, ilk bakışta göze çarpan yanları aşmayı sağlayan, daha anlamlı ve derin bir okuma anlamına gelen “ikinci dereceden bir okuma” kastedilmektedir (Bilgin, 2014, 8). İçerik analizinin amacı ise metinlerdeki içeriğin ne anlama geldiğini, temel vurgusunun ne olduğunu ortaya çıkarmak ve bu bağlamda yorumlamaktır (Bal, 2013, 179).

İçerik analizinde, ele alınan materyalin içerik ve niteliklerinin çeşitli kategoriler altında, çalışmanın denenceleri doğrultusunda, bağımsız değişkenlere göre farklılaşmasını ortaya koymak amacıyla, teknik betimleme ve anlama mekanizmaları işe koşulmaktadır (Bilgin, 2014, 8). Teknik betimleme için öncelikle materyal bölünmekte ve aşamalı olarak incelenmektedir (Bal, 2013, 185). Fakat bu, metin ya da söylem öğelerini basit bir sıralama, tasnif veya mekanik bir bölümlendirme işleminden farklıdır. Bu işlem, bir bakıma ortaya koyma, gösterme, yani anlamı aydınlatma amacına hizmet edebilecek nitelikte bir kategorilendirmenin ifadesi olup anlama ilişkin bir kanıt inşasıdır (Bilgin, 2014, 2).

İçerik analizinde incelenen konuya bağlı olarak çeşitli teknikler kullanılmaktadır. Bunların başlıcaları; frekans analizi, kategorisel analiz, değerlendirici analiz, olumsuzluk ya da ilişki analizi ve diğer analiz teknikleridir. Bu çalışmada belirli bir mesajın önce birimlere bölünmesi ve ardından bu birimlerin belirli kriterlere göre kategoriler halinde gruplandırılmasını ifade eden kategorisel analiz çeşidi uygulanmıştır (Bilgin, 2014, 18-28).

## **Verilerin Toplanması ve Analizi**

Çalışmada süreç şu şekilde gerçekleşmiştir: Öncelikle dört sınıf düzeyindeki iki takım ders kitabı, araştırmanın temel problemi doğrultusunda ön incelemeden geçirilmiştir. Bu noktada elde edilen veriler, her sınıf düzeyi ve iki ders kitabı için de kabaca not edilmiştir. Daha sonra, bu verileri bölümlere ayırmak, karşılaştırmak, kavramlaştırmak ve ilişkilendirmek anlamına gelen kodlama sürecine geçilmiştir. Ham veriler satır satır ve görselleriyle birlikte sayfa sayfa incelenerek “genel bir çerçeve içinde yapılan kodlama” yoluyla okunmakla birlikte; üç kodlama türünden de (daha önceden belirlenmiş kavramlara göre yapılan kodlama, verilerden çıkan kavramlara göre kodlama ve genel bir çerçeve içinde yapılan kodlama) yararlanılmıştır. Bu kodlama biçiminde, “verile-

rin analizinden önce genel bir kavramsal yapı oluşturulmakta, aynı zamanda analiz birimlerinin incelenmesi sonucu ortaya çıkan yeni veriler de daha önceden oluşturulan kod listesine eklenmektedir” (Yıldırım ve Şimşek, 2011, 232). Dolayısıyla kodlamada “tekrar okuma” ve “alanyazına dönme” işlemleri tekrar edilmiş, veriler arasında yer alan anlamlı bölümlerin kodlanmasında araştırmacının veri analizine başlamadan önce belirlediği genel çerçeveden faydalanılmıştır. Buna göre ana temalar önceden belirlenmiş olup bu temalar altında yer alabilecek daha ayrıntılı temalar ise verilerin incelenmesi sonucu kod listesine eklenmiş, eski bazı kodlar değiştirilmiştir. Netice itibariyle bu çalışmanın analiz kategorileri; İslam dininin tasviri ile hassas dinî kavram ve konuların sunumu şeklinde belirlenmiştir.

Ders kitapları her analiz kategorisi altında bir bütün olarak değil; Saphir ve Ein Blick in den Islam ayrı ayrı ve 5/6 ile 7/8 serileri halinde iki alt başlıkta incelenmiştir. Böylelikle bir taraftan verilerin kısım kısım ve sistematik halde sunulması göz önünde bulundurulurken; öte yandan da okuyucuların gerek iki farklı yayın serisini, gerekse aynı seri içinde de farklı sınıf düzeylerini karşılaştırmasına imkân sağlanmış olacaktır. Elde edilen verileri etkili bir biçimde yansıtmak amacıyla bulgular, kitaplardan doğrudan sözel alıntılar eşliğinde sunulacaktır.

## **Bulgular ve Yorum**

Bulgulara iki analiz kategorisi başlığı halinde ayrı ayrı yer verilecektir.

### **1. İslam Dininin Tasviri**

Bu başlık altında, İslam dini ile ilgili yazılı ve görsel içerik bir üst okumaya tâbi tutularak ders kitaplarında nasıl bir İslam tasvirinin yapıldığı tespit edilmeye çalışılmıştır. Burada ders kitaplarında hangi İslam dinî konularının yer aldığı ile ilgilenilmemektedir. İslam’ın nasıl takdim edildiği, hangi kavram ve vurgularla ilişkilendirilerek betimlendiği ortaya konulacaktır. Neticede İslam’ın yerleştirilmesi ve Alman İslamı iddiaları irdelenecektir. Bu doğrultuda, ilgili analiz tekniği hakkında kısaca bilgi vermek gerekirse; kodlamada açık kodlama usulü izlenmiş ve önce, doğrudan “İslam” kavramının geçtiği içerikte ortaya konan yazılı ve görsel tasvirler kaydedilmiştir. Elde edilen bu ham veriler yeniden gözden geçirildiğinde ise; belirgin hale gelen yeni alt kategoriler isimlendirilmiştir. Her bir kategori altındaki içerik, kapsam bakımından geniş ise veriler kendi içinde yeni alt kategoriler halinde tekrar düzenlenmiştir.

## a. Saphir ders kitaplarının analizi

### *Saphir 5/6*

Saphir 5/6 ders kitabında, özellikle İslam’a ilişkin olumlu tasvirler sunan içerik tespit edilmiştir. Bu kapsamdaki tasvirler, sıklıkla belirli konulara vurgu yaptığından, ortaya çıkan verileri yeniden kategorize etmek mümkün olmuştur. Bunlar: İslam’ın barış ve huzur dini olması, İslam dininin mesajının hayata ve davranışa dönük olması ile İslam tarihinde olumlu örneklerin olmasıdır.

Analizlere, sayılan alt kategorilerin sırasına göre yer verilecektir.

*İslam’ın barış ve huzur dini olması:* Burada, İslam ile barış, sevgi, merhamet ve huzur kelimelerinin bir arada bulunması ya da bu kavramlara işaret eden yakın içerik, kodlamada İslam’ın barış ve huzur dini olması kapsamında değerlendirilmiştir.

- Müslüman tanımı şu şekilde yapılmıştır: “Müslüman olmak, Allah’la, diğer insanlarla, doğayla ve kişinin kendisiyle barış (huzur/sükunet) araması anlamına gelmektedir.” (s. 26). Burada Müslüman olmanın ve dolayısıyla İslam’ın; Yaratıcıyla, toplumla, doğayla ve kişinin kendisiyle ilişkisinde barış ve huzur içinde olmasıyla ilişkilendirilmesi vurguları söz konusudur.
- İnsanların bazen başka insanlara darılabileceği, fakat sonra barışma yolları araması gerektiği, nitekim İslam’da da bununla ilgili birtakım kuralların olduğu ifade edilmiştir (s. 86). Ancak, bu ifadelere ilişkin referanslar kullanılmamıştır. Çok farklı genişlikte ele alınması mümkün olan barış konusu, burada kişiler arası ilişkiler bağlamında, öğrenci davranışına dönük olarak ele alınmıştır.
- “Allah’a ve Rasulüne itaat edin.” ayetiyle başlayan kapak sayfasındaki slogan: “Mutluluk yolu” anlamına gelen “Wege zum Glück”tür (s. 101). Kitap boyunca, ünite giriş sayfalarında yer alan ayetle aynı sayfada bulunan sloganın prensip olarak birbirini bütünlediği göz önünde bulundurulursa, burada mutluluk yolu olarak tanımlanan yolun Allah’a ve Rasulüne tâbi olmaktan geçtiğinin ifade edilmesi şeklinde bir vurgu söz konusudur.
- “Selamun aleyküm” için “islamischer Friedensgruß!” denilmiş, bu ifadenin, Müslümanların barış/esenlik selamı anlamına geldiği ifade edilmiştir. Burada da Müslümanların kendi arasındaki selamlaşma ifadelerinin dahi barış anlamına geldiği ifade edilmektedir (s. 112).

- Habil ile Kabil kıssasından hareketle, Müslümanların kendisine el kaldıranla dahi çarpışmayacağına dair bir bilgi paylaşılmıştır. Ayetin; “Sen beni öldürmek için bana elini uzatsan da ben sana karşı elimi uzatacak değilim.” (5:28) kısmı alıntılanmıştır (s. 149). Burada bir Müslümanın, kendisine olumsuz yaklaşan kişiye dahi sevgi, merhamet ve barış dolu bir yaklaşım sunmasına ilişkin içerik, doğrudan Kur’an’dan verilmiştir.
- İslam’ın barış dini olduğuna ilişkin içeriğin sunulduğu bir sayfada, okuma parçasının başlığı “İslam barış anlamına gelmektedir.” (*İslam bedeutet Frieden*) şeklindedir (s. 150). Burada da din olarak bizatihi İslam’ın barışla eş değer olduğu belirtilmektedir.
- İslam’ın terörle özdeşleştirilmesi gerçeğine metin içeriği ile tam bir sayfa ayrılmıştır. Burada öncelikle İslam denince; peçe, ateş ve kılıç, Afganistan, El-Kaide, Madrid saldırısı, kötü İslamcılar ve 11 Eylül gibi akla gelen bazı kavramlardan bahsedilmiş ve neticede İslam’a yönelik olumsuz bir algı olduğu gerçeği ortaya konulmuştur.

Ardından, İslam’ın esasen barış dini olduğuna dikkat çekilerek Müslümanların, İslam’a karşı olumsuz algı ve ön yargılar karşısında sabırlı olması gerektiği, nitekim Hz. Peygamber’in de bunu öğütlediği vurgulanmıştır. “Müslümanlar için barış yolunu görmek istiyorsanız; bu, Kur’an’dır.”, denmiş ve bu bağlamda iyi şeyler yapmak, adil davranmak ve dünyayı kaosa sürüklememek gerektiğine işaret edilmiştir. Dışlanan ve yanlış algılanan Müslüman gençlere, bu durum kendileri için dayanılmaz olursa, bir rap parçası yazabilecekleri önerisinde bulunulmuştur (s. 150).

Burada, İslam’ın toplumdaki ve hatta uluslararası düzeydeki imajının ne olduğu öğrencilere anlatılmış, İslam’ın esasında barış dini olduğuna dikkat çekilmiş ve aksi yöndeki algı ve önyargılar karşısında ne yapabilecekleri konusunda öğrencilere bazı tavsiyeler verilmiştir. Ayrıca burada popüler kültür unsuru olarak rap müziğinden bahsedildiği görülmektedir. Bu noktada bazı Müslüman gençlerin kendilerini ifade etme biçimi olarak da işlev gördüğü bilinen rap müzik, Müslüman gençlere bir öneri olarak sunulmuştur.

- Bir sayfada “Sizden kim öfkeliyse; ayaktaysa otursun, öfkesi hâlâ geçmemişse uzansın.” hadisi kullanılmıştır. Diğer sayfada da “Burnuna kadar gelmişse bir rap yaz.” ifadesine yer verilmiştir. Burada verilen mesajların öfkeli Müslüman gençleri yatıştırmaya; barışı ve huzuru sağlamaya yönelik olduğu görülmektedir (ss. 150-151). Bu konuda bir taraftan İslam dini referansı

olarak hadis içeriği kullanılırken diğer taraftan da popüler kültür unsurunun bir arada kullanılması söz konusudur.

- Başka bir sayfada yine, İslam’ın barış dini olduğu vurgusu tekrarlanmıştır. “İslam, Müslümanları barış içerisinde yaşamakla yükümlü kılmıştır; barışçı olmak, istisnasız her insana karşı olmalıdır.” şeklinde bir ifade kullanılmıştır. Hatta bazı durumların insanı barış dışında davranmaya sevk etse de yine de bu konuda barışçı davranmayı elden bırakmamak gerektiği, çünkü ancak bu şekilde huzurlu bir birlikteliğin mümkün olduğundan bahsedilmiştir (s. 166). Burada barışın, özellikle çokkültürlü bir toplumda herkese yönelik olması gerektiğine dair vurgular söz konusudur.
- Barış içinde olmamanın kaynaklarından birisinin de sosyal eşitsizlik olduğu belirtilmiş ve bu bağlamda zekat ibadetinin sosyal rolüne ve önemine değinilmiştir (s. 166). Burada zekat ibadetinin barışa katkı sunmakla ilişkilendirilmesi dikkat çekici bir vurgudur.

Kitaptan seçili örneklerden de anlaşılacağı gibi, İslam’ın barış ve huzur dini olması, Saphir 5/6 ders kitabında çeşitli ünitelerde, kitap boyunca sıkça yer verilen bir vurgudur.

*İslam dininin mesajının hayata ve davranışa dönük olması:* Burada, İslam dininin gündelik hayata dönük davranış içeriği sunan mesajları kodlamada esas alınmıştır.

- İki sayfa boyunca seçilen 13 tane hadise yer verilmiştir. Bunlar; yıkanmak, esnemek ve aksırmak adabı, yediğini içtiğini küçümsememek, israf etmemek, çocuklara merhametli, büyüklere hürmetli davranmak, helal rızık çabası içerisinde olmak, sevdiğini birbirine söylemek, hayvanlara zulmetmemek, kişinin kendisini ilgilendirmeyen şeyi terk etmesi, merhamet etmeyene merhamet edilmeyeceği, hastaları ziyaret etmek, açları yedirmek, tutukluları salıvermek gibi bireysel ve toplumsal hayatta doğrudan karşılığı olan ve davranış örneği sunan konulardan seçilmiştir (ss. 72-73). Burada hadislerin günlük hayattan, canlı ve dikkat çekici örnekler olarak öğrencilere sunulması, İslam’ın davranışa dönük olması kapsamına uymaktadır.
- Bir sayfada Kur’an’ın ele aldığı konular sayılmış ve varoluşsal soruların yanı sıra, yaşama hitap eden konulara da temas ettiği belirtilmiştir (s. 106). Dolayısıyla burada da Kur’an’ın sadece kıssalar, ibadetler ve iman hakkında bir içerik sunmadığı, hayatla bağlantısı olan bir kitap olduğu açıkça vurgulanmıştır.

- Hadislerin de sadece inançla ilgili konularla değil; aynı zamanda günlük hayatla ilgili temel bazı konularla da ilgilendiğinin belirtilmesi, yine bu kapsamda içeriğe sahip bir vurgudur (s. 108).
- Ayakkabı giymek, yemek yemek gibi günlük hayatta yapılan pek çok davranışı gerçekleştirme biçiminin, alışkanlık haline geldiği için düşünülmeden yapıldığı, fakat davranışlara şekil veren bu öğretilerin esasen hadislere dayandığı belirtilmiştir (s. 109). Bu ifadelerin, çocuğun davranışının arka planındaki kodları öğrenmesi bakımından önemli olup dinî aidiyet hissetmesi açısından da etkisinin olması mümkündür.
- Karşılıklı iki sayfanın birinde dedikodu, anne-babaya saygısızlık, zan yapmak gibi günlük hayattan seçili bazı davranış biçimleri; diğer sayfada ise bu konuda öğrencileri sakındıracak ve uyaracak bazı ayet alıntıları yer almaktadır (s. 117). Bu da Kur'an'ın günlük hayatı ve davranışları şekillendiren bir içeriği olmasına işaret etmesi bakımından önemlidir.
- Anne-babaya saygı ve hürmetle ilgili ayet ve hadis örnekleri verilmiş ve kısa bir hikaye sunularak büyüklerin bizim yardım ve desteğimize ihtiyaçları olduğu ifade edilmiştir (s. 130). Burada da bazı ayet ve hadis içeriklerinden hareketle ailevi ve toplumsal açıdan olumlu davranış mesajlarının sunulduğu görülmektedir.
- Bir sayfada, dürüstlükle ilgili bir hadis verilmiş ve dürüstlüğün cennete giden bir yol olduğu belirtilmiştir (s. 152). Burada da doğrudan davranışa yönelik içeriği olan bir hadisin paylaşılması söz konusudur.
- Bir sonraki sayfada da zandan kaçınmak, birbirine haset etmemek ve kardeşler olmak konulu bir hadis vardır. Aynı sayfada Nas Suresi de bulunmaktadır. Bu sure ile de insanların kötülüklerinden Allah'a sığınma mesajı verilmektedir (s. 153). Kişiler arası ilişkiler ve insanlarla ilgili bazı konulara temas eden bu ayet ve hadisler de öğrencinin günlük yaşamında kullanacağı bilgi içeriği sunması bakımından önemlidir.

Kitaptan seçili örneklerde görüleceği gibi, Saphir 5/6 ders kitabında, İslam dininin mesajının hayata ve davranışa dönük olması, çeşitli bağlamlarda sıkça yer verilen bir konudur.

*İslam tarihinde olumlu örneklerin olması:* Saphir'de tespit edilen olumlu tasvirlerden bir diğer alt kategori de İslam tarihinde olumlu örnekler olmasıdır. Burada, özellikle peygamber kıssalarında sunulan farklı konularla ilgili olumlu içerik, genel olarak İslam tarihinde olumlu örnekler olması kapsamına dahil edilmiştir.

- Konu başlığının “kurallar” olarak belirtildiği bir konu alanında, Medine Sözleşmesi bağlamında Hz. Peygamber’in, dini ne olursa olsun herkes için eşitlik istemesinden bahsedilmiş ve Medine’ye göç ettiklerinde yaptığı bir konuşmasına yer verilmiştir. Buradaki ifadelerinde Hz. Peygamber’in, “Birlikte yaşadığınız kişilere saygı duyun.” (*Respektiert eure Mitmenschen!*) vurgusu yaptığımıza işaret edilmesi, bir arada yaşamının İslam tarihinde güzel bir örneği olduğu altını çizmesi bakımından olumlu bir mesajdır (s. 84).
- Hicret ve göç etme konusundan hareketle, etkinliklerden birinde “Düşünün ki, dilini ve insanlarını bilmediğiniz bir yere göç ediyorsunuz. Hz. Peygamber’in bu tavsiyeleri yeni yurdunuzda yaşama konusunda size nasıl yardım eder?” şeklinde bir soru sorulmuştur (s. 84). Burada da İslam tarihinde olumlu bir örnek olarak Hz. Peygamber’in kendi dönemi için sunduğu tavsiyelerini güncel toplumun gerçekliğiyle ilişkilendirme çabası söz konusudur.
- İslam tarihinden Hz. Meryem, Asiye ve Belkıs gibi kadın örneklerle temas edilen bir sayfanın başlığı, “Güçlü Kadınlar”dır. Burada Müslüman kadınlar arasında da örnek olabilecek şahsiyetlerin bulunduğu temas edilmiştir (s. 99).
- Çocuklar için örnek teşkil etmesi bakımından Hz. Yusuf, Hz. İsa ve Hz. İsmail gibi peygamberlerin çocukluklarından kesit sunan ayetlere yer verilmiş, yanına da aynaya bakan bir çocuk görseli verilmiştir. Ünite başında model ve star örnekleri ile karşılaşan öğrenciden, burada Kur’an’da sunulan bu örneklerle bir yüzleşme yapması beklenmiştir. Bu yönüyle, etkili bir yol izlendiğini söylemek mümkündür. Ünitenin son sayfasındaki etkinlikte de öğrencilere; “Başlangıçta düşündüğün örnekler/modeller değişti mi?” şeklinde bir soru yöneltilmesi, kendisine İslam tarihinden sunulan Müslüman örneklerden hareketle, öğrencinin rol model algısının değişmesinin hedeflendiğini göstermektedir (s. 100).
- Hz. Peygamber’in, Hz. Muaz’ı Yemen’e öğretmen olarak gönderme hadisine yer verilmiş ve son cümlede “Hz. Peygamber, Yemen’deki insanlara Müslüman olarak yaşamayı kolaylaştırması; onları sertlikle/katıllıkla korkutmaması gerektiği konusunda Muaz’ı uyardı.” denmiştir. Bu da Hz. Peygamber’in, Müslümanların yaşamında kolaylık arzu ettiği, zorluk ve baskı istemediğine dair görüşlerine örnek olması bakımından dikkat çekicidir (s. 104).
- Hz. Muhammed’e ilk vahyin geldiği süreç anlatılırken, “Toplumunun durumundan memnun değildi, zira kadınlar, fakirler ve zayıflar baskı altında tutuluyordu. Peygamber, toplumda gücü elinde bulunduranları itidal ve eşitli-

ğe davet ediyordu.” denmiştir (s. 114). Devamında da İslam Peygamberi’nin bu durumdan memnuniyetsiz olduğunun vurgulanması, özellikle kadını arka planda konumlandıran bir din olarak algılanan İslam’ın bu konudaki imajının onarılması açısından dikkat çekici bir vurgu olmuştur.

- Savaşta evini ve erkek kardeşini kaybettiğini anlatan çocuk diyalogunun olduğu bir sayfada, ensar ve muhacirin birbirini sıcak bir şekilde karşıladıklarına dair biri ensar, biri de muhacirin dilinden olmak üzere iki içerik sunulmuştur (s. 128). İslam tarihinden ensar ve muhacir kavramının örneklenmesi, uluslararası düzeyde bilinen mülteci konusunda olduğu gibi, genel olarak insani anlamda da öğrencilerin merhamet, hoşgörü ve anlayış geliştirmelerine katkı sunması bakımından önemli bir paylaşım niteliğindedir.
- Hz. Yusuf kıssası üzerine düşünme ve onun hayatından örneklik çıkarma çabası olan etkinliklerde; hayatı, öfke ve zıtlık durumlarında nasıl davrandığı, hayat yolculuğunda nereden nereye geldiği üzerine odaklanıldığı görülmektedir (s. 157). Hz. Yusuf’un hayatından sunulan bu kesit, güç bir durumda olan Müslümanın, ideal davranış biçiminin ne olması gerektiği konusunda kendisine model davranış örnekliliği sunar niteliktedir.

Saphir 5/6 ders kitabında İslam tarihinde olumlu örneklerin olmasına ilişkin tasvirlerin geniş bir konu çeşitliliği çerçevesinde ele alındığı tespit edilmiştir.

### ***Saphir 7/8***

Saphir 7/8 serisinde İslam tasviri konusunda ortaya çıkan alt kategoriler şunlardır: İslam’ın şiddet dini olmaması, İslam’da kadının değerli olması, İslam kültür ve medeniyetinin örnekliliği, İslam tarihinin olumlu-olumsuz gelişmelerle iç içe olması ve İslam içi düşünce çeşitliliğinin olması.

*İslam’ın şiddet dini olmaması:* Saphir 7/8 ders kitabında İslam’ın şiddete alet edildiği ve şiddetle ilişkilendirildiği fakat bunun, hakikatte böyle olmadığına ilişkin içerik kodlamaya esas teşkil etmiştir.

- Etkinlik sorularında, Kur’an’da şiddetten uzak bir içerik olsa da bazı Müslüman grupların, kendilerini şiddetle özdeşleştirdiği ve bunun nasıl açıklanabileceği sorulmuştur (s. 50). Burada öğrencilerden, esasen İslam dininin şiddete karşı olduğunu bilmeleri, fakat bazı Müslümanların buna rağmen şiddete yönelmesi probleminin nasıl açıklanacağı konusunda kafa yormaları beklenmektedir.



- “Avrupa’da Müslüman Yaşamı” ünitesindeki bir sayfada, din ile temellendirilen iki tarihî olaya yer verilmiştir. Bunlardan ilki, 11 Eylül saldırısı, diğeri ise Lübnan savaşında Sabra ve Şatilla kamplarındaki Filistinli mültecilerin katledilmesidir. İlk örnekte, saldırıyı gerçekleştiren kişilerin, olayı gerçekleştirenken izlemeleri gereken talimatların içerisinde bazı ayet metinlerinin yer aldığı; ikinci örnekte ise kadın, çocuk, kedi, kuş ve çiçek saksısı olmak üzere, her şeyi katleden askerlere bunu neden yaptıkları sorulduğunda, Eski Ahit’ten bir kesitle cevap verdikleri dile getirilmiştir (ss. 148-149). Farklı dinden sunulan bu iki örnekle, dinî metinlerin şiddet unsuru olarak kullanılması ve din temelli şiddet ve savaşların olduğu gündeme getirilmiştir. Yahudilik’ten bir örnekle de bunun sadece İslam’da olmadığı, diğer dinlerde de dinî metinler alet edilerek şiddete başvurulduğu üstü kapalı olarak vurgulanmıştır. Bu örneklerde bizatihi dinin şiddet lehinde olmadığı, fakat şiddet için araç edilebildiğine temas edilmiştir.
- Yine yukarıdaki içerik kapsamında geçen bazı etkinlik soruları, dinin şiddete alet edilmesi ile ilgilidir. Bu kapsamdaki bir etkinlik sorusunda, öğrencilere; “Amaç, aracı kutsal kılar.” sözüne katılıp katılmadıkları sorulmuş; lehte ve aleyhte argümanlarla bunu tartışmaları istenmiştir. Bir diğer soru da din adına şiddete başvurulması sorunuyla ilgili çözüm önerilerinin neler olacağı üzerinedir. Böylelikle, öğrencilerin dinin şiddete alet edilmesi sorununa ilişkin fikir üretmeleri beklenmektedir (s. 149).

Örneklere görüleceği üzere, Saphir 7/8 ders kitabında, artık öğrencilerin genel olarak dinin, özelde de İslam’ın şiddetle özdeşleştirilmesinin arka planını irdelemelerini sağlayacak bir içeriğin sunulduğu görülmektedir.

*İslam’da kadının değerli olması:* Saphir’in bu serisinde, gerek ayetler ışığında gerekse diğer içerikte İslam’da kadının konumuna ilişkin tasvirler kodlamada dikkate alınmıştır.

- “Sizin en hayırlınız hanımına en iyi davranandır.” hadisine yer verilmiştir (s. 26). Bu da kadına, özel olarak bakıldığında da aile içinde hanıma iyi davranılmasına vurgu yapması bakımından önemlidir.
- Bir grup arkadaş sohbet ederken, içlerinden bir tanesi, okulda İslam üzerine konuştuklarını söyledikten sonra, İslam’da kadının neden baskı altında olduğu üzerine düşünceleri gerektiğini belirtmiştir. Bunun üzerine bir başka arkadaşı da camideki hocasından öğrendiğine göre, İslam’ın, kadınlara birçok hak vermiş olduğunu ifade etmiştir (s. 59). Bu ifadede, bir taraftan cami

derslerine dikkat çekilmekte; diğer taraftan da esasında İslam'da kadının değerli olduğuna dair açıklayıcı bir içerik sunulmaktadır.

- Kadınlarla ilgili iki farklı meal çalışmasına yer verilmiş ve birinin, erkeği ön planda tutan, nispeten “sert” bir üsluba sahip olduğu; diğerinin ise daha ılımlı bir yaklaşım/üslup izlediği ortaya konmuştur (s. 61). Neticede, kadın konusu örneğinde dinî metinlerin yorumlanmasında kişilerin görüş ve yaklaşım farklılıklarının etkili olduğuna işaret edilmiştir.
- Kur'an'da kadın ve erkeğin konumuna ilişkin bazı ayetler paylaşılmıştır. Netice olarak da kadın düşmanlığı ya da erkek yanlılığının Kur'an kaynaklı değil, farklı kişi/lerin yorumları kaynaklı olduğu dile getirilmiştir (s. 62).
- Yine kadınlarla ilgili olan üniteye, Belkıs, Aişe, Asiye, Meryem ve Ümmü Seleme, İslam tarihinden beş kadın örneği olarak seçilmiş ve farklı özellikleriyle ele alınmıştır. Sunulan içerik, bu Müslüman kadın şahsiyetlerin, farklı özellikleri bağlamında örnekliklerini göstermesi açısından etkilidir (s. 63).
- Çoğu dinî yorumlarda erkeklerden ziyade kadınlar hakkında daha olumsuz yaklaşımlar olduğundan bahsedilmiş ve dinî metinlerin esasında cinsiyet eşitliği sunduğu fakat, buna rağmen söz konusu bu ayrımcı yaklaşımın, dinî metinlerin yorumlanmasından ileri geldiği tekrar burada da ifade edilmiştir (s. 65).

Paylaşılan içerikten anlaşılacağı üzere, Saphir'in bu serisinde Müslüman kadının arka plandaki konumunun İslam'da ve dinî metinlerde yerinin olmadığı; bunun, birtakım yorum ve değerlendirmeler neticesinde ortaya çıkan bir algı olduğuna ilişkin tasvirler olduğu ortaya çıkarılmıştır.

*İslam kültür ve medeniyetinin örnekliliği:* Saphir 7/8 ders kitabında, önceki seriden farklı olarak, İslam tarihi, kültür ve medeniyetine geniş bir yer ayrılmıştır. Bu bağlamda İslam kültür ve medeniyetinin örnekliliğine ilişkin de çeşitli tasvirler tespit edilmiştir. Burada; ilmî, kültürel, bilimsel araştırma ve gelişmeler, temizlik kültürü/âdâbı ve genel olarak da İslam şehirlerinin barış ve huzur içinde olması içerikleri, kodlamada İslam medeniyetinin örnekliliği kapsamında değerlendirilmiştir.

- İslam tarihinde ilmî açıdan yaşanan gelişmelere değinilmiş, bu bağlamda ilk kağıt fabrikasından bahsedilmiş ve bunun sayesinde bütün Müslüman coğrafyada kütüphanelerin açıldığına temas edilmiştir (s. 137). Yine ilmî açıdan Ezher Üniversitesi'nin dünyanın en eski ve en büyük üniversitelerinden biri olduğu belirtilmiştir (s. 138). Burada Müslümanların tarihinde ilme verilen

kıymet ve ilmî açıdan yapılan somut çalışmaların öğrencilere sunulması söz konusudur.

- Osmanlı’nın, Avrupa kültüründe çok sayıda iz bıraktığı ifade edilmiş ve mimarî, müzik, moda, beslenme ve dil başta olmak üzere, pek çok alanda bunu görmenin mümkün olduğu belirtilmiştir (s. 138). Örnek olarak da Endülüs’te çok sayıda keşif yapan Müslüman tabiplerin olduğu, bunların da sonraki Avrupa tıbbi için model oldukları ifade edilmiştir (s. 150). Yine bununla ilişkili olarak, bir başka sayfada “alchemie” (kimya) kelimesinin hangi dilden türediğini araştırma etkinliği verilmiştir (s. 151). Burada da yine İslam medeniyetinde yapılan başta bilimsel çalışmaların, farklı kültür ve coğrafyalar için örneklik teşkil ettiğine dikkat çekilmiştir.
- Orta Çağda İslam şehirlerinde ne tür gelişmelerin olduğu –yer yer Batı’yla mukayese edilerek– ele alınmıştır. Bu konulardan biri de şehirlerin çok temiz olmasıdır. Örneğin o dönemlerde şehirde hamamları kullanmanın ücretsiz olduğu belirtilmiştir. Aynı dönemde Batı’nın ise o kadar temiz olmadığı, suyun cenazelerde ve vaftizde kullanıldığı ifade edilmiştir (s. 150). Yine bu bağlama başka bir örnek olarak, hamam kültürünün köklerinin Roma’ya dayandığı, sonra Müslümanlar tarafından alındığı ve geliştirildiği belirtilmiştir (s. 141). Burada da İslam medeniyetinde temizlik kültürünün yerine işaret edilmiştir.
- Endülüs’te Müslüman idarecilerin yönetiminde, üç büyük dinden halkların bir arada barış içerisinde yaşadıkları belirtilmiş (s. 150), benzer şekilde Bağdat’ın Mansur zamanında sadece beş yılda barış şehri olduğu dile getirilmiştir (s. 137). İspanya’dan ve daha sonraları nasyonal sosyalist Alman diktatörlüğünden sürgün edilen Müslüman ve Yahudilerin, Osmanlı devleti ve ardından Türkiye’ye mülteci olarak sığındıkları ifade edilmiştir (s. 138).

Bu alt kategori kapsamında verilen içerikten anlaşılacağı üzere, özellikle Orta Çağda İslam kültür ve medeniyetinin ilmî ve kültürel açıdan, bilimsel araştırma ve gelişmeler bakımından, barış ve huzur diyarı olması açısından örneklik tasvirleri ön plandadır.

*İslam tarihinin olumlu-olumsuz gelişmelerle iç içe olması:* Buradaki kodlamada, İslam tarihinin sunumunda aktarılan olumlu ve olumsuz gelişmeler bir arada dikkate alınmıştır.

- Endülüs örneğinde Yahudi, Hıristiyan ve Müslümanların bir arada nasıl yaşadıklarına ayrı bir parantez açılmıştır. Müslümanların ve gayrimüslimlerin

bir arada yaşama tecrübeleri sadece olumlu bir tablo çerçevesinde sunulmamış, bu konuda, politik ve ekonomik ilişkilerle yönetimin tutumu gibi çeşitli faktörlerin belirleyici olduğu vurgulanmıştır. Bunu örneklemesi açısından da ülkede dinî kaynaklı baskı varken, Yahudi, Hıristiyan ve Müslümanların kariyer yapma imkanına dahi sahip olduğundan söz edilmiştir (s. 138). Neticede dönemin olumlu ya da olumsuz geçtiğine dair öğrencilere net ve kesin bir yargı vermektense, bu dönemle ilgili daha sağlıklı bilgi edinmek için daha detaylı araştırmaların yapılmasının gerekliliğine işaret edilmiştir.

- Yine nesnel bir yaklaşımla bir taraftan Hz. Peygamber'in vefatından sonra başlayan Müslümanlar arası iç karışıklıklara yer verilirken, öte yandan da İslam'ın "altın yıllar"ına temas edilmiştir. Fakat yine daha sonra, altın yılların sonuna doğru Yahudi, Hıristiyan ve Müslümanların çeşitli ayrımcılıklara maruz kaldıkları belirtilmiştir (ss. 137-139). Dolayısıyla İslam tarihi ne sadece savaş ve çarpışmalar ne de sadece barış yılları odaklı ele alınmıştır.
- İslam kültür ve medeniyeti alt kategorisinde belirtildiği gibi, özellikle Orta Çağda yaşanan gelişmeler, İslam coğrafyasıyla Batı ülkelerinin mukayesesi şeklinde verilmiştir. Bu bağlamda, Yahudilere yönelik katliamlar, veba, kölelik ve kıtlıklar nedeniyle Batı coğrafyası için geçerli olan "karanlık Orta Çağ" ifadesine, Endülüs örneğinde İslam şehirleri için ise "altın çağ" ifadesine yer verilmiştir. Fakat daha sonra, genellemelerden kaçınılarak tarihte aydınlık ve karanlık sayfaların bir arada olduğu vurgulanmıştır (s. 150).

Örneklerde de net bir şekilde görüleceği üzere, Saphir'in bu serisinde, tarihî gelişmeler, büyük ölçüde olumlu ve olumsuz net yargılardan kaçınılarak ele alınmıştır. Sözü edilen yaklaşım, İslam ve Batı coğrafyası konusunda da kendisini göstermiş, her iki coğrafya için ne sadece yaşanan olumlu ne de sadece olumsuz gelişmeler aktarılmıştır.

*İslam içi düşünce çeşitliliğinin olması:* Saphir 7/8 serisinde, yine İslam tarihine ayrılan içerikte, İslam içi çeşitli düşünce yönelimlerine yer verilen içerik kodlamada dikkate alınmıştır.

- "Ümmetin ihtilafı rahmettir" hadisine yer verilmiş ve etkinliklerde de bunun anlamını irdeleyecek bazı sorular yöneltmiştir (s. 130). Önceki iki sayfada da "İslam'ın evi" resmedilmiştir. Bu resim, çok renkli ve çok parçalıdır. Bu da İslam ve Müslümanların iç çeşitliliğini göstermesi bakımından dikkat çekici bir tasvir sunmaktadır (ss. 128-129).
- İslam içi çeşitlilikten bahsedilmiş ve hilafet süreci sonrası yaşanan gelişme-

lere yer vererek bu çeşitliliğin tarihî arka planındaki detayları aktarılmıştır. Ardından, benzer düşünce farklılıklarının günümüzde de Müslümanlar arasında söz konusu olduğu dile getirilmiş fakat tüm bu farklılıkların, İslam’ın din öğretisinde az bir etkiye sahip olduğu vurgulanmıştır. Bu noktada Sünnilik ve Şiilik İslam’ın iki farklı yüzü olduğu belirtilmiştir (s. 135).

- İslam tarihi ünitesinin son sayfasında, İslam düşünce tarihinin çeşitliliğiyle ilgili bir bakıma özetleme yapılmış ve Alevi, Sünni, Şii olsun, muhafazakar ya da ilerici olsun bu düşüncelerin hepsinin bir zarın farklı yüzleri olduğu, dolayısıyla farklı renge sahip boyutlar oldukları vurgulanmıştır. Bu bağlamda, İslam dininin farklı boyutlarının makul bir uyum içerisinde görülmesi gerektiği tavsiye edilmiştir. Yine bu konuda; Kur’an ve diğer yazılı kaynakları araştırmak ve anlamak, diğer bazı kimselere danışmak, sağlıklı bir anlayış geliştirmek ve empati yapmak gibi çabaların gerekli olduğuna işaret edilmiştir (s. 143).

İçerikten anlaşılacağı üzere, Saphir 7/8 ders kitabında Sünni ve Şii mezhepleri başta olmak üzere, ibadete ya da mistisizme; muhafazakarlığa ya da ilericiliğe ağırlık veren yaklaşımların her birinin İslam’ın farklı bir boyutu olduğu; hemen her dinde görülebilen bu tür farklılıkların, son derece tabii olduğu ve netice itibarıyla bunun bir zıtlık ya da karmaşaya gerekçe olmayacağı ifade edilmiştir.

## **b. Ein Blick in den Islam ders kitaplarının analizi**

Aynı kategoride Ein Blick in den Islam ders kitaplarının analizine de yer verdikten sonra her iki kitabın bulguları bir arada değerlendirilecektir.

### ***Ein Blick in den Islam 5/6***

Bu kategoride Ein Blick in den Islam ders kitaplarında İslam tasvirine yönelik kodların sayı ve içerik bakımından Saphir’den farklılaştığı tespit edilmiştir.

Ein Blick in den Islam 5/6 ders kitabında İslam tasviri kategorisinde belirlenen alt kategori İslam dininde davranış boyutunun önemidir.

*İslam dininde davranış boyutunun önemi:* Kitaptan seçili aşağıdaki örneklerde görüleceği üzere Ein Blick in den Islam 5/6 ders kitabında İslam dininde davranış boyutunun önemine işaret eden bazı tasvirler tespit edilmiştir. Burada, dinî referanslar eşliğinde davranışa işaret eden içerik kodlamada esas alınmıştır.

- “İyi davranış-İslami bir ahlak” alt başlığında İslam ahlakı, iyi davranışla özdeşleştirilmiştir (s. 11).
- Hz. Muhammed’in örneklüğinden bahsedilen bir sayfada, O’nun, Müslümanlara yalnızca inancın yeterli olmadığını, Allah katında davranışların da büyük rolü olduğunu öğrettiği dile getirilmiştir (s. 13).
- Yine başka bir örnekte iyi amel vurgusu vardır. Kişinin, Allah’a yakınlığına ancak iyi amelle; Allah’la, çevresiyle ve kendisiyle barış içerisinde yaşayarak ulaşabileceği ifade edilmiştir (s. 39).
- Kalp temizliği; Allah’a itaat etmek, ebeveyne hürmet etmek, akrabayla ilgilenmek; kötü düşünmemek ve kötü konuşmamakla açıklanmıştır. İnancı temiz olan insanların; diğer insanlara, hayvanlara ve çevreye kötü davranmadığı belirtilmiştir. İnancın ve kalbin temizliği; iç huzuru, kişinin kendi görevlerini yerine getirmesi ve diğer insanlara karşı olumlu davranış biçimiyle açıklanmıştır (s. 65).

Buradaki tüm tasvirlerde İslam dini inancının sadece kişinin kalbinde yer almadığı, aynı zamanda geniş bir şekilde davranışlarını da kuşattığı vurgulanmaktadır.

### ***Ein Blick in den Islam 7/8***

Ein Blick in den Islam 7/8 in den Islam ders kitabında İslam tasviri kategorisinde belirlenen alt kategoriler şunlardır: İslam tarihinde çatışmalı olayların geçmesi, İslam içi yorumların bulunması ve İslam kültür ve sanatının ilham kaynağı olması.

*İslam tarihinde çatışmalı olayların geçmesi:* Ein Blick in den Islam 7/8 ders kitabında, önceki seriden farklı olarak, İslam tarihinde yaşanan çatışmalı konulara yer verildiği görülmektedir. Bu kapsamda, ayaklanma, iç karışıklık, savaş, kanlı dönemler gibi kavramlar çerçevesinde sunulan içerik kodlamada esas alınmıştır.

- Emeviler ünitesinde ilk konu başlığı olarak “hilafet sorunu” ele alınmış ve burada dört halifeden sonra yaşanan hilafet sorunlarına ve Müslümanların kendi içlerinde farklı fikir ve akımlara ayrılmalarına detaylı bir şekilde yer verilmiştir. Hz. Ali’nin öldürüldüğü, Müslümanların başlarındaki idareciye rağmen farklı görüşte olmaları, farklı bir aday istemeleri gibi zıtlık durumları nesnel ve açık bir şekilde sunulmuştur (ss. 64-65).

- Yine çatışmalı dönemlerden bahsedilmiş, Muaviye’den sonra Yezid’in başa gelmesi ve Kerbela hadiselerine yer verilmiştir (s. 67).
- Emevi hanedanlığının çöküş sürecinden bahsederken yine entrika, ayaklanma, iç savaş ve nihayetinde darbe olduğundan bahsedilmiştir (s. 69).
- Abbasilerin yönetime geldiklerinde Emevi ailesini öldürdüğünden bahsedilmiştir (s. 70).
- Başka bir yerde, yine liderin değişiminde öldürülme olaylarına açıkça yer verilmiştir (s. 73).
- Harun Reşid’den sonra da kanlı zamanların (Blütezeit) bir süre daha devam ettiği belirtilmiştir (s. 74).
- Sünniler ve Şiiler ünitesinde geçen ilk cümlede, Müslümanların inanç gruplarına ayrılmasının, hemen hemen Hz. Peygamber’in vefatı ile başladığı belirtilmiştir. Devamında henüz halifelik seçim zamanlarında Hz. Ali’yi destekleyenlerin diğer halifeleri istemediği ve tüm Müslümanları karşısına aldığı belirtilmiş ve Hz. Ali yanlıları, yani Şia olarak ayırdıkları gibi tarihî olaylar detaylı bir şekilde sunulmuştur (s. 144).

Örneklere görüleceği üzere, kitapta İslam tarihi ve Müslümanların kendi içindeki ilişkileri yalnızca barışçıl bir tablo çerçevesinde sunulmamış, zıtlıklar ve anlaşmazlıklar da gerçekçi bir şekilde ortaya konmuştur.

*Müslümanların inanç gruplarına bölünmesi:* Ein Blick in den Islam 7/8 ders kitabında önceki seriden farklı olarak İslam inancı çerçevesinde Sünni, Şii, Harici ve Alevi inanç grupları ve düşünce yorumlarına yer verildiği görülmüştür. Bu bağlamda adı geçen dinî yorumları ele alan içerik buradaki kodlamada esas alınmıştır.

- İslam tarihinin hilafetle ilgili çatışmalı dönemlerinden bahsettikten sonra, Sünni, Şii ve Harici kavramları açıklanmıştır. Sünni kavramı, kendisini Hz. Peygamber’in sünnetini esas alarak yaşayan kimseler olarak betimlenmiş ve günümüzde tüm dünya Müslümanlarının çoğunluğunu teşkil ettiği belirtilmiştir. Şii kavramının da kök anlamı verilmiş ve günümüze kadar Müslümanların büyük bir grubunu oluşturduğu dile getirilmiştir. Hariciliğin de kök anlamı verilerek Haricilerin kendilerini Sünni ve Şiilerden ayıran Müslümanların bir grubu olduğu belirtilmiştir (s. 65).
- Sünniler ve Şiiler ünitesinde ilk konu başlığı Müslümanların bölünmesi şeklindedir. Burada ilk cümlede, Müslümanların inanç gruplarına ayrılmasının

hemen hemen Hz. Peygamber'in vefatı ile başladığı belirtilerek, tarihî olaylardan bahsedilmiştir. Metin sonunda da Sünni ve Şii'lerin kendi içlerinde küçük kısımlara ayrıldıkları ifade edilmiştir. Sünnilerin, %90 oranla Müslümanların çoğunluğunu teşkil ettiği ve kendi içinde de dört amelî mezhebe ayrıldıkları belirtilmiştir (ss. 144-145).

- Çok detaylı bir şekilde Sünni ve Şii'ler hakkında bilgiler verilmiş ve ayırma hakkında detaylar sunulmuştur. Örneğin 12 İmam soy ağacı ile diğer Abbasi ve Emevi yöneticilerinin soyağacı verilmiştir. Bu kapsamda geçen isimler ve tarihler tek tek sunulmuştur. Söz konusu içeriğin oldukça teferruatlı sunulduğunu belirtmek gerekmektedir (ss. 146-147).
- Şia, İslam'ın ikinci büyük mezhebi olarak sunulmuş, Müslümanların ayrışmasından sonraki ilk yüzyılda Şii öğretinin geliştiği ve Sünni anlayıştan farklılaştığı belirtilmiştir. Şia'nın günümüzde Müslümanların %10'unu teşkil ettiği ifade edilmiş, kendi içinde de farklı akımlara ayrıldığı belirtilmiştir. Farklı grupların farklı imamları takip ettiği açıklanmış, sonra Şia'yı takip eden ülkeler sayılmıştır. Tüm Şii'lerin inandığı 12 İmam, Fatıma ve Hz. Muhammed gibi 14 temele yer verilmiştir (s. 148).
- Etkinliklerde İmam Humeyni'nin İran devriminden söz edilerek öğrencilerden din-politika üzerine tartışmaları beklenmiştir. Bunun gibi üst düzey ve karmaşık konulara dersin hedef kitlesi olan bu öğrencilerin de dahil olması hedeflenmiştir (s. 150).
- Alevi bahsinde ise Aleviler ayrı bir dinî cemaat olarak tanımlanmış; Aleviliğin, sufi temelli bir grup olduğu ifade edilmiştir. Bunun devamında Aleviliğin bazı ilkelerinden, kendilerine has inanışlarından, dinî ritüellerinden ve ibadet mekanlarının isimlerinden bahsedilmiştir (s. 156).

Saphir'in de 7/8 serisinde İslam içi düşünce çeşitliliğine yer verilmişti. Fakat Ein Blick in den Islam 7/8 ders kitabında Müslümanların inanç gruplarına bölünmesi konusunda sunulan içeriğin, konuları işleyiş bakımından daha detaylı olduğu tespit edilmiştir.

*İslam kültür ve sanatının ilham kaynağı olması:* Ein Blick in den Islam 7/8 ders kitabında, İslam kültür ve medeniyetinde dikkat çeken bazı eserlere yer verildikten sonra, bu eserlerin farklı kimseler için de ilham kaynağı olduğu dile getirilmiştir. Bu bağlamda, bazı İslam sanatı eser ve kişi isimleri ile etkileri üzerine olan içerik kodlamada esas alınmıştır.



- İslam sanatından bahsederken El-Hamra’nın dünyanın farklı bölgelerinden pek çok sanatçıya ilham kaynağı olduğu belirtilmiş ve bu isimlere örnek olarak; müzisyen Loreena McKennitt, yazar Heinrich Heine ve Washington Irving verilmiştir (s. 57). Bu bağlamda, İslam sanatının etkisinin farklı kesimlerde de görüldüğünün dile getirilmesi önemli bir vurgu olmuştur.
- Ein Blick in den Islam 7/8 ders kitabında, bir yandan İslam din, kültür ve tarihi hakkında detaylı bir içerik sunulurken, diğer yandan da tarihte dikkat çeken farklı dönem eserlerine yer verilmiştir. Bu bağlamda, İslam sanatı eserlerinin İspanya’da da görüldüğü ya da İslam sanatının gayrimüslim kimselere de ilham kaynağı olduğundan bahsedilmiştir (s. 62).

Saphir 7/8 ders kitabında genel olarak İslam kültür ve medeniyetinin örnekliği konulu tasvirler ön planda iken; burada İslam sanatının farklı coğrafyalardan kimseler için ilham kaynağı olmasına dikkat çekilmiştir.

Ders kitaplarında Alman İslamı ve İslam’ın yerleştirilmesi iddialarını analiz etmek amacıyla analiz kategorisi geniş tutulmuş ve İslam’ın sunumuna ilişkin tasvirler ortaya çıkarılmıştır. Bu bağlamda Saphir 5/6 ders kitabında İslam’ın barış dini olduğu vurgusuna sıklıkla yer verildiği tespit edilmiştir. Bu kapsamda İslam’ın; Yaratıcıyla, doğayla, toplumla ve kişinin kendisiyle ilişkisinde barış ve huzur anlamına geldiği; bazı durumların insanı barış dışında davranmaya sevk etse de yine de barışçıl davranmayı elden bırakmamak gerektiği, çünkü ancak bu şekilde huzurlu bir birlikte yaşamın mümkün olduğu vurguları tespit edilmiştir. Bunun yanında Kur’an’ın sadece kıssalar, ibadetler ve iman hakkında bir içerik sunmadığı, Kur’an’ın, dolayısıyla İslam’ın mesajının hayata ve davranışa dönük olduğu ve İslam tarihinde peygamberler başta olmak üzere pek çok güzel örnekliklerin olduğuna ilişkin tasvirler ortaya çıkarılmıştır.

Saphir 7/8 ders kitabında ise; İslam kültür ve medeniyetinin özellikle Orta Çağda, pek çok açıdan örnek bir niteliği haiz olması; İslam içi düşünce çeşitliliklerinin tabii olduğu ve bunun zıtlık ve karmaşalara gerekçe olamayacağı; İslam tarihinde olumlu ve olumsuz pek çok gelişmelerin bir arada yaşandığı, Batı’nın da benzer şekilde bir tarihî seyir izlediği; İslam’ın barış dini olmasına rağmen dinî metinlerin şiddete alet edilebildiği ve bu bağlamda bazı Müslümanların dinî aşırı gruplara kayabildiği; Müslüman kadının arka plandaki konumunun İslam dinî metinlerinden değil, bazı yorum ve değerlendirmelerden kaynaklandığı şeklinde tasvirler tespit edilmiştir.

Ein Blick in den Islam ders kitaplarında ise –Saphir’deki kadar geniş konu çeşitliliği ve nicel bakımdan yoğunluk içerisinde olmamakla birlikte– İslam’a ilişkin birtakım tasvirler tespit edilmiştir. Ein Blick in den Islam 5/6 serisinde; İslam inancının sadece kalbî boyutunun olmadığı, İslam’ın aynı zamanda geniş bir şekilde davranışları da kuşattığı, 7/8 serisinde ise; İslam tarihinde yalnızca barış ve huzur yıllarının olmadığı, bu bağlamda çok sayıda çatışmalı durumların yaşandığı; yine kısmen buna bağlı olarak Müslümanların fikir ve anlayış bakımından yekpâre olmayıp bazı gruplara ayrıldığı; İslam sanatı ve kültürünün farklı kesimleri etkisi altında bırakıp ilham kaynağı olduğu şeklinde tasvirler ortaya çıkarılmıştır.

## **2. Hassas Dinî Kavram ve Konuların Sunumu**

İslam din dersi çerçevesinde sıklıkla tartışılan konulardan biri de bu kapsamdaki bir dersin dinî içeriğinin Federal Anayasayla ne ölçüde uyumlu olacağıdır. Bununla özellikle kastedilen; şeriat ve cihat gibi kavramlar, İslam’da kadının şahitliği ve miras hakkı ile Kur’an’daki şer’î kaideler (idam, ellerin kesilmesi) gibi konulardır. Bu tartışma da Kur’an’ın ya da genel olarak İslam’ın “yerleştirilmesinde” adı geçen bu konu ve kavramlara ders kitaplarında nasıl ve ne şekilde yer verildiği sorusuna işaret etmektedir.

Bu analiz kategorisinde, ders kitaplarında hangi dinî konuların ele alındığı ile ilgilenilmemektedir. Burada, kitap boyunca yer verilen din ağırlıklı konularda sözü edilen hassas İslam dinî kavram ve konularının nasıl ele alındığı analiz edilecek; dolayısıyla dinî içerik, bahsedilen kodlarla sınırlanarak ele alınacaktır. Burada sözü edilen hassas İslam dinî kavramlarına nasıl ve ne şekilde yer verildiği incelenecektir. Neticede Alman İslamı ve İslam’ın yerleştirilmesi kavramları açısından sonuçlar çıkarılacaktır.

### **a. Saphir ders kitaplarının analizi**

Bu kategori kapsamındaki veriler sınırlı olduğundan, her iki kitabın 5/6 ve 7/8 ders serilerinin bulguları bir arada sunulacaktır.

#### ***Saphir 5/6 ve 7/8***

Saphir ders kitaplarında, bu analiz kategorisi çerçevesinde önceden belirlenmiş olan ana temalardan farklı olarak, tartışmalı/hassas dini kavramlar kapsamına giren yeni bazı temalar tespit edilmiş ve kod listesine eklenmiştir. Bu temalar

şunlardır: İslam ve müzik, İslam ve tasvir, Hz. Aişe’nin evlilik yaşı, İslam’da çocukların dövülmesi, dinî kaynakların birbiriyle çelişkili görünen içeriği ve İslam dininde tartışmalı olan diğer bazı konular.

- “Düzene sokulduktan sonra yeryüzünde bozgunculuk yapmayın. Allah’a (azabından) korkarak ve (rahmetini) umarak dua edin. Şüphesiz Allah’ın rahmeti iyilik edenlere çok yakındır.”<sup>6</sup> mealindeki ayet (7:56); “Allah, yeryüzünü bir düzen içerisinde yaratmıştır. Öyleyse hepimiz bu düzeni koruyalım.” manasında “Gott hat die Erde in einer Ordnung erschaffen. So lasst uns alle diese Ordnung bewahren.” ifadeleri ile ayet bağlamından uzak şekilde tercüme edilmiştir (Saphir 5/6, s. 23). Burada hassas İslam dinî kavramları olarak “Allah korkusu” veya işaret ettiği “azap” kavramlarına yer vermeden ayetin bir kısmının kırılarak ya da yuvarlak bir anlamla tercüme edilmesi söz konusudur. Bunun da ilahî mesajın doğru aktarılması ve bozulmaması ilkesi bakımından kabul edilebilir olmadığı açıktır.
- Türkçe meali: “Bizim uğrumuzda cihat edenler var ya, biz onları mutlaka yollarımıza ileteceğiz. Şüphesiz Allah mutlaka iyilik yapanlarla beraberdir.” ayetinde (29:69) geçen “câhedû” kelimesi, Almancaya “Diejenigen, die sich um uns mühen” şeklinde çevrilmiştir. Burada cihat kavramını karşılamak üzere kullanılan “mühen” kelimesi “çaba göstermek, zahmet etmek” anlamlarında kullanılmıştır (Saphir 5/6, s. 102).
- Saphir 5/6 ders kitabında bir yerde; “Aişe, Hz. Muhammed’in küçük eşi...” şeklinde Hz. Aişe’nin evlilik yaşının küçük olduğuna işaret edilmiştir (Saphir 5/6, s. 109). Üzerinde ihtilafların olduğu, başlı başına tartışmalı olan bu detaya ders kitabında yer vermenin ne kadar gerekli olduğu tartışmalıdır.
- Yine aynı seride, “Funda’nın babası, Allah, Kur’an’da eğer söz dinlemezlerse çocukların dövülmesine izin vermiştir, dedi...” şeklinde bir cümleye yer verilmiştir (Saphir 5/6, s. 116). Bu, üç noktalı cümlenin sınıf içerisinde tartışılıp değerlendirilmesi muhtemeldir. Fakat böyle tartışmalı bir meseleye ilişkin ders kitabında net bir şekilde açıklayıcı ifadelerle yer verilmesinin, konunun yanlış anlaşılmasına mahal vermemek açısından daha temkinli bir yaklaşım olacağı açıktır.
- Türkçe mealinin anlamı bozulmadan alıntılanabilecek bir kısmı; “Haklı bir sebep olmadıkça Allah’ın, öldürülmesini haram kıldığı cana kıymayın...”

6 Ders kitaplarında Almanca tercümesi verilen ayetlerin Arapça asıllarına ve Türkçe meallerine bakılarak anlam karşılaştırması yapılmıştır. Bu karşılaştırma için Diyanet İşleri Başkanlığı’nın Kur’an-ı Kerim Portalı kullanılmıştır (<http://kuran.diyaret.gov.tr/mushaf>).

ayeti (17:33); “Hiçbir insanı öldürmeyin...” anlamına gelen “Und tötet keinen Menschen...” şeklinde sunulmuştur. İlk bakışta tercümede ayetin eksik kalan kısmı için üç nokta kullanılmışsa da ayet, gramer kurallarına uygun olmadan alıntılanmıştır. Nitekim Arapçada ismi mevsul denilen ve önceki kelimeyi niteleyen “ellezî” sözcüğü dahil edilmeden alıntılanmış ve bu haliyle de orijinal anlamından uzak ve genel bir manayla, slogan cümlesi halinde sunulmuştur (Saphir 5/6, s. 117).

- Benzer bir içerik olarak bu kez, İslam ve tasvir konusu ele alınmıştır. Pek çok Müslümanın Hz. Muhammed’in resmedilmesine karşı olduğu ifade edilmiş ve bunun mümkün nedenleri üzerine öğrencilerin görüşlerini bildirmeleri beklenmiştir (Saphir 7/8, s. 123).
- Saphir 7/8’de, “Hz. Muhammed’in bazı sözleri Kur’an’la çelişir mi?” ya da “Hadisler birbiriyle çelişir mi?” şeklinde öğrencilere bazı soruların yöneltildiği görülmektedir (Saphir 7/8, s. 124). Burada da dinî kaynakların birbiriyle çelişkili görünen içeriği örneğinde, konunun yine önce öğrencilere soru şeklinde yöneltilmesi, ardından muhtemelen sınıf ortamında öğretmenin öncülüğünde açıklığa kavuşturulması söz konusudur.
- Hz. Aişe’nin tiyatroyu çok sevdiği, şehirlerine sanatçı geldiğinde mutlaka görmek istediği belirtilmiş ve “Muhammed, bunu ona yasaklamadı, hatta, O da eşlik etti.” şeklinde Hz. Peygamber’in bu konudaki ılımlı yaklaşımına dikkat çekilmiştir (Saphir 7/8, s. 133).
- Hz. Aişe’nin evlilik yaşı yine gündeme gelmiş ve bu kez bilimsel bir yazıdan kesit sunulmuştur. Bazı araştırmacılara göre bunun 15-19 yaş arası olduğu belirtilmiş ve bu konudaki görüşlere yer verilmiştir. Sayfa kenarında da Hz. Aişe’nin yaşının küçük olduğu, kendisine iş verildiğinde işini unutup uyu-yakaldığı mealindeki hadis paylaşılmıştır (Saphir 7/8, s. 133).
- Bir başka örnekte hadisin orijinalinde “Kim hırsızlık yaparsa -kızım Fatıma bile olsa- elini kesin.” ifadelerinin “Haklar ve görevler herkes için geçerlidir, kızım Fatıma ve ben de dahil.” şeklinde tercüme edildiği görülmektedir (Saphir 5/6, s. 37). Burada da İslam hukukundaki kısas ve el kesme ifadelerinden kaçınıldığı; buna karşılık içeriğin, modern hukuk ifadeleri olan “hak ve sorumluluklar” bağlamında sunulduğu görülmektedir.
- Bir ayette geçen cihat kavramı “çaba göstermek, zahmet etmek” (mühen) anlamlarında tercüme edilmiştir (Saphir 5/6, s. 102). Başka bir yerde de

“kutsal savaş” (heilige Krieg) şeklinde tercüme edilmiştir. Buradaki içerikte, cihadın anlamına, açıklamasına ya da başka bir detayına yer verilmemiş; sadece kitapta sözü edilen bir kişinin cihattan yana görüşe sahip olup olmaması bağlamında bu kavrama işaret edilmiştir (Saphir 7/8, s. 160). Dolayısıyla cihat kelimesinin anlamı, kapsamı ve günümüzdeki yansımaları bağlamında ele alınmadığı görülmüştür.

## **b. Ein Blick in den Islam ders kitaplarının analizi**

Aynı kategoride Ein Blick in den Islam ders kitabının analizine de yer verdikten sonra her iki kitabın bulguları bir arada değerlendirilecektir.

### ***Ein Blick in den Islam 5/6 ve 7/8***

Burada, örneklerde de görüleceği gibi, Saphir’de de yer almayan yeni bazı kodlar tespit edilmiştir. İslam ve resim, İslam ve müzik, İslam’da kadının şahitliği ve miras hakkı, kabristan ziyareti, dinî metinlerdeki cezalar gibi İslam dininde tartışmalı olan bazı konu ve kavramların ders kitaplarında nasıl geçtiği deskriptif bir şekilde analiz edilmiştir.

- Buhari kaynaklı bir hadis metninde küfredenlerin ateşe atılacağı (...ins Feuer geworfen zu werden) kısmı, hadis metninden eksiltilmeden verilmiştir (Ein Blick in den Islam 7/8, s. 21). Burada Saphir’de pek de gözlenmeyen bir husus, ayetler ve hadislerdeki cehennem, azap, ateş gibi detaylara açıkça yer verilmesi olarak dikkat çekmektedir.
- Benzer şekilde ahiret ünitesinde kıyametin tasvir edildiği 26 ayetin tamamı verilmiştir. Bu ayetlerdeki tasvirlerin ürpertici olduğu açıktır. Aynı sayfadaki etkinliklerde de öğrencilere buradaki ifadelerin kendilerine “şiddetli” gelip gelmediği ve onları etkileme durumu sorulmuştur. Buna karşılık olarak da kendilerine farklı ayet numaraları verilerek affetmeyle ilgili olan bu ayetlere göz atmaları istenmiştir. Bu tutum da öğrencilerin cehennem, azap gibi hakikatleri bilmeleri fakat Allah’ın affı ve merhametinden de haberdar olmalarının istenmesine işaret etmektedir (Ein Blick in den Islam 7/8, ss. 40, 42).
- İslam’da tartışmalı konulardan biri olan resim konusu Ein Blick in den Islam ders kitaplarında da ele alınmıştır. Kur’an’da resim yasağı olduğuna dair açık bir ifade kullanılsa da yalnızca Allah’ın yaratıp şekil verebileceği vurgulanmış, insanların da Allah’ın yaratmasını taklit etmemesi gerektiğine

işaret edilmiştir. Bununla birlikte hadislerde resme değer vermeyen bir içeriğin olduğunu belirttikten sonra, Müslümanlar arasında yine de bu konuda fikir birliği olmadığı belirtilmiştir. Resim sanatının yalnızca insan ve hayvan resimlerinden müteşekkil olmadığı, İslam'da farklı sanat çalışmalarının da olduğu dile getirilmiştir. Böylelikle İslam'da resim tartışmalarına kitapta yer açılmış ve konu hakkında birtakım açıklamalar yapılmıştır (Ein Blick in den Islam 7/8, ss. 56, 58-59, 62).

- Tartışmalı bir konu olan kadının şahitliği de kitapta ele alınmıştır. Kadın ve erkek ünitesinde Kur'an'da bir kadının şahitliğinin bir erkeğe göre daha yetersiz sayıldığı belirtilmiş fakat günümüzde bazı din alimlerinin bunun birtakım şartlara bağlı olduğuna dair açıklamalarının olduğu belirtilmiştir. Bu bağlamda geçmişte kadınların sosyal hayatta daha az görünür oldukları ve dolayısıyla bu hükmün de onların cinsiyetiyle ilgili değil, daha az tecrübe ve yeterliğe sahip olmalarıyla ilgili verilmiş bir hüküm olduğu ifade edilmiştir. Bu konuda örneğin kadın bir tüccarın erkek bir tüccarla eş değer olduğuna dikkat çekilmiş ve Kur'an'dan kadınların ve erkeklerin politik ve toplumsal yaşama katılımlarıyla ilgili bir ayet verilerek konu bağlanmıştır (Ein Blick in den Islam 7/8, s. 130).
- Tartışmalı başka bir konu olan mirasa da değinilmiş ve önce, kadınların finansal açıdan evi geçindirmek gibi bir sorumluluğu olmadığı için erkeklere göre daha avantajlı olduğu ile konuya giriş yapılmıştır. Ardından, miras konusunda da erkeklerin daha avantajlı olduğu ve bu iki durumun esasen birbirini eşitlediği ve dolayısıyla avantaj ya da dezavantaj olarak görülmemesi gerektiği ifade edilmiştir (Ein Blick in den Islam 7/8, ss. 130-131).
- İslam'da resimden sonra, müziğin yasak olması konusuna da yer açılmış ve öğrencilere bu husustaki fikirleri sorulmuştur. Bu konuda daha fazla açıklamanın olmaması, konunun muhtemelen sınıf ortamında tartışılacağını göstermektedir (Ein Blick in den Islam 7/8, s. 141).
- Yine Müslümanlar arasında tartışmalı olan hilalin görülmesi konusuna yer verilmiş, fakat bu konudaki tartışmalardan söz etmeyip yalnızca bayramların başlamasında esas olanın hilalin görülmesi olduğu ifade edilmiştir (Ein Blick in den Islam 7/8, ss. 170-171).
- Bayramda kabristan ziyaretine de temas edilmiş ve bayramda vefat eden yakınlarımızı hatırlamak için kabristana gidilir denilmiş, devamında da ölüler için Kur'an ayetleri ve duaların okunduğu belirtilmiştir (Ein Blick in den Islam 7/8, ss. 170-171).

Ders kitaplarından doğrudan kesitler eşliğinde yapılan bu analizleri değerlendirmek gerekirse; Saphir ders kitaplarında dinî içerik konusunda çocukların dövülmesi ve Hz. Aişe’nin evlilik yaşı gibi İslam din, tarih ve kültüründe tartışmalı olan bazı konulara temas edildiği görülmüştür. Cihat, kısas ve cehennem azabı gibi İslam dininin bazı hassas kavramlarına yer vermekten Saphir’in her iki serisinde de kaçınıldığı ve geçen bir iki örnekte ise bu kavramların anlam karşılıklarını vermek yerine, biraz daha modern içerikle uyarlanarak tercüme edildiği tespit edilmiştir. Saphir 7/8 ders kitabında da İslam’ın müzik, resim ve tiyatro ile ilişkisine temas edildiği, bu içeriğin, öğrencilere net bir yargı ve hüküm vermek yerine; onların konuyu tartışacakları ve ardından bir görüş ve perspektif geliştirecekleri bir yolla sunulduğu görülmüştür.

Ein Blick in den Islam ders kitaplarında ise öğrencilerin, İslam dinindeki neredeyse tüm tartışmalı konularla yüzleşmesi ve bunları sorgulamasının beklediği görülmüştür. İslam’ın müzik ve resimle ilişkisi, kadının miras ve şahitliği gibi konuların ele alındığı ve bu konularda öğrencilere detaylı açıklamalar sunulduğu tespit edilmiştir. Dinî metinlerdeki cehennem azabı ve kıyamet tasvirlerine açıkça yer verildiği; fakat cihat ve kısas gibi hassas kavramlardan Ein Blick in den Islam ders kitaplarında da kaçınıldığı görülmüştür. İslambilimci Dr. Michael Kiefer de Saphir ve Ein Blick in den Islam ders kitaplarının ilk serilerini eleştirel olarak analiz ettiği çalışmasında aynı sonuca ulaşmış ve her iki kitapta da problematik ve gergin konulardan kaçınılmış olduğunu tespit etmiştir (Kiefer, 2012, 110-111).

## Sonuç ve Değerlendirme

Bu çalışmada Almanya’da çoğunlukla İslam bilgisi/kültürü ders modelinde okutulmakta olan iki farklı ders kitabında İslam’ın nasıl tasvir edildiği ve İslam dininin hassas bazı konularına nasıl yer verildiği analiz edilmiştir. Elde edilen bulgulardan hareketle ders kitaplarında İslam’ın nasıl takdim edildiği çeşitli alt kategoriler çerçevesinde ortaya konmuştur. Buradan hareketle Alman İslamı ve İslam’ın yerleştirilmesi kavramlarına ilişkin yorum ve değerlendirmeler yapılmaya çalışılacaktır.

Öncelikle Saphir ders kitaplarında İslam’ın özü itibarıyla barış dini olması, kitapların hakim vurgusudur. Bununla birlikte, dinî metinlerin şiddete alet edilebildiği, bazı Müslümanların dinî aşırı gruplara kayabildiği dile getirilmiş fakat İslam’la özdeşleştirilen şiddet, savaş yahut terörün, esasında İslam’ın özütüyle bağdaşmadığı belirtilmiştir. Müslüman gençlerin İslam’a karşı olumsuz algı

ve ön yargılar karşısında sabırlı olması gerektiği vurgulanarak İslam dininin de bunu öğütlediği belirtilmiş ve birlikte huzurlu bir yaşam için barışın gerekli olduğuna dikkat çekilmiştir. Bütün bu vurgularla, Almanya bağlamında inşa edilen İslam anlayışında Saphir ders kitaplarının çokkültürlü toplumda barışa ve entegrasyona katkı sunmaya vasıta olabileceği/olmasının beklendiği çıkarımında bulunmak mümkündür.

Saphir ve Ein Blick in den Islam ders kitaplarının İslam tasvirleri konusunda ortak hakim vurguları ise İslam kültür, medeniyet ve sanatının pek çok açıdan örnek nitelikleri haiz olmasıdır. Bu vurgu, dersin muhatabı olan Müslüman öğrencilerin kendi dinî ve tarihî köklerini tanıması, bu kültürle özdeşleşmesi ve dinî aidiyetleri bakımından önemli vurgulardır. İslam, Almanya'ya yerleştirilirken İslam dininden ve tarihinden örnekliklere yer verilmesi, sıhhatli bir dinî kültürel temelin kurulması ve olumlu bir arka plan oluşturulması bakımından ayrıca dikkat çekicidir.

Her iki yayının aynı kategoride ortak diğer bir vurgusu da İslam içi düşünce çeşitliliklerinin tabii olması, Müslümanların inanç, fikir ve anlayış bakımından yekpâre olmayıp bazı gruplara ayrılması, fakat bunun zıtlık ve karmaşaya gerekçe olamayacağı hususudur. Burada da Müslümanların kendi arasındaki selamlaşma ifadelerinin dahi barış anlamına geldiği belirtilerek İslam içi yorumların, dinin müntesipleri için çatışma sebebi olmaması çerçevesinde Müslümanlar arası birlik vurguları ön plandadır.

İki kitapta da elde edilen bulgulardan hareketle ders kitaplarında Alman İslamının inşa edildiği şeklinde net bir sonuca ulaşmak zordur. Zira çalışmanın giriş bölümünde Alman İslamı ile “Almanya’daki Müslümanların köken memleketlerinin kültür ve geleneklerinden bağımsız; otantik, fakat Alman şekilli, liberal bir İslam anlayışı oluşturulması”nın kastedildiği belirtilmiştir (Weiße, 2010; Köktaş und Kurt, 2010, 440-441). Dolayısıyla ortaya çıkan bu tasvirlerden hareketle, verilen tanıma işaret eden bir Alman İslamı çıkarımı yapmak iddialı olacaktır. Bu noktada ilgili iddianın farklı çalışmalarda, farklı analiz kategorileri çerçevesinde incelemesi önerilebilir.

Diğer bir analiz kategorisi olan hassas dinî kavram ve konuların sunumu konusunda her iki kitapta da cihat ve kısas konularından kaçınıldığı, Saphir ders kitaplarında kısas ya da cihada işaret eden bazı ayet ve hadislerin, ilgili dinî kaynakta geçen ifadelerle çevrilmesi yerine, özellikle anayasa ve demokrasiyle uyuşan bir bağlamda, genellikle modern hukuk ifadeleri ile ya da kısa slogan cümleleri şeklinde sunulduğu görülmüştür. Aynı durum, yine Saphir ders ki-



taplarında, benzer içerik bağlamında bir tarafta Kur’an ayetlerinin diğer tarafta da anayasa maddelerinin bir arada sunulduğu bir örnekte, başka bir sayfada da çocuk hakları konusunda Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi’nden bazı maddelerle Kur’an ayetlerinin bir arada verildiği ve öğrenciden bunları tahmin ederek ayırmalarının beklendiği içerikte de kendisini göstermektedir (Saphir 5/6, ss. 37, 126-127). Bu şekilde, İslam’ın, esasında Federal Anayasa ve uluslararası sözleşmelerle de uzlaşa ve uyum içerisinde olduğuna ilişkin imalar üstü kapalı bir şekilde kitaba sindirilmiştir. Bu noktada, Saphir’deki ayet tercümeleri için farklı bir kaynak kullanılmadığını, yazarların tüm Kur’an ayetlerini Arapçadan bizzat kendilerinin çevirdiği notunu paylaştıklarını da belirtmek gerekmektedir. Dolayısıyla ayet ve hadislerin “rahat” tercüme ile kırpılarak ya da yuvarlak anlamla istenen vurgulara yakın içerikte tercüme edilmesi, yazarların hatasından ziyade perspektiflerine işaret etmektedir. Bu noktada Kur’an’ın ve İslam’ın yerleştirilmesi kapsamında Saphir ders kitaplarında anayasa ve demokrasi değerleriyle önemli ölçüde örtüşen bir İslam anlayışının takdim edildiği sonucuna varmak mümkündür. Aynı kategoride Ein Blick in den Islam ders kitaplarında ise İslam dinindeki neredeyse tüm tartışmalı konularla öğrencilerin yüzleşmesinin ve bunları sorgulamasının beklendiği görülmüştür. Bu bağlamda, İslam’ın müzik ve resimle ilişkisi, kadının miras hakkı ve şahitliği gibi konularda öğrencilere detaylı açıklamalar sunulduğu tespit edilmiştir. Bunun yanında Ein Blick in den Islam ders kitaplarında dinî metinlerdeki cehennem azabı ve kıyamet tasvirlerine açıkça yer verildiği, fakat cihat ve kısas gibi kavramlardan kaçınıldığı görülmüştür. Netice itibarıyla Ein Blick in den Islam ders kitaplarında İslam “yerleştirilirken” cihat ve kısas gibi kavramlara yer verilmemekle birlikte ayet ve hadislerin –Saphir’den farklı olarak– orijinal manaya bire bir uygun şekilde tercüme edildiği görülmüştür. Bu bakımdan Ein Blick in den Islam ders kitaplarında Kur’an’ın ve İslam’ın yerleştirilmesi iddialarına işaret eden bir içerik tespit edilmemiştir.

Son olarak Almanya’da İslam din dersinin eğitim geleneğinin olduğu bu süreçte Saphir ve Ein Blick in den Islam ders kitaplarının, bu alandaki ihtiyacı karşılamak üzere ortaya konmuş olması başlı başına bir başarı olarak kabul edilebilir. Nitekim Kiefer da çalışmasında bu iki kitabı “öncü” olarak nitelendirmektedir (Kiefer, 2012, 111). Fakat yine Kiefer ile Spenlen (2012) ve Uçar (2008) gibi konunun uzman isimleri, ders kitaplarının çeşitli açılardan analiz edilmeye muhtaç olduğuna işaret etmektedir. Bu çalışmada, orta kademedeki seçili ders kitapları iki analiz kategorisi çerçevesinde incelenmiştir. Bu iki yayının serisinin editörlerinin ve ders kitap ve materyali ile ilgilenen diğer yayıncıların,

bu sonuçları dikkate alarak içeriklerini yapılandırmaları önerilebilir. Farklı çalışmalarda aynı ders kitapları Türkiye’de okutulan Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ders kitapları ile mukayeseli olarak incelenebilir. Böylece iki ülkedeki ders kitaplarının içeriğine çeşitli açılardan katkı sunmak mümkün olabilir. Bunun yanında Alman İslamı tartışmasının daha farklı bağlamlarda, çeşitli örneklemeler üzerinden analiz edilmesi önerilebilir. Bu noktada öğretim programları, farklı yazar ekibi tarafından kaleme alınan ders kitapları, öğretim süreci ve öğretmen-veli görüşleri çeşitli açılardan inceleme konusu yapılabilir.

## Kaynakça

- Altunbaş, A. U. (2008). *Konzepte Islamischer religionspaedagogik anhand von experteninterviews: Eine qualitativ-emprische untersuchung*. Norderstedt: GRIN Verlag.
- Aydın, H., Halm, D. und Şen, F. (2003). “Euro-Islam”, *Das neue Islamverstaendnis der Muslime in der migration, Stiftung Zentrum für Türkeistudien/Renner Institut, Essen*, Erişim: 2 Eylül 2015, <http://archiv.renner-institut.at/download/texte/euroisla.pdf>.
- Bal, H. (2013). *Nitel araştırma yöntemi*. Isparta: Fakülte Kitabevi.
- Bilgin, N. (2014). *Sosyal bilimlerde içerik analizi: Teknikler ve örnek çalışmalar*. (3. Baskı). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Ceylan, R. (2008). *Islamische religionspaedagogik in moscheen und schulen: ein sozialwissenschaftlicher vergleich der ausgangslage, lehre und ziele unter besonderer beruicksichtigung der auswirkungen auf den integrationsprozess der muslimischen kinder und jugendlichen in Deutschland*. Hamburg: Dr. Kovač Verlag.
- Çetin, M. E. (2006). Der Islamische religionsunterricht. Eine stellungnahme der DİTİB. (Hrsg.: C. D.-Sander und F. Kraft) *Islamischer religionsunterricht –Wohin führt der weg?– Zwischenbilanz und ausblick*, (42-45). Hannover: Haus kirchlicher dienste der evangelisch-lutherischen landeskirche Hannovers.
- Davarcı, A. (2006). *Alman ilk ve orta öğretim tarih ders kitaplarında metodoloji ve Türk imajı üzerine bir araştırma*. Yüksek lisans tezi, Konya: Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- de M., T. (2011). Islamischer religionsunterricht in deutschland: ein wertvoller beitrag zur integration. (Dokumentation Deutsche Islam Konferenz) *Islamischer religionsunterricht in Deutschland: perspektiven und herausforderungen*, (6-19). Nürnberg, Erişim: 14 Eylül 2015, <http://www.deutsche-islam-kon->

ferenz.de/shareddocs/anlagen/dik/de/downloads/sonstiges/dokumentation%20iru-tagung%201011.Pdf?\_\_blob=publicationfile.

- Dokumentation der fachtagung der beauftragten der bundesregierung für migration. (2005). *Islam einbürgern – Auf dem Weg zur Anerkennung muslimischer Vertretungen in Deutschland*. Flüchtlinge und Integration, Berlin.
- Gebauer, K. (2006). Islamkunde in NRW. (Hg. S. Reichmuth ve dğr.) *Staatlicher Islamunterricht in Deutschland: Die Modelle in NRW und Niedersachsen im Vergleich*, (27-52). Berlin: Lit Verlag.
- Gemein, G. (2012). Genehmigung von schulbüchern als instrument von qualitaets-sicherung. (Hrsg.: K. Spenlen und S. K.-Othman) *Integrationsmedium Schulbuch: Anforderungen an Islamischen religionsunterricht und seine bildungsmaterialien*, (61-72). Göttingen: V & R Unipress.
- Gesetz zur einföhrung von Islamischem religionsunterricht als ordentliches lehrfach (7. Schulrechtsänderungsgesetz). Erişim: 24 Eylül 2017. [https://recht.nrw.de/lmi/owa/br\\_vbl\\_detail\\_text?anw\\_nr=6&vd\\_id=13088&menu=1&sg=1&keyword=schule](https://recht.nrw.de/lmi/owa/br_vbl_detail_text?anw_nr=6&vd_id=13088&menu=1&sg=1&keyword=schule).
- Jacobs, A. (2006). Einbürgerung des Koran, *Financial times Deutschland*, Erişim: 11 Kasım 2015, <http://www.woehaus.De/islam/einburgerung%20des%kokrans.htm>.
- Kaddor, L., Müller R. und Behr, H. H. (Hrsg.). (2008). *Saphir 5/6: Religionsbuch für junge musliminnen und muslimen*, (Band 1), Kösel Verlag.
- Kaddor, L., Müller R. und Behr, H. H. (Hrsg.). (2011). *Saphir 7/8: Religionsbuch für junge musliminnen und muslimen*, (Band 3), Kösel Verlag.
- Khalfaoui, M. (2010). Gaengige erwartungen und erziehungsvorstellungen der Muslime: Was die zufriedenheit verbirgt?. (Hg.: B. Uçar und D. Bergmann) *Islamischer religionsunterricht in Deutschland. Fachdidaktische konzeptionen: Ausgangslage, Erwartungen und Ziele* (113-123), Göttingen: V & R Unipress.
- Kiefer, M. (2001). *Islamische unterweisung* in deutscher sprache eine skizze zu gründen, problemen und lösungsmöglichkeiten. (Hrsg.: E. Gottwald und D. C. Siedler) “*Islamische unterweisung*” in deutscher sprache: *Berichte, stellungnahmen und perspektiven zum schulversuch in nordrhein-westfalen*, (61-64). Neukirchen: Vluyn.
- Kiefer, M. (2005). *Islamkunde in deutscher sprache in nordrhein-westfalen: Kontext, Geschichte, verlauf und akzeptanz eines schulversuchs*. Münster: Lit Verlag.
- Kiefer, M. (2012). ‘Saphir 5/6’ und ‘EinBlick in den Islam 5-6’ – kritische Anmerkungen aus Islamwissenschaftlicher Perspektive. (Hrsg.: K. Spenlen

- und S. K.-Othman) *Integrationsmedium Schulbuch: Anforderungen an Islamischen Religionsunterricht und seine Bildungsmaterialien*, (99-112). Göttingen: V & R Unipress.
- Köktaş, M. E. und Kurt, H. (2010). Integration ohne Anerkennung? – Die Zukunft der Muslime in Deutschland. (Hg.: B. Uçar) *Die Rolle der Religion im Integrationsprozess: Die deutsche Islamdebatte*, (437-458). Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag.
- Lau, J. (2007). Einbürgerung des Islam, *Zeit Online*, Erişim: 11 Kasım 2015, [http://blog.zeit.de/joe\\_rglau/2007/06/28/die-einbuengerung-des-islam\\_595](http://blog.zeit.de/joe_rglau/2007/06/28/die-einbuengerung-des-islam_595).
- Lerch, W. G. (2006). Auf dem Weg zum Euro-Islam?, *Leitartikel, FAZ*, Erişim: 10 Kasım 2015, <http://www.faz.net/aktuell/politik/leitartikel-auf-dem-weg-zum-euro-islam-1380180.html>.
- Liberal-Islamische Bund e. V. Erişim: 15 Mart 2019. <https://lib-ev.jimdo.com/>
- Mohagheghi, H. (2010). Islamischer Religionsunterricht aus Sicht der Muslime in Deutschland. (Hrsg.: H. H. Behr ve dğr.) *Was soll ich hier?: Lebensweltorientierung muslimischer Schülerinnen und Schüler als Herausforderung für den Islamischen Religionsunterricht*, (223-227.) Münster: Lit Verlag.
- Oebbecke, J. (2010). Das Grundgesetz und der Religionsunterricht. (Hrsg.: B. Uçar ve dğr.) *Religionen in der Schule und die Bedeutung des Islamischen Religionsunterrichts*, (53-63). Osnabrück: V & R Unipress.
- Richter, E. (2005). Die Einbürgerung des Islam, *Aus Politik und Zeitgeschichte-APUZ*, Erişim: 11 Kasım 2015, <http://www.bpb.de/apuz/29054/die-einbuengerung-des-islams-essay?p=all>.
- Roy, O. (2006). *Der islamische Weg nach Westen: Globalisierung, Entwurzelung und Radikalisierung*, Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Sarıkaya, Y. (2008). Almanya’da İslam din dersi: Talepler, uygulamalar, tartışmalar, *Diyamet İlmî Dergi*, 44(1), 127-144.
- Spenlen, K. (2012). ‘Saphir’ und ‘Einblick in den Islam’ – kritische Anmerkungen aus pädagogischer Perspektive. (Hrsg: K. Spenlen und S. K.-Othman) *Integrationsmedium Schulbuch: Anforderungen an islamischen Religionsunterricht und seine Bildungsmaterialien*, (113-137). Göttingen: V & R Unipress.
- Uçar, B. (2008). Didaktik, Methodik und Inhalte eines Islamischen Religionsunterrichts in Deutschland: Versuch einer Grundlagendarstellung und künftige Forschungsaufgaben. (Hrsg: H. H. Behr, M. Rohe und H. Schmid) *“Den Koran zu lesen genügt nicht!”, Fachliches Profil und realer Kontext für ein neues Berufsfeld Auf dem Weg zum Islamischen Religionsunterricht*, (105-121). Berlin: Lit Verlag.

- Uçar, B. (Hg.). (2010). *Ein blick in den Islam 5/6*, Schulbuchverlag Anadolu.
- Uçar, B. (Hg.). (2012). *Ein blick in den Islam 7/8*, Schulbuchverlag Anadolu.
- Uslucan, H.-H. (2011). Islamischer religionsunterricht in Deutschland – Erwartungen und Vorbehalte. (Dokumentation Deutsche Islam Konferenz) *Islamischer Religionsunterricht in Deutschland: Perspektiven und herausforderungen*, 27-49. Nürnberg, Erişim: 14 Eylül 2015, [http://www.deutsche-islam-konferenz.de/shareddocs/anlagen/dik/de/downloads/sonstiges/dokumentation%20iru-tagung%201011.Pdf?\\_\\_blob=publicationFile](http://www.deutsche-islam-konferenz.de/shareddocs/anlagen/dik/de/downloads/sonstiges/dokumentation%20iru-tagung%201011.Pdf?__blob=publicationFile).
- Weiß, W. (2010). Worin liegt die zukunft der Islamischen religionspaedagogik in Deutschland?. *Islamische Studien in Deutschland*, Tagung, 13./14. Juli 2010, (Koreferat zum Beitrag von Harry Harun Behr). Erişim: 12 Mayıs 2016. <http://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/Weisse.pdf>.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Extended Abstract

## **Content Analysis of Islamic Religion Culture/Information Textbooks in German Language Under the Scope of “German Islam” and “Localizing Islam” Concepts**

---

Semra ÇİNEMRE, Corresponding Author. Assistant Professor.

Trabzon University, Faculty of Theology.

**E-mail:** semra.cinemre@trabzon.edu.tr

**ORCID:** 0000-0002-2924-1129

### **Introduction**

More than half a century has passed since the first guest worker immigration wave arrived to Germany, and Muslim presence in Germany has now expanded to four separate generations. Since the early 2000s, the number of Muslim students attending German public schools has reached 700 to 900 thousand (Uslucan, 2011, 28; de Maizi re, 2011, 14). In the face of this socio-demographic reality, now, how to give an Islamic religion course for Muslim students is being discussed rather than its necessity (Ceylan, 2008, 90; Khalfaoui, 2010, 114; Oebbecke, 2010, 59; Mohagheghi, 2010, 223).

Especially since 2008 there have been significant developments on the way of setting regular Islamic religious courses. Preparation of curriculum, textbooks and teaching materials and training of teachers for this courses are some first and basic developments for Islamic religious courses (Ceylan, 2008, 126; Gebauer, 2006, 29-30; Altunbaş, 2008, 20; etin, 2006, 45). Besides this developmental process, there are also some debates and concerns on this course. It is debated that with an Islamic knowledge/culture course in German language - whether

conscious or unconscious - basic Islamic religious concepts can be manipulated in terms of content, and this causes some alienations to traditional religious conceptions (Kiefer, 2001, 61-64; Kiefer, 2005, 22, 211, 217). As a matter of fact “Euro Islam”, “German Islam” (Aydın, Halm & Şen, 2003; Lerch, 2006), “Localizing Islam” (Lau, 2007; Dokumentation der Fachtagung, 2005; Richter, 2005) and “Localizing Quran” (Jacobs, 2006) concepts points this concern. With the concept of German Islam what mostly meant is creation of an authentic, but German-shaped, liberal Islamic understanding (Weiße, 2010; Köktaş und Kurt, 2010, 440-441). It is claimed that with those concepts Islam will be interpreted in German language and Western context in a completely new way (Weiße, 2010; Köktaş und Kurt, 2010, 440-441).

To address these controversial points, two research categories were identified in this study under the content analysis technique: Representation of Islamic religion and presenting of delicate religious concepts and subjects. Through these categories the claim that Islam is interpreted in a completely new way in the Western context will be examined in terms of different perspectives and how Islam is introduced and presented in textbooks will be revealed.

Some academic studies draws attention to the need for academic studies in order to develop textbooks and materials (Kiefer, 2012, Spenlen, 2012). This study has been written to contribute to this field, which has been in development process. It is known that Islamic religious lessons are an actual issue and as a matter of fact, almost every year there are developments on the subject.<sup>7</sup> In this context there is a need for further studies to follow developments in the field of Islamic religion in Germany closely. At this point, this article is thought to be a work of original and actual value.

## **Method**

### **Population and Sampling**

The research population is composed of textbooks in German language which are mostly current at Islamic knowledge/culture course model. The sample of the research consists of *Saphir* and *Ein Blick in den Islam* for middle level 5-8th

---

<sup>7</sup> At this point according to Prof. Dr. Yaşar Sarıkaya, there is a constant change and development related to Islamic religion courses. Therefore, the work done yesterday is far from explaining the current situation, and the work done today will be far from explaining the future (Sarıkaya, 2008, 129).

grade.<sup>8</sup> These textbooks are chosen because they are first textbook examples written in German and besides both have books for intermediate level.<sup>9</sup>

If we need to introduce both books briefly here; both series of Saphir were published in Kösel-Verlag in the editorship of Lamy Kaddor (<https://lib-ev.jimdo.com/>), Rabeya Müller and Harry Harun Behr. Two of Saphir textbooks are made up of fifteen units, and Saphir 5/6 has 192; Saphir 7/8 has 216 pages. Ein Blick in den Islam series were published in the editorship of Bülent Uçar at 2010 and 2012 years. Ein Blick in den Islam 5/6 is made up of seventeen units and has 164 pages, Ein Blick in den Islam 7/8 is made up of nineteen units and has 184 pages.

### **Technique of Research: Content Analysis**

In this study, “content analysis” technique was used in accordance with the qualitative research method. The purpose of content analysis is to find out what the content in the text means, what the underlying emphasis is and interpret it in this context (Bal, 2013, 179). This means “a second reading” which means a more meaningful and profound reading (Bilgin, 2014, 8).

### **Data Collection and Analysis**

In this study, a categorical analysis type was applied which expresses how a certain message is first divided into units and then these units are grouped into categories according to certain criteria (Bilgin, 2014, 18-28). The analysis categories of this study is determined as follows: Representation of Islamic religion and presenting of delicate religious concepts and subjects.

Under each analysis category Saphir and Ein Blick in den Islam have been studied separately in two subheadings in the 5/6 to 7/8 series. Thus, the data are presented partly and systematically and this makes it possible for the readers to compare two different series of publications, and also different class levels in the same series.

---

<sup>8</sup> Books 5th and 6th grades and 7th and 8th grades are combined in a single book and printed as 5/6 and 7/8.

<sup>9</sup> The first print copies of related books have been selected and their identities are as follows: *Saphir 5/6: Religionsbuch für junge Musliminnen und Muslime*, (Lamy Kaddor, Rabeya Müller und Harry H. Behr (hrsg.), Band 1, Kösel Verlag, 2008). *Saphir 7/8: Religionsbuch für junge Musliminnen und Muslime*, (Lamy Kaddor, Rabeya Müller, Harry H. Behr u.a. (hrsg.), Band 3, Kösel Verlag, 2011). *Ein Blick in den Islam 5/6*, (Bülent Uçar (hg.), Schulbuchverlag Anadolu, 2010). *Ein Blick in den Islam 7/8*, (Bülent Uçar (hg.), Schulbuchverlag Anadolu, 2012).



## **Findings and Comments**

Here, the findings of the two categories of analysis will be presented in two subheadings.

### **1. Representation of Islamic Religion**

In this title it will be revealed how Islam is presented and with which concepts and expressions are associated in textbooks. As a result, how Islam is “localized” in Germany will be dealt with, and the claim related to “German Islam” will be examined.

#### **a. Analysis of Saphir textbooks**

##### ***Saphir 5/6 and 7/8***

It was found that in Saphir textbooks it is frequently mentioned that Islam is the religion of peace. In this context, it is emphasized that Islam means peace and serenity with the Creator, the nature, the society and the person himself so with only peaceful behavior a peaceful coexistence is possible. It is also pointed out that although Islam is a religion of peace, religious texts can be used as tools for violence, and in this context, some Muslims are able turn into religious extremist groups. It is also emphasized that the background position of the Muslim woman is not based on Islamic religious texts but rather on some interpretations and evaluations.

Apart from these emphases it has been seen that Saphir underline the fact that the Qur’an does not only consist of short stories, worship and faith subjects, but its message is related directly to the life and behavior. Other emphases of the Saphir textbooks are as follows: Islamic culture and civilization, especially in the Middle Ages, is a good example of the variety of domestic Islamic thought, this variety considered to be natural instead of being the reason for contradiction and confusion.

#### **b. Analysis of Ein Blick in den Islam textbooks**

##### ***Ein Blick in den Islam 5/6 and 7/8***

Although it does not cover a wide variety of topics like Saphir textbooks some representations of Islam have been identified in Ein Blick in den Islam textbooks.

It is emphasized that Islamic belief does not only deal with heart and emotions, but it also encompasses a wide range of behaviours; Muslims are divided into groups in terms of opinion and understanding and Islam is a source of inspiration by influencing different parts of art and culture.

## **2. Presenting of sensitive religious concepts and subjects**

In this study sensitive religious concepts like “sharia”, “jihad” the right of witness and inheritance of women in Islam and the punishment system in the Quran, will be analysed in terms of the way they are handled in textbooks. Therefore our analysis of religious content will be limited by the aforementioned codes.

### **a. Analysis of Saphir textbooks**

#### ***Saphir 5/6 and 7/8***

It has been seen that Saphir textbooks give place to some controversial topics of Islamic religion such as beating children and Aisha’s (wife of Prophet Muhammad) marriage age. It was found that both series of Saphir avoided sensitive concepts related to Islam such as “jihad”, “Retaliation” (*Qisas*) and the tortures of hell and some close concepts were often presented with modern juristic expressions or as some social content and messages.

### **b. Analysis of Ein Blick in den Islam textbooks**

#### ***Ein Blick in den Islam 5/6 and 7/8***

It has been seen that in Ein Blick in den Islam textbooks, students are expected to face and question almost all controversial issues of Islamic religion such as; Islam and painting, Islam and music, Islam and women’s testimony and inheritance. It was also found that the fear of Allah, the portrayals of hell and Judgment Day are clearly expressed in textbooks. But like Saphir textbooks at Ein Blick in den Islam series avoided sensitive concepts of Islam such as “jihad” and “Retaliation” (*Qisas*).

## **Result**

First of all, the fact that Islam is a religion of peace is the dominant focal point of Saphir textbooks. In this regard, it is stated that terrorism identification with

Islam does not correspond with the essence of Islam, and in Saphir textbook Muslim youth have also been assured against possible discriminatory attitudes towards them with pointing out that peace is necessary for a peaceful coexistence. Keeping in mind all these emphases made in Saphir textbooks it is possible to make a conclusion that the Islamic concept built in Germany is contributing and enhancing peace and integration in multicultural society.

Also, it is observed that in the context of the “Localizing Islam” sensitive concepts of Islam such as “jihad” and “Retaliation” (*Qisas*) were avoided at both series of publications. In Sapphire textbooks those concepts were often presented with modern juristic expressions. At this point is possible to come to the conclusion that at the Saphir textbooks “Islam” is presented to be associated often with the values of constitution and democracy. But with all of these findings it can not be said that the assertion of “German Islam” verified precisely in the textbooks.



## İlköğretim Matematik Öğretmen Adaylarının Tasarladıkları Materyallerle Öğretim Programında Yer Alan Değerlerin İlişkilendirilmesi\*

The Relationship Between the Materials Prepared by  
Prospective Primary School Mathematics Teachers with  
Values Set Out in the Curriculum\*

Dilşat PEKER ÜNAL, Sorumlu Yazar. Dr. Öğr. Üyesi.

Yozgat Bozok Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Programları ve Öğretim ABD.

**E-mail:** dilsat.unal@bozok.edu.tr

**ORCID:** 0000-0002-1370-4950

Emine Özgür ŞEN, Dr. Öğr. Üyesi.

Yozgat Bozok Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Matematik Eğitimi ABD.

**E-mail:** senozgur@yahoo.com

**ORCID:** 0000-0002-8177-0984

ISSN: 1303-880X

e-ISSN: 2667-7504

<http://ded.dem.org.tr>

**Geliş/Received:** 01.09.2018

**Kabul/Accepted:** 30.03.2019

**Makale türü/Article type:**

Araştırma/Research

**Atıf/Citation:** Peker Ünal, D. & Şen, E.Ö. (2019). İlköğretim matematik öğretmen adaylarının tasarladıkları materyallerle öğretim programında yer alan değerlerin ilişkilendirilmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 17 (37), 77-107.

**DOI:** 10.34234/ded.456619

\* Bu araştırma, ERPA 2018 (International Congresses on Education, İstanbul 28 Haziran - 1 Temmuz 2018) kongresinde sözlü olarak sunulan bildirinin içeriği geliştirilerek ve kısmen değiştirilerek hazırlanmıştır.

\* This article is presented 28 June - 1 July 2018 at International Congresses on Education (ERPA 2018) in İstanbul.

**Öz:** Bu araştırma ilköğretim matematik öğretmenliği bölümü öğretmen adaylarının matematik dersi öğretim programında yer alan “kök değerler”e yönelik görüşlerini belirlemek ve bu görüşlere dayalı olarak gerçekleştirdikleri bazı uygulamaları ortaya koymak amacıyla yapılmıştır. Bu kapsamda; öğretmen adaylarının “matematik dersinde değerler eğitimi” ve “materyal tasarımı ile değerler eğitimi”ne yönelik görüşlerini ortaya çıkarmak; matematik dersi öğretim programında yer alan değerlere yükledikleri anlamı, en önemli buldukları değeri belirlemek; materyal geliştirme süreci ile değer eğitimi sürecini birlikte yürüttüklerinde ortaya çıkan somut ürünleri incelemek; bu süreçteki duygularını analiz etmek amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 56 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırma kapsamında nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi, görüşme, literatür taraması kullanılmış, verilere içerik analizi uygulanmıştır. Analizler sonunda; öğretmen adaylarının matematik dersi ve matematik materyalleri ile değer kazandırmaya yönelik görüşlerinin olumlu olduğu; yardımseverlik ve öz denetim değerinin anlamını doğru bildikleri ancak saygı değerinin anlamında bazı yanlış bilgilere sahip oldukları; “sevgi” değerinin en önemli değer olduğunu düşündükleri; materyal aracılığı ile kazandırmak istediği değeri belirleme ve bu değeri materyal ile kazandırma sürecinde ağırlıklı olarak üzüntü, stres, korku, çöküntü, tedirginlik, heyecan, yorgunluk ve hayal kırıklığı gibi olumsuz duyguları hissettikleri ortaya çıkarılmıştır. Çalışmanın sonunda; öğretmen yetiştirme programlarına değerlerin tanınması, öğretilmesi ile ilgili derslerin, etkinliklerin eklenmesi gerektiği önerisi oluşturulmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** Matematik öğretiminde değerler, Öğretim programında değerler, Değerlerin kazandırılması.

&

**Abstract:** This study aims to determine prospective primary education mathematics teachers' views on the “root values” available in the mathematics curriculum and to reveal some of the practices they actualise on the basis of the views. Within this scope, the study aims to unveil the prospective teachers' views on “values education in mathematics” and on “values education through materials design” and the meaning they attribute to the values available in mathematics curriculum, also to determine the value that they consider the most important, to examine the resultant concrete products when the material development process and the value education process are carried out together, and finally to analyse their feelings in this process. The study group was composed of 56 prospective teachers. Document analysis, interviews and literature review

were employed; and the data were put to content analysis. Consequently, it was found that the prospective teachers had positive views about instilling values in students through mathematics course and its materials, that they had correct knowledge about the meaning of the values of benevolence and self-control, but that they had some incorrect knowledge about the meaning of the value of respect, and that they considered the value of “love” as the most important value and that they heavily experienced such negative feelings as sadness, stress, fear, depression, uneasiness, tension, tiredness and disappointment in determining the values they wanted students to gain through materials and in the process of applying those materials. The results from this study suggest that values should be introduced into teacher training programmes and that courses and activities about how to teach the values should be included in the programmes.

**Keywords:** Values in teaching mathematics, Values in the curriculum, Instilling in students' values

## Giriş

Bireylerin davranışlarını şekillendiren, yönlendiren pek çok öge vardır. Bu ögelerden bazıları; geçmişten gelen bilgi ve kültür birikimi, gelenek ve görenekler, bireyin içinde yaşadığı toplumun özellikleri, toplumun kabul ettiği kurallar, kurallara uyulmadığında sergilenen davranışlar ve toplumu bir arada tutan değerlerdir. Sıralanan bu ögelerden değerler; sosyal yaşamı biçimlendirmekte (Dökmen, 2000), farklı özelliklere sahip bireylerin herkes tarafından kabul edilen kurallara uymasını dolayısıyla ortak paydada buluşmasını sağlamakta, anlaşmayı, birlikte yaşamayı kolaylaştırmakta, bireylere toplumsal yapıda nelerin önemli olduğunu, nelerin tercih edilmesi gerektiğini ve nasıl yaşanması gerektiğini (Akbaş, 2008) bildirmektedir. Değerlerin eğitimi ailede başlamakta, eğitim kurumlarında sürdürülmektedir. Eğitim kurumlarında verilen değerler eğitimi çocukların akademik başarılarını artırmak yanında onların herkes tarafından kabul edilen, etik ve toplum çıkarlarını gözeten davranışlar sergilemelerini sağlamaktadır (Berkowitz, 2011).

Değerlerin kazandırılması eğitim kurumlarında uygulanmakta olan öğretim programları aracılığı ile yerine getirilmektedir. Öğretim programları, öğrenciye kazandırılmak istenen bilgi, beceri ve tutumların dersler kapsamında planlı olarak düzenlenmesidir. Öğretim programlarının içinde, öğretilmesi amaçlanan bilgiler yanında öğrencinin sahip olduğu bilgiyi davranışa dönüştürmesini sağlayacak uygulamalı çalışmalar ve duyuşsal bazı ögeler de yer almaktadır.

Duyuşsal ögeler ilgi, tutum, güdülenmişlik, kaygı, benlik, kişilik, değer yargıları gibi boyutlardan oluşabilir (Sönmez, 2010, s.90). Günümüzde öğretim programlarının içinde yer alan duyuşsal ögelerle değerler eğitimi gerçekleştirilmektedir.

Yapılan çeşitli araştırmalarda Türkiye’de uygulamakta olan öğretim programlarında değerler eğitimine yer verildiği görülmüştür. Keskin ve Keskin (2009) 1924-2004 yılları arasında ilköğretim birinci kademedeki uygulanmış olan sosyal bilgiler dersi programını inceledikleri çalışmalarında yoğunlukları farklı olmakla birlikte “barış” değerine yer verildiğini; İdi-Tulumcu ve Tulumcu tarafından 2015 yılında yapılan çalışmada 1924 ve 2006 yılları arasında uygulanmış olan ilköğretim ikinci kademe Türkçe dersi programlarında “vatansevgisi, demokrasi, düşünce özgürlüğü, ifade özgürlüğü, hak ve özgürlükler, insan hakları, milliyetçilik, Türkçe’yi doğru kullanma, iyimserlik, sevgi, milli kültür” değerlerinin yer aldığını; Yıldırım (2017) 2017 yılında kabul edilen Tarih 9-11, inkılap tarihi ve Atatürkçülük, çağdaş Türk ve Dünya tarihi ve Türk medeniyet tarihi ders programlarını incelediği çalışmada “adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik, yardımseverlik” değerlerinin yer aldığını; Karasu-Avcı ve Ketenoğlu-Kayabaşı (2018) 1936-2018 yılları arasında uygulanan hayat bilgisi dersi öğretim programını inceledikleri çalışmalarında programda “sevgi, saygı, duyarlılık, sorumluluk, doğruluk/dürüstlük” değerlerinin yer aldığını yaptıkları çalışmalarla ortaya koymuşlardır. Balcı ve Yelken (2013) öğretmenlerin değer eğitimine en fazla sosyal bilgiler dersinde yer verdikleri daha sonra Türkçe, fen ve teknoloji daha sonra matematik dersinde yer verdikleri sonucuna ulaşmışlardır.

Akbaş (2004) yaptığı bir çalışmada okullarda bilişsel davranışlara ulaşma düzeyinin sürekli kontrol edildiğini ancak duyuşsal davranışların planlı bir şekilde kazandırılmadığını ve değerlendirilmediğini belirtmiş, bu nedenle değerlerin öğrenciler tarafından kazanılma durumunun test edilmesinin gerektiğini belirtmiştir. Bacanlı (2006)’da duyuşsal hedeflere ulaşmanın ve ulaşma durumunun değerlendirilmesinin zor oluşu, bu hedefleri somutlaştırmada güçlük yaşanması, hedeflere ulaşmanın uzun zaman alacağını düşünülmesi, gibi nedenlerle bu kazanımların öğretiminin ihmal edildiğini belirtmiştir. Bu bulgu sınıflarda duyuşsal kazanımların dolayısıyla bazı değerlerin öğretiminin çeşitli gerekçelerle ihmal edildiği sonucunu ortaya çıkarmaktadır.

Değerlerin kazandırılmasında öğretmenlerin değer öğretiminde kullandıkları yaklaşımlar ve sınıfta sergiledikleri davranışlar da büyük önem taşımaktadır.



Değerlerin öğretiminde kullanılan yaklaşımlar; değerlerin doğrudan öğretimi, değerleri belirginleştirme, değer analizi, bütüncül yaklaşım, örtük program ve karakter eğitimi (Dilmaç, 2011) olarak sıralanmıştır. Öğretmenin kullandığı yaklaşım ne olursa olsun değerler eğitimi sürecinde öğretmenlerin aktif olması gerekmektedir. Diğer bir ifade ile öğretmen çeşitli öğrenme durumları oluşturarak; öğrencileri ikna etmeye çalışarak, kazanılması beklenen değere uygun davranışlar sergilendiğinde pekiştireç vererek; açık uçlu sorularla öğrencilerin kendi değerlerini bulmalarını sağlayacak ortamlar oluşturarak, öğrencileri ikileme bırakacak durumlar sunarak onların muhakeme etmelerini sağlayarak kazandırmak istediği değerleri öğrencilere verebilecektir. Dilmaç (2002) tarafından yapılan bir başka çalışmada da değerlerin öğretilmesi aşamasında; öğretmenlerin öğrenciler için iyi bir model olma, sınıf içinde her öğrenciye sorumluluk verme, öğrencilere karar verme, kendi öğrenme sürecini belirleme ve bu süreci izleme fırsatı verme davranışlarının sergilenmesi gerektiği belirtilmiştir. Farklı branşta görev yapan 13 İsveçli öğretmenle yapılan bir çalışma, öğretmenlerin, değerleri kavramsallaştırma ve değerler hakkında fikirlerini ifade etme açısından eksiklikleri olduğunu göstermektedir (Thornberg, 2008). Kurtde-Fidan (2009) öğretmen adayları ile yaptığı çalışmada öğretmen adaylarının değerlere yükledikleri anlamların farklı olduğunu bunun yanında öğretmenlerin değerler eğitimi konusunda öğrencilere model olmada yeterli olmadıkları sonucuna ulaşmıştır. Türkiye ve İsveçli öğretmenlerin değerler eğitimine yönelik görüşlerinin belirlendiği bir başka çalışmada, öğretmenlerin değer ve değerler eğitimini tanımlarken gündelik bir dil kullandıkları, bu alanda profesyonel bilgi eksikliklerinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Thornberg ve Oğuz, 2013). Elbir ve Bağcı (2013) değerler eğitimi üzerine yapılmış olan yüksek lisans tezlerini inceledikleri çalışmalarında, Türkiye’de değerler eğitiminin yeteri kadar özümsemediği sonucuna ulaşmışlardır. Ortaokul öğrencilerinin velileri ile yapılan bir çalışmada da velilerin insani, manevi ve milli değerlerin okulda kazandırması gerektiği fikrini benimsedikleri ancak okulun çocuklara değer kazandırma noktasında beklentileri karşılamadığını belirtmişlerdir (Selvitopu, Taş ve Bora, 2015). Görüldüğü gibi yapılan çalışmalar değerler eğitimi konusunun önemsenmediğini, öğretmenlerin değerler eğitimi konusunda model olmada yetersiz olduklarını, velilerin de okullarda verilen değerler kazandırma sürecini yetersiz bulduklarını ortaya koymaktadır. Sıralanan araştırma bulguları öğretmenlerin ve değerler eğitimi konusunun birlikte ele alındığı çalışmaların yapılması gerektiğini ortaya koymaktadır.

## **Matematik Dersi ve Değerler**

Matematik dersi sayılarla, şekillerle ilgilenen soyut-teknik bir alan olarak bilinmekte bu nedenle değerler gibi duygulara hitap eden konulardan uzak olduğu düşünülmektedir. Ernest (2016, 189)'de matematiğin nesnel ve değerlerden uzak olduğu yönünde bir algının olduğunu ancak bunun aksini iddia ettiğini, matematiğin epistemolojik, ontolojik, estetik ve etik değerlerle yüklü olduğunu, ayrıca matematiğin açıklık, adalet, demokrasi gibi değerlerle de ilişkili olduğunu belirtmiştir. Durmuş (2010) Bishop ve Seah'tan yaptığı alıntıda (2001) insanların sahip olması gereken değerlerden dinleme, beraber çalışma, açıklık ve iletişimin matematik derslerinde kazandırılabilceğini belirtmiştir. Durmuş (2004) aynı alıntıda öğretmenlerin matematik derslerinde; matematiksel değerlere, matematik eğitimsel değerlere ve genel eğitim değerlerine vurgu yaptığını da belirtmiştir. Bu alıntıda matematiksel değerlere rasyonalizm-objektivizm, kontrol-ilerleme, gizem-açıklık çiftlerini; matematik eğitimsel değerlere öğretmen ve çalıştığı kurumun belirlediği normlar çerçevesinde öğretilmesi istenen matematiksel bilgi ve işlemleri kazandırmaya yönelik değerleri; genel eğitim değerlerine ise sadece matematikle değil diğer disiplinler aracılığı ile tüm öğrencilere kazandırılacak değerleri örnek olarak vermiştir. Durmuş (2010) Seah'tan (2001) yaptığı alıntıda ders işlerken günlük yaşam dilini kullanan bir öğretmenle doğrudan matematiğin teknik dilini kullanan bir öğretmenin; hesaplamalarda sadece kâğıt-kalem kullanan ve kullandıran bir öğretmenle hesaplamalarda hesap makinası kullanan ve kullandıran bir öğretmenin; hayal gücünü kullanan yaratıcı etkinlikler tasarlayan bir öğretmenin kullanmayan öğretmene göre farklı değerleri öğrencilere yansıttığını belirtmiştir. Dede (2006) matematiğin içinde çeşitli değerleri barındırdığını, bu değerlerin açık değil gizli şekilde öğretildiğini, ders kitaplarında matematiksel değerlerden rasyonellik, kontrol ve açıklığın; matematik eğitimi değerlerinden ise formal bakış, teorik bilgi, işlemsel öğrenme, anlama, erişilebilirlik ve değerlendirme değerlerinin yer aldığını ortaya koymuştur. Görüldüğü gibi matematik dersi de içinde çeşitli değerleri barındırmaktadır.

Dede (2007) yaptığı çalışmada matematik dersinde bilişsel alana yönelik kazanımların öğretiminin daha ön planda tutulduğunu, duyuşsal alanla ilgili öğretim kısmında mesleğe yönelik tutum, inanç, motivasyon konularının ele alındığını ancak değerler öğretiminin ihmal edildiğini belirtmiştir. Bishop (2012)'de matematikte değer eğitimi konusunda yapılan araştırmanın çok az olduğunu, bu konunun ihmal edildiğini belirtmiştir. Bu gerekçeyi Dede (2006) matematik

dersinin içinde değer barındırmayan bir alan olarak görüldüğü şeklinde açıklamıştır. Tapsir, Pa ve Zamri (2018) matematik dersinde değerler öğretiminin matematiğin duyuşsal yönü olduğunu ancak tartışılmadığını, araştırılmadığını, uygulanmadığını ve ölçülmediğini belirtmişlerdir. Çeşitli çalışmalarla da ortaya çıkarıldığı gibi matematik dersi kazanımları ve değerler eğitimi ile ilgili yapılan araştırmaların sayısı oldukça azdır.

Değerler matematik dersi de dahil olmak üzere pek çok dersin içinde yer almakta, çeşitli yaklaşımlar kullanılarak öğretmenler tarafından öğrencilere kazandırılması gerekmektedir. Öğretmenlerin değerlere yönelik ilgileri, tutumları değerlerin kazandırılmasında büyük önem taşımaktadır. Bu nedenle araştırmada Türkiye’de 2018 yılından itibaren uygulanmakta olan matematik dersi öğretim (5-8. sınıflar) programında yer alan kök değerlerin (adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik, yardımseverlik) öğretimini gerçekleştirecek olan öğretmen adaylarının değerlere ve değerler eğitime yönelik görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın genel amacı öğretmen adaylarının matematik dersinde değerler öğretimi sürecine yönelik çeşitli görüşlerini belirlemek ve öğretmen adaylarının matematik dersinde değerleri öğretmek için ortaya koydukları somut ürünleri tanımaktır. Bu genel amaç kapsamında;

- 1) Ortaokul matematik eğitimi öğretmen adaylarının “matematik dersinde değerler eğitimi” ve “materyal tasarımı ile değerler eğitimi” konusuna yönelik görüşleri ne yöndedir?
- 2) Matematik dersi öğretim programında yer alan kök değerlerin alanyazında yer alan tanımı ile bu değerlerin öğretmen adayları tarafından benimsenen tanımı arasında uyum var mıdır?
- 3) Öğretmen adaylarının öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı dersi kapsamında kazandırmayı tercih ettikleri değer hangisidir?
- 4) Öğretmen adayları materyal geliştirme süreci ile değer eğitimi sürecini birlikte yürüttüklerinde hangi somut ürünler ortaya çıkmıştır?
- 5) Öğretmen adaylarının materyal geliştirme ve değer eğitimi sürecini birlikte yürüttüklerinde hissettikleri duygular nelerdir?

## **Yöntem**

### **Araştırmanın Modeli**

“Gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırmalar” nitel araştırma olarak tanımlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s.39). Yapılan araştırmada da olaylar doğal ortamda izlenmiştir. Bu nedenle nitel araştırma yöntemlerinden yararlanılmıştır. Öğrencilerin matematik dersi öğretim programında yer alan kök değerlere yönelik çeşitli algılarını belirlemek ve bu algılara dayalı olarak hazırladıkları materyalleri değerlendirmek amacıyla görüşme, literatür taraması tekniklerinden yararlanılmış; ulaşılan verilerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır.

### **Çalışma Grubu**

Araştırmanın çalışma grubunu Yozgat Bozok Üniversitesi Eğitim Fakültesi Matematik ve Fen Bilimleri Bölümü İlköğretim Matematik Öğretmenliği bölümü 2. sınıfta öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı dersine katılan 56 öğretmen adayı oluşturmaktadır.

### **Veri Toplama Araçları**

Araştırmanın birinci sorusuna yanıt vermek için öğretmen adaylarının yapılandırılmış görüşme formunu doldurmaları istenmiştir. Yapılandırılmış görüşme formunda;

“Matematik dersinde değerler eğitimi ..... Çünkü.....” ve “Materyal tasarımı ile değerler eğitimi ..... Çünkü.....” cümleleri yer almıştır. Öğretmen adaylarının cümlelerdeki ilk boşluğa “gerçekleştirilebilir/gerçekleştirilemez” sözcüklerinden birisini yazmaları ve “Çünkü” ile başlayan boşluğa neden bu şekilde düşündüklerini açıklamaları istenmiştir. Araştırma konusunda bilgiye sahip aynı zamanda nitel araştırma konusunda uzman bir araştırmacıdan hazırlanan görüşme formu hakkında görüş alınmıştır. Uzman ile araştırmanın amacı ve veri toplama teknikleri hakkında görüşülmüştür. Uzman araştırmacı yapılandırılmış görüşme formunun anlaşılır olduğunu ve amaca hizmet edebileceğini belirtmiştir. Yapılandırılmış görüşme formunun doldurulma-

sı çalışması öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı dersinin ilk haftalarında gerçekleştirilmiştir.

Araştırmanın ikinci sorusuna yanıt vermek için matematik dersi öğretim programında yer alan kök değerlerin (adalet, dürüstlük, dostluk, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik ve yardımseverlik) öğretmen adayları tarafından tanımlanması istenmiştir. Bu çalışma da öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı dersinin ilk haftalarında gerçekleştirilmiştir.

Araştırmanın diğer sorularına yanıt vermek için öğretmen adaylarının öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı dersi boyunca (14 hafta) günlük tutmaları istenmiştir. Öğretmen adaylarının günlük tutarken kullanacakları defter araştırmacılar tarafından öğrencilere dağıtılmış, öğrencilerin günlüklere tarihi, ilgili tarihte yaptıkları çalışmayı, çalışma sırasında hangi zorluklarla karşılaştıklarını, kimlerden, nasıl yardım aldıklarını, nasıl bir ürün tasarladıklarını ve gerçekleştirdiklerini, bu süreçteki duygularını, düşüncelerini yazmaları gerektiği belirtilmiştir.

### **Verilerin Toplanması ve Analizi**

Araştırma verileri sorumlu yazar tarafında uygulanan öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı dersi kapsamında toplanmıştır. Araştırmanın birinci sorusuna yanıt vermek için öğretmen adayları tarafından doldurulan yapılandırılmış görüşme formunda yer alan yanıtlara betimsel analiz yapılmıştır. Betimsel analizde verilen yanıtlar “Matematik dersi kapsamında değer eğitimi yapılabilir”, “Matematik dersi kapsamında değer eğitimi yapılamaz”, “Matematik dersi kapsamında değer eğitimi bazı kazanımlarla yapılabilir, bazı kazanımlarla yapılamaz” temaları altında sınıflandırılmış ve sayısal hale dönüştürülmüştür.

Araştırmanın ikinci sorusuna yanıt vermek için matematik dersi 5-8. sınıf öğretim programında yer alan kök değerlerin (adalet, dürüstlük, dostluk, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik ve yardımseverlik) tanımları, Türk Dil Kurumu Türkçe Sözlük, Dil Derneği Türkçe Sözlük ve Eğitim ve Eğitim Bilimleri Sözlüklerinden ayrı ayrı bulunmuş, her bir değer için üç tanıma ulaşılmıştır. Bu tanımlardaki ortak kavramlar belirlenmiş, bu kavramlar ölçüt kabul edilerek öğrenci tanımlarının bu ölçüte uyma durumu değerlendirilmiştir. Oluşturulan ortak kavramlar hakkında Türk Dili ve Edebiyatı uzmanından görüş alınmıştır. Değerlendirme çalışmasında araştırmacılar tarafından hazırlanan bir rubrikten yararlanılmıştır. Rubrik oluştururken bir ölçme değerlendirme uzmanından görüş alınmış, öğrencilerin yazdığı tanımın “belirlenen ölçütlere

uyuma durumu yetersiz” ise sıfır puan; “belirlenen ölçütlere uyma durumu geliştirilmeli” ise bir puan; “belirlenen ölçütlere uyma durumu kabul edilebilir” ise iki puan verilmiştir. Böylece öğrencilerin yazdığı her bir tanıma puan verilmiştir. Örneğin “yardımseverlik” değeri; sözlüklerde “hayırseverlik, iyilikseverlik, yardımsever olma durumu” olarak tanımlanmıştır. Öğrencilerin yazdıkları tanımlardan; “Elimizden geldiğince zorda kalana hiçbir karşılık beklemeden yardımcı olmaktır.”, “Karşılıksız iyilik yapmaktır.”, “Çevresindeki zor durumda kalmış kişilere yardım etme işidir.” kabul edilebilir düzeyde bulunmuş ve 2 puan almıştır. “Bir tarafın diğer tarafın hayatını kolaylaştırma isteği”, “Bir kişiyi zor durumda gördüğümüzde ona yol göstermek” tanımları geliştirilebilir düzeyde bulunmuş ve 1 puan almıştır. Bunun yanında “Bence sadece din için değil sırf insan olduğumuz için yani insani değerden dolayı yapılması gerekiyor”, “İnsanların birbirlerine daima ihtiyacı vardır. İnsanlar gücü yetebildiğince birbirine yardım etmelidir. Yardım karşısındaki insanın mutluluğu yardım yapana da mutlu eder.” tanımları yetersiz bulunarak sıfır puan almıştır.

Benzer şekilde “öz denetim” sözlüklerde “İnsanın kendi davranışlarına istemi ya da aklı ile yön vermesi”, “Daha önemli bir amaca ulaşabilmek için kişinin tepkilerini, davranışlarını ya da başka bir amaca yönelme eğilimini denetleyip, kısıtlaması, otokontrol” olarak tanımlanmıştır. Öğrenciler tarafından yapılan tanımlarda; “İnsanların kendilerini kontrol edebilmeleri, davranışlarını düzenleyebilmeleridir”, “Kendini ve yaptıklarını düzenlemek, amaca göre oluşturmaktır” ifadeleri kabul edilebilir düzeyde bulunmuş ve 2 puan almıştır. “Kendi davranışlarını olumlu ya da olumsuz yönde sorgulayabilmesidir.”, “Kişinin vicdanını sorgulamasıdır” tanımları geliştirilebilir düzeyde bulunmuş ve 1 puan almıştır. Bunun yanında “Kendimizi olmak istediğimiz kişiye göre eğitmek”, “Öz denetim bende yok, olanları tebrik ediyorum.” tanımları yetersiz bulunmuş ve sıfır puan almıştır.

“Saygı” değeri sözlüklerde “Üstünlük, nitelik, yaş, vb. bakımlardan başkalarına ya da başka nesnelere (örgüt, felsefe, program, kurum ya da yaşama düzeni, vb.) duyulan sevgi ile çekinme karşılığı bir bağlılık duygusu”; “Değeri, üstünlüğü, yaşlılığı, yararlığı, kutsallığı dolayısıyla bir kimseye, bir şeye karşı dikkatli, özenli, ölçülü davranmaya sebep olan sevgi duygusu, hürmet, ihtiram”, “Başkalarını rahatsız etmekten çekinme duygusu” olarak tanımlanmıştır. Bu tanımlarda “özne: başkalarına ya da nesnelere”; “yüklem: duygu” olarak belirlenmiş ve öğrencilerin tanımları özne, nesne ve yükleme uygunluğuna göre değerlendirilmiştir. Örneğin; “Karşıdaki kişiye değer ve sevgi verdiğinden olu-

şan değer”, “Bir kişiye ya da topluma ya da nesneye sevgiden dolayı gösterilen hoşgörü” tanımları kabul edilebilir bulunmuş ve 2 puan almıştır. Ancak “Karşı-mızdaki durumu, olayı, bireyi yargılamamak, eleştirmemek”, “Her kim olursa olsun, büyük küçük demeden, düşmanımız bile olsa nerede nasıl konuşacağımızı, hareket edeceğimizi bilmek”, “İnsanların birbiri ile geçinebilmesi” tanımları yetersiz bulunarak sıfır puan almıştır.

İkinci aşamada her bir değer için 56 öğrenciden aldığı puanlar toplanmıştır. Bir değer için bütün öğrencilerden 2 puan alması ( $56 \times 2 = 128$ ) o değer için tanımının bütün öğrenciler tarafından bilindiğini göstermektedir. Bir değer için aldığı toplam puan; 87-128 arasında ise öğrenciler tarafından yapılan tanımın gerçek tanıma “tam uygun”, 44-86 arasında ise “geliştirilmesi gerektiği”, 0-43 arasında ise değer için tanımının “uyumsuz” olduğu kabul edilmiştir.

Araştırmanın üçüncü sorusuna yanıt vermek için öğretmen adaylarının öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı dersinde materyal geliştirme sürecinde kazandırmayı tercih ettikleri değerler belirlenmiştir. Değer belirleme sürecinde öğrencilerin günlüklerinden yararlanılmış, her bir öğrencinin kendisine verilen kazanımla birlikte öğretmeyi tercih ettiği değer belirlenmiş, tercih edilen değerlerin frekansı hesaplanmıştır.

Araştırmanın dördüncü sorusuna yanıt vermek için öğretmen adaylarının öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı dersi kapsamında ortaya koydukları somut çalışmalar incelenmiştir. Bu süreçte;

- 1) Öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı dersinde ilk 5 hafta dersin teorik kısımları öğretim üyesi tarafından öğretmen adaylarına anlatılmış, örnekler gösterilmiş ve anlatılan uygulamaların sınıfta küçük grup çalışmaları ile gerçekleştirilmesi istenmiştir. Öğretmen adayları tarafından gerçekleştirilen çalışmalar sınıfta değerlendirilmiştir.
- 2) 5-8. sınıf matematik dersi öğretim programı öğretmen adayları ile birlikte incelenmiş, programda kazandırılması gereken değerler vurgulanmış, bu değerlerin kazanımlarla bütünleştirilerek öğretiminin yapılması gerektiği belirtilmiştir.
- 3) Öğretim programının incelenmesi tamamlandıktan sonra öğretim üyesi tarafından öğretim programında yer alan kazanımlar öğretmen adaylarına dağıtılmış ve bu kazanımlara uygun materyal geliştirmeleri gerektiği belirtilmiştir. Bu çalışmada öğretmen adaylarının programda yer alan değerlerden birisini seçmeleri ve bu değer için öğretimi ile materyal geliştirme sürecini

birlikte tasarımları gerektiği bilgisi verilmiştir. Aynı gün her bir öğretmen adayının sunum yapacağı tarih de belirtilmiştir.

- 4) Kazanımların ve sunum tarihlerinin belirlendiği gün, günlükler dağıtılmış, öğretmen adaylarının kazanımlarını öğrendikleri dakikadan başlayarak duygularını-düşüncelerini, hangi değeri hangi gerekçe ile seçtiklerini ve kazanım-değer ilişkisini nasıl kurduklarını kaydetmeleri istenmiştir.
- 5) Sunum tarihi gelen öğretmen adayının, sınıfta materyalini kullanarak, kazanımın bilgisini aktarması ve değerini kazandırması istenmiştir. Sunumunu yapan öğrencinin günlüğü öğrenciden teslim alınmıştır.

Araştırmanın beşinci sorusuna yanıt vermek için öğretmen adaylarının tuttukları günlüklerin analizi yapılmıştır. Öğretmen adaylarının kazanımlarını öğrendikleri günden sunumlarını yapıncaya kadar geçen sürede hissettikleri duygular belirlenmiş, duygular olumlu ve olumsuz olarak iki kategoriye ayrılmıştır.

## Bulgular

- 1) Matematik dersi öğretmen adaylarının “matematik dersinde değerler eğitimi” ve “materyal tasarımı ile değerler eğitimi” konusuna yönelik görüşlerini belirlemek için yapılan analiz sonucunda ulaşılan bulgular aşağıda sıralanmıştır.

Matematik dersi öğretmen adaylarının 38’i “matematik dersinde değerler eğitimi”nin gerçekleştirilebileceğini, 1’i gerçekleştirilmeyeceğini, 17’si ise matematik dersindeki bazı kazanımlarla değerler eğitimi yapılabileceğini, bazı kazanımlarla yapılamayacağını belirtmiştir. Bu veriler araştırmaya katılan matematik dersi öğretmen adaylarının “matematik dersinde değerler eğitimi”ne yönelik görüşlerinin “yapılabilir” yönünde olduğunu göstermektedir. Çalışma grubunda yer alan öğretmen adaylarının %68’i matematik dersi kapsamında değerler eğitiminin yapılabileceğini düşünmektedir. Matematik dersinde değerler eğitiminin gerçekleştirilebileceğini belirten öğretmen adayları görüşlerini aşağıdaki cümlelerle ifade etmişlerdir;

*“Matematik dersi öğretmen adayı olarak bu değerlerin matematik dersi kapsamında gerçekleştirilebileceğini düşünüyorum. Çünkü okullar öğrencileri hayata hazırlar ve bu değerlerin hepsi hayatın aslında ta kendisidir. Biz öğretmenler olarak verilen kazanımlar aracılığı ile öğrencilerimize adaleti, öz denetimi, sabrı, saygıyı, sevgiyi, yardımseverliği, öğretebiliriz. Örneğin oran-orantı ile eşitliği, adaleti öğretebiliriz. Pasta dilimi, pastadan pay alma konusunda “eşit şekilde paylaşmak için Ayşe’ye kaç dilim pasta vermeliyim?” sorusu ile*



*yardıms severlik, sevgi, saygı değerlerini kazandırabiliriz. Ya da çıkarma işleminde komşudan onluk almanın yardıms severlik öğretiminde yararlı olacağını düşünüyorum. Öz denetim değerini kazandırmak için öğrencinin yaptığı işlemi sorgulaması ve sonucu düşünmesi sağlanabilir.”*

*“Bu değerler sadece Türkçe, sosyal bilgiler ya da din kültürü dersinin konusu değil. Bu değerler tüm insanlığı ilgilendiren ortak değerlerdir. Biz de derslerde sadece matematik anlatıp bırakmamalıyız. Gerektiğinde ahlak, edep, insanlık gibi temel değerleri vermeliyiz. Önce eğitim sonra öğretim yapmalıyız.”*

*“Bir problem metninde paralarımızı öğretirken “Galiba bu ay 200 TL fazla harcadım, diğer ay açığımı daha fazla çalışarak kapatabilirim” diyen bir babanın durumu verilebilir ve bu yola hem paralarımız öğretilir hem de öz denetim değeri verilmiş olur.”*

*“Okul sadece ders anlatmak için değildir. Öğrenciler dersten sıkıldığında bu değerleri hikâye aracılığı ile onlara aktarabilirim.”*

Matematik dersinde değerler eğitimi yapılamayacağını düşünen bir öğretmen adayı görüşünü; *“Bu ders kapsamında tam olarak oturtulmuş bir değer eğitimi sürecinin olacağına inanmıyorum. Eğitimde hangi ders kapsamında olursa olsun insan yetiştirildiğini, matematik dersinin temel ögesi olan sayılarla bu değerlerin kazandırılmayacağını, bütün öğretmenlerin derse giriş-çıkışlarda, sınıfta tutum sergilerken, ortak etkinlikler yapılırken, öğretmen-öğrenci arasında birebir sohbet gerçekleştiğinde bu değerlerin kazandırılacağını düşünüyorum. Sadece sayılarla uğraşırken bu kazanımın sağlanamayacağını düşünüyorum. Arada iletişim olan her ders kapsamında değer kazandırılabilir ama matematikte zor. Bunun yanında matematikteki kazanımlar bilişsel temelli ama değerler duyuşsal kazanımlar. Bu ikisinin aynı anda verilmesinin zor olacağına inanıyorum. Aile desteği olmadan değer kazandırma yapılamaz.”* cümleleri ile ifade etmiştir.

Matematik dersinde değerler eğitiminin bazı kazanımlarla yapılabileceğini, bazıları ile yapılamayacağını düşünen bir öğretmen adayının bu konudaki görüşünü; *“Karşımızdakiler çocuk, her söylediğimizi can kulağı ile dinliyorlar. Bizim bu çocuklarla geçireceğimiz 40 dk. süremiz var. Derse girişte, sonunda ya da ders sırasında bu değerlere değinebiliriz ancak bazı değerler var ki, öz denetim gibi bunların kazanımı aileden başlar, biz pek bir şey yapamayız.”* cümleleri ile ifade etmiştir.

Görüldüğü gibi öğretmen adaylarının matematik dersinde değerler eğitimi konusundaki görüşleri olumludur.

“Matematik kazanımlarına uygun materyaller aracılığı ile değer eğitimi” gerçekleştirilmesine yönelik görüşler analiz edildiğinde öğretmen adaylarının 37’si “matematik kazanımlarına uygun materyaller aracılığı ile değer eğitimi” yapılabileceğini, 1’i yapılamayacağını, 12’si ise bazı materyallerle değer eğitimi yapılabileceğini, bazı materyallerle yapılamayacağını belirtmiştir.

Matematik kazanımlarına uygun materyallerle değer eğitimi yapılabilir şeklinde görüşe sahip olan öğretmen adaylarından bazılarının görüşleri aşağıdaki gibidir:

*“Bilgisayarda matematikte bölme öğretiyoruz diyelim. Birbiri ile elma paylaşan çocukların videosunu izletiyoruz. A kişinin 10 elması var, diğer arkadaşına kaç elma verirse elma sayıları eşit olur diyoruz. Böyle bir video ile öğrencilere paylaşmayı, yardımlaşmayı öğretebiliriz.”*

*“Yapılan materyaller görsel ve somut olduğu için değerlerin aktarımının daha kolay olacağını düşünüyorum.”*

*“Materyal tasarımında bu değerleri konunun üstüne ekleyerek matematikle birlikte verebiliriz. Örneğin bayrağımızın hilal ve yıldızının geometrik olarak incelenmesi ile vatanseverlik değeri verilebilir.”*

Matematik kazanımlarına uygun materyaller aracılığı ile değer eğitimi yapılamayacağını düşünen bir öğretmen adayının görüşü: *“Değerler soyut ve manevi, öğrenciler bunların ne olduğunu biliyor ancak benim gibi tanımlamada zorluk çekiyor. Bunun sebebi soyut olmaları. Matematik de soyut bir kavram. Materyal tasarımı ile soyut iki kavramın kazandırılması zor olabilir.”* şeklinde görüşünü açıklamıştır. Görüldüğü gibi öğretmen adaylarının materyal tasarımı ile değerler eğitimi konusundaki görüşleri olumludur.

2) İkinci araştırma sorusunda matematik dersi öğretim programında yer alan değerlerin alanyazında yer alan tanımı ile bu değerlerin öğretmen adayları tarafından benimsenen tanımı arasındaki uyum belirlenmeye çalışılmıştır. Bu süreçte bir değer alabileceği en yüksek puan belirlenmiş, değer öğretmen adaylarından aldığı en yüksek puan hesaplanmış ve iki puan birlikte değerlendirilmiştir. Verilerin analizinden sonra aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

**Tablo 1:** Değer Tanımlarının Uyumlarının Belirlenmesi

Sıra no	Değerin adı	Değerin aldığı puan/alabileceği en yüksek puan	Tanımların uyumu
1	Dürüstlük	42/128	Uyumsuz
2	Dostluk	27/128	Uyumsuz
3	Adalet	33/128	Uyumsuz
4	Öz denetim	72/128	Geliştirilmesi gerek
5	Sabır	23/128	Uyumsuz
6	Saygı	4/128	Uyumsuz
7	Sevgi	16/128	Uyumsuz
8	Sorumluluk	32/128	Uyumsuz
9	Vatanseverlik	50/128	Uyumsuz
10	Yardımseverlik	77/128	Geliştirilmesi gerek

Görüldüğü gibi matematik eğitimi öğretmen adayları tarafından yapılan 10 değer tanımının 8'i sözlüklerde belirlenen tanımlar ile uyumsuzdur. Diğer bir ifade ile değerleri öğrencilere kazandıracak matematik dersi öğretmen adaylarının değerlere yüklediği anlam yetersizdir. Öğrencilerin anlamını en iyi bildikleri değer “yardımseverlik”tir. Bu değer toplam 128 puan üzerinden 77 puan almıştır. Bu puan, değer anlamının öğretmen adayları tarafından iyi bilinmediğini ancak diğer değerlere oranla daha iyi bilindiğini göstermektedir. Benzer şekilde yapılan bir puanlama ile öğrenciler tarafından anlamı en iyi bilinen ikinci değer “öz denetim” olduğu görülmüştür. Bu değer anlamı da çok yeterli olmamakla birlikte diğer değerlere göre daha iyi olduğu (72/128) görülmektedir. Yukarıdaki tabloda en düşük puanı (4/128) “saygı” değerinin aldığı görülmektedir.

- 3) Araştırmanın üçüncü sorusuna yanıt vermek için öğretmen adaylarının öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı dersinde kazandırmayı tercih ettikleri değer belirlenmiştir.

Öğretmen adaylarının hazırladıkları materyali sınıfta sunarken kazandırmayı hedefledikleri değerlerin dağılımı aşağıdaki tabloda gösterilmiştir:

**Tablo 2:** Öğretmen Adayları Tarafından Öğretimi Tercih Edilen Değer

Değer	Tercih edilme sayısı
Dürüstlük	4
Dostluk	1
Adalet	4
Öz denetim	1
Sabır	1
Saygı	4
Sevgi	12
Sorumluluk	10
Vatanseverlik	11
Yardımseverlik	8
<b>Toplam</b>	<b>56</b>

Tablo 2’de görüldüğü gibi öğretmen adaylarının kazandırmayı en çok tercih ettikleri değer “sevgi”dir. Sevgi değerini “vatanseverlik” ve “sorumluluk” izlemektedir. Sevgi değerini tercih eden öğretmen adaylarının bu değeri tercih etme gerekçelerini;

*“Sevginin çok önemli olduğunu ama insanların bu değerın önemini kaybettiklerini düşünüyorum.”*

*“Kazanımına en uygun değer sevgi, bu değerle ilgili daha çok problem durumu oluşturabildim.”*

*“Sevgiyi çocuklara anlatmak yaşatmak çok önemli, sevgi başarının ve pek çok değerın temeli. Öğretmenler için de sevgi olmazsa olmaz.”*

*“Sevgi olmadan insan ilişkileri çok zayıf olur ve öğrenciler arasındaki ilişki zayıfladığı için öğrencilerin aileleri ve çevreleri ile tutumları da olumsuz olur.”* olarak açıklamışlardır.

“Vatanseverlik” değerini tercih eden öğretmen adayları bu değeri seçme gerekçelerini;

*“Ülkemizde terör olayları çok yoğun yaşanıyor. Çocuklar babasız kalıyor bu duygu çok önemli bence, ayrıca abim Diyarbakır’da polis ne zaman televizyonda Diyarbakır adını duysak geriliyoruz. Başkaları bu duyguyu yaşamamın diye vatan sevgisine önem vermek istiyorum.”*

*“Küçük yaşta öğrencilere bu bilincin kazandırılması gerekiyor. Geçmişini bilmeyen geleceğini de bilemez. Mustafa Kemal Atatürk yolunda ilerleyen, vatanını milletini seven bireyler olmalı benim öğrencilerim.”*

*“Bu zamanda en çok ihtiyacımız olan şey bu kavram”* olarak açıklamışlardır.

Görüldüğü gibi çalışma grubunda olan öğretmen adaylarının sırasıyla “sevgi” ve vatanseverlik” değerini önemsedikleri ortaya çıkmıştır.

4) “Öğretmen adaylarının materyal geliştirme süreci ile değer eğitimini bütünleştirmeleri sonucunda hangi somut ürünler ortaya çıkmıştır?” sorusuna yanıt vermek için öğretmen adayları tarafından kazanımlara uygun olarak hazırlanan ve içinde değer kazandırma süreci bulunan bazı çalışmalar örnek olarak sunulmuştur. Bu araştırma sorusunda öğretmen adaylarının etkinlik geliştirme süreci ile değer eğitimi sürecini birlikte yürüttüklerinde ortaya çıkaracakları somut ürünleri görmek/tanımak amaçlandığı için değerlendirme yapılmamıştır.

Kazanım: M.6.3.4.2.Verilen bir hacim ölçüsüne sahip farklı dikdörtgenler prizmalarını birim küplerle oluşturur, hacmin taban alanı ile yüksekliğin çarpımını olduğunu gerekçesiyle açıklar.

**Değer: Dostluk**

Öğretmen adayı 56 kişi olan sınıf mevcudunu 7 kişilik gruplara ayırdı, her gruba hazır olarak yapılıp satılan birim küpler verdi ve bu küplerden ayrıt uzunlukları farklı olan dikdörtgenler prizması yapmalarını istedi. Öğrencilerin yaptıkları dikdörtgenler prizmasının üzerine saygı, sevgi, hoşgörü yazmalarını istedi. Sonra kendisi asetatlardan bir dikdörtgenler prizması yapıp adına “dostluk prizması” dedi. Bu dostluk prizmasını eliyle sallayıp ne kadar dayanıksız olduğunu gösterip “Çıkar ilişkisinin olduğu, sevgi, saygı ve hoşgörünün olmadığı arkadaşlıkların da bu şekilde zayıf olacağını” vurguladı. Daha sonra dikdörtgenler prizmasının içine öğrencilere verdiği ve ayrıt uzunlukları farklı olan dikdörtgenler prizmasından yapılan birim küpleri yerleştirdi. Yerleştirirken de “bu saygı”, “bu sevgi”, “bu hoşgörü” dedi ve prizmayı birim küplerle doldurunca prizmanın daha sağlam olduğunu vurguladı, dostluğun da saygı, sevgi ve hoşgörü ile daha sağlam olacağını belirtti. Elindeki içi dolu prizma aracılığı ile hacim ve yükseklik bilgisini verdi.

**Kazanım: M.5.1.2.6.** Doğal sayılarla çarpma ve bölme işlemlerinin sonuçlarını tahmin eder.

**Değer: Sorumluluk**

Öğretmen adayı sonuçları tahmin için yuvarlama stratejisinden hareket ederek kartondan bir yol yapıp üstüne 1-2-3-4-5-6-7-8-9 rakamlarını renkli kartonlarla yazdı. Kazanım 5. sınıfa hitap ettiği için görsel materyal öğrencilerin ilgisini çeksin diye rakamlara göz, ayak yaptı. 1-2-3-4 rakamlarının arasına kesik çizgilerden oluşan bir yol, 5-6-7-8-9 arasına dalgalı çizgilerden oluşan bir yol yaptı. Yola yerleştirdiği bir arabanın üzerine rakamları koydu ve koyduğu rakamı öğrencinin yuvarlamasını istedi, böylece öğrencinin en yakın onluğa ulaşmasını sağladı. Rakam 1-2-3-4 ile bitiyorsa kesik çizgili yola, 5-6-7-8-9 ile bitiyorsa dalgalı çizgili yola arabayı yerleştirmek gerektiğini söyledi. Bu süreçte televizyonda gördüğü bir kamu spotundan esinlenerek arabayı ambulansa çevirmeyi ve öğrencilere ambulansa yol verme, onun peşine takılıp arkasından hızlıca ilerlememe fikrinden hareketle sorumlu davranma/ sorumluluk değerini vermeye çalıştı. Böylece hem ambulansla rakamları yuvarlatma hem de ona yol verme fikrinden hareketle sorumluluk değerini verme çalışması yaptı.

**Kazanım: M.5.2.1.5.** Bir doğruya üzerindeki veya dışındaki bir noktadan dikme çizer.

### Değer: Saygı

Öğretmen adayı dart oyunundan yola çıkarak dikme çizme fikrini vermeye çalıştı. Öğrencilerin tahtaya asılan bir dart tahtasına oklar atmalarını istedi, okun dart üzerindeki nokta ile oluşturduğu açıdan yola çıkarak dikme kavramını vermeye başladı. Öğrencilerin kendi aralarında konuşarak tahtaya çıkıp ok atacak kişiyi belirlemelerini istedi. Çok fazla sayıda öğrenci tahtaya çıkmak isteyince öğretmen adayı öğrencilere “Siz birbirinize saygılı olarak kimin tahtaya çıkacağını belirleyeceksiniz. Saygılı olun ve kimin çıkacağına siz karar verin” dedi. Öğrencilerin belirlediği kişi tahtaya çıkınca da darta ok attırıp ona dikme çizmeyi öğretti.

Kazanım: M.7.2.1.3. Sayı örüntülerinin kuralını harfle ifade eder, kuralı harfle ifade edilen örüntünün istenilen terimini bulur.

### Değer: Vatanseverlik

Öğretmen adayı kendi öğrencilik yıllarını düşünerek o yaşlarda en çok neyi yapmayı sevdiğini düşünmüş ve en çok sek sek oyunu oynadıklarını hatırlamış. Sek sek oyunu aracılığı ile öğrencilere örüntü bilgisini kazandırabileceğini, bu oyuna bir de vatan sevgisi değerini ekleyebileceğini düşünmüş. Kendisi gibi vatanını çok seven gerekirse canını bile vermekten çekinmeyen öğrencileri olmasını istemiş ve bu değeri seçmiş. Küçük yaşlarda bu değer verilmemesinin daha etkili olacağını düşünmüş. Uzun kenarı 5 m, kısa kenarı 3 m uzunluğunda büyük bir kumaş parçasına her biri 30 cm’lik kare kutular çizerek sek sek oyununun temelini oluşturdu. Sek sekte kare kutuların üzerine rakamlar yazdı. 4.-7.-9.-12. ve 15. terimi kendisi yazdı, diğer kutuları boş bırakarak örüntü kuralına göre gelmesi gereken rakamı öğrencilerin bulmasını istedi. Farklı örüntü kurallarını önceden hazırlayarak bir kutuya koydu, öğrencilerin kutudan bir kural çekmesini, okumasını ve yüksek sesle açıklamasını, verilmeyen terimi bulmasını istedi. Öğrencilerin bulması gereken terimin olduğu satırın başına içine taş doldurduğu su şişeleri yerleştirdi, üzerlerine Türk bayrağı yerleştirdi ve şişelerin üzerine de vatan sevgisi ile ilgili sözler yazdı. Kartondan yaptığı bir zarı sek sek kumaşına çıkardığı öğrencilere attırdı, gelen rakama uygun olan terimin bulunmasını, bulduğu terimin daha önceden hazırladığı kartonlardan seçilmesini ve sek sek kumaşının üzerindeki boşluğu kapatmasını istedi. Sınıfı 6 kişilik gruplara ayırarak her bir gruba isim verdi, gruplardan gelen öğrencilere kutudan, örüntü kuralının yazılı olduğu kâğıdı çektirdi, kuralı okuyup anlamalarını, verilmeyen terimi bulursa +1 puan kazanacaklarını, bilemezlerse -1 puan kazanacaklarını söyledi. Verilmeyen terimi bulan öğrenci terimin olduğu satırdaki bayraklı şi-

şeye gitti, şişenin içindeki bayrağı havaya kaldırdı ve şişenin üzerindeki sözü okudu. Sözün okunması ile diğer öğrenciler alkışlamaya başladılar. Bu şekilde süren oyunda en yüksek puanı toplayan grup ödül kazandı.

Kazanım: M.6.1.7.1. Çoklukları karşılaştırmada oran kullanır ve oranı farklı biçimlerde gösterir.

Değer: Vatansevgisi

Öğretmen adayı boş su şişelerinin içine farklı renklerde sıvılar koydu. Sıvıların bir şişeden diğerine aktarılmasını sağlayacak bir düzenek oluşturdu, şişelerin üzerine de oranı görmemizi sağlayacak renkli çizgiler çizdi. Şişelerin üzerine kurduğu düzenekte küçük bir boru vardı, bu boruya üfleyince bir şişedeki su diğer şişeye akıyordu ve şişenin içindeki su miktarı değişiyordu. Öğretmen adayı boruyu üfledi, değişen su miktarını öğrencinin söylemesini istedi. Öğrencinin söylediği oran doğru ise öğretmen bu cümleyi onayladıktan sonra, öğrenci, öğretmen masasının üzerinde duran ve üzerinde oranlar yazılı olan kartlardan söylediği oranı buldu ve tahtadaki kartonda kendi yerine yerleştirdi. Şişede görülen oranlar değiştikçe söylenen oranlar da değişti ve söylenenler tahtaya yapıştıkça Anıtkabir puzzle'ı tamamlandı. Anıtkabir ve Atatürk hakkında konuşmaya başlayan öğretmen adayı öğrencilere vatan sevgisini aşılama çalıştı.

Kazanım: M.7.2.2.1. Eşitliğin korunumu ilkesini anlar.

Değer: Eşitlik

Öğretmen adayı tahterevalli üzerinde bazı eşyaları tartarak eşitlik fikrini vermeye çalıştı. Bunun için tahtadan tahterevalli kestirmiş, orta noktasını ayarlamış ve dengeyi sağlamış. Tahterevallinin uç kısımlarına plastik bardak yapıştırarak içine bir şeyler konulabilir hale getirmiş. Bardakların içine koymak için plastik 2 bebek, 100'er gramlık 2 poşet şeker, bilyeler, zar, mumdan kesilmiş X şekli, kuş şeklinde 2 tane tuzluk, oyuncak ayılar, süs biberonlar getirmiş. Hazırladığı bu düzenekle ve getirdiği araçlarla öğrencilere eşitliğin korunumu fikrini vermeye çalıştı. Öğrencileri tahtaya kaldırdı, tahterevallinin üzerine aynı olan ağırlıkları yerleştirtti ve eşitliğin korunumunu fark ettirdi. Tahterevallinin üzerine aynı ağırlıkları yerleştiren öğrencilere kavanozdan bir oyuncak yumurta kutusu çekti, yumurta kutusunun içinde sevgi cümleleri yazan küçük kâğıtlar vardı, öğrencilere bu sözcükleri yüksek sesle okuttu.

- 5) “Öğretmen adaylarının değer seçme, bu değeri kazanıma uygun olarak sunma, kazanım ve değere uygun materyal geliştirme, geliştirdiği materyali sınıfta sunma sürecinde hissettikleri duygular nelerdir?” sorusuna yanıt vermek için öğretmen adaylarının günlükleri analiz edilmiştir.

Öğretmen adaylarının bu süreçte; üzüntü, stres, korku, mutluluk, çöküntü, tedirginlik, heyecan, yorgunluk ve hayal kırıklığı duygularını hissettikleri görülmüştür. Öğretmen adaylarının hissettikleri duyguların sayısal analizi verilmemiştir. Çünkü öğretmen adayları aynı anda birden fazla duyguyu hissettiklerini belirtmişlerdir. Mutluluk ve heyecan, stres ve korku, korku ve tedirginlik, çöküntü ve yorgunluk birbirine eşlik eden duygulardandır. Öğretmen adaylarının duyguları olumlu ve olumsuz olarak iki kategori altında toplanmıştır. Olumlu kategorisindeki duyguların hepsi aşağıda sıralanmıştır:

“Kazanımı anladım, bu kazanıma uygun materyal hazırlamak ve bu materyali değer ile bütünleştirmek zor değil, kolayca başarabileceğime inanıyorum. Ayrıca küçük sınıflara yönelik bir kazanım olduğu için eğlenceli sunabileceğime inanıyorum. Mutluyum”

“İlk kez materyal geliştireceğim ve değerle ilgili bir çalışma yapacağım. Çok heyecanlıyım.”

“Zor değil başarıyorum.”

“Bu derste yapacağım sunum ve geliştireceğim materyal sayesinde acaba nasıl bir öğretmen olacağım sorusuna yanıt bulacağımı düşünüyorum Mutluyum. Kazanımım zor ama zaman harcayarak yapacağımı düşünüyorum.”

Olumsuz kategorisine giren duyguları hisseden öğretmen adaylarının duygularının bazıları aşağıda sıralanmıştır:

“Bu derse her girişimde yeni bir şey öğrenip şok oluyorum. Başıma daha neler gelecek acaba, çok tedirginim.”

“Kazanımı okuyorum, anlamıyorum. Ne yapacağımı bilemiyorum. Kazanım zor, materyal hazırlamak daha zor, materyali hazırlarken içindeki değeri fark ettirmek çok daha zor. Kendime olan inancım bitti, enkaz gibiyim.”

“Sunum planına göre ilk sunumu ben yapacağım. Şoktayım, midem bulanıyor. Ağlayarak sınıftan kaçmak istiyorum.”

“Önce korkmuştum, işin içine girince daraldım.”

“Materyal hazırlamada sorun yok yaparım ama programda yer alan değerlere henüz ben bile sahip değilken bu değerlerin öğretimini yapmam nasıl istenir benden, anlamıyorum?”

“Kazanımım bölme işlemi ile kesir kavramını ilişkilendirmek ile ilgili. Nasıl anlatacağımı bilmiyorum, buna göre materyal geliştirmeyi de bilmiyorum, değer eklemeyi hiç hiç bilmiyorum. Çok gerildim”.



“En zor kazanım bana gelmiş, ne yapacağımı bilmiyorum.”

“Kazanım materyal geliştirmek için çok zor, kazanımın 8. sınıf olması da zor. Her şey beni buluyor zaten”

“Biz daha ikinci sınıf öğrencisiyiz. Bu işlerle uğraşmak için çok küçüğüz. Keşke dördüncü sınıfta yapsak bu işleri. Çok bunaldım”.

## **Tartışma, Sonuç ve Öneriler**

Araştırma sonunda matematik dersi öğretmen adaylarının “matematik dersinde değerler eğitimi”ne yönelik görüşlerinin olumlu olduğu görülmüştür. Bishop’un (1999) matematiğin değer içermediği yönündeki yaygın inanç nedeniyle bu konunun ihmal edildiğini belirtmesine rağmen çalışma grubunda yer alan öğretmen adaylarının çoğunluğunun matematik dersinde değerler eğitimi yapılabileceğini düşünmesi sevindiricidir. Ancak matematik dersinde değerler eğitiminin bazı kazanımlarla yapılabileceğini bazıları ile yapılamayacağını belirten öğretmen adaylarının oranı da az değildir (%32). Bu konuda öğrencilerin daha yaratıcı düşüncelerini sağlayacak eğitim programları ya da etkinlik örnekleri hazırlanabilir.

Araştırma sonunda matematik dersi öğretmen adaylarının “matematik kazanımlarına uygun materyaller aracılığı ile değerler eğitimi”ne yönelik görüşlerinin olumlu olduğu görülmüştür. Çalışma grubunda yer alan öğretmen adaylarının yarısından fazlası uygun materyaller aracılığı ile değer eğitiminin gerçekleştirilebileceğini düşünmektedir. Matematik dersinde değerler eğitiminin bazı materyallerle yapılabileceğini bazıları ile yapılamayacağını, bunun yanında materyaller aracılığı ile değer eğitimi yapılamayacağını düşünen öğretmen adayları oranı da oldukça düşüktür. Bu konuda öğrencilerin daha yaratıcı düşüncelerini sağlayacak eğitim programları ya da etkinlik örnekleri hazırlanabilir.

Matematik dersi öğretmen adaylarının değerlere yükledikleri anlam ile bu değerlerin sözlük tanımları arasındaki uyumun oldukça düşük olduğu görülmüştür. Bu durum çalışmaya katılan öğretmen adaylarının değer tanımlarını ya da değerlere yükledikleri anlamın doğru olmadığını, öğretmen adaylarının bu konuda bilgi ve algı eksiklikleri olduğunu göstermektedir. Öğretmen adaylarının bilgi eksikliği varken ya da değerlere yükledikleri anlam doğru değilken bunu öğrencilere aktarmaları doğru olmayacaktır. Bu çalışmada öğretmen adaylarının kimisi vatanseverlik değerini “vatan için canını vermek” şeklinde tanımlamışken, kimisi “ülkem için çok çalışmak” olarak tanımlamıştır. Vatan

için canını vermek ve çok çalışmak arasındaki anlam oldukça farklıdır. Tanımı bu şekilde farklı yapan öğretmen adaylarının öğretecekleri değerler de farklı olacaktır. Her öğretmen kendi algısına göre değişen derecede değer öğretimi yapacaktır. Bu kapsamda Millî Eğitim Bakanlığı tarafından değerlerin çerçevesinin belirlenmesi yararlı olacaktır. Akbaş'ın (2008, 13) Simon, Leland ve Kirschenbaum (1972)'dan yaptığı alıntıda da belirttiği gibi gençlerin hayatlarını nasıl yaşayacakları, seçimlerinde ve karar almalarında nasıl davranacaklarını belirlemeleri, karşılaştıkları soruların yanıtlarını doğru verebilmeleri için kendi değerlerini açıklığa kavuşturmaları gerekmektedir, bu nedenle gençlere ve öğretmen adaylarına bu konuda yardım edilmelidir.

Araştırma bulgularında öğretmen adaylarının sevgi ve vatanseverlik değerini önemsedikleri ortaya çıkmıştır. Bu durum Karaduman, Çengelci-Köse ve Eryılmaz (2017) tarafından yapılan araştırmanın bulguları ile de örtüşmektedir. Adı geçen çalışmada bir devlet üniversitesinde Eğitim Fakültesi'nde Sosyal Bilgiler Öğretmenliği programına devam eden öğretmen adaylarının sosyal medyada yansıttıklarını düşündükleri değerler belirlenmeye çalışılmıştır. Öğretmen adayları sosyal medyada sırasıyla dayanışma, saygı, yardımseverlik, duyarlılık ve sevgi değerini yansıttıklarını belirtmişlerdir.

Yiğittir (2010) tarafından yapılan bir çalışmanın bulguları çocuğu ilköğretim kademesine devam etmekte olan velilerin okullarda sırasıyla; aile birliğine önem verme, çalışkanlık, Bayrağa ve İstiklal Marşı'na saygı, vatanseverlik, sorumluluk, dürüstlük, doğruluk, vb. değerlerin öğretimini tercih ettiklerini ortaya çıkarmıştır. Matematik dersi öğretmen adaylarının öğretimini tercih ettikleri değer vatanseverlik olması, velilerin beklentileri ile örtüşmektedir. Öğretmen adaylarının değeri seçme gerekçeleri ayrıntılı çalışmalarla belirlenmelidir. Ülkenin toplumsal, kültürel, ekonomik yapısı, bireylerin özel yaşamlarındaki durumlar, çalışmanın yapıldığı dönemde ülkenin vatandaşlarını etkileyen olaylar gibi pek çok faktörün bu süreçte etkin olacağı düşünülebilir.

Öğretmen adaylarının öğretimini en çok tercih ettikleri değer “sevgi”dir. Bu bulgu Başçı- Namlı (2017) tarafından yapılan araştırmanın bulgusu ile; “Öğretmenlere göre öğrencilere kazandırılması gereken en önemli değerler; dürüstlük, saygı ve sorumluluk, sevgi, çalışkanlık.” ile örtüşmektedir. Ancak öğretmen adaylarının “sevgi” değerinin tanımını bilme durumuna bakıldığında tanımın öğretmen adayları tarafından iyi bilinmediği görülmektedir. Diğer bir ifade ile öğretmen adaylarının sevgi değerine yükledikleri anlam ile sevgi değerinin sözlüklerde yer alan anlamının uyumu (16/128) oldukça düşüktür. Öğretmen aday-

larının anlamını yanlış bildikleri diğer bir ifade ile yanlış anlam yükledikleri bir değeri öğrencilere öğretmeye çalışmaları olumsuz sonuçlar doğurabilecektir. Bu bulgu değerlerin öğretiminde Millî Eğitim Bakanlığı tarafından oluşturulacak çerçevenin önemini bir kez daha ortaya koymaktadır.

Öğretmen adaylarının matematik kazanımlarına uygun materyaller aracılığı ile “değerler eğitimi”ne yönelik görüşlerinin olumlu ancak değer ve kazanıma uygun materyal hazırlama, sunma ile ilgili duygularının ağırlıklı olarak olumsuz olduğu görülmüştür. Bu olumsuz duyguların gerekçesini ve kaynaklarını ortaya çıkaran araştırmaların yapılması önerilmektedir.

### **Kaynakça**

- Akbaş, O. (2004). *Türk milli eğitim sisteminin duyuşsal amaçlarının ilköğretim ii. Kademedeki gerçekleşme derecesinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Akbaş, O. (2008). Değerler eğitimi akımlarına genel bakış. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 6(16), 9-27.
- Bacanlı, H. (2006). *Duyuşsal davranış eğitimi*. (3. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Balci, F. A. ve Yelken, T. Y. (2013). İlköğretim sosyal bilgiler programında yer alan değerler ve değer eğitimi uygulamaları konusunda öğretmen görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1).
- Başçı-Namlı, Z. (2017). Sınıf öğretmenlerinin perspektifinden değerler eğitiminin incelenmesi: Erzurum örneği. *İnsan Ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 343-367.
- Berkowitz, M. W. (2011). What works in value educations. *International Journal of Educational Research*, 50, 153-158.
- Bishop, A. J. (1999). Mathematics teaching and values education-an intersection in need of research. *ZDM Mathematics Education*, 31(1), 1-4.
- Bishop, A. J. (2012). From culture to well-being: a partial story of values in mathematics education. *ZDM Mathematics Education*, 44(1), 3-8.
- Dede, Y. (2006). Lise matematik ders kitaplarında taşınan matematiksel değerler. *Kuram Ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 6(1), 81-132.
- Dede, Y. (2007). Matematik öğretiminde değerlerin yeri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 12-25.
- Dil Derneği. Türkçe sözlük: <http://www.dilderneği.org.tr/TR,274/turkce-sozluk-ara-bul.html> Erişim: 25 Haziran 2018

- Dilmaç, B. (2002). *İnsanca değerler eğitimi*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Dilmaç, B. (2011, Ekim). *Değer öğretim yaklaşımları*. Değerler eğitimi sempozyumu'nda sunulan bildiri, Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Dökmen, Ü. (2000). *Evrenle uyuşma sürecinde varolmak, gelişmek ve uzlaşmak*. İstanbul: Sistem Yayınları.
- Durmuş, S. (2010). Matematik eğitiminde değerler üzerine bir deneme. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 8(20), 65-79.
- Elbir, B. ve Bağcı, C. (2013). Değerler eğitimi üzerine yapılmış lisansüstü düzeyindeki çalışmaların değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 8(1), 1321-1333.
- Ernest, P (2016). Mathematics and values. In: Larvor B. (Edt). *Mathematics Cultures. Trends In The History Of Science*. Birkhauser, Cham. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-28582-5\\_12](https://doi.org/10.1007/978-3-319-28582-5_12).
- İdi-Tulumcu F. ve Tulumcu, M. F. (2015). İlköğretim ikinci kademe Türkçe ders, programlarında yer alan değerler. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 13(29), 535-560.
- Karaduman, H., Çengelci-Köse, T. ve Eryılmaz, Ö. (2017). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarına göre sosyal medyada değerler. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry (TOJQI)*, 8(2), 250-271.
- Karasu-Avcı, E. ve Ketenoğlu-Kayabaşı, Z. E. (2018). Hayat bilgisi dersi öğretim programlarının amaçlarındaki değerlerin içerik analizi (1936-2018). *Değerler Eğitimi Dergisi*, 35, 16.
- Keskin, S. C. ve Keskin, Y. (2009). Cumhuriyet dönemi ilkokul (İlköğretim 1. kademe) sosyal bilgiler ve onun kapsamına giren ders programlarında bir değer olarak "barış"ın yeri. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 7(17), 69-92.
- Kurtdede-Fidan, N. (2009). Öğretmen adaylarının değer öğretimine ilişkin görüşleri. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 2(2), 1-18.
- Öncül, R. (2000). *Eğitim ve eğitim bilimleri sözlüğü*. İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Selvitopu, A., Taş, A. ve Bora, V. (2015). Parents' expectations about values to be taught to their children at secondary schools. *Kastamonu Education Journal*, 23(3), 979-994.
- Sönmez, V. (2010). *Program geliştirmede öğretmen el kitabı*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Türk Dil Kurumu. TC Başbakanlık Atatürk Kültür Dil ve Tarih Yüksek Kurumu. Web: [www.tdk.gov.tr](http://www.tdk.gov.tr)

- Tapsir, R., Pa, N. A. N. ve Zamri, S. N. A. B. S. (2018). Reliability and validity of the instrument measuring values in mathematics classrooms. *Malaysian Online Journal of Educational Sciences*, 6(2), 37-47.
- Thornberg, R. (2008). The lack of professional knowledge in values education. *Teaching and Teacher Education*, 24(7), 1791-1798.
- Thornberg, R. ve Oğuz, E. (2013). Teachers' views on values education: A qualitative study in Sweden And Turkey, *International Journal of Educational Research*, 59, 49-56.
- Yıldırım, T. (2017). Yeni ortaöğretim tarih ders programları ve 9. Sınıf tarih ders kitabında değerler eğitimi. *Turkish Studies*, 12(33), 557-572.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Yiğittir, S. (2010). İlköğretim öğrenci velilerinin okullarda kazandırılmasını arzuladığı değerler. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 8(19), 207-223.

Extended Abstract

## **The Relationship Between the Materials Prepared by Prospective Primary School Mathematics Teachers with Values Set Out in the Curriculum**

---

Dilşat PEKER ÜNAL, Corresponding Author. Assistant Professor.  
Yozgat Bozok University, Faculty of Education.

**E-mail:** dilsat.unal@bozok.edu.tr

**ORCID:** 0000-0002-1370-4950

Emine Özgür ŞEN, Assistant Professor.

Yozgat Bozok University, Faculty of Education, Mathematics.

**E-mail:** senozgur@yahoo.com

**ORCID:** 0000-0002-8177-0984

### **Introduction**

There are many elements that shape and guide individuals' behaviours. Some of these elements include; knowledge and culture accumulation of the past, traditions and customs, the characteristics of the society in which the individual lives, the rules adopted by society, behaviours displayed when the rules are not obeyed and the values keeping the society together. Values from these listed elements; shape the social life (Dökmen, 2000), they secure that individuals with different properties obey the rules that are accepted by everybody and thus meet on common ground, they facilitate agreement and living together and they tell individuals what is important in social structure, what should be chosen and how individuals should live (Akbaş, 2008). Values education begins at home and continues in educational institutions. The values education given in educa-

tional institutions, in addition to increasing the academic success of children, allows them to exhibit behaviors that are accepted by everyone and that promote ethical and social interests (Berkowitz, 2011).

Approaches teachers adopt and behaviours they display in the classroom are important in instilling values in students. Approaches used in teaching values can be listed as; direct teaching of values, concretising the values, value analysis, holistic approach, implicit curriculum and character education (Dilmaç, 2011). Whatever the approach a teacher employs a teacher should be active in the process of values education. Kurtdede-Fidan (2010) conclude that prospective teachers attribute different meanings to values and that lecturers are inadequate in teaching the values. In a study in which M.A theses on values education are examined, Elbir and Bağcı (2013) conclude that values education in Turkey has not adequately been internalised. In another study conducted with the participation of secondary school students' parents, it was found that parents support the idea that humanistic, nationalistic and moral values should be acquired at school, while schools fall short of the expectation in instilling values in students (Seviloğlu, Bora and Taş, 2014). Studies conducted have demonstrated that the issue of values education is not attached enough importance, that teachers are inadequate in setting a model about values education and that parents find the process of instilling values inadequate. The findings listed above indicate that further studies should be made concerning the issue of values education along with teachers' role. The mathematics lesson is known as an abstract-technical field dealing with numbers and shapes, and therefore it is thought to be far from the subjects that touch emotions such as values. Dede (2006) stated that mathematics contained various values, yet these values are taught implicitly and not explicitly, and that coursebooks of mathematics contained mathematical values such as rationality, control and clarity, whereas mathematical education include values such as formal look, theoretical knowledge, procedural learning, comprehension, accessibility and evaluation. Thus, it is evident that mathematics course also includes various values.

Values are available in many courses including mathematics, and they need to be given to students by teachers making use of various approaches. Teachers' interest in and their attitudes towards values are important in getting students acquire values. This paper aims to determine the prospective teachers' views on the values included in the mathematics curriculum (justice, friendship, honesty, self-control, patience, respect, love, responsibility, patriotism, benevolence).

The general purpose of this study is to determine the views about the process of values teaching in the mathematics course and to learn about the products the prospective teachers put forward in order to teach values in mathematics course. Within the scope of this general purpose, the following questions are asked:

- 1) What are the views held by prospective secondary school mathematics teachers regarding “values education in mathematics course” and “values education through material design” ?
- 2) Are the definitions of the root values included in the mathematics curriculum consistent with the definitions adopted by prospective teachers?
- 3) Which value do the prospective teachers prefer to give in the scope of instructional technologies and material design course?
- 4) What concrete products emerge when the prospective teachers carry the material development process along with the process of values education?
- 5) What do the prospective teachers feel when they carry the material development process and values education process together?

## **Method**

Events were monitored in their natural environment, and therefore qualitative research methods were used in this study. Such techniques as interview and literature review were used to determine the participants’ perceptions about the root values available in the mathematics curriculum and to evaluate the materials they had prepared on the basis of their perceptions. The data were then put to content analysis.

The study group was composed of 56 prospective teachers who attended the Mathematics section of the Department of Mathematics and Science Education of Yozgat Bozok University, and who were second-year students and who had taken the Instructional Technologies and Material Design course.

The prospective teachers were given structured interview form containing the following sentences

“Values education in mathematics course ..... because .....” and

“values education through material design ..... because .....”

And they were asked to fill in the first gaps in the sentences by using “can be performed” or “cannot be performed” and to explain their reasons in the blanks starting with “because”.



The participants were asked to define the root values available in the mathematics curriculum (justice, honesty, friendship, self-control, patience, respect, love, responsibility, patriotism and benevolence) so that we can find answers to the second research question.

They also were asked to keep a diary throughout the course Instructional Technologies and Material Design (for 14 weeks) to find answers to the remaining research questions.

The research data were collected within the scope of the course Instructional Technologies and Material Design- which was taught by one of the authors. Then the data were put to content analysis.

## **Discussion, Conclusion and Recommendations**

In consequence, it was found that the prospective mathematics teachers had positive views about “values education in mathematics course”. A considerable percentage of prospective teachers (32%) stated that values education could be done with some gains and that it could not be done with some others. Educational programmes or sample activities can be prepared to make students think in a more creative way in this matter.

It was found consequently that prospective mathematics teachers had positive views about values education through materials suitable to mathematical acquisition. More than half of the prospective teachers in the study group thought that values education could be performed with suitable materials. The rate of those thinking that values education in mathematics course could be done with some materials but cannot be done with others and the rate of those who did not think that it could not be done was quite low. Educational programmes or sample activities can be prepared to make students think in a more creative way in this matter.

The consistency between the meanings prospective mathematics teachers attributed to the values and the values’ dictionary definitions was found to be very low. This situation indicates that the participants’ definitions of the values or the meanings they attribute to the values are incorrect and that they have inadequate knowledge or perception. When teachers are lacking in knowledge or they attribute incorrect meanings to the values, they will certainly be unable to transfer correct knowledge to students. Some of the participants defined the value of patriotism as “sacrificing oneself for the nation” while some others defined it

as “working hard for the good of the nation”. There is considerable difference between the two meanings. Thus, what they will teach will also be different. The degree of values teaching will change according to each teacher’ perception. In this context, it would be useful for the Ministry of National Education to determine the framework for the values. As Akbaş (2008, 13) states quoting from Simon, Leland and Kirschenbaum (1972), the youth should clarify their own values so that they can determine the way they will lead their life and how they will act in making their choices and decisions and so that they can find correct answers to the questions they will encounter in their life. Therefore, young people need to be helped in this matter.

The findings obtained here revealed that the prospective teachers considered the values of love and patriotism important. This finding is in parallel to the one obtained in Çengelci, Köse and Eryılmaz (2017). The aforementioned study makes an attempt at determining the values of prospective social studies teachers, who study in Educational Faculty of a state university, display on the social media. It was stated that the prospective teachers displayed values of solidarity, respect, benevolence, sensitivity and love to the social media respectively.

The findings obtained in Yiğittir (2010) demonstrated that the parents whose children were the elementary school students preferred the teaching of values such as; attaching importance to parent-teacher association, studiousness, respect for the flag and the national anthem, patriotism, responsibility, honesty, righteousness, respectively. The fact that the prospective mathematics teachers preferred the teaching of the value of patriotism parallels parents’ expectations. The justifications for prospective teachers’ preference for a value should be determined in further studies. It could be argued, that several factors such as the existing social, cultural, economic environment of a country, the situations the individuals encounter in their personal life during the period the study is conducted, are factors affecting the study participants.

The most preferred value for prospective teachers is; “love”. This finding parallels the one obtained in Başçı-Namlı (2017)- which states that “according to teachers, the most important values that should be given to students are honesty, respect and responsibility, love, studiousness...”. However, upon examining how well the prospective teachers knew the definition of the value of love, it was found that they did not know the definition very well. In other words, the consistency between the meanings prospective teachers attributed to the value of love and the meaning given in dictionaries was low (16/128). Teaching the

values whose meanings the prospective teachers knew incorrectly to students will yield negative results. This finding manifests the need of setting a framework related to value education by the Ministry of National Education.

It was found that the prospective teachers had positive views about values education through materials suitable to mathematics acquisition, yet, they had negative views and feelings about preparing suitable materials and presenting them. It is recommended that further studies to be carried out to unveil the reasons behind these negative views and feelings.



## Ortaokul Türkçe Ders Kitaplarındaki Metinlerin Değer Aktarımı Açısından İncelenmesi\*

Analysis of Secondary School Turkish Textbooks  
in Terms of Value Transmission\*

Yasemin BAKİ, Sorumlu Yazar. Dr. Öğr. Üyesi.

Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler  
Eğitimi Bölümü.

**E-mail:** ysmnbaki@gmail.com

**ORCID:** 0000-0003-4064-3724

ISSN: 1303-880X

e-ISSN: 2667-7504

<http://ded.dem.org.tr>

**Geliş/Received:** 14.09.2018

**Kabul/Accepted:** 02.04.2019

**Makale türü/Article type**

Araştırma/Research

**Atıf/Citation:** Baki, Y. (2019). Ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin değer aktarımı açısından incelenmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 17 (37), 109-146.

**DOI:** 10.34234/ded.460042

\* Bu çalışma, 12-14 Nisan 2018 tarihinde İstanbul'da düzenlenen Ders Kitapları Uluslararası Sempozyumunda (DEKUS 2018) sözlü olarak sunulan bildirinin içeriği geliştirilerek ve kısmen değiştirilerek hazırlanmıştır.

\* This article is prepared through the paper presented on 12-14 April at the International Textbooks Symposium (DEKUS 2018) in Istanbul.

**Öz:** Türkçe dersi ortaokul kitaplarında yaşayan ve evrensel değer aktarımının incelenmesinin amaçlandığı bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabılır durum örnekleme kullanılmıştır. Bu yöntemle 2017-2018 eğitim öğretim yılında kullanılan 5, 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan okuma metinleri ve şiirlerin tümü incelenmiştir. Araştırma kapsamında incelenen metinlerdeki değerlerin tespit edilmesinde UNESCO Değer Listesi, Yaşayan Değerler Listesi ve Rokeach'ın Değer Sınıflandırması kullanılmıştır. Veriler betimsel analiz yoluyla incelenmiştir. Araştırma sonucunda ortaokul Türkçe ders kitaplarında en çok kullanılan değerlerin; estetik, sevgi, nezaket, çalışkanlık; en az kullanılan değerlerin ise barış, sadelik, alçakgönüllülük, hoşgörü olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca incelenen Türkçe ders kitaplarında değer aktarımının niceliksel olarak yoğun bir şekilde yapıldığı ancak sınıf düzeyleri açısından ders kitaplarındaki temalar ve değerlerin tam olarak örtüşmediği, bazı değerlere hiç yer verilmediği ve değerlerin gerek sınıf gerekse temalara dağılımında bir sistematik yapılanmanın olmadığı tespit edilmiştir.

**Anahtar kelimeler:** Yaşayan Değerler Listesi, UNESCO Değer Listesi, Rokeach'ın değer sınıflandırması, Ortaokul Türkçe ders kitapları, Değer.

&

**Abstract:** This study, which is aimed at analysing the living universal l values transfer in secondary school Turkish textbooks, was formed by qualitative research methodology and designed by document review. A purposeful sampling method was used to determine the study group of the research. With this method, reading texts and poems in the 5th, 6th, 7th and 8th grade Turkish textbooks published in the academic year of 2017-2018 were analysed. For determining the values in the texts, Value Review Form prepared by Cengiz and Duran (2017) using UNESCO Value List, Living Values List and Rokeach's Value Classification was used. The data were analysed through descriptive analysis. As a result of the research, the most used values in secondary school Turkish textbooks were determined as; aesthetics, love, kindness and diligence; and the least used values were determined as; peace, simplicity, modesty and tolerance. Additionally, it has been found that the value transfer was carried out quantitatively and intensively in the analysed Turkish textbooks, but that the themes and values in the textbooks were not completely consistent with the grade levels of the textbooks, that some values were not addressed at all and there was no systematic structure in the distribution of values across the grades or the themes.

**Keywords:** Living Values List, UNESCO Value List, Rokeach's Value Classification, Junior high school Turkish textbooks, Value.

## **Giriş**

Değer kavramı, insan davranışlarına rehberlik eden ilke, inanç, eylemlerin yargılandığı standartlar olarak tanımlanmaktadır (Güven, 2014). İlk defa Znaniecki tarafından sosyal bilimlere kazandırılan bu kavram, Latince “kıymetli olmak” veya “güçlü olmak” anlamlarına gelen “valere” kökünden türetilmiştir (Bilgin 1995). Değer, insan yaşamının amacını, davranış, ilke ve önceliklerini önce zihin dünyasında şekillendiren kavramlar olarak tanımlanır. Üstün ahlaklı bireylerin yetişmesine katkı sağlayan duyuşsal kavramlar olan değerler, bireylerin inanç, duygu ve tercihlerini etkileyerek davranışlarının şekillenmesinde önemli işlevler üstlenmektedir (Ulusoy ve Dilmaç, 2012; Güven, 2014). Soyut, genelleştirilmiş davranış prensipleri olarak da değerlendirilen değerler aynı zamanda kültürel bilgilerdir (Aydın, 2003). İnsanın mutluluğunda etkin rol oynayan değerler (Tarhan, 2011); taklit, model alma ya da dil (okuma) yoluyla öğrenilir (Şen, 2008).

Değerlerin kullanımında yaş, cinsiyet, sosyal konum, eğitim durumu, yaşanan çevre ve aile önemli etkenler arasında yer almaktadır. Değerlerin kazanılmasında ise aile, yakın çevre ve eğitim kurumları önemli görevler üstlenmektedir. Çocuk kendi bilişsel ve duyuşsal kaynaklarını bağımsız olarak yönetinceye kadar, ailenin değerlerine bağlı olarak hayatını sürdürür. Eğitim hayatının başlamasıyla birlikte de aile vasıtasıyla aktarılan değerler okulda aktarılan yeni değerlerle birleşerek yeniden bir yapılanma süreci başlar. Eğitim bu süreçte bireyin aileden getirdiği özgünlüğünde korunmasını sağlayarak değerlerin aktarım sürecini en iyi şekilde yönetmelidir (Çınar, 2013).

Eğitim bireylerin yetiştirildiği ve gelecek kuşaklara değer aktarımının yapıldığı bir süreçtir (Ergün, 1994). Değerlerin öğretilmesi, içselleştirilmesi ve aktarılması için bilinçli bir girişim olan değerler eğitiminin temel gayesi bireyin kendini tanıması, anlaması ve gerçekleştirmesidir (Keskin, 2008; Kılınc ve Akyol, 2009). Kısaca ailede başlayan değer aktarım süreci, okullarda öğretim programları aracılığıyla sistemli ve planlı bir şekilde yürütülmektedir. Eğitim kurumlarında derslerin yol haritası niteliğinde olan öğretim programlarında değer eğitimine yer verilmesi değerlerin aktarımında önemli işlevler üstlenmektedir (Kardaş ve Cemal, 2017). Öğretim programlarında amaçlanan ilke ve kazanımların ana taşıyıcıları (Çiftçi, Çeçen ve Melanlıoğlu, 2007) ve öğretim

programının içerik ve amacının somut bir göstergesi olan ders kitapları, teknolojik yeniliklere karşın hâlâ ders içerisinde en yaygın olarak kullanılan kaynak ve materyaldir (Kılıç ve Seven, 2003; Bulut ve Orhan, 2012). Ders kitapları aynı zamanda ana dili öğretiminde de dil bilinci ve sevgisini kazandırmasının yanı sıra metinler aracılığıyla da değer eğitime katkı sağlamaktadır (Coşkun ve Taş, 2008; Demirel, 2010; Sever, 2003). Türkçe dersi, öğrencilere ana dili becerilerini kazandırmanın yanı sıra temel değerlerimizin kazandırılmasına da hizmet eden bir kültür ve beceri dersidir (Akyol, 2010). Türkçe dersinde değer eğitimi, metinler aracılığıyla gerçekleştirilmektedir. Millî değerlerle donanmış olmakla birlikte paydaşı olan evrensel değerlere erişmiş bireylerin yetiştirilmesinde seçkin edebî metinlerin kullanımı eğitim için vazgeçilmez bir zorunluluktur (Öz, 2012; Yurt ve Arslan, 2014). Ayrıca bu metinler, kimliğimizin dokunduğu organik ve dinamik bir tezgâh olarak geçmişle geleceği şimdide yeniden inşa eden ve bireylerde değer inşasında önemli roller üstlenen araçlardır. Yani edebî metinler Türkçe dersinde bir eğitim materyali olarak kültürlenme aracı olmalarının yanı sıra millî ve manevî değerlerin aktarımında da aracı işlevi üstlenmektedir (Kaygana, Yapıcı, Aytan, 2013; Kırmızı, 2014).

Türkçe ders kitaplarındaki metinler, öğrencinin hayatla bağlantısını daha anlamlı kılmasını, yaşamdan zevk almasını ve mutlu olmasını sağlayacak değerlerle örülü olmalıdır (Mert, 2013; Sidekli, 2014; Tillman, 2014). Bu metinler, Türk edebiyatının seçkin örneklerini içeren, millî, manevî ve evrensel değerleri yansıtan, estetik zevk ve dil bilinci kazandırmalarının yanı sıra, öğretim programlarında öğrencilere kazandırılması öngörülen değerlerin yer aldığı ve değer aktarımı amacına katkı sağlayacak nitelikte olmalıdır (Bulut ve Orhan, 2012; Kemiksiz, 2018; Padem ve Aktan, 2014).

Türkçe ders kitaplarının işlevleri ve sahip olduğu önemden hareketle bu ders kitaplarındaki metinlerin değer aktarımındaki niteliğine ilişkin alanyazındaki araştırmalarda artış olduğu söylenebilir (Akyol, 2010; Bayram ve Elban, 2017; Belet ve Deveci, 2008; Çapoğlu ve Okur, 2015; Çelikipazu ve Aktaş, 2011; Çırak, Şahin, Özberk ve Eriş, 2014; Çiftçi, Çeçen ve Melanlıoğlu, 2007; Doğan ve Gülüşen, 2011; Fırat ve Mocan, 2014; Şen, 2008; Karagöz, 2009; Kardaş ve Cemal, 2017; Kaşkaya ve Duran, 2017; Kaygana, Yapıcı, Aytan, 2013; Kırmızı, 2014; Külünkoğlu, 2010; Mert, 2013; Padem ve Aktan, 2014; Pilav ve Erdoğan, 2016; Pilav, Demir ve Demir, 2015; Somuncu, 2010; Tosunoğlu ve Arslan, 2012; Yaman, Taflan ve Çolak, 2009). Türkçe öğretimi alanında değer aktarımı üzerine yapılan bilimsel çalışmalar son yıllarda belirli bir artış göstermesine



karşın bu çalışmaların değer eğitimine katkısında nicelik ve nitelik olarak yetersiz kaldığı söylenebilir (Kardaş ve Cemal, 2017). Değer eğitimine belirgin bir süre ayrılmadığı, değer eğitiminin örtük şekilde ifade edildiği (Kırmızı, 2014), öğretim programları incelendiğinde birçok ders için değerlerin henüz belirlenmediği ya da değerlere doğrudan değinilmediği bu alandaki sorunlardan bazılarıdır (Kardaş ve Cemal, 2017). Ayrıca Türkçe ders kitaplarının değer aktarımında yetersiz kaldığı, metinlerin değer aktarımında çeşitliliği sağlayamadığı (Çelikpazu ve Aktaş, 2011; Doğan ve Gülüşen, 2011; Mert, 2013; Pilav ve Erdoğan, 2016; Şentürk ve Aktaş, 2015), değer aktarımında sınıf düzeyine göre gelişimsel bir ivmeyle hareket edilmediği (Çelikpazu ve Aktaş, 2011; Doğan ve Gülüşen, 2011; Kaşkaya ve Duran, 2017), metinlerdeki değerlerin temalarla ilişkilendirilmesinde sorunlar olduğu (Kaygana, Yapıcı ve Aytan, 2013; Önkaş, Çulha, Şiveroğlu, 2011; Padem ve Aktan, 2014) tespit edilmiştir. Türkçe ders kitaplarında değerlerin içselleştirilmesine yönelik etkinliklere yeterince yer verilmediği (Kaygana, Yapıcı ve Aytan, 2013) ve ders kitaplarındaki değer aktarımının yeterli olmadığı çeşitli araştırmalarla ortaya konulmuştur (Çelikpazu ve Aktaş, 2011; Demir, 2012; Doğan ve Gülüşen, 2011; Fırat ve Mocan, 2014; Karagöz, 2009; Parlakyıldız, 2009; Pilav ve Demir, 2015; Somuncu, 2008; Şen, 2008; Şentürk ve Aktaş, 2015). Alanyazındaki araştırmalar incelendiğinde UNESCO Değer Listesi, Yaşayan Değerler Listesi ve Rokeach'ın Değer Sınıflandırması'nda yer alan değerlerin incelendiği her hangi bir araştırmaya erişilmemiştir. Türkçe ders kitaplarındaki metinler aracılığıyla aktarılan mevcut değerlerin yaşayan evrensel değerlerle ne düzeyde uyumlu olduğunun incelenmesi açısından dikkate değerdir. Ayrıca bu araştırma, bir kültür ve beceri dersi olan Türkçe dersinin amaçlarının gerçekleşmesinde millî değerlerden evrensele uzanabilmesinde mevcut yerinin *görülmesi açısından önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir*.

Eğitim sürecinde soyut işlemler dönemi olarak tanımlanan ortaokul dönemi değer ve inanç sisteminin yapılandırıldığı evredir (Demircan, 2006). Özellikle değerlerin yapılandırıldığı kritik bir evre olan bu dönemde Türkçe ders kitaplarının mevcut niteliklerini incelenmesinin ders kitaplarının gelişimi açısından da önemli faydalar sağlayacağı düşünülmektedir. Bu çerçevede Türkçe dersi ortaokul 5., 6., 7. ve 8. sınıf kitaplarında yer verilen değerlerin tespit edilmesi, bu değerlerin tema ve sınıf düzeyine göre dağılımının incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç çerçevesinde belirlenen alt amaçlar şunlardır:

1. Türkçe dersi 5. sınıf kitabındaki metinler aracılığıyla aktarılan değerler nelerdir? Bu değerlerin ders kitabındaki temalara göre dağılımı nasıldır?

2. Türkçe dersi 6. sınıf kitabındaki metinler aracılığıyla aktarılan değerler nelerdir? Bu değerlerin ders kitabındaki temalara göre dağılımı nasıldır?
3. Türkçe dersi 7. sınıf kitabındaki metinler aracılığıyla aktarılan değerler nelerdir? Bu değerlerin ders kitabındaki temalara göre dağılımı nasıldır?
4. Türkçe dersi 8. sınıf kitabındaki metinler aracılığıyla aktarılan değerler nelerdir? Bu değerlerin ders kitabındaki temalara göre dağılımı nasıldır?
5. Türkçe dersi ortaokul kitaplarında aktarılan değerlerin sınıf düzeyine göre dağılımı nasıldır?

## Yöntem

### Araştırmanın Modeli

Türkçe dersi ortaokul kitaplarındaki değer aktarımının incelenmesinin amaçlandığı bu çalışma, nitel araştırma yöntemiyle gerçekleştirilmiştir. Bu yöntemde; sosyal fenomenler, insan davranışları ve bu davranışların sebepleri, doğal süreci içerisinde gerçekçi ve bütüncül bir bakış açısıyla ortaya konulmaktadır (Condrad ve Serlin, 2011). Bu yöntemle gerçekleştirilen araştırmada doküman incelemesi deseni kullanılmıştır. Doküman incelemede, araştırılması hedeflenen olgu ve olaylar hakkında bilgi içeren yazılı, görsel ve dijital malzemelelerin toplanıp incelenmesidir (Sönmez ve Alacapınar, 2011, Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu süreç, belli bir amaca dönük olarak kaynakları bulma, okuma, not alma ve değerlendirme işlemlerini içerir ve genel tarama ile içerik çözümlemesi olarak iki ayrı amaçla kullanılabilir (Karasar, 2005).

### Araştırmanın Çalışma Evreni

Bu araştırmanın, çalışma evrenini Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından basılmış ve Talim Terbiye Kurulu'nca onaylanmış Türkçe ders kitapları oluşturmaktadır. Bu çalışma evreninin belirlenmesinde ise amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örnekleme kullanılmıştır. Bu yöntemle belirlenen araştırmanın örnekleme 2017-2018 eğitim-öğretim yılında kullanılan 5., 6., 7. ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan okuma metinleri ve şiirlerin tümünden oluşmaktadır. Ayrıca ders kitaplarında yer alan dinleme, izleme metni, serbest okuma metinleri de araştırmanın örnekleme dâhil edilmiştir. Bu örnekleme 5, 6 ve 8. sınıf kitapları MEB yayınlarına, 7. sınıf kitabı ise EZDE yayınlarına ait olmak üzere toplam ört tane ders kitabından oluşmaktadır. Bu

kitapların seçilmesindeki amaç; Türkçe öğretmenleriyle yapılan görüşmeler sonrasında Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından basılmış olup okullarda en yaygın olarak kullanılan Türkçe ders kitapları olmalarıdır. 5. sınıf kitabında 8 tane nazım, 32 tane nesir olmak üzere 40 metin; 6. sınıf kitabında 8 tanesi nazım, 28 tanesi nesir olmak üzere 36 metin; 7. sınıf kitabında 5 tane nazım, 25 tane nesir olmak üzere 30 metin; 8. sınıf kitabında 8 tane nazım, 22 tane nesir olmak üzere toplam 30 metin incelenmiştir.

### **Veri Toplama Aracı**

Nitel araştırmalarda yazılı kaynaklar; kitaplar, dergiler, makaleler vb. çeşitli dokümanlardan oluşurken görsel malzemeler ise resimler, slaytlar, filmler vb. malzemeler ve bu iki kategorinin dijital ortamdaki malzemeleri de nitel araştırmalarda kullanılacak dokümanlar olarak tanımlanmaktadır (Sönmez ve Alacapınar, 2011). Eğitim alanında ise ders kitapları, program yönergeleri, okul içi ve dışı yazışmalar, öğrenci kayıtları, toplantı tutanakları, öğretmen ve öğrenci el kitapları, öğrenci ders ödevleri ve sınavları vb. araştırmada kullanılacak dokümanlar arasında yer almaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Araştırmada ortaokul Türkçe ders kitaplarından elde edilen verilerin analizinde Cengiz ve Duran (2017) tarafından hazırlanan Değer İnceleme Formu kullanılmıştır. Bu form Yaşayan Değerler Listesi, UNESCO Değer Listesi ve Rokeach Değer Envanteri'nden alınan toplam 20 değerden oluşmaktadır. Araştırmada kullanılan bu formdaki değerlerin dağılımı Tablo 1'de sunulmuştur.

**Tablo 1:** Araştırmada Kullanılan Değer İnceleme Formunda Yer Alan Değerlerin Dağılımı

Yaşayan Değerler Listesinden Alınan Değerler	UNESCO Değerler Listesinden Alınan Değerler	Rokeach'ın Değer Sınıflamasından Alınan Değerler
Alçak Gönüllülük		
Barış		
Dürüstlük	Aile Birliğine Önem Verme	
Hoşgörü	Çalışkanlık	
İşbirliği	Dayanışma	
Mutluluk	Estetik	Arkadaşlık
Özgürlük	Misafirperverlik	Nezaket
Saygı	Temizlik	
Sevgi	Vatanseverlik	
Sorumluluk	Yardıms severlik	
Samimiyet		
Sadelik		

Tablo 1'e göre bu araştırmada ele alınan değerler barış, saygı, sevgi, işbirliği, mutluluk, dürüştlük, alçak gönüllülük, sorumluluk, hoşgörü, özgürlük, estetik, dayanışma, aile birliğine önem verme, çalışkanlık, misafirperverlik, temizlik, yardımseverlik, vatanseverlik, nezaket, arkadaşlık, samimiyet ve sadelik olmak üzere 22 değerden oluşmaktadır. Cengiz ve Duran (2017) Yaşayan Değerler Listesi'nden samimiyet değerini, ilgili araştırmanın çalışma evreninin soyut düşünme özelliği göz önüne alarak forma dâhil etmemesine karşın bu araştırmada ortaokul kitaplarının incelenmesi sebebiyle samimiyet ve sadelik değeri de bu forma eklenmiştir.

### Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen veriler, betimsel analiz yoluyla incelenmiştir. Bu analizde, elde edilen veriler derin bir işleme tabi tutularak betimsel bir yaklaşımla önceden belirlenen temalar altında sunulması şeklinde gerçekleşmektedir (Yıldırım ve şimşek, 2013). Öncelikle betimsel analizin kapsamı oluşturulmuş ve verilerin analizindeki boyutlara göre hangi temalar altında sunulacağı belirlenmiştir. Bu kapsamda 5., 6., 7. ve 8. sınıflar için formlar oluşturulmuş ve bu formlar her kitapta yer alan temalara ve metinlerin isimlerine göre sınıflandırılmıştır. Ardından bu kitaplardaki okuma metinleri, dinleme/izleme metinleri, serbest okuma metinleri ve şiirlerden oluşan dokümanlar sırasıyla incelenerek Değer İnceleme Formuna işaretlenmiştir. Tüm ders kitapları bu şekilde incelendikten sonra Değer İnceleme Formlarından elde edilen veriler ders kitaplarında yer alan temalar altında oluşturulan plan dâhilinde analiz edilmiş, özetlenmiş sınıf düzeyine göre sınıflandırılmıştır. Bu sınıflandırmanın ardından elde edilen bulgulara ilişkin frekans değerleri sınıf düzeyine göre tablolaştırılmıştır. İncelenen ders kitaplarındaki temaların sınıf düzeyine göre dağılımı ise Tablo 2'de sunulmuştur.

**Tablo 2:** Türkçe Dersi Ortaokul Kitaplarındaki Temaların Sınıf Düzeyine Göre Dağılımı

5. Sınıf Kitabı	6. Sınıf Kitabı	7. Sınıf Kitabı	8. Sınıf Kitabı
Çocuk Dünyası	Biz ve Değerlerimiz	Milli Kültür	Okuma Kültürü
Millî Mücadele ve Atatürk	Millî Mücadele ve Atatürk	Atatürk	Atatürk
Erdemler	Dünya ve Çevre	Okuma Kültürü	Millî Kültür
Bilim ve Teknoloji	Millî Kültürümüz	Duygular	Kişisel Gelişim
Millî Kültür	Vatandaşlık Bilinci	Doğa ve Evren	Toplum
Okuma Kültürü	Sanat ve Toplum	Zaman ve Mekân	Hayatı
Sağlık, Spor	Bilim ve Teknoloji		Zaman ve Mekân
Doğa ve Evren	Sağlık, Spor ve Oyun		

Tablo 2'ye göre 5. ve 6. sınıfta 8 tema, 7. ve 8. sınıfta ise 6 tema olmak üzere toplamda Türkçe ders kitaplarında toplamda 24 tema yer almaktadır.

## Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde Türkçe dersi 5., 6., 7. ve 8. sınıf kitabında yer alan değerlerin sınıf düzeyine göre dağılımına ilişkin bulgular, tablolar ve grafikler şeklinde aşağıda sunulmuştur. Ayrıca her sınıf düzeyindeki metinlere ilişkin değerlere dair doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

**Tablo 3:** Türkçe Dersi 5. Sınıf Kitabında Yer Alan Değerler

Değerler	Çocuk Dünyası	Milli Mücadele ve Atatürk	Erdemler	Bilim ve Teknoloji	Millî Kültür	Okuma Kültürü	Sağlık, Spor	Doğa ve Eyren	Toplam
	f	f	f	f	f	f	f	f	f
Barış	-	3	1	-	-	-	5	-	4
Saygı	4	3	1	-	19	2	6	-	35
Sevgi	19	21	14	-	4	10	18	18	104
İşbirliği	4	4	4	14	3	-	24	5	58
Mutluluk	16	5	8	3	17	8	9	46	112
Dürüstlük	20	3	2	1	1	3	6	1	37
Alçak gönüllülük	3	-	-	4	2	1	-	-	10
Sorumluluk	17	4	1	-	1	-	43	10	76
Hoşgörü	4	-	2	-	3	-	2	2	13
Özgürlük	1	16	3	-	6	-	1	3	30
Estetik	32	20	11	36	36	17	57	44	253
Dayanışma	-	13	6	8	4	-	7	7	45
Aile Birliği	4	23	8	2	4	2	9	5	57
Çalışkanlık	2	2	4	18	3	-	1	-	44
Misafirperverlik	-	-	-	1	2	-	4	-	7
Temizlik	-	-	-	10	1	1	42	5	59
Yardımsızlık	1	4	6	6	9	-	19	8	53
Vatanseverlik	1	23	-	12	16	-	16	-	72
Nezaket	11	2	41	6	27	5	19	15	126
Arkadaşlık	6	4	7	5	-	4	5	7	38
Samimiyet	16	14	5	5	10	1	8	40	99
Sadelik	11	1	1	3	-	-	-	2	18

Tablo 3'e göre Çocuk Dünyası temasında estetik ( $f=32$ ), dürüstlük ( $f=20$ ) ve sevgi ( $f=19$ ); Millî Mücadele ve Atatürk temasında birlik ( $f=23$ ), vatanseverlik

(f=23); Erdemler temasında nezaket (f=41) ve sevgi (f=14); Bilim ve Teknoloji temasında estetik (f=36) ve çalışkanlık (f=18); Millî Kültür temasında estetik (f=36) ve nezaket (f=27); Okuma Kültürü temasında estetik (f=17) ve sevgi (f=10); Sağlık ve Spor temasında estetik (f=57), sorumluluk (f=43) ve temizlik (f=42); Doğa ve Evren temasında ise mutluluk (f=46), estetik (f=44) ve samimi-yet (f=40) en fazla yer verilen değerlerdir.

Türkçe dersi 5. sınıf kitabında yer alan değerlere ilişkin doğrudan alıntılar:

Bariş değerine yer veren ifade: *“Aradan yüz yıl geçmeden barış içinde yaşadığımız ülkemizde, 15 Temmuz 2016 gecesi hain bir saldırıya maruz kaldık.”*

Saygı değerine yer veren ifade: *“15 Temmuz gecesi de darbecilere karşı ilk kurşunu sıkan Ömer Halis Demir gibi kahramanları tanıdı.”*

Sevgi değerine yer veren ifade: *“Sen ne kadar da yorulmuşsun böyle.” dedi. Ve sonra uyuması için güneşi kalbine yatırdı.”*

İşbirliği değerine yer veren ifade: *“Burada üç astronot görev yapıyor. Astronotların görevi, burada çeşitli bilimsel deneyler gerçekleştirmenin yanı sıra istasyonun bakım ve onarımını yapmak.”*

Mutluluk değerine yer veren ifade: *“Yani öyle bir güzel oynuyorum ki işte o kadar olur! Çocuklar gibi... Her şeyi unutuyorum. Dizlerimdeki o acımasız romatizma ağrılarını bile... Her şeyi unutuyorum oyuncaklar arasında.”*

Dürüstlük değerine yer veren ifade: *“Alis sık sık kendi kendine böyle güzel öğütler verirdi. Ama onları tuttuğu pek söylenemezdi.”. “Hatta bir keresinde kendi kendine oynadığı kroket oyununda hile yaptığı için kendisini tokatlamıştı.”*

Alçak gönüllülük değerine yer veren ifade: *“Dost ve hasta ziyaretlerini unutmayınız, yaşlıları hatırlayınız. Onlara giderken bir deste hanımeli, bir iki sap iğde çiçeği, kır lalesi falan götürünüz.”*

Sorumluluk değerine yer veren ifade: Yağmur yüklü bulut: *“İsterdim ama susuzluk çeken bir ülkeye yağmurlarımı boşaltmaya gidiyorum. Oradaki insanlar kaç haftadır beni bekliyorlar.”*

Hoşgörü değerine yer veren ifade: *“Azıcık sabret Sareciğim, ben sana hepsini öğreteceğim.”*

Özgürlük değerine yer veren ifade: *“19 Mayıs 1919’da Mustafa Kemal ve arkadaşlarının Samsun’da başlattığı mücadele ile özgürlüğümüzü elde ettik.”*

Estetik değerine yer veren ifade: *“Etiketin üzerinde güzel ve büyük harflerle “İÇ BENİ!” yazılıydı.”. “Dayanışma değerine yer veren ifade: Bir zamanlar köy düğünlerini, davulu ile zurnası ile coşturan cirit oyunları Anadolu’nun kükrek sesi, yiğitlik, mertlik heyecanı, geleneksel seyirliğidir.”*

Aile birliği değerine yer veren ifade: “*Derken efendim, pideleri aldım, eve geldim. Çoluk çocuk tüm aile sevinçle bana sarıldılar.*”. “*Çünkü o, en basit öğütleri bile tutmadıkları için elleri yüzleri yanan, vahşi hayvanlar tarafından parçalanan ya da başına daha garip olaylar gelmiş çocuklara dair bir sürü hikâye biliyordu.*”

Çalışkanlık değerine yer veren ifade: “*Sabah akşam yavrularına yem taşıdı.*”

Misafirperverlik değerine yer veren ifade: “*Komşuları hatır sormaya geliyorlar. İki gündür evde yaşayış değişmiş, herkesten sıcak bir sevgi görüyor.*”

Temizlik değerine yer veren ifade: “*Sıralarımızın üstünü temiz tutmak bizim görevimizdir.*”

Yardımsızlık değerine yer veren ifade: “*Bir de baktım ki köşe başında iki kişi kavga ediyorlar. Ayırayım diye aralarına girdim.*”

Vatanseverlik değerine yer veren ifade: “*Yunus Emre’den, Mevlana’dan, Hacı Bektaş’tan, Hacı Bayram-ı Veli’den, Pir Sultan Abdal’dan, Koca Sinan’dan beslenen bu toprağın evlatları, zalimlere karşı istiklali ve istikbali için direndi.*”

Nezaket değerine yer veren ifade: “*Olur, oh, oh! Çok sevindim! Güle güle oturunuz, içinden hiç çıkmayınız!*”. “*Her sanatın incelik gereken nazik kısmına da o günden sonra püf noktası denilmeye başlanır.*”

Arkadaşlık değerine yer veren ifade: “*Sevgili dost okuma kitaplarım! Sizleri, zamanla bu kadar özleyeceğimi hiç bilmezdim.*”

Samimiyet değerine yer veren ifade: “*Oyuncaklarla oynamak aslında çocukların hakkı. Ama ne yapabilirim? Bu yaşta olmama rağmen ben de seviyorum oyuncaklarla oynamayı!*”

Sadelik değerine yer veren ifade: “*Hatta yaşınız elveriyorsa şöyle gökkubbenin altında sırtüstü yatıverip taze ot kokusunu ciğerlerinize çekiniz.*”

**Tablo 4:** Türkçe Dersi 6. Sınıf Kitabında Yer Alan Değerler

Değerler	Biz ve Değerlerimiz	Millî Mücadele ve Atatürk	Dünya ve Çevre	Millî Kültürümüz	Vatandaşlık Bilinci	Sanat ve Toplum	Bilim ve Teknoloji	Sağlık, Spor ve Oyun	Toplam
	f	f	f	f	f	f	f	f	f
Barış	-	-	-	4	-	-	-	5	9
Saygı	10	24	-	9	11	2	1	2	59
Sevgi	107	25	11	19	3	5	4	23	197
İşbirliği	-	1	4	1	-	4	1	6	17
Mutluluk	10	3	2	19	10	4	9	18	75

Dürüstlük	8	-	-	2	3	2	-	2	17
Alçak gönüllülük	5	-	-	-	4	1	-	-	10
Sorumluluk	4	13	-	-	15	-	2	14	48
Hoşgörü	1	-	-	-	-	-	2	1	5
Özgürlük	1	6	-	3	-	-	-	5	14
Estetik	39	20	18	40		9	1	9	136
Dayanışma	1	12	-	-	9	-	-	12	34
Aile birliği	3	7	-	-	5	-	-	3	18
Çalışkanlık	6	12	4	2	69	1	32	3	129
Misafirperverlik	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Temizlik	-	-	-	-	-	-	5	-	5
Yardımseverlik	2	-	1	-	10	-	5	15	33
Vatanseverlik	-	68	-	19	3	4	-	3	97
Nezaket	15	31	11	2	11	54	1	8	133
Arkadaşlık	2	4	4	-	2	-	1	8	21
Samimiyet	5	2	-	-	6	2	1	7	23
Sadelik	-	-	-	-	-	-	-	-	-

Tablo 4'e göre Biz ve Değerlerimiz temasında en fazla sevgi ( $f=107$ ) ve estetik ( $f=39$ ); Millî Mücadele ve Atatürk temasında vatanseverlik ( $f=68$ ) ve nezaket ( $f=31$ ); Dünya ve Çevre temasında estetik ( $f=18$ ) ve sevgi ( $f=11$ ) değerine yer verildiği tespit edilmiştir. Millî Kültürümüz temasında estetik ( $f=40$ ), vatanseverlik ( $f=19$ ), sevgi ( $f=19$ ) ve mutluluk ( $f=19$ ); Vatandaşlık Bilinci temasında çalışkanlık ( $f=69$ ) ve sorumluluk ( $f=15$ ); Sanat ve Toplum temasında nezaket ( $f=54$ ) ve estetik ( $f=9$ ); Bilim ve Teknoloji temasında çalışkanlık ( $f=32$ ) ve mutluluk ( $f=9$ ); Sağlık, Spor ve Oyun temasında sevgi ( $f=23$ ) ve mutluluk ( $f=18$ ) değerine yer verilmiştir. Bununla birlikte 6. sınıf düzeyinde sevgi ( $f=197$ ), estetik ( $f=136$ ), nezaket ( $f=133$ ) ve çalışkanlık ( $f=129$ ) en fazla kullanılan değerdir. Ayrıca 6. sınıf düzeyinde misafirperverlik ve sadelik değerine hiç yer verilmezken temizlik ( $f=5$ ), hoşgörü ( $f=5$ ) ve barış ( $f=9$ ) en az yer verilen değerler olarak tespit edilmiştir.

Türkçe dersi 6. sınıf kitabında yer alan değerlere ilişkin doğrudan alıntılar:

Mutluluk değerine yer veren ifade: *“Anne ve babanın ses tonundaki yumuşaklık, ilgilerindeki sevecenlik, ilişkilerindeki özveri çocukta sevinç, neşe ve mutluluk duygularını doğurur.”* *“Asıl mutluluğun dostlarının arasında görevlerini yaptığında içinde hissettiği şey olduğunu anlamıştı.”*

Saygı değerine yer veren ifade: *“Sizleri üzdüğüm için çok utanıyorum. Beni başışlarsanız çok mutlu olacağım.”*

Sevgi değerine yer veren ifade: *“Sevmenin ölçüsü, ölçüsüz sevmektir.”* *“Tek cümleyle, sevgi olmadan “insan” olunamaz.”*



İşbirliği değerine yer veren ifade: “Öküzler kağnılara koşuldu, yiyecek çıkmaları hazırlandı. Cephaneler, gülleler, silahlar kağnılara yüklendi.”. “Kafile başkanı “Kimse geride kalmayın, birbirimizi kaybetmeyelim.” diye bağırdı.”

Dürüstlük değerine yer veren ifade: “Seni alçak seni, bir daha kanar mıyım ben senin sözlerine?”

Sorumluluk değerine yer veren ifade: “Yeni kuşağı, cumhuriyetin fedakâr öğretmen ve eğitimcileri, sizler yetiştireceksiniz. Eserin değeri, sizin ustalık ve özverinizin derecesiyle orantılı bulunacaktır.”

Hoşgörü değerine yer veren ifade: “Öte yandan nereye götürüldüğünü anlayan yaşlı adam gizli gizli gözyaşı döküyor, oğlu ve torununa belli etmemeye çalışıyordu.”

Özgürlük değerine yer veren ifade: “Onun içindir ki Türk milleti, bu paha biçilmez emanetini sonsuz istikballerin bir ufkundan öbür ufkuza sönmez bir güneş gibi taşıyacaktır.”

Estetik değerine yer veren ifade: “Her desenin bir adı vardır: Yılanlı bahçe, horoz ibiği, güneş yangını, karınca izi, yürek ağrısı, cennet çiçeği, güvercin gözü bunlar arasındadır. Kimi uğur getirir, kimi mutluluk. Tümüyle iyilik ve güzellik...”

Dayanışma değerine yer veren ifade: “Türk kadını, erkeği cephede savaşırken evinde oturamazdı.”

Aile birliği değerine yer veren ifade: “Babasına lazım olabilecek bütün malzemeleri hazırladıktan sonra, yatalak olan babasını yatağından kaldırdı ve kucakladığı gibi arabaya attı.”

Çalışkanlık değerine yer veren ifade: “Güldüm, başını okşadım: – Çalış! Daha çok çalış!”. “Üstün ödevinizin yerine getirilmesine yüksek çabalarla kendinizi adayacağımızdan hiç kuşku yoktur.”

Temizlik değerine yer veren ifade: “İlk olarak hastane bir güzel temizlendi, boya badana yapıldı. Yataklar, çarşafklar değiştirildi. Eli yüzü kir içindeki hastalar yıkanıp paklandı.”

Yardımsızlık değerine yer veren ifade: “Barakanın bir köşesini temizledi hazırladı ve arabadan yüklendiği yatağı oraya itina ile serdikten sonra diğer malzemeleri de taşıyarak babasını sırtlayıp yatağa yerleştirdi.”

Vatanseverlik değerine yer veren ifade: “Komutan Osman Bey ve diğer Türk askerleri, şehit olan bu bacalarının başardığı büyük iş için gurur duydular.”

Nezaket değerine yer veren ifade: “Akdeniz’e sordum: Bana kendini tanıtır mısın? Memnuniyetle efendim, dedi.”. “Teşekkür edip ayrıldım. ‘Su gibi aziz ol’ dedi.”

Arkadaşlık değerine yer veren ifade: “Aslan hastalanmış, bir mağaraya girip yatmış. Tilkiyi pek severmiş, onu da yanına çağırıp ahbablık etmiş.”. “Kişi uğruna çaba harcadığı nesnelere, kişileri sever; sevdiğe ilgisi artar.”

Samimiyet değerine yer veren ifade: “-Allah’ım, biliyorum görevimi yapmadım. Çok yanlış davranışlarda bulundum. Beni önce sen affet, sonra da onların beni affetmesini sağla.”

**Tablo 5:** Türkçe Dersi 7. Sınıf Kitabında Yer Alan Değerler

Değerler	Millî Kültür	Atatürk	Okuma Kültürü	Duygular	Doğa ve Evren	Zaman ve Mekan	Toplam
	f	f	f	f	f	f	f
Bariş	-	1	1	-	2	-	6
Saygı	10	17	3	3	3	5	41
Sevgi	31	6	23	14	21	1	96
İşbirliği	4	7	9	5	-	3	28
Mutluluk	14	4	33	38	17	9	115
Dürüstlük	1	-	1	15	-	-	17
Alçak Gönüllülük	4	-	-	6	1	-	11
Sorumluluk	8	1	-	-	-	26	35
Hoşgörü	-	-	3	7	-	-	10
Özgürlük	-	4	-	-	-	-	4
Estetik	85	21	72	49	198	28	453
Dayanışma	4	2	13	14	5	-	38
Aile Birliği	14	5	1	1	-	-	21
Çalışkanlık	9	37	7	13	2	15	79
Misafirperverlik	3	-	-	-	-	-	3
Temizlik	6	-	-	-	5	-	11
Yardımseverlik	9	1	14	18	14	-	56
Vatanseverlik	22	100	-	-	3	8	133
Nezakat	19	10	39	13	10	2	93
Arkadaşlık	4	-	30	18	1	-	53
Samimiyet	43	3	12	73	14	7	152
Sadelik	-	-	-	-	1	-	1

Tablo 5’e göre Millî Kültür temasında en fazla estetik ( $f=85$ ) ve sevgi ( $f=31$ ); Atatürk temasında vatanseverlik ( $f=100$ ) ve çalışkanlık ( $f=37$ ); Okuma Kül-

türü temasında estetik ( $f=72$ ) ve nezaket ( $f=39$ ); Duygular temasında estetik ( $f=49$ ) ve mutluluk ( $f=38$ ); Doğa ve Evren temasında estetik ( $f=198$ ) ve sevgi ( $f=21$ ); Zaman ve Mekân temasında estetik ( $f=26$ ) ve sorumluluk ( $f=28$ ) değerine yer verilmiştir. Bununla birlikte 7. sınıf düzeyinde estetik ( $f=453$ ), samimiyet ( $f=152$ ) ve vatanseverlik ( $f=133$ ) en fazla kullanılan değerlerdir. 7. sınıf düzeyinde sadelik ( $f=1$ ), misafirperverlik ( $f=3$ ), özgürlük ( $f=4$ ) ve barış ( $f=6$ ) ise en az yer verilen değerler olarak tespit edilmiştir.

Türkçe dersi 7. sınıf kitabında yer alan değerlere ilişkin doğrudan alıntılar:

Sevgi değerine yer veren ifade: “*Ah gözünü sevdiğim küçük kilim! Ben senin alçakgönüllü olduğunu nasıl bilmem, bilirim.*”

Barış değerine yer veren ifade: “*Savaşta ve barışta kitapsız yola çıktığım olmaz.*”

Saygı değerine yer veren ifade: “*Önce babamla annemin elini öptük, sonra birbirimizle kucaklaşıp öpüştük.*”

İşbirliği değerine yer veren ifade: “*Az sonra amcalar geldiler, babamı da alıp bayram namazına gittiler. Namazdan sonrada bahçede kurbanlar kesildi.*”

Mutluluk değerine yer veren ifade: “*Balıkçıl kuşu güzel haberler getiriyor-muş. Götürdüğü balıklar çok mutluymuş. Göldeki balıklar bu haberleri duyunca pek seviniyorlarmış.*”

Dürüstlük değerine yer veren ifade: “*Ah bu türküler, köy türküleri. Mis gibi kokar, mis gibi toprak. Hilesi, hurdasız, çırılçıplak.*”

Alçak gönüllülük değerine yer veren ifade: “*Alçakgönüllüyüm, kalenderim ve haddimi bilirim.*”

Sorumluluk değerine yer veren ifade: “*Annem günler öncesinden bayram hazırlığına başladı.*”

Özgürlük değerine yer veren ifade: “*Bu şekilde hem kendini hem de göldeki diğer balıkların hayatını kurtarmış.*”

Estetik değerine yer veren ifade: “*Dostluk ve samimilik berrak ve aydınlık kaldığı müddetçe güzel bir şeydir. Üzerine bir gölge düştüğü zaman tüm güzelliği kaybolur*”

Dayanışma değerine yer veren ifade: “*Her vatandaş çevresine bu kadar renk ve düzen katmış olsaydı dünyamız çoktan cennete dönerdi.*” “*El birliği etmekle insan çok beladan kurtulur.*”

Aile birliği değerine yer veren ifade: “*Allah bizi birbirimizden ayırmasın*

diye içimden dua ettim. Böyle ailemle birlikte olmak beni çok mutlu ediyor, ailemi dünyalara değişmem.”

Çalışkanlık değerine yer veren ifade: “Bir ömür içine nasıl sığdırdığı kolayca anlaşılmayan bu eserler şunlardır: 81 cami, 400’den fazla mescid, 55 medrese, 26 darulkurra....”

Misafirperverlik değerine yer veren ifade: “Bu eğlenceler davet edilen bir köylü kadın da hediye olmak üzere bağındaki nefis üzümlerden bir sepet dolusu getirir.”

Temizlik değerine yer veren ifade: “El öpmeye giderken pırıl pırıl olmamızı ister annem.”

Yardımseverlik değerine yer veren ifade: “Balıklar, balıkçıl kuşuna adeta yalvarmışlar. Bizden bu yardımı esirgeme diye ricada bulunmuşlar.”

Vatanseverlik değerine yer veren ifade: “Millet sevgisini insan yalnız gazete sahifelerinde, meclis toplantılarında, onur mevkilerinde veya savaş meydanlarında değil, böyle mini mini isimde ve bir küçük köylü kızının yüzünde okuduğu zamandır... ”

Nezaket değerine yer veren ifade: “Görgü kurallarını iyi öğrenelim. Büyüğe saygı duyup, küçükleri sevelim.”. “Bana şeftali ikram edene baktım...”

Arkadaşlık değerine yer veren ifade: “Dostluk kara günde belli olur. Ancak el ele verirse dostumuz kurtulur.”. “Gönlünüzü açmadan evvel size uzanan ellerin, yakınlıkla açılan kolların hangi maksatla açıldığını araştırmayı bir zahmet saymayacaksınız.”

Samimiyet değerine yer veren ifade: “Samimi olmak açılmak demektir. Samimi olmak, düşündüğümüzü saklamamak demektir.”

Sadelik değerine yer veren ifade: “Sadeliğiyle dikkat çeken, kemerli mermer türbesi Süleymaniye Camii dış avlusunun sol arka köşesindedir.”

**Tablo 6:** Türkçe Dersi 8. Sınıf Kitabında Yer Alan Değerler

Değerler	Okuma Kültürü	Atatürk	Millî Kültür	Kişisel Gelişim	Toplum Hayatı	Zaman ve Mekân	Toplam
	f	f	f	f	f	f	f
Barış	-	1	-	-	-	-	1
Saygı	15	21	38	7	12	20	113
Sevgi	39	17	85	23	29	12	205
İşbirliği	1	2	-	-	11	-	14
Mutluluk	17	16	19	11	23	13	99
Dürüstlük	1	1	3	11	-	-	16
Alçak Gönüllülük	4	-	-	2	-	-	6
Sorumluluk	4	1	-	8	-	16	29
Hoşgörü	-	-	-	13	-	-	13
Özgürlük	1	3	-	-	4	-	8
Estetik	39	26	51	21	26	68	231
Dayanışma	8	53	2	5	34	2	104
Aile Birliği	4	28	2	-	8	2	44
Çalışkanlık	10	68	2	47	10	6	143
Misafirperverlik	-	59	-	-	41	-	100
Temizlik	-	5	2	-	-	1	8
Yardımsızlık	4	60	-	-	15	-	79
Vatanseverlik	-	20	45	-	11	9	85
Nezaket	5	13	12	3	43	-	76
Arkadaşlık	5	-	-	-	4	-	9
Samimiyet	20	-	4	13	10	-	47
Sadelik	-	-	4	-	-	-	4

Tablo 6'ya göre Okuma Kültürü temasında sevgi ( $f=39$ ) ve estetik ( $f=39$ ); Atatürk temasında çalışkanlık ( $f=68$ ) ve yardımsızlık ( $f=60$ ); Millî Kültür temasında sevgi ( $f=85$ ) ve vatanseverlik ( $f=45$ ); Kişisel Gelişim temasında çalışkanlık ( $f=47$ ) ve sevgi ( $f=23$ ); Toplum Hayatı temasında nezaket ( $f=43$ ), misafirperverlik ( $f=41$ ) ve dayanışma ( $f=34$ ); Zaman ve Mekân temasında estetik ( $f=68$ ) ve saygı ( $f=20$ ) değerlerine yer verildiği tespit edilmiştir. Bununla birlikte 8. sınıf düzeyinde estetik ( $f=231$ ), sevgi ( $f=205$ ), çalışkanlık ( $f=143$ ) ve saygı ( $f=113$ ) en fazla kullanılan değerlerdir. Ayrıca 8. sınıf düzeyinde barış ( $f=1$ ), sadelik ( $f=4$ ) ve alçak gönüllülük ( $f=6$ ) en az yer verilen değerler olarak tespit edilmiştir.

Türkçe dersi 8. sınıf kitabında yer alan değerlere ilişkin doğrudan alıntılar:

Vatanseverlik değerine yer veren ifade: *“Sonradan içime, kitaplardan geldiğini farkettiğim bir memleket hayâli, bana yıllarca arkadaşlık etti. Kendimi uzak bir diyarda hisse diyordum. Bir gün asıl vatanıma dönecektim.”* *“Millet sevgisi kadar büyük ödül yoktur.”*

Nezaket değerine yer veren ifade: *“Gerçek manasında terbiyeli ve nazik bir adam veya bir hanım, tanıdığına, tanımadığına, sevdiğine, sevmediğine iyi muamele etmeye, hatır saymaya, gönül almaya mecburdur.”* *“O zaman Atatürk davayı kaybeden arkadaşımıza dönerek bu sonucun yüksek kıymetini küçültecek bir olay olmadığını ifade ederek gönlünü aldı.”*

Alçak gönüllülük değerine yer veren ifade: *“Ben yalnız kendi düşüncemi söylemek istemiyorum. Hepinizin düşüncelerini anlamak istiyorum.”*

Sorumluluk değerine yer veren ifade: *“Milletimizi en geniş ve refah, vasıta ve kaynaklarına sahip kılacağız.”*

Hoşgörü değerine yer veren ifade: *“Empati kurmak ince bir sanattır.”* *“Gelin tanış olalım. İş kolay kılalım.”*

Saygı değerine yer veren ifade: *“Hür ve mesut olarak hayat boyunca kendilerine saygı duyduğum hocalarım vardı.”*

Sevgi değerine yer veren ifade: *“Sevgilerin ölümsüzlüğü ile dolup taşıtı yüreğim.”*

İşbirliği değerine yer veren ifade: *“Soğuk su Hellen’in bir eline akarken öğretmen diğer eline “su” sözcüğünü önce yavaş, sonra hızlıca heceledi. İşte o anda Hellen’in kalbi yerinden fırlarcasına çarpmaya başladı.”*

Mutluluk değerine yer veren ifade: *“Bu anda büyük Türk milletinin bir ferdi olarak bu kutlu güne kavuşmanın en derin sevinci ve heyecanı içindeyim.”*

Dürüstlük değerine yer veren ifade: *“Yalanla karşılık vermezsen yalana”*

Özgürlük değerine yer veren ifade: *“Börteçine’yi kendi hakanları bildi; kimi de iyi görmedi, karşı çıktı. Onlarla da savaşıldı, Göktürkler hepsini yendiler.”*

Estetik değerine yer veren ifade: *“Türk milleti, Türk sanatı, Türk ekonomisi, Türk şiiri ile edebiyatı okul ve okulun vereceği bilim ve fen sayesinde bütün olağanüstü incelikleri ve güzellikleriyle oluşup geliştirecektir.”*

Dayanışma değerine yer veren ifade: *“Türk milleti çalışkandır. Türk milleti zekidir. Çünkü Türk milleti, milli birlik ve beraberlikle güçlükleri yenmesini bilmiştir.”*

Çalışkanlık değerine yer veren ifade: “Yüksek bir insan cemiyeti olan Türk milletinin tarihi bir vasfı da güzel sanatları sevmek ve onda yükselmektir.”

Misafirperverlik değerine yer veren ifade: “Misafirlik gündelik hayatımıza renkler katar.”

Yardımsızlık değerine yer veren ifade: “Yunus, bu ortamda, bir aşk ve sevgi güneşi olarak Anadolu’da doğmuş, umutsuzlara umut vermiş, Anadolu’nun gönlü ve dili olmuştur.”

Arkadaşlık değerine yer veren ifade: “Beni seven arkadaşlarıma öğüdüm şudur: Şahsımız için değil ancak bağlı bulunduğumuz millet için el birliğiyle çalışalım.”

Samimiyet değerine yer veren ifade: “Millî emeller, millî irade yalnız bir şahsın düşünmesinden değil, millet fertlerinin tamamının arzularının, emellerinin birleşmesinden ibarettir. Bundan dolayı benden ne öğrenmek, ne sormak istiyorsanız serbestçe sormanızı rica ederim.”

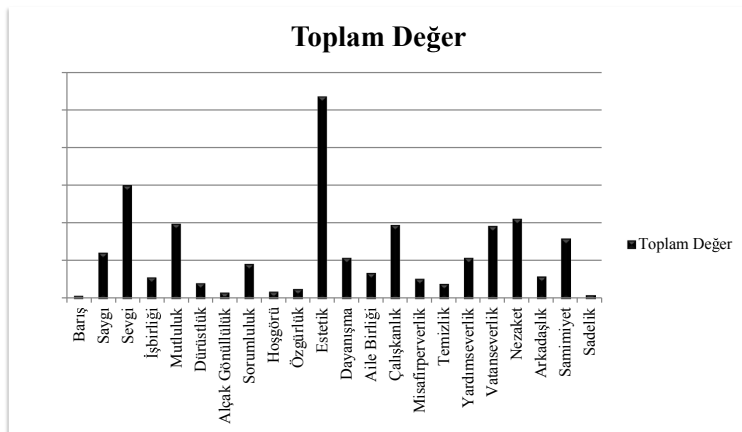
Sadelik değerine yer veren ifade: “Tüm kötülüklerden arınmış, duru bir gö-nülle seslenir insanlığa:”

**Tablo 7:** Türkçe Dersi 5., 6., 7. ve 8. Kitabında Yer Alan Değerler

Değerler	5. sınıf	6. sınıf	7. sınıf	8. sınıf	Toplam
	f	f	f	f	f
Barış	4	9	6	1	20
Saygı	35	59	41	113	248
Sevgi	104	197	96	205	602
İşbirliği	58	17	28	14	117
Mutluluk	112	75	115	99	401
Dürüstlük	37	17	17	16	87
Alçak Gönüllülük	10	10	11	6	37
Sorumluluk	76	48	35	29	188
Hoşgörü	13	5	10	13	41
Özgürlük	30	14	4	8	56
Estetik	253	136	453	231	1073
Dayanışma	45	34	38	104	221
Birlik	57	18	21	44	140
Çalışkanlık	44	129	79	143	395
Misafirperverlik	7	-	3	100	110
Temizlik	59	5	11	8	83
Yardımsızlık	53	33	56	79	221
Vatanseverlik	72	97	133	85	387
Nezaket	126	133	93	76	428

Arkadaşlık	38	21	53	9	121
Samimiyet	99	23	152	47	321
Sadelik	18	-	1	4	23
<b>Toplam</b>	<b>1350</b>	<b>1080</b>	<b>1456</b>	<b>1434</b>	<b>5320</b>

Tablo 7'ye göre 5. sınıf düzeyinde estetik ( $f=253$ ), nezaket ( $f=126$ ), mutluluk ( $f=112$ ), sevgi ( $f=104$ ) en fazla; barış ( $f=4$ ), misafirperverlik ( $f=7$ ) ve hoşgörü ( $f=13$ ) ise en az yer verilen değerdir. 6. sınıf düzeyinde sevgi ( $f=197$ ), estetik ( $f=136$ ), nezaket ( $f=133$ ) ve çalışkanlık ( $f=129$ ) en fazla yer verilen değerlerken misafirperverlik ve sadelik değerine hiç yer verilmediği; bununla birlikte en az temizlik ( $f=5$ ), hoşgörü ( $f=5$ ) ve barış ( $f=9$ ) değerlerine yer verildiği belirlenmiştir. 7. sınıf düzeyinde estetik ( $f=453$ ), samimiyet ( $f=152$ ) ve vatanseverlik ( $f=133$ ) en fazla; sadelik ( $f=1$ ), misafirperverlik ( $f=3$ ), özgürlük ( $f=4$ ) ve barış ( $f=6$ ) en az yer verilen değerdir. 8. sınıf düzeyinde estetik ( $f=231$ ), sevgi ( $f=205$ ), çalışkanlık ( $f=143$ ) ve saygı ( $f=113$ ) en fazla; barış ( $f=1$ ), sadelik ( $f=4$ ), alçakgönüllülük ( $f=6$ ) en az yer verilen değerdir. 5., 6., 7. ve 8. sınıf düzeyindeki değerlere bütün olarak bakıldığında estetik ( $f=1073$ ), sevgi ( $f=602$ ), nezaket ( $f=428$ ), çalışkanlık ( $f=395$ ), vatanseverlik ( $f=387$ ) ve mutluluk ( $f=401$ ) değeri en fazla; barış ( $f=20$ ), sadelik ( $f=23$ ), alçakgönüllülük ( $f=37$ ), hoşgörü ( $f=41$ ) ve özgürlük ( $f=56$ ) değeri ise en az yer verilen değerlerdir. Sınıf düzeyine göre değerlerin aktarımı incelendiğinde; 5. sınıftan 6. sınıfa doğru bir düşüş olduğu, 7. sınıf düzeyinde en yüksek seviyeye ulaştığı ve 7. ve 8. sınıf düzeyinde aktarılan değerlerin sıklığının ise birbirine yakın olduğu söylenebilir.



Şekil 1: Türkçe dersi 5, 6, 7. ve 8. sınıf kitabında yer alan değerlerin dağılımı



## **Sonuç ve Tartışma**

Bu araştırmada Türkçe dersi ortaokul kitaplarında yer alan değerler incelenmiştir. Araştırma sonucunda Türkçe dersi 5. sınıf kitabında estetik, nezaket, mutluluk ve sevgi en fazla yer verilen değer iken barış, misafirperverlik ve hoşgörü en az yer verilen değerlerdir. Benzer şekilde Padem ve Aktan (2014)'ın araştırma bulgularına göre okuma metinlerinde en fazla sevgi, yardımseverlik, estetik; en az ise acıma, arkadaşlık, cesaret, doğruluk, fedakârlık değerlerine yer verildiği tespit edilmiştir. Pilav ve Erdoğan (2016) tarafından yapılan araştırmada ise bilgilendirici metinlerde en çok sevgi ve ulusal değerlere yer verildiği, dürüstlük ve barış değerine ise hiç yer verilmediği belirlenmiştir. Ayrıca bu bulgu, Millî Kültür ve Okuma Kültürü temalarında dürüstlük ve barış değerine hiç yer verilmemesine ilişkin sonuçlarla da örtüşmektedir. Özellikle Okuma Kültürü ile Bilim ve Teknoloji temasındaki metinlerde değer aktarımında çeşitliliğin sağlanamadığı söylenebilir (Pilav ve Erdoğan, 2016). Ayrıca Erdemler temasında alçakgönüllülük değerine hiç yer verilmediği belirlenmiştir. Bu bulgulardan hareketle Türkçe dersi 5. sınıf kitabında tema ve değer uyumunun sağlanmasında sorunlar olduğu söylenebilir. Millî Mücadele ve Atatürk temasında da barış değerine çok az yer verilmiş olmasına ilişkin bulgu; Pilav ve Erdoğan (2016)'ın bulgularıyla örtüşmekle birlikte günümüzdeki savaflara dikkat çekilmesi ve dünya barışına katkı sağlanması açısından yetersiz bir aktarım olarak değerlendirilebilir. Buna karşın 5. sınıf kitabında Millî Mücadele ve Atatürk temasında vatanseverlik ve aile birliği en fazla yer verilen değerler olup bu bulgunun ülkenin içinden geçtiği bu zor dönemde kayda değer bir değer aktarımı olduğu söylenebilir. Ayrıca bu araştırmada Millî Mücadele ve Atatürk temasında vatanseverlik en fazla aktarımı yapılan değerken ders kitabı düzeyinde en fazla aktarımı yapılan değer sevgi olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgular Çırak, Şahin, Özberk ve Eriş (2014)'ın bulgularıyla örtüşmektedir.

Araştırmada 6. sınıf ders kitabındaki yer alan metinlerdeki değerlerin dağılımı incelendiğinde; sevgi, estetik, nezaket ve çalışkanlık en fazla aktarılan değerdir. Bu ders kitabında misafirperverlik ve sadelik değerine hiç yer verilmezken temizlik, hoşgörü ve barış ise en az aktarılan değerdir. 6. sınıf ders kitabında en fazla sevgi değerine yer verilmiş olmasına ilişkin bulgu Şen (2008)'in araştırma bulgularıyla örtüşmezken; Pilav ve Erdoğan (2016)'ın araştırma bulgularıyla örtüşmektedir. Benzer şekilde Şen (2008)'in araştırmasında incelediği ders kitaplarından dördünde; Çelikpazu ve Aktaş (2011)'in araştırmasındaki 6. sınıf kitabında ise en fazla aktarılan değer sevgidir. Buna karşın Akyol (2010)'un araştırmasında Türk-

çe dersi 6. sınıf kitaplarındaki Sevgi temasında değerlerin aktarımında, değer ve tutumlar açısından özel amaçlara inilmediği, temada duyuşsal alana oturtulması gereken kazanımların bilişsel hedeflerin çatısı altında kaldığı belirlenmiştir. Araştırmadan elde edilen bir diğer bulgu olan temizlik ve hoşgörü değerlerinin en az yer verilen değerler olması Aral (2008)'ın araştırma bulgularıyla benzerdir. Ayrıca bu araştırma sonucunda Biz ve Değerlerimiz, Millî Mücadele ve Atatürk, Dünya ve Çevre temasında barış değerine; Biz ve Değerlerimiz temasında misafirperverlik ve vatanseverlik değerine; Millî Kültürümüz temasında ise alçak gönüllülük, hoşgörü, misafirperverlik, yardımseverlik, aile birliği ve dayanışma değerlerine hiç yer verilmediği tespit edilmiştir. Bununla birlikte Biz ve Değerlerimiz ile Millî Kültürümüz teması içerik olarak da Türk kültürü ve değerlerini yansıtacak seçkin edebî metinlere yer verilmesine elverişli temalardır. Bu temalarda köklü bir geçmişe sahip milletimizin en başat özellikleri arasında yer alan hoşgörü, misafirperverlik, alçak gönüllülük ve yardımseverlik gibi değerlere yer verilmesinin Türkçe ders kitaplarında tema-değer uyumuna katkı sağlamasının yanı sıra değer aktarımı açısından da olumlu etkiler oluşturacağı söylenebilir. Benzer şekilde Vatandaşlık Bilinci temasında işbirliği; Sağlık, Spor ve Oyun temasında ise temizlik değerlerine hiç yer verilmediği tespit edilmiştir. Bu bulgulardan hareketle genel olarak Türkçe dersi 6. sınıf kitabında gerek tema düzeyinde gerekse kitabın bütününde bazı değerlere hiç yer verilmediği ve değerlerin aktarımında eksiklikler olduğu söylenebilir.

Araştırmada 7. sınıf düzeyinde değerlerin dağılımı incelendiğinde; estetik, samimiyet ve vatanseverliğin en fazla aktarılan; sadelik, misafirperverlik, özgürlük ve barışın ise en az aktarılan değerler olduğu tespit edilmiştir. Buna karşın Çelikpazu ve Aktaş (2011)'ın araştırması ile Pilav ve Erdoğan (2016)'ın araştırmasında sevgi değerinin, 7. sınıf düzeyinde en çok aktarılan değer olduğu belirlenmiştir. Bu araştırmada misafirperverlik değerinin ders kitabının bütününde en fazla aktarılan değerler arasında olmasına ve tema açısından da Millî Kültür temasında hoşgörü, özgürlük ve barış değerine hiç yer verilmemiş olmasına ilişkin bulgular; Pilav ve Erdoğan (2016)'ın bulgularıyla benzerdir. Ayrıca araştırmadan elde edilen bulgular temalar açısından değerlendirildiğinde; Atatürk temasında özgürlük ve barış değerine çok az yer verildiği tespit edilmiştir. Duygular temasında ise sorumluluk ve yardımseverlik değerlerine, Doğa ve Evren ile Zaman ve Mekân temasında ise birçok değere hiç yer verilmediği belirlenmiştir. Türkçe dersi 7. sınıf kitabına ilişkin bulgular genel olarak değerlendirildiğinde; değer aktarımının istenilen düzeyde gerçekleşmediği ve mevcut temaları destekleyen değerlerin aktarımında da eksiklikler olduğu söylenebilir.

Benzer şekilde Pilav, Demir ve Demir (2015)'in araştırmasında Türkçe dersi 7. sınıf kitaplarındaki okuma metinlerinde değer aktarımının amaçlanan düzeyde olmadığı tespit edilmiştir. Ayrıca Somuncu (2010)'nun, Türkçe ders 7. sınıf kitabındaki değerleri incelediği araştırma sonuçlarına göre; ders kitabındaki metinlerin üslup ve edebî açıdan daha sanatsal metinler olması gerektiği ve bu metinlerin öğrencilere değerleri öğreten şekilde değil içselleştirmelerini sağlayacak şekilde sunulması gerektiği belirlenmiştir.

Araştırmada 8. sınıf düzeyindeki değerlerin dağılımı incelendiğinde en fazla aktarılan değerlerin estetik, sevgi, çalışkanlık ve saygı; en az aktarılan değerlerin ise barış, sadelik, alçakgönüllülük olduğu tespit edilmiştir. Bu bulguların aksine Çelikpazu ve Aktaş (2011)'in araştırmasında 8. sınıf düzeyinde estetik değerine yeterince yer verilmediği belirlenmiştir. Bu araştırma bulgularına göre sevgi ve çalışkanlık değerinin en çok kullanılan değerler arasında yer aldığı tespit edilmiştir. Benzer şekilde Çapoğlu ve Okur (2015)'un 8. sınıf düzeyindeki araştırmasında da insan sevgisi ve doğa sevgisi en çok aktarımı yapılan değerler arasında yer almaktadır. Çelikpazu ve Aktaş (2011)'in araştırmasında ise 8. sınıf düzeyinde en fazla aktarılan değer sevgi olduğu tespit edilmiştir. Bu araştırma sonucunda sevgi değerine ilişkin alan yazındaki araştırma bulgularının genel olarak birbirleriyle örtüştüğü söylenebilir. Bulgulara temalar açısından bakıldığında Toplum Hayatı temasında nezaket, misafirperverlik ve dayanışma en çok aktarılan değerlerdir. Toplumsal yaşama dair değerlere bizzat bu temada dikkat çekilmesi temalar ve temaları destekleyen değerlerin birbirleriyle uyumu açısından olumlu bir sonuç olarak değerlendirilebilir. Buna karşın Atatürk temasında, barış değerine çok az yer verildiği belirlenmiştir. Demir (2012)'in araştırmasında da 8. sınıf ders kitabında ulusal değerlerin istendik düzeyde okura sunulmadığı belirlenmiştir. Araştırmadan elde edilen diğer bulgulara göre; Millî Kültür temasında alçakgönüllülük, hoşgörü ve özgürlük; Kişisel Gelişim temasında ise misafirperverlik, temizlik, yardımseverlik ve arkadaşlık değerlerine hiç yer verilmediği tespit edilmiştir. Toplum Hayatı temasında ise barış, dürüstlük, alçakgönüllülük, sorumluluk ve hoşgörü değerlerine hiç yer verilmemiş olması tema ve değer uyumu açısından ortaya çıkan belirgin sorunlar arasında sayılabilir. Bu bulgulardan hareketle tema düzeyinde değer aktarımıyla ilgili çeşitli sorunlar olmakla birlikte bu sorunların sadece belli temalarla sınırlı olduğu söylenebilir.

Araştırma kapsamındaki ders kitaplarına ilişkin bulgular bütün olarak incelendiğinde ders kitaplarında en fazla aktarılan değerler; estetik, sevgi, nezaket,

çalışkanlık, vatanseverlik ve mutluluk iken en az aktarılan değerler ise barış, sadelik, alçakgönüllülük, hoşgörü ve özgürlüktür. Benzer şekilde Çırak, Şahin, Özberk ve Eriş (2014)'in araştırmasında incelediği kitapların tümünde en fazla aktarılan değer estetikdir. Çelikpazu ve Aktaş (2011)'in bulgularına tüm ders kitapları açısından bakıldığında ise estetik değerine yeterince yer verilmediği belirlenmiştir. Bu çalışmada incelenen ders kitaplarına ilişkin bulgular bütün olarak incelendiğinde en fazla aktarılan değer estetik olmasına ilişkin bulgu, ders kitaplarında seçilen edebî metinlerin estetik değerleri yansıttıkları bunun da ders kitaplarındaki metinlerin edebî güçleri açısından kaliteli olduğunun göstergesi olarak değerlendirilebilir. Çünkü edebî metin, kuru bilginin ötesine geçerek bilgiye estetik bir elbise giydirerek sunar ki bu da eserin edebî gücü olarak değerlendirilebilir (Somuncu, 2010).

Araştırma sonucunda elde edilen bir diğer bulgu da tüm ders kitaplarında estetikten sonra en çok aktarılan değerler; sevgi, nezaket, çalışkanlık, vatanseverlik ve mutluluktur. Bu çalışmada sevgi ve çalışkanlık değerine ilişkin bulgu; alanyazında Türkçe ders kitaplarındaki metinlerde değer aktarımının incelendiği pek çok araştırmayla örtüşmektedir (Belet ve Deveci, 2008; Çelikpazu ve Aktaş, 2011; Çırak, Şahin, Özberk ve Eriş, 2014; Fırat ve Mocan, 2014; Karagöz, 2009; Mert, 2013; Parlakyıldız, 2009; Şentürk ve Aktaş, 2015; Yılar, 2016; Yılmaz, Yakar, Arslan, Safranova ve Satbay, 2017). Ayrıca vatanseverlik değerine ilişkin bulgu da alanyazında ulusal değerlerin aktarımına ilişkin bulgularla benzerdir (Aral, 2008; Bayram ve Elban, 2017; Belet ve Deveci, 2008; Şen, 2008; Çelikpazu ve Aktaş, 2011; Doğan ve Gülüşen, 2011; Fırat ve Mocan, 2014; Çırak, Şahin, Özberk ve Eriş, 2014). Buna karşın Türkçe ders kitaplarındaki değer aktarımına ilişkin çeşitli araştırmalarda millî değerlerin aktarımına çok az yer verildiği ya da hiç yer verilmediği tespit edilmiştir (Fırat ve Mocan, 2014; Pilav ve Erdoğan, 2016). Oysaki Türkçe Dersi Öğretim Programında ulusaldan evrensele uzanan bir anlayışla değerlerin aktarılması amaçlanmaktadır. Bu bağlamda ders kitaplarında yaşayan değerlere erişimin sağlanmasının ancak ulusaldan evrensele uzanan bir bakış açısına sahip bir eğitim anlayışıyla sağlanacağı söylenebilir. Ayrıca çalışmada incelenen ders kitaplarında alçakgönüllülük, hoşgörü ve özgürlük değerlerinin en az yer verilen değerler olmasına ilişkin bulgu, kültürel değerlerimizin aktarımı açısından yeterli olmadığı söylenebilir. Türkçe ders kitaplarının hazırlanmasında ulusaldan evrensele uzanan bakış açısının sağlanması için öncelikle kadim Türk kültürünün aynası olan değerlerin sunulması hem kültürel değerlerimizin devamlılığı hem de evrensel değerlerin inşası adına olumlu katkılar sağlayacaktır.

Araştırma sonuçları sınıf düzeyine ilişkin değer aktarımı açısından incelendiğinde ise 5. sınıf ders kitabındaki metinlerin değer aktarımı açısından 6. sınıftan daha zengin bir içeriğe sahip olduğu, bu zengin aktarımın 7. sınıf düzeyinde azalmakla birlikte 7. ve 8. sınıf düzeyinde metinlerin değer aktarımının birbirine yakın seviyede olduğu söylenebilir. Benzer şekilde Çelikpazu ve Aktaş (2011)'in araştırmasında metinlerdeki değer aktarımının sınıf düzeyine göre artış göstermediği ayrıca bu araştırmanın bulgularının aksine 6. sınıfta değer aktarımının daha yoğun olduğu, 7. ve 8. sınıfta ise azaldığı tespit edilmiştir. Buna karşın Doğan ve Gülüşen (2011)'in araştırmasında ise değer aktarımının en fazla 8. sınıf ders kitabındaki metinlerde (58), sonra 6. sınıf ders kitabındaki metinlerde (56), en az da 7. sınıf ders kitabındaki metinlerde (51) yer aldığı belirlenmiştir. Ancak Yılar (2016)'ın araştırmasında Türkçe ders kitaplarındaki metinlerde aktarılan değerlerin sınıflara göre benzer şekilde dağılım gösterdiği tespit edilmiştir. Bu sonuçlardan hareketle değer aktarımında öğretimdeki aşamalılık ilkesine göre hareket edilmediği söylenebilir.

Ayrıca çalışmada incelenen Türkçe ders kitaplarında değer aktarımının niceliksel olarak yoğun bir şekilde yapıldığı ancak sınıf düzeyleri açısından ders kitaplarındaki temalar ve değerlerin tam olarak örtüşmediği, bazı değerlere hiç yer verilmediği ya da çok az yer verildiği ve değerlerin gerek sınıf gerekse temalara dağılımında bir sistematik yapılanmanın olmadığı söylenebilir. Benzer şekilde Kaygana, Yapıcı ve Aytan (2013)'in araştırmasında Türkçe ders kitaplarında metin seçimi ve seçilen metinlerin temalarla ilişkilendirilmesinde metin ile kazanımlar arasında tam uyuma sağlanamadığı tespit edilmiştir. Açık Önkaş, Çulha, Şiveroğlu (2011) ise Türkçe ders kitaplarındaki şiir metinlerinin öğrencilerin kelime hazinesine katkı sağlama, duygu ve değer eğitimi verme yönünden tema genişliğinin kısır kaldığını tespit etmiştir. Nitekim çeşitli araştırmalarda değerlerin temalarda orantılı bir şekilde dağılmadığı belirlenmiştir (Çelikpazu ve Aktaş, 2011; Padem ve Aktan, 2014; Pilav ve Erdoğan, 2016). Ayrıca alan yazında pek çok çalışmada da Türkçe ders kitaplarındaki değerlerin aktarımının yeterli düzeyde olmadığı ortaya konulmuştur (Çelikpazu ve Aktaş, 2011; Demir, 2012; Doğan ve Gülüşen, 2011; Fırat ve Mocan, 2014; Karagöz, 2009; Parlakyıldız, 2009; Pilav ve Demir, 2015; Somuncu, 2008; Şen, 2008). Şentürk ve Aktaş (2015), değerlerin ders kitaplarındaki (6-8. sınıf) metinlere dağılımında sorunlar olduğunu; Kaşkaya ve Duran (2017) ise değerlerin ders kitaplarına sınıf düzeylerine (1-4. sınıf) göre dağılımlarında tutarsızlıklar olduğunu tespit etmiştir. Doğan ve Gülüşen (2011)'in araştırmasında ise ders kitap-

larında (6, 7 ve 8.sınıf) yer alan toplam 111 metnin 44'ünde; Pilav ve Erdoğan (2016)'ın araştırmasında ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki metinlerde bazı değerlere hiç yer verilmediği tespit edilmiştir. Mert (2013)'in araştırmasında da benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Akyol (2010)'un araştırmasında ise Türkçe dersi 6. sınıf kitaplarında değer eğitiminde örtük program anlayışının benimsendiği tespit edilmiştir. Türkçe ders kitaplarında değerlerin aktarımındaki mevcut sorunlardan bir diğeri de metinlerdeki değerlerin davranış örnekleri üzerinden sunulmamasıdır. Ayrıca duyuşsal boyutu vurgulayan değerlerin içselleştirilmesi için sorgulanmasına, eyleme dökülmesine yönelik örnek ve etkinliklere yer verilmemektedir (Kaygana, Yapıcı ve Aytan, 2013). Bunun içinde metinlerde değerlerin aktarımında didaktik bir anlatım yerine dilin coşku ve heyecanını dile getirme işlevi kullanılmalı ve değer aktarımı metinlerdeki etkinliklerle de desteklenmelidir (Doğan ve Gülüşen, 2011; Kaygana, Yapıcı ve Aytan, 2013).

Ortaokul evresinin değer ve inançların yapılandırıldığı soyut düşüncenin gelişim evresi (Demircan, 2006) olması sebebiyle bu evre; öğrencilerin millî, manevî, ahlâkî ve evrensel değerleri içeren metinlere yönelik algılarının geliştiği bir süreçtir (Fidan, 2018). Bu duruma Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin değer aktarımında üstlendiği işlevde eklenince, ders kitaplarında kullanılacak metinlerin önemi daha da artmaktadır. Bu önemden hareketle değerlerin planlı bir şekilde verilmesinin (Akyol, 2010) yanı sıra ders kitaplarına seçilecek metinlerle değer aktarımı desteklemeli ve kazandırılması amaçlanan değerler, öğretim programlarında net olarak ifade edilmelidir (Padem ve Aktan, 2014). Araştırma sonuçlarından hareketle Türkçe ders kitaplarında değer aktarımının yeterli düzeyde olmamasının yanı sıra bu kitapların ana kaynağı olan Türkçe Dersi Öğretim Programında (2017) değer eğitiminin sistemli bir şekilde ifade edilmediği söylenebilir. Çünkü mevcut programda değerlere ayrılan bölümde sadece millî, manevî ve evrensel değerleri tanıyan, benimseyen ve bunları içselleştirerek davranışa dönüştüren bireyler yetiştirilmesi gibi yüzeysel bir tanım yapılmıştır. Programda değer eğitiminde millî ya da evrensel değerlerin tam olarak hangi değerleri karşıladığı, bu aktarımda sınıf düzeyine göre dağılımın nasıl yapılacağı hakkında her hangi bir bilgi verilmemiştir. Sadece uygulama sürecinde her sınıf düzeyinde Erdemler, Millî Kültürümüz, Millî Mücadele ve Atatürk temalarının her sınıf düzeyinde işlenmesinin zorunlu olduğu ifade edilmiştir. Oysaki Türkçe Dersi Öğretim Programı (1-8. sınıf) farklı gelişimsel evrelerden oluşan sınıf düzeylerini kapsamaktadır. Bu durum sadece ortaokul seviyesi olarak düşünüldüğünde bile 5. sınıftan 8. sınıfa kadar gelişimsel birçok değişken devreye girmektedir. Türkçe ders kitaplarındaki değer aktarımındaki

mevcut sorunların çözülmesinde öncelikle Türkçe Dersi Öğretim Programında değer eğitiminin nasıl yapılacağı, hangi değerlerin aktarımına öncelik verileceği, her sınıf düzeyi için ayrı ayrı düzenlenerek değer eğitimi sistematik bir yapıya kavuşturulmalıdır. Ayrıca seçilecek metinlerin temalarda vurgulanan değerlerle uyumuna ilişkin kriterlerin belirlenmesinin de değer eğitimi sürecine olumlu katkılar sağlayacağı söylenebilir. Ayrıca değer kavramının duyuşsal özelliklerinin yanı sıra toplumda ve dünyada meydana gelen değişimin oluşturduğu etkilere bireyin uyum sağlayabilmesi için o süreçte ön plana çıkan millî ve evrensel değerlere dikkat çekecek şekilde ders kitaplarında yer alacak metinlerin seçimi sağlanabilir. Türkçe Dersi Öğretim Programında ve beraberinde Türkçe ders kitaplarında değer aktarımının statik değil dinamik bir yapıda sürekli güncellenmesinin pozitif etkiler oluşturacağı da söylenebilir. Bu kapsamda Türkçe Dersi Öğretim Programında her sınıf düzeyine ilişkin sosyal, psikolojik, gelişimsel değişkenlerinde birlikte düşünüldüğü değerlere ilişkin çerçeve programları oluşturulabilir. Bununla birlikte değer aktarımında her sınıf düzeyinde kullanılacak metin türleri ve metinlerde kullanılacak etkinlikler, değer aktarımının sınıf düzeyi/tema/metin bağlamında dağılımına ilişkin kriterler, değer aktarımında başvurulacak kaynak ve yöntemler ayrı ayrı belirtilerek Türkçe öğretim sürecinde değer eğitimi daha sistematik bir yapıya kavuşturulabilir. Böylelikle değer eğitiminin, Türkçe öğretimi boyutunda bir ayağıyla millî değerlerde sabit diğer ayağıyla da her geçen gün evrensel değerlerde daha üst noktalara taşınmasına katkı sağlanacağı söylenebilir.

## **Kaynakça**

- Açık-Önkaş N., Çulha B. ve Şiveroğlu E. (2011). Türkçe ders kitaplarındaki şiirlerin fonetik-semantik ilişkisine eleştirel bir yaklaşım. 2. *Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatı Sempozyumu (Dil ve üslup incelemeleri)*, 19-21 Ekim 2011, Isparta.
- Akyol, Ş. (2010). İlköğretim 6. Sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan sevgi temasının değerler eğitimi açısından incelenmesi. Yüksek lisans tezi. *Çanakkale On sekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale*.
- Aral, D. (2008). *Millî Eğitim Bakanlığı'nun hazırladığı 6. Sınıf Türkçe ders kitabında yer alan değerler üzerine bir araştırma*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Aydın, M. (2003). Gençliğin değer algısı: Konya örneği. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1(3), 121-144.

- Bayram, B. ve Elban, M. (2017). Türkçe ders kitaplarında milli kimliğe ilişkin unsurların incelenmesi. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 21, 19-27.
- Belet, Ş. D. ve Deveci, H. (2-4 Mayıs 2008). Türkçe ders kitaplarının değerler bakımından incelenmesi. *Çanakkale 18 Mart Üniversitesi: VII. Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu*.
- Bulut, M. ve Orhan, S. (2012). Türkçe-edebiyat ders kitaplarının dil ve kültür aktarımındaki rolü ve önemi üzerine bir inceleme. *Thejournal Of Academic Social Science Studies*, 5(8), 297-311.
- Bilgin, N. (1995). *Sosyal psikolojide yöntem ve pratik çalışmalar*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Conrad, C. F. ve Serlin, R. C. (2011). *Research Education*. USA: SAGE Publications.
- Coşkun, E. ve Taş, S. (2008). Ders kitaplarına metin seçimi açısından Türkçe öğretim programlarının değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(10), 59-74.
- Cengiz, Ş. ve Duran, E. (2017). Okul öncesi dönemine ait hikâye ve masallardaki değerlerin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 42(191), 205-233.
- Çapoğlu, E. ve Okur, A. (2015). Ortaokul 8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki şiirlerde yer alan değerler. *Sakarya University Journal Of Education*, 5(3), 90-104.
- Çelikipazu, E. E. ve Aktaş, E. (2011). MEB 6, 7 ve 8. Sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin değer iletimi açısından incelenmesi. *Turkish Studies*, 6(2), 413-424.
- Çınar, A. (2013). *Değerler felsefesi ve psikolojisi*. Bursa: Emin Yayınları.
- Çırak, G., Şahin, D. B., Özberk, E. B. ve Eriş, H. M. (2014). The investigation of the texts in fifth grade Turkish course book in aspect of the values it conducts. *Mediterranean Journal of Humanities*, 4(1), 83-95.
- Çiftçi, Ö., Çeçen, M. A. ve Melanlıoğlu, D. (2007). Altıncı sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin okunabilirlik açısından değerlendirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(22), 206-219.
- Demir, T. (2012). İlköğretim sekizinci sınıf Türkçe ders kitaplarındaki hikâye metinlerinde yer alan değer unsurlarının eşdizimsel örüntülemeler açısından görünümleri. *Turkish Studies*, 7(2), 1063-1078.
- Demirel, Ö. (2010). *Öğretim ilke ve yöntemleri-öğretme sanatı*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Demircan, C. (2006). *Mektepli gazetesi'nde yer alan metinlerin içeriğinin çocukların bilişsel ve ahlaki gelişmelerine katkısı (1-148. Sayılar)*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Mersin Üniversitesi, Mersin.



- Doğan, B. ve Gülüşen, A. (2011). Türkçe ders kitaplarındaki (6–8) metinlerin değerler bakımından incelenmesi. *Kilis 7 Aralık Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(2), 75-102.
- Ergün, M. (1994). *Eğitim sosyolojisine giriş. (Eğitim ve Toplum)*. Ankara: Ocak Yayınları.
- Fırat, H. ve Mocan, A. (2014). Türkçe ders kitaplarındaki hikâyelerde yer alan değerler. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 18(3), 25-49.
- Fidan, M. (2018). Ortaokul öğrencilerinin Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlere yönelik tutumlarının değerlendirilmesi. *Erciyes Journal of Education [EJE]*, 2(1), 19-38.
- Güven, A. Z. (2014). *Değerler eğitimi ve Türkçe derslerinde değerlerin kullanımı*. Konya: Palet Yayınları.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kardaş, M. N. ve Cemal, S. (2017). Değerler eğitimi ve Türkçe öğretiminde değer eğitimi üzerine yapılan araştırmalara ilişkin kaynakça denemesi. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(16), 383-412.
- Karagöz, B. (2009). *Yapılandırmacı yaklaşıma göre ilköğretim 6 ve 7. Sınıf türkçe ders kitaplarındaki değerlerin incelenmesi (Muğla ili örneği)*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Muğla Üniversitesi, Muğla.
- Kaşkaya, A. ve Duran, T. (2017). İlkokul Türkçe ders kitaplarının değer aktarımı açısından incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 417-441.
- Kaygana, M., Yapıcı, Ş. ve Aytan, T. (2013). Türkçe ders kitaplarında değer eğitimi. *International Journal of Social Science*, 6(7), 657-669.
- Kemiksiz, Ö. (2018). Yazar ve metin tercihleri bakımından Türkçe ders kitapları. *Tarih Okulu Dergisi (TOD)* 11(33), 945-967.
- Keskin, Y. (2008). *Türkiye’de sosyal bilgiler öğretim programlarında değerler eğitimi: Tarihsel gelişim, 1998 ve 2004 programlarının etkililiğinin araştırılması*. Yayımlanmamış doktora tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Kılıç, A. ve Seven, S. (2003). *Konu alanı ders kitabı incelemesi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Kılınç A. ve Akyol Ş. (2009). *İlköğretim 6. Sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan sevgi temasının değerler eğitimi açısından incelenmesi. The First International Congress Of Educational Research, 1-3 Mayıs Çanakkale*.
- Kırmızı, F. (2014). 4. Sınıf Türkçe ders kitabı metinlerinde yer alan değerler. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 12(27), 217-259.

- Külünkoğlu, T. (2010). *İlköğretim birinci kademe Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin iletildiği değerler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- MEB. (2017). İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu (1-8. Sınıflar). Ankara: MEB Yayınları.
- Mert, E. L. (2013). İlköğretim 6, 7 ve 8. Sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan öykü metinlerindeki değerlerin eşdizimli sözcükler bağlamında incelenmesi. *İlköğretim Online*, 12(3), 808-821.
- Öz, G. (2012). *İlköğretim sekizinci sınıf Türkçe ders kitaplarının söz varlığı bakımından incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Padem, S. ve Aktan, O. (2014). İlköğretim 5. Sınıf Türkçe ders kitabında yer alan değerlerin incelenmesi. *Düzce Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(2), 5-24.
- Parlakıyıldız, H. (2009). İlkokul ikinci devrede Türkçe ders kitaplarındaki moral değerlere kısa bir bakış (1948-1968 yılları arası). *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(1), 245-262.
- Pilav, S., Demir, H. A. Ve Demir, H. (2015). İlköğretim 7. Sınıf Türkçe ders kitaplarındaki okuma metinlerinin değer iletimi açısından incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 45(206), 16-29.
- Pilav, S. ve Erdoğan, Ş. (2016). Ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki bilgilendirici metinlerin değer iletimi açısından incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 45(210), 351-371.
- Sidekli, S. (2014). Metin öğretimi. M. Yılmaz (Ed.). *Yeni gelişmeler ışığında Türkçe öğretimi* (S. 167-199). Ankara: Pegem Yayınları.
- Somuncu, S. (2010). İlköğretim Türkçe ders kitabındaki edebî metinlerin içerdiği evrensel değerlere ve metin seçimine ilişkin bazı tespitler. *Selçuk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi (SEFAD)*, (24), 193-219.
- Sönmez, V. ve Alacapınar, F. G. (2011). Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şen, Ü. (2008). Altıncı sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin iletildiği değerler açısından incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1(5), 763.
- Şentürk, L. ve Aktaş, E. (2015). Türkiye’de ve Romanya’da okutulan ana dili Türkçe ders kitaplarının değer iletimi açısından karşılaştırılması. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 13(29), 215-243.

- Tarhan, N. (2011). *Güzel insan modeli*. İstanbul: Timaş Yayınları.
- Tillman, D. (2014). *8-14 Yaş grubu öğrencileri için yaşayan değerler eğitimi etkinlikleri*. (Çev. Ed. V. Aktepe). Konya: Eğitim Yayınevi.
- Tosunoğlu M. ve Arslan F. (2012). İlköğretim 6.-8. Sınıf Türkçe ders kitaplarının çocuklara öğretilecek değerler açısından incelenmesi. *3. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu: 5- 7 Ekim 2011*. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Ulusoy, K. ve Dilmaç, B. (2012). *Değerler eğitimi*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Yaman, H., Taflan, S. ve Çolak, S. (2009). İlköğretim ikinci kademe Türkçe ders kitaplarında yer alan değerler. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 7(18), 197-120.
- Yılar, R. (2016). İlettiği değerler açısından ilkokul Türkçe ders kitaplarındaki metinler üzerinde incelemeler. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 490-506.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, O., Yakar, Y. M., Arslan, M. A., Safranova, L. ve Satbay, G. (2017). Ortaokul ders kitaplarındaki kurgusal metinlerden hareketle değerler analizi: Türkiye ve Kazakistan örneği. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 6(4), 2694-2710.
- Yurt, G. ve Arslan, M. (2014). 7. Sınıf Türkçe ders kitaplarının şekil-içerik-metin yönünden incelenmesi: Zambak ve Pasifik Yayınları neği. *Süleyman Demirel Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 31, 317-327.

### **İncelenen Ders Kitapları**

- MEB (2017). *5. sınıf Türkçe ders kitabı*. Ankara: MEB Yayınları.
- MEB (2017). *6. sınıf Türkçe ders kitabı*. Ankara: MEB Yayınları.
- EZDE (2017). *7. sınıf Türkçe ders kitabı*. Ankara: EZDE Yayınları.
- MEB (2017). *8. sınıf Türkçe ders kitabı*. Ankara: MEB Yayınları.

Extended Abstract

## **Analysis of Secondary School Turkish Textbooks in Terms of Value Transmission**

---

Yasemin BAKI, Corresponding Author. Assistant Professor.

Recep Tayyip Erdoğan University, Faculty of Education, Department of Turkish and Social Sciences Education.

**E-mail:** ysmnbaki@gmail.com

**ORCID:** 0000-0003-4064-3724

### **Introduction**

The concept of value is defined as the standards in which principles, beliefs and actions that guide human behaviours are judged (Güven, 2014). This concept, which was first introduced to the social sciences by Znaniecki, was derived from the root of “valere” which means “to be precious” or “to be strong” in Latin (Bilgin 1995). Value is defined as concepts that shape the purpose, behaviour, principles and priorities of human life, in the mind first. Values, which are affective concepts that contribute to the education of individuals with superior moral values, have important functions in shaping their behaviours by affecting the beliefs, feelings and preferences of individuals (Ulusoy and Dilmaç, 2012; Güven, 2014). Values which are also considered as abstract, generalized behaviour principles are also cultural knowledge (Aydın, 2003). Values that play an active

role in human happiness (Tarhan, 2011) are learned by imitating, modelling or through language (reading) (Şen, 2008).

## **Purpose**

Secondary school period, which is defined as the formal operational stage, is the stage in which value and belief system is structured (Demircan, 2006). So in this critical stage in which values are structured, examining the current qualifications of Turkish textbooks would provide significant benefits for the development of textbooks. In this context, this study aims to determine values taught in the 5th, 6th, 7th and 8th grade Turkish language textbooks and to analyse the distribution of these values according to themes and grade levels.

## **Methodology**

This study, which aimed to examine value transfer in the secondary school textbooks in Turkish course, was carried out by qualitative research method. In this study, document review design was used. Document review is the collection and analysis of written, visual and digital materials containing information about the cases and events that are aimed to be investigated (Sönmez & Alacapınar, 2011, Yıldırım and Şimşek, 2011).

In order to determine the sample of the study, convenience sampling was used from purposeful sampling methods. The sample of the research determined by this method consisted of all the reading texts and poems in the 5th, 6th, 7th and 8th grade Turkish textbooks used in the academic year of 2017-2018. In addition, the listening/watching and reading texts in the textbooks were included in the sample of the study.

In the study, Value Analysis Form prepared by Cengiz and Duran (2017) was used to analyse the data obtained from secondary school Turkish textbooks. The data obtained in this study were analysed by descriptive analysis through this form. In this context, forms were prepared for the 5th, 6th, 7th and 8th grades and were classified according to the themes and the titles of the texts in each book. Then, the listening/ watching and reading texts and poems in these books were examined respectively and marked on value Analysis Form. After all the textbooks were examined in this way, the data obtained from value Analysis Forms were analysed within the plan created under the themes in the textbooks and are summarized then classified according to the grade level. The frequency

values related to the findings obtained after this classification were tabularized according to the grade levels.

## **Findings**

As a result of the research, values of aesthetics (f=253), kindness (f=126), happiness (f=112), love (f=104) were the most given and values of peace (f=4), hospitality (f=7) and tolerance (f=13) were the least given at 5th grade level. At 6th grade level, values of love (f=197), aesthetics (f=136), kindness (f=133) and diligence (f=129) were the most given, while values of hospitality and simplicity were not given at all; however, it was determined that values of cleanness (f=5), tolerance (f=5) and peace (f=9) were the least given. At the 7th grade level, values of aesthetics (f=453), sincerity (f=152) and patriotism (f=133) were the most given and values of simplicity (f=1), hospitality (f=3), freedom (f=4) and peace (f=6) were the least given. At the 8th grade level, values of aesthetics (f=231), love (f=205), diligence (f=143) and respect (f=113) were the most given and values of peace (f=1), simplicity (f=4), modesty (f=6) were the least given. When looking at values given at 5th, 6th, 7th and 8th grade levels as a whole, it is seen that values of aesthetics (f=1073), love (f=602), kindness (f=428), diligence (f=395), patriotism (f=387) and happiness (f=401) were the most given and values of peace (f=20), simplicity (f=23), modesty (f=37), tolerance (f=41) and freedom (f=56) were the least given. When the transfer of values by the grade level is examined, it can be said that there is a decrease from 5th to 6th grade and this transfer reaches the highest level on the 7th grade and the prevalence of values transferred on the 7th and 8th grades is close to each other.

## **Conclusion and Discussion**

When the findings obtained from the textbooks within the context of the research are examined as a whole, the most transferred values are found to be aesthetics, love, kindness, diligence, patriotism and happiness, while the least transferred values are peace, simplicity, humility, tolerance and freedom. Similarly, the most transferred value is aesthetic in all of the textbooks analysed by Çırak, Şahin, Özberk and Eriş (2014). When looking at the findings of Çelikpazu and Aktaş (2011) in terms of all textbooks, it was determined that value of aesthetics was not sufficiently covered. When the findings of the textbooks examined in this study are analysed as a whole, the most transferred value is

aesthetics. This result indicates that the literary texts chosen in the textbooks reflect the aesthetical values and these texts have good qualities in terms of their literary influences. Because a literary text goes beyond the pure knowledge and presents it in an aesthetic dress, which can be regarded as the literary influence of the work (Somuncu, 2010).

Another finding obtained from the research is that the most transferred values in all textbooks after aesthetics are love, kindness, diligence, patriotism and happiness. Findings about values of love and diligence in this study is consistent with the findings of many researches in the literature which examined value transfer in the texts of the Turkish textbooks (Belet and Deveci, 2008; Çırak, Şahin, Özberk and Eriş, 2014; Fırat and Mocan, 2014; Mert, 2013; Şentürk and Aktaş, 2015; Yılar, 2016; Yılmaz, Yakar, Arslan, Safranova and Satbay, 2017). In addition, the finding of patriotism is similar to the findings about the transfer of national values (Aral, 2008; Bayram and Elban, 2017; Belet and Deveci, 2008; Şen, 2008; Çelikpazu and Aktaş, 2011; Doğan and Gülüşen, 2011; Fırat and Mocan, 2014; Çırak, Şahin, Özberk and Eriş, 2014). On the other hand, it has been found that the transfer of national values was covered less or not covered at all in various studies on value transfer in Turkish textbooks (Fırat and Mocan, 2014; Pilav and Erdoğan, 2016). However, in the Turkish Curriculum, it is aimed to transfer values from national to universal. In order to provide a perspective that extends from national to universal in the preparation process of Turkish textbooks, values which are the mirror of ancient Turkish culture should be primarily presented. This will provide positive contributions both for the continuity of our cultural values and for the creation of universal values.

When the results of the research are analysed in terms of value transfer and grade level, it is seen that the texts in 5th grade textbooks have richer content than the 6th grade textbooks in terms of value transfer and although this rich transfer decreases at the 7th grade level, it can be said that value transfer of the texts at the 7th and 8th grade levels is close to each other. Similarly, what Kaygana, Yapıcı and Aytan (2013) claimed in their study is that texts and acquisitions did not fully comply with each other in the text selection in Turkish textbooks and in the association of the selected texts with the themes. As a matter of fact, it was determined that values were not distributed proportionally in various researches (Çelikpazu and Aktaş, 2011; Padem and Aktan, 2014; Pilav and Erdoğan, 2016). In addition, in related literature, many studies revealed that values were not transferred sufficiently in the Turkish textbooks (Çelikpazu and

Aktaş, 2011; Demir, 2012; Doğan and Gülüşen, 2011; Fırat and Mocan, 2014; Karagöz, 2009; Parlakyıldız, 2009; Pilav and Demir, 2015; Somuncu, 2008; Şen, 2008; Şentürk and Aktaş, 2015).

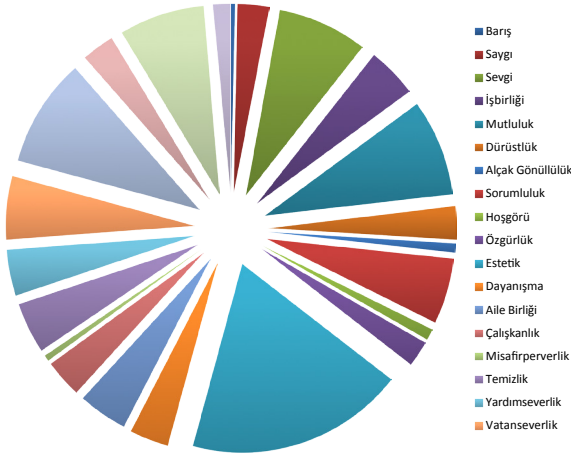
Şentürk and Aktaş (2015) stated that there are problems in the distribution of values in textbooks (6-8. grades), while Kaşkaya and Duran (2017) found that there are inconsistencies in the distribution of values to the textbooks according to their grade levels (1-4. grades). Doğan and Gülüşen (2011) found that some values were not found in 44 texts of the 111 texts in the textbooks (6th, 7th and 8th grades). Similarly, Pilav and Erdoğan (2016) also found that some values were not included in the texts in the secondary school Turkish textbooks. Similar results were obtained in the study of Mert (2013). One of the current problems in value transfer in Turkish textbooks is that values in the texts are not presented through behavioural examples. In addition, there are not any examples and activities for questioning values that emphasize the affective dimension in order to be internalized (Kaygana, Yapıcı and Aytan, 2013). To do this, the function of expressing the enthusiasm and excitement in the language should be used in transferring of values instead of a didactic narration and value transfer should be supported by the activities in the texts. Additionally, the text types that will be used for value transfer at each grade level; the activities to be used in the texts, the criteria for the distribution of value transfer in the grade level/theme/text, and the resources and methods to be used in value transfer can be specified separately and value education can be given more systematically. Thus, as time passes value education, within the frame of Turkish education, will bring universal values to a better point while continuing to stick with national values.



## EKLER

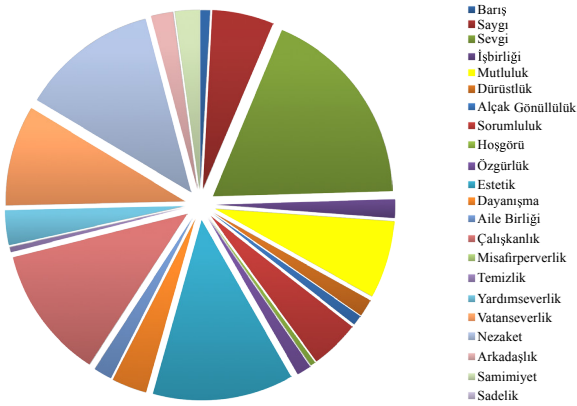
### Ek 1: Türkçe dersi 5. sınıf kitabında yer alan değerler

#### 5. Sınıf Kitabı



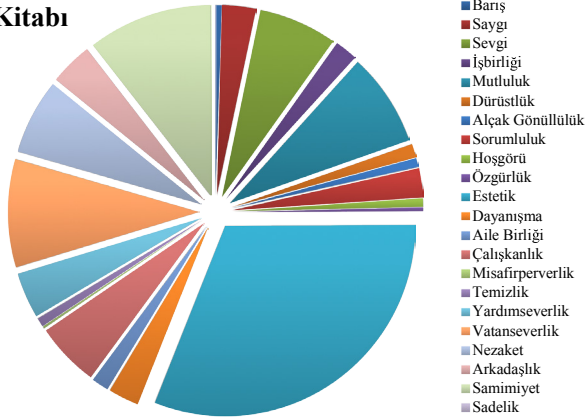
### Ek 2: Türkçe dersi 6. sınıf kitabında yer alan değerler

#### 6. Sınıf Kitabı



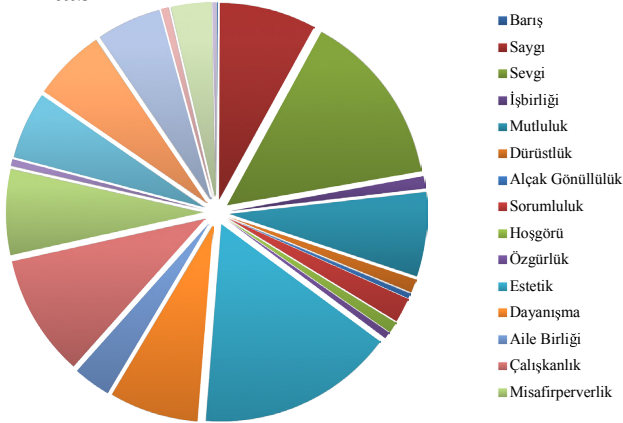
### Ek 3: Türkçe dersi 7. sınıf kitabında yer alan değerler

#### 7. Sınıf Kitabı



### Ek 4: Türkçe dersi 8. sınıf kitabında yer alan değerler

#### 8. Sınıf Kitabı



## Bilim ve Sanat Merkezlerinde Görev Yapan Yönetici ve Öğretmenlerin Değer Tercihlerinin Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi

Evaluation of Value Preferences of Managers and  
Teachers Working in Science and Art Centers in Terms of  
Different Variables

Özge CEYLAN, Sorumlu Yazar. Öğretmen, Doktora öğrencisi.  
Kartal Bilim ve Sanat Merkezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Fen  
Bilimleri Eğitimi Bölümü.

**E-mail:** ozgeceylan86@gmail.com

**ORCID:** 0000-0003-3737-8579

Güven YILDIZ, Öğretmen.

Kartal Bilim ve Sanat Merkezi.

**E-mail:** guvenyildiz99@hotmail.com

**ORCID:** 0000-0001-7075-9838

ISSN: 1303-880X

e-ISSN: 2667-7504

<http://ded.dem.org.tr>

**Geliş/Received:** 10.10.2018

**Kabul/Accepted:** 05.04.2019

**Makale türü/Article type:**

Araştırma/Research

**Atıf/Citation:** Ceylan, Ö. & Yıldız, G. (2019).  
Bilim ve Sanat Merkezlerinde görev yapan  
yönetici ve öğretmenlerin değer tercihlerinin  
farklı değişkenler açısından incelenmesi. *De-  
ğerler Eğitimi Dergisi*, 17 (37), 147-174.

**DOI:** 10.34234/ded.469188

**Öz:** Bu araştırmanın amacı bilim ve sanat merkezlerinde görev yapan yönetici ve öğretmenlerin değer tercihlerinin farklı değişkenler açısından incelenmesidir. Araştırmada model olarak ilişkiisel tarama modeli kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak Schwartz Değerler Ölçeği (SDÖ) ve kişisel bilgiler formu kullanılmıştır. Schwartz Değerler Ölçeği (SDÖ), Schwartz tarafından 1992 yılında geliştirilmiş, Kuşdil ve Kağıtçıbaşı (2000) tarafından Türkçe'ye uyarlaması yapılmıştır. Araştırmanın evrenini tüm BİLSEM eğitimcileri, örneklemini ise basit seçkisiz örnekleme yöntemi ile seçilen 433 öğretmen ve 105 yönetici (N=538) oluşturmaktadır. Verilerin analizi SPSS paket programı 23. versiyonu ile yapılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre ölçekte yer alan alt boyutların ortalama puanlarının çeşitli değişkenlere göre farklılaşması araştırılmıştır. BİLSEM kadın ve erkek eğitimcilerin ortalama puanları arasında "cinsiyet" değişkenine göre geleneksellik alt boyutunda; "görev" değişkenine göre güç, öz yönelim, evrensellik ve geleneksellik alt boyutlarında; "mesleki kıdem yılı" değişkenine göre hazcılık alt boyutunda; "mezuniyet derecesi" değişkenine göre hazcılık ve geleneksellik alt boyutlarında farklılık ortaya çıkmıştır. Yaş değişkenine göre eğitimcilerin değer tercihlerinde bütün alt boyutlarda farklılık görülmemiştir. Araştırmanın bulguları tartışma ve sonuç bölümünde yorumlanmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Üstün zekalı/yetenekli bireyler, Bilim ve sanat merkezi, Değer eğitimi

&

**Abstract:** The aim of this study is to examine the value preferences of managers and teachers working in science and art centers in terms of different variables. Relational screening model was used as a model. Schwartz Values Scale and Personal Information Form were used as data collection tools. The Schwartz Values Scale (SVS) was developed by Schwartz in 1992 and adapted to Turkish by Kuşdil and Kağıtçıbaşı (2000). The sample of the study consisted of all BILSEM educators, and the sample was composed of 433 teachers and 105 managers (N = 538) selected by simple random sampling method. Data analysis was done by SPSS software version 23. In the study, the differentiation of the mean scores of the sub-dimensions in the scale according to various variables was investigated. There was a difference between the mean scores of women and men educators according to sex variable in tradition sub-dimension. According to task variable, differences in power, self-direction, universalism and tradition sub-dimensions were observed. There was a difference in hedonism sub-dimension according to the variable of seniority year. According to the degree of

graduation, there was a difference in hedonism and tradition sub-dimensions. According to the age variable, there was no difference in the value preferences of the educators in all sub-dimensions. The findings of the study were discussed in the discussion and conclusion section.

**Keywords:** Gifted / talented individuals, Science and art center, Value education

## **Giriş**

İnsanlığın var oluş tarihi boyunca gelişimine bakıldığında öncelikle açlık, barınma, kendini savunma gibi hayatta kalmaya yönelik fiziksel ihtiyaçlarını giderdiği, daha sonra neslini devam ettirmeye çalıştığı ve daha iyi koşullarda yaşamak için her alanda ilerleme kaydettiği görülmektedir. Daha iyi şartlarda yaşama amacı ile gelecek nesle fiziksel ortam ile birlikte bir kültür mirası da bırakmıştır. Her toplumun kendine ait ekonomik, sosyal ve kültürel yapısı ve bu yapıları içeren değerleri vardır. Değer, Türk Dil Kurumu'nun güncel sözlüğünde "Bir şeyin önemini belirlemeye yarayan soyut ölçü", "Bir ulusun sahip olduğu sosyal, kültürel, ekonomik ve bilimsel değerlerini kapsayan maddi ve manevi öğelerin bütünü" olarak tanımlanmıştır. Spranger (1928) bireylerin sahip olduğu değerleri sosyal, ekonomik, bilimsel, estetik, dini ve politik olarak sınıflamıştır.

Bireylerin barış ve bütünlük içinde yaşayacağı daha iyi bir toplum için, yaşamlarında makul seviyede bir takım değerleri almalı ve o değerleri davranış ve tutumları ile sergilemelidir. Toplumsal hayatın devamını sağlayacak bireylerin yetiştirilmesi, okulların resmi görevleri arasında olduğu gibi bir taraftan da varlık sebepleri olarak tanımlanabilir (Ekşi, 2003; Lickona, 1991; Ryan ve Bohin, 1991). Bu amaçla ataların yarattığı, biriktirdiği kültürel ve temel evrensel değerlerin her nesle öğretilmesinde değerler eğitimi kavramı ortaya çıkmaktadır. Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü (UNESCO) tarafından değerler eğitimi "Çocukların ve gençlerin pozitif değerleri keşfedip geliştirmeleri ve kendi potansiyellerine göre ilerlemeleri için yürütülen eğitimsel gayretler" olarak tanımlanmıştır.

Son yıllarda özel sektör ve devlet politikası olarak üzerinde durulan ve önemli hale gelen bir kavram olan değerler eğitimi, eğitim bilimleri araştırmacılarını eğitimcilere ve öğrencilere hangi değerler öğretilmeli?, kullanılması gereken strateji ne olmalı?, değer öğretim süreci nasıl yürütülmeli? gibi sorulara cevap aramaya yöneltmiştir. İnsanlığın sahip olduğu temel evrensel değerler olduğu gibi her toplumun, her kurumun hatta her okulun kendi belirlediği değerler

vardır. Değerlerden arınmış bir eğitim anlayışı düşünülemez (Taş ve Yeşiltaş, 2016). Okullarda çocukların ihtiyaçlarına göre değerler belirlenir ve onlara çeşitli şekillerde verilir. Okulda verilecek değerler eğitiminde sorumluluğu öğretmenler ve okul yöneticileri paylaşmaktadır. Aktay ve Ekşi (2009), okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin sahip oldukları değerlerin, eğitim politikalarının ve felsefesinin belirlenmesi, bu politikaların programlar aracılığıyla gerçekleştirilmeye çalışılması, personelin seçimi, geliştirilmesi ve değerlendirilmesi, kaynakların rasyonel kullanılması, sağlıklı bir okul kültürünün oluşturulması ve okulun etkili kılınmasında oldukça önemli bir yere sahip olduğunu ifade etmiştir. Yönetici ve öğretmenler öncelikle en iyi şekilde rol model olmalı, uygun değerler eğitimi koşullarını kurmalı, müdürler öğretmenleri programa uymaları bakımından denetlemeli ve veli ile iletişime geçerek temel değerleri kazandırma noktasında iş birliği içerisinde olmalıdır (Boydak Özcan, 2009; Balyer, 2012; Özden, 2013). Yöneticiler tarafından değerler, büyük resmin şekillenmesinde, bütüleştirici bir vizyon ve amacın gelişmesinde, örgütlerine sağladıkları liderlik için daha güçlü araçlar arasında görülebilir (Yavuz, Dilmaç ve Derinbay, 2015). Okullarda kurum kültürünün oluşması bakımından bu bütüleştiricilik ve kurum yöneticilerinin değerlerin benimsenmesi, yaşatılması ve aktarılması karşısında takındığı tutum önemlidir. Aynı zamanda yöneticilerin sahip oldukları değerler ve bu değerlere dayalı yönetim uygulamaları; öğretmenlerle aralarındaki iş verimliliğini artırmada, öğretmenleri motive etmede, öğretmenlerin saygı gördükleri algısına sahip olmalarında önemli bir rol oynamaktadır (Demirtaş ve Ekmekyapar, 2012).

Değerler eğitimi okul öncesi dönemden itibaren başlar, ilk ve orta öğretim süresince eğitim öğretim programlarında doğrudan ya da örtük olarak yer alır. Yaşlıtlarından bilişsel, duyuşsal ve psikomotor beceriler olarak ileri düzeyde olan üstün/özel yetenekli bireyler de bu eğitim sürecinden geçerler. Özel yetenekli bireyler topluma yön verecek, ülkeyi teknolojik, siyasi, ekonomik ve bilimsel anlamda güçlü kılacak yeteneğe sahip bir potansiyel olarak tanımlanmıştır (MEB, 2007). Bu özelliklere sahip çocuklar insanlık için büyük bir kazanım olacağı gibi eğitimlerinin önemsenmemesi ve potansiyellerinin dikkate alınmaması durumunda toplum için büyük bir kayıp olabilir (Kuzu ve Şenol, 2012). Beldağ ve Keskin (2016) çalışmalarında görüştüğü öğretmenlerin yarısı bilim ve sanat merkezlerinde uygulanan eğitim programlarının değerlerin kazanılmasında etkili olduğunu belirtirken, diğer yarısı ise etkili olmadığını belirtmişlerdir. Bu sebeple özel yetenekli bireylerin toplumun her alanda gelişimine sağlayacakları katkıların yanı sıra sahip oldukları değerler de önemli hale

gelmektedir. Ülkemizde özel yetenekli bireylere bilim ve sanat merkezlerinde eğitim verilmektedir. Bilim ve sanat merkezleri (BİLSEM) özel yetenekli öğrencilere, özel yetenekli birey tanınması yapıldıktan sonra, kendi okullarında aldıkları eğitime ek olarak yaşatlarından ileri düzeyde eğitim-öğretim imkânı sağlayan kurumlardır. 2018-2019 eğitim öğretim yılında özel yetenekli olduğu tanınmış yaklaşık 42.000 öğrenciye 81 ilde 139 BİLSEM tarafından eğitim verilmektedir. BİLSEM’lerde çalışan yönetici ve öğretmenler özel yetenekli çocukların ihtiyaçlarına cevap verebilme yeterlilikleri bakımından, Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Daire Başkanlığı tarafından oluşturulan komisyonlar tarafından çeşitli kriterlere göre değerlendirilerek görevlendirilirler. Bu kurumlarda çalışan öğretmen ve yöneticilerin akademik bakımdan yeterli, duyuşsal bakımdan gelişmiş olmaları beklenir. Çünkü evrensel ve toplumsal değerlerin kazandırılmasında diğer çocuklarda olduğu gibi özel yetenekli bireyler üzerinde de öğretmenlerin payı büyüktür. Öğretmenler değerleri kendi rollerinin bir parçası olarak göstermek istemeseler bile; öğrenciler, öğretmenlerinin değer yargılarından mutlaka etkilenirler (Halstead & Taylor, 2000). Okul kültürünü yöneten ve denetleyen yöneticilerin öğretmen ve öğrencilerin üzerindeki etkisi yadsınamaz bir gerçektir. Bundan dolayı yönetici ve öğretmenlerin öncelikle bu değerlere sahip olması daha sonra değerleri öğrencilere rol model olarak ve eğitim yolu ile öğrencilere aktarması beklenir.

Bu çalışmanın amacı BİLSEM’lerde görev yapan yönetici ve öğretmenlerin değer tercihlerinin farklı değişkenler açısından incelenmesidir. Bu amaçla Schwartz Değerler Ölçeği kullanılmıştır. Ülkenin gelişiminde önemli bir potansiyele sahip özel yetenekli bireylerin akademik bilgileri kadar değerler alanında gelişmiş olmaları beklenir. Onları yetiştirecek eğitimcilerin evrensel değerlere ne derece sahip olup olmadıklarını ortaya çıkarmayı amaçlayan araştırma bu bakımdan önem kazanmaktadır. Öğretmen ve yöneticilerin sergiledikleri davranışlar ile sahip oldukları değerler arasındaki pozitif ilişkinin varlığı bilinmektedir. BİLSEM eğitimcilerinin benimsediği değerlerden kaynaklanan ilişkilerin kurumların yönetim politikalarını etkileyebileceği göz önünde bulundurulduğunda, araştırmada ortaya konulmaya çalışılan BİLSEM öğretmen ve yöneticilerinin değer tercihlerinin özel eğitim alanında politika belirlenmesine, kaynakların verimli kullanılmasına, kurum kültürü oluşturulmasına fayda sağlayacağı düşünülmektedir. Önceki araştırmalarda yüksek öğretim, ortaöğretim, temel eğitim ve okul öncesi düzeyde görev yapan yönetici ve öğretmenlerin değer yargıları incelenmiş fakat özel yetenekli öğrencilere eğitim veren ve farklı bir eğitim öğretim programı olan BİLSEM’lerde çalışan yönetici ve öğretmenlerin

değer yargıları incelenmemiştir. Çalışma bu bakımdan da özgün bir nitelik kazanmaktadır.

Araştırmanın problemi “Bilim ve sanat merkezlerinde görev yapan yönetici ve öğretmenlerin değer tercihleri ile demografik özellikleri arasındaki ilişki nedir?” olarak belirlenmiştir. Bu probleme bağlı olarak aşağıda yer alan alt problemlere cevap aranmıştır.

Schwartz Değerler Ölçeği’inde yer alan alt boyutların ortalama puanları cinsiyet değişkenine göre farklılaşıyor mu?

Schwartz Değerler Ölçeği’inde yer alan alt boyutların ortalama puanları görev değişkenine göre farklılaşıyor mu?

Schwartz Değerler Ölçeği’inde yer alan alt boyutların ortalama puanları yaş değişkenine göre farklılaşıyor mu?

Schwartz Değerler Ölçeği’inde yer alan alt boyutların ortalama puanları mesleki kıdem yılı değişkenine göre farklılaşıyor mu?

Schwartz Değerler Ölçeği’inde yer alan alt boyutların ortalama puanları meyzuniyet derecesi değişkenine göre farklılaşıyor mu?

## Yöntem

Araştırmanın bu bölümünde araştırma modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları ve verilerin analizi ile ilgili bilgiler yer alacaktır.

### Araştırma Modeli

Bu araştırmada model olarak ilişkiisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkiisel tarama modeli; iki ya da daha çok sayıda değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelidir (Karasar, 2013).

### Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu (N=538) Türkiye’de bulunan tüm BİLSEM’lerde görev alan yöneticiler (müdür ve müdür yardımcısı) ve öğretmenlerden gönüllü olarak anket formunu dolduranlar oluşturmaktadır. Türkiye’de 2018-2019 eğitim öğretim yılında 139 BİLSEM faaliyet göstermektedir. Bu merkezlerde 139 müdür, 154 müdür yardımcısı ve yaklaşık 2100 öğretmen görev yapmak-



tadır. Çalışmada kullanılan çevrimiçi anket formu, gerekli izinler alındıktan sonra, Türkiye’de bulunan tüm BİLSEM yönetici ve öğretmenlerine iletilmiş ve çevrim içi cevaplar toplanmıştır. Anketi, 105 yönetici ve 433 öğretmen yanıtlamıştır. Aşağıdaki tabloda anketi yanıtlayan kişilerin demografik özellikleri verilmiştir.

**Tablo 1:** Araştırmaya Katılan Örneklemin Sahip Olduğu Demografik Özellikler

Özellik	Kategori	N	%
Cinsiyet	Kadın	238	44,2
	Erkek	300	55,8
Yaş	21-30	60	11,2
	31-40	296	55
	41-50	155	28,8
	51-60	26	4,8
	61+	1	0,2
	Görev	Öğretmen	433
Yönetici		105	19,5
Mesleki Kıdem Yılı	5 yıldan az	46	8,6
	5-10 yıl	116	21,6
	11-20 yıl	292	54,3
	20+	84	15,6
En Son Mezun Olunan Okul	Lisans	293	54,5
	Yüksek lisans	227	42,2
	Doktora	18	3,3

Tablo 1 incelendiğinde ankete cevap veren eğitimcilerin %55,8’i erkek, %44,2si kadındır. Katılımcıların yaş aralığı incelendiğinde ankete katılım büyük çoğunlukla %55 oranla 31-40 yaş aralığındaki eğitimcilerden sağlanmıştır. Öğretmen ve yöneticiler arasında ise öğretmenlerin (%80,5) yöneticilerden (%19,5) dört kat daha fazla katılım sağladığı görülmüştür. Ankete katılan ve BİLSEM’lerde çalışan eğitimcilerin yarısından çoğunun (%54,3) mesleki kıdem yılları 11-20 yıl aralığındadır. Eğitimcilerin en son mezun oldukları okul derecesi incelendiğinde lisans (%54,5) ve yüksek lisans (42,2) mezun sayılarının birbirine yakın olduğu, doktora (%3,3) derecesinin ise çok az sayıda kişide olduğu ortaya çıkmıştır.

### **Veri Toplama Araçları**

Araştırmada veri toplama aracı olarak Schwartz Değerler Ölçeği (SDÖ) ve kişisel bilgiler formu kullanılmıştır. Katılımcılardan kişisel bilgiler formunda cinsiyeti, yaşı, görevi, mesleki kıdem yılı ve mezuniyet bilgileri istenmiştir.

Schwartz Değerler Ölçeği (SDÖ), Schwartz tarafından 1992 yılında geliştirilmiş, Kuşdil ve Kağıtçıbaşı (2000) tarafından Türkçe'ye uyarlaması yapılmıştır. Ölçek likert tipi bir ölçek olup, 57 madde ve on alt boyuttan oluşmaktadır (Schwartz ve Boehnke, 2004). Bu alt boyutlar *güç*, *başarı*, *hazcılık*, *uyarılma*, *öz yönetim*, *evrensellik*, *yardımseverlik*, *geleneksellik*, *uyum* ve *güvenlik*dir. Bu alt boyutlar için güvenilirlik katsayıları *evrensellik* .77, *uyarılma* .70, *öz yönetim* .69, *geleneksellik* .63, *yardımseverlik* .76, *hazcılık* .54, *güç* .75, *başarı* .66, *uyuma* .51 ve *güvenlik* .59 olarak bulunmuştur. Katılımcılardan kendileri için taşıdığı önem derecesine göre 1'den (ilkelerim ile ters düşmektedir) 7'ye (en üst düzeyde önemlidir) kadar puan vermeleri istenmiştir.

## Verilerin Analizi

Verilerin analizi SPSS paket programı 23. versiyonu ile yapılmıştır. Öğretmen ve yöneticilerin Schwartz değerler ölçeğinden aldığı toplam puanların normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir. Bu sebeple yöneticilerin ve öğretmenlerin Schwartz Değer Ölçeği'nde yer alan ana değer gruplarının demografik özelliklerine göre farklılığı incelemek için T- testi ve ANOVA uygulanmıştır.

## Bulgular

### Birinci Alt Probleme Ait Bulgular

Araştırmada ilk olarak "Schwartz Değerler Ölçeği'nde yer alan alt boyutların ortalama puanları cinsiyet değişkenine göre farklılaşıyor mu?" alt problemini cevaplamak amacıyla BİLSEM'lerde çalışan okul yönetici ve öğretmenlerine uygulanan SDÖ'ye ait alt boyutlardan alınan toplam puanların ortalamaları arasında cinsiyete göre farkın manidarlığını test etmek amacıyla bağımsız örneklem için t- testi uygulanmış ve Tablo 2'de analiz sonuçları verilmiştir.

**Tablo 2:** Değerler Ölçeğinde Yer Alan Alt Boyutların Ortalama Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşmasının T- Test Sonuçları

Alt Boyut	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S.S	t	p
Güvenlik	Kadın	238	44,36	4,644	-1,263	.105
	Erkek	300	44,98	4,179		
Güç	Kadın	238	24,48	5,277	-1,855	.064
	Erkek	300	25,33	5,290		
Başarı	Kadın	238	30,37	3,934	-,790	.430
	Erkek	300	30,65	4,010		
Hazcılık	Kadın	238	16,68	3,100	-,725	.469
	Erkek	300	16,87	3,032		

Uyarılma	Kadın	238	16,77	3,194	-1,618	.106
	Erkek	300	17,20	2,957		
Öz yönelim	Kadın	238	39,39	3,436	,565	.572
	Erkek	300	39,21	3,604		
Evrensellik	Kadın	238	59,42	5,221	-,150	.881
	Erkek	300	59,49	5,492		
Yardımsellik	Kadın	238	58,19	5,581	-,048	.961
	Erkek	300	58,22	5,558		
Geleneksellik	Kadın	238	34,57	5,077	-2,312	<b>.021</b>
	Erkek	300	35,56	4,841		
Uyum	Kadın	238	25,26	2,836	-,175	.861
	Erkek	300	25,30	2,817		

Tablo 2 incelendiğinde BİLSEM kadın ve erkek eğitimcilerinin *geleneksellik* alt boyutuna ait puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ( $p=.021<.05$ ). Grupların puan ortalamaları incelendiğinde erkek eğitimcilerin geleneksellik alt boyutuna ait puan ortalamaları ( $\bar{X}=35.56$ ), kadın eğitimcilerin geleneksellik alt boyutuna ait puan ortalamalarından ( $\bar{X}= 34.57$ ) büyüktür.

## İkinci Alt Probleme Ait Bulgular

Araştırmanın ikinci sorusu olan “Schwartz Değerler Ölçeği’inde yer alan alt boyutların ortalama puanları görev değişkenine göre farklılaşıyor mu?” alt problemini cevap vermek amacıyla, BİLSEM’lerde çalışan okul yönetici ve öğretmenlerine uygulanan SDÖ’ye ait alt boyutlardan alınan toplam puanların ortalamaları arasında eğitimcilerin görevlerine göre farkın manidarlığını test etmek amacıyla bağımsız örneklem için t- testi uygulanmış ve Tablo 3’de analiz sonuçları verilmiştir.

**Tablo 3:** Değerler Ölçeğinde Yer Alan Alt Boyutların Ortalama Puanlarının Görev Değişkenine Göre Farklılaşmasının T- Test Sonuçları

Alt Boyut	Görev	N	$\bar{X}$	S.S	t	p
Güvenlik	Öğretmen	433	44,85	4,408	1,515	.130
	Yönetici	105	44,12	4,325		
Güç	Öğretmen	433	24,48	5,263	-4,275	<b>.000</b>
	Yönetici	105	26,90	5,001		
Başarı	Öğretmen	433	30,53	3,967	,034	.973
	Yönetici	105	30,51	4,027		
Hızlılık	Öğretmen	433	16,76	3,038	-,470	.638
	Yönetici	105	16,91	3,166		
Uyarılma	Öğretmen	433	16,96	3,154	-,767	.444
	Yönetici	105	17,22	2,693		
Öz yönelim	Öğretmen	433	39,55	3,459	3,566	<b>.000</b>
	Yönetici	105	38,20	3,620		

Evrensellik	Öğretmen	433	59,88	5,267	3,778	<b>.000</b>
	Yönetici	105	57,70	5,452		
Yardımsellik	Öğretmen	433	58,40	5,606	1,658	.098
	Yönetici	105	57,40	5,332		
Geleneksellik	Öğretmen	433	34,83	5,129	-2,806	<b>.005</b>
	Yönetici	105	36,33	4,028		
Uyum	Öğretmen	433	25,40	2,887	1,965	.050
	Yönetici	105	24,80	2,498		

Tablo 3 incelendiğinde ölçekte yer alan alt boyutlara ait toplam puanların ortalamaları arasında yönetici ve öğretmenler arasında *güç* alt boyutunda anlamlı bir farklılık görülmektedir ( $p=.000<.05$ ). Grupların puan ortalamaları incelendiğinde yöneticilerin *güç* alt boyutuna ait puan ortalamaları ( $\bar{X}=26.90$ ), öğretmenlerin *güç* alt boyutuna ait puan ortalamalarından ( $\bar{X}= 24.48$ ) büyüktür. Ölçekte yer alan öz yönelim alt boyutuna ait puanların ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık görülmektedir ( $p=.000<.05$ ). Grupların puan ortalamaları incelendiğinde yöneticilerin öz yönelim alt boyutuna ait puan ortalamaları ( $\bar{X}=38.20$ ), öğretmenlerin öz yönelim alt boyutuna ait puan ortalamalarından ( $\bar{X}= 39.55$ ) küçüktür. Ölçekte yer alan *evrensellik* alt boyutuna ait puanların ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık görülmektedir ( $p=.000<.05$ ). Grupların puan ortalamaları incelendiğinde yöneticilerin *evrensellik* alt boyutuna ait puan ortalamaları ( $\bar{X}=57.70$ ), öğretmenlerin *evrensellik* alt boyutuna ait puan ortalamalarından ( $\bar{X}= 59.88$ ) küçüktür. Ölçekte yer alan diğer bir alt boyut olan *geleneksellik* alt boyutuna ait puanların ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık görülmektedir ( $p=.005<.05$ ). Grupların puan ortalamaları incelendiğinde yöneticilerin *geleneksellik* alt boyutuna ait puan ortalamaları ( $\bar{X}=36.33$ ), öğretmenlerin *geleneksellik* alt boyutuna ait puan ortalamalarından ( $\bar{X}= 34.83$ ) büyüktür.

### Üçüncü Alt Probleme Ait Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi olan “Schwartz Değerler Ölçeği’inde yer alan alt boyutların ortalama puanları yaş değişkenine göre farklılaşıyor mu?” sorusuna cevap vermek amacıyla BİLSEM eğitimcilerine uygulanan SDÖ’ye ait alt boyutlardan alınan toplam puanların ortalamaları ile eğitimcilerin yaş aralıklarına göre farkın manidarlığını test etmek amacıyla bağımsız örneklemeler için ANOVA (varyans analizi) uygulanmış ve Tablo 4’de analiz sonuçları verilmiştir.

**Tablo 4:** Yaş Değişkeni ile Değerler Arasındaki ANOVA (varyans analizi) Sonuçları

Alt Boyut	Yaş	N	$\bar{X}$	S.S	F	P
Güç	21-30	60	24,47	5,990	.383	.765
	31-40	296	25,11	5,026		
	41-50	155	24,76	5,635		
	51-60	27	25,37	4,683		
Başarı	21-30	60	30,38	4,072	.053	.984
	31-40	296	30,52	3,918		
	41-50	155	30,55	4,150		
	51-60	27	30,74	3,537		
Hazcılık	21-30	60	17,33	2,589	1.528	.206
	31-40	296	16,84	3,159		
	41-50	155	16,63	2,972		
	51-60	27	15,93	3,339		
Uyarılma	21-30	60	16,77	3,642	.753	.521
	31-40	296	17,19	2,806		
	41-50	155	16,81	3,287		
	51-60	27	16,78	3,203		
Öz yönelim	21-30	60	16,77	2,907	.244	.866
	31-40	296	17,19	3,832		
	41-50	155	16,81	3,294		
	51-60	27	16,78	2,606		
Evensellik	21-30	60	39,58	5,392	.092	.964
	31-40	296	39,24	5,639		
	41-50	155	39,22	5,166		
	51-60	27	39,59	3,183		
Yardımsızlık	21-30	60	58,80	4,922	.416	.742
	31-40	296	57,99	5,863		
	41-50	155	58,35	5,396		
	51-60	27	58,37	4,499		
Geleneksellik	21-30	60	34,17	5,447	2.123	.096
	31-40	296	34,89	5,031		
	41-50	155	35,82	4,739		
	51-60	27	35,74	3,986		
Uyum	21-30	60	25,40	2,650	.082	.970
	31-40	296	25,25	2,894		
	41-50	155	25,33	2,733		
	51-60	27	25,15	3,047		
Güvenlik	21-30	60	44,08	4,515	1,240	.295
	31-40	296	44,54	4,667		
	41-50	155	45,20	3,965		
	51-60	27	45,04	3,180		

Tablo 4 incelendiğinde eğitimcilerin yaş aralıkları değişkeni ile ölçekte yer alan alt boyutlar arasında bir ilişki bulunamamıştır. Ortalamalar incelendiğinde her alt boyut için farklı yaş gruplarından eğitimcilerin puan ortalamalarının çok yakın olduğu görülmektedir.

### Dördüncü Alt Probleme Ait Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemi olan “Schwartz Değerler Ölçeği”inde yer alan alt boyutların ortalama puanları mesleki kıdem yılı değişkenine göre farklılaşıyor mu?” sorusuna cevap vermek amacıyla BİLSEM eğitimcilerine uygulanan SDÖ’ye ait alt boyutlardan alınan toplam puanların ortalamaları ile eğitimcilerin kıdem yıllarına göre farkın manidarlığını test etmek amacıyla bağımsız örneklem için ANOVA (varyans analizi) uygulanmış ve Tablo 5’te analiz sonuçları verilmiştir.

**Tablo 5:** Mesleki Kıdem Yılı Değişkeni ile Değerler Arasındaki ANOVA (varyans analizi) Sonuçları

Alt Boyut	Mesleki kıdem Yılı	N	$\bar{X}$	S.S	F	p
Güç	5 yıldan az	46	25,78	4,957	1.119	.341
	5-10 yıl	116	24,34	5,592		
	11-20 yıl	292	25,15	5,272		
	20+	84	24,67	5,123		
Başarı	5 yıldan az	46	31,11	3,322	.817	.485
	5-10 yıl	116	30,84	3,415		
	11-20 yıl	292	30,34	4,246		
	20+	84	30,43	4,055		
Hazcılık	5 yıldan az	46	17,85	2,607	3.339	.019
	5-10 yıl	116	16,76	3,161		
	11-20 yıl	292	16,83	3,068		
	20+	84	16,10	2,996		
Uyarılma	5 yıldan az	46	17,30	3,265	1.150	.329
	5-10 yıl	116	17,20	3,014		
	11-20 yıl	292	17,05	2,989		
	20+	84	16,48	3,295		
Öz yönelim	5 yıldan az	46	39,72	2,778	2.050	.106
	5-10 yıl	116	39,91	2,539		
	11-20 yıl	292	39,04	3,851		
	20+	84	39,07	3,811		
Evrensellik	5 yıldan az	46	59,22	5,481	.618	.604
	5-10 yıl	116	59,79	4,209		
	11-20 yıl	292	59,55	5,386		
	20+	84	58,81	6,579		
Yardımseverlik	5 yıldan az	46	58,91	4,386	1.231	.298
	5-10 yıl	116	58,87	4,432		
	11-20 yıl	292	57,99	5,960		
	20+	84	57,64	6,053		
Geleneksellik	5 yıldan az	46	34,57	5,231	.460	.710
	5-10 yıl	116	34,93	4,840		
	11-20 yıl	292	35,16	5,035		
	20+	84	35,55	4,796		

Uyum	5 yıldan az	46	25,22	2,715	.265	.851
	5-10 yıl	116	25,47	2,479		
	11-20 yıl	292	25,27	2,995		
	20+	84	25,12	2,744		
Güvenlik	5 yıldan az	46	43,70	5,120	1.049	.370
	5-10 yıl	116	45,04	3,708		
	11-20 yıl	292	44,71	4,582		
	20+	84	44,80	4,182		

Tablo 5 incelendiğinde eğitimcilerin mesleki kıdem yılları ile ölçekte yer alan değerlerin alt boyutlarından alınan puan ortalamaları arasındaki fark görülmektedir. Eğitimcilerin alt boyutlara ait puan ortalamaları ile mesleki kıdem yıllarına göre farklılaşma yalnızca *hazcılık* alt boyutunda ortaya çıkmıştır ( $p=.019<.05$ ). Bu farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla Post Hoc Tukey HSD testi yapılmış ve analiz sonucuna göre *hazcılık* boyutunda 5 yıldan az kıdeme sahip olanlar ile 20 yıldan fazla kıdeme sahip olanlar arasında anlamlı bir farklılık görülmüştür ( $p=.010<.05$ ). Tabloda grup ortalamalarına bakıldığında ise 5 yıldan az kıdeme sahip olanların puan ortalamalarının diğerlerinden daha fazla olduğu görülmektedir ( $\bar{X}=17,85$ ).

### Beşinci Alt Probleme Ait Bulgular

Araştırmanın beşinci alt problemi olan “Schwartz Değerler Ölçeği’inde yer alan alt boyutların ortalama puanları mezuniyet derecesi değişkenine göre farklılaşıyor mu?” sorusuna cevap vermek amacıyla araştırma grubunu oluşturan BİL-SEM’lerde çalışan eğitimcilerin en son mezun oldukları okullar ile ölçeğe ait alt boyutlardan alınan toplam puan ortalamalarına göre farkın manidarlığını test etmek amacıyla bağımsız örneklem için ANOVA (varyans analizi) uygulanmış ve Tablo 6’da analiz sonuçları verilmiştir.

**Tablo 6:** En Son Mezun Olunan Okul Değişkeni ile Değerler Arasındaki ANOVA (varyans analizi) Sonuçları

Alt Boyut	Mezuniyet Derecesi	N	$\bar{X}$	S.S	F	p
Güç	Lisans	293	25,34	5,079	1.864	.156
	Yüksek Lisans	227	24,44	5,518		
	Doktora	18	25,11	5,656		
Başarı	Lisans	293	30,81	3,728	1.633	.196
	Yüksek Lisans	227	30,19	4,173		
	Doktora	18	30,17	5,090		
Hazcılık	Lisans	293	17,11	2,932	3.824	<b>.022</b>
	Yüksek Lisans	227	16,37	3,144		
	Doktora	18	16,89	3,563		

Uyarılma	Lisans	293	17,24	3,025	1.790	.168
	Yüksek Lisans	227	16,73	3,150		
	Doktora	18	16,94	2,532		
Öz yönelim	Lisans	293	39,31	3,496	.022	.978
	Yüksek Lisans	227	39,27	3,444		
	Doktora	18	39,17	5,067		
Evrensellik	Lisans	293	59,63	5,180	.678	.508
	Yüksek Lisans	227	59,34	5,211		
	Doktora	18	58,22	9,29		
Yardımseverlik	Lisans	293	58,41	5,467	.467	.627
	Yüksek Lisans	227	57,99	5,434		
	Doktora	18	57,61	8,354		
Geleneksellik	Lisans	293	35,63	4,971	3.433	<b>.033</b>
	Yüksek Lisans	227	34,52	4,833		
	Doktora	18	34,44	5,853		
Uyum	Lisans	293	25,42	2,693	.990	.372
	Yüksek Lisans	227	25,09	2,924		
	Doktora	18	25,61	3,550		
Güvenlik	Lisans	293	44,93	4,433	.833	.435
	Yüksek Lisans	227	44,45	4,221		
	Doktora	18	44,28	5,869		

Tablo 6 incelediğinde BİLSEM eğitimcilerinin en son mezuniyet dereceleri ile değerler ölçeğinde yer alan alt boyutlara ait puan ortalamaları arasındaki farka ait analiz sonuçları görülmektedir. Bu sonuçlara göre *hazcılık* alt boyutu puan ortalamaları ile mezuniyet dereceleri arasında farklılık ortaya çıkmıştır ( $p=.022<.05$ ). Bu farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla Post Hoc Tukey HSD testi yapılmış ve analiz sonucuna göre *hazcılık* boyutunda lisans mezunu olanlar ile yüksek lisans mezunu olanlar arasında anlamlı bir farklılık görülmüştür ( $p=.016<.05$ ). Tabloda grup ortalamalarına bakıldığında ise lisans mezunu olanların puan ortalamalarının diğerlerinden daha fazla olduğu görülmektedir ( $\bar{X}=17,11$ ). Eğitimcilerin mezuniyet dereceleri ile ölçekte yer alan alt boyutlara ait puan ortalamaları arasında *geleneksellik* alt boyutunda anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır ( $p=.033<.05$ ). Bu farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla Post Hoc Tukey HSD testi yapılmış ve analiz sonucuna göre *geleneksellik* alt boyutunda lisans mezunu olanlar ile yüksek lisans mezunu olanlar arasında anlamlı bir farklılık görülmüştür ( $p=.029<.05$ ). Tabloda grup ortalamalarına bakıldığında ise lisans mezunu olanların puan ortalamalarının diğerlerinden daha fazla olduğu görülmektedir ( $\bar{X}=35,63$ ).



## **Tartışma ve Sonuç**

Rokeach'ın (1973) değer listesi üzerinden oluşturulan Schwartz ve Bilsky (1987) değer listesi Schwartz (1992) değer yaklaşımının temelini oluşturmaktadır. Araştırmanın sonuçları Schwartz değer yaklaşımı temelinde tartışılmıştır.

Araştırmanın birinci problemde ölçekte yer alan alt boyutların ortalama puanlarının “cinsiyet” değişkenine göre farklılaşması araştırılmış ve BİLSEM kadın ile erkek eğitimcilerin ortalama puanları arasında geleneksellik alt boyutunda farklılık ortaya çıkmıştır. Bu farklılığın erkek eğitimcilerin lehine olduğu görülmektedir yani erkek eğitimcilerin kadın eğitimcilerden geleneksel değerlere daha fazla sahip olduğu söylenebilir. “Geleneksellik”, sosyokültürel yapı ve din ile birlikte düşünce ve yaşam tarzlarının benimsenmesiyle ilişkilidir (Akdenez, 2018). Toplumsal kurallara itaati gereklilik olarak gören geleneksellik, soyut olan dini kurallara, kültürel adet ve fikirlere itaati öngörmektedir. Bu durumda erkek eğitimcilerin kadınlara göre soyut kavramlara daha itaatkar oldukları ifade edilebilir. Erkeklerin lehine geleneksellik boyutunda farklılık çıkması ise toplumun erkeğe biçtiği rol ile ilişkili olabilir. Sığırı, Tabak ve Ercan (2009) araştırmalarında erkek bankacıların kadınlara göre geleneksel değerlerine bağlı olduklarını ortaya çıkarmışlardır. Yavuz, Dilmaç ve Derinbay (2015) yöneticiler ile yaptıkları çalışmada benzer bir sonuca ulaşmışlardır. Bunun yanında kadın yöneticilerin uyum alt boyutunda erkek yöneticilerden farklılık gösterdiği ve bu farklılığın kadınların lehine olduğunu ifade etmişlerdir. Yılmaz'ın (2009) öğretmenler ile yaptığı araştırma da kadın öğretmenlerin evrensellik, yardımseverlik, uyum ve güvenlik boyutlarının puan ortalamasının erkeklerden farklı olduğunu göstermiştir. Sarı (2005) ise yaptığı çalışmada tüm alt boyutlarda erkeklerin ortalama puanlarının kadınların puanlarından yüksek olduğunu ortaya çıkarmıştır. Tanit (2007), İmamoğlu ve Aygün- Karakitaboğlu (1999) çalışmalarında kadın ve erkeklerin değer alt boyutları arasında farklılık yoktur bulgusuna ulaşmıştır, buna karşı ise bir çok çalışma cinsiyet faktörünün değer farklılaşmasında etkili olduğunu ortaya koymuştur (Bacanlı, 1999; Demirutku, 2007; Kuzgun ve Sevim, 2004; Acar, Yıldırım ve Ergene, 1996). Bu çalışmada BİLSEM eğitimcilerinin cinsiyet faktörü bakımından yalnızca geleneksellik alt boyutunda farklılık çıkması ve diğer boyutlarda farklılık olmaması; geçmiş yıllarda yapılan araştırmalardan da yola çıkarak zaman içerisinde toplumumuzda oluşan cinsiyet eşitliği, her bireye kazandırılması gereken temel değerlerin olması gerektiği, kadın ve erkeğin toplumda paylaştığı rollerin farklılaşması, son yıllarda müfredata daha fazla dahil edilen değerler eğitimi gibi faktörlerden kaynaklanabilir. Ayrıca erkek eğitimcilerin kadın eğitimcilere göre kültürel

veya dini gelenek ve düşüncelere daha fazla bağlı olduğu, buna bağlı olarak erkek yönetici sayısının ülkemizde fazla olduğu göz önünde bulundurulduğunda okullarda sürdürülen yönetim anlayışının daha çok geleneksel değerlere dayalı olarak yürütülebileceği yorumu yapılabilir.

Araştırmanın ikinci probleminde ölçekte yer alan alt boyutların ortalama puanlarının “görev” değişkenine göre farklılaşması araştırılmış, BİLSEM yönetici (müdür ve müdür yardımcısı) ve öğretmenlerinin ortalama puanları arasında güç, öz yönelim, evrensellik ve geleneksellik alt boyutlarında farklılık ortaya çıkmıştır. Bu farklılaşmanın güç ve geleneksellik alt boyutunda yöneticilerin lehine, öz yönelim ve evrensellik alt boyutunda ise öğretmenlerin lehine olduğu görülmektedir. Geleneksellik alt boyutu dini kurallara, kültürel adet ve fikirlere itaati gerektirirken, güç alt boyutu ise denetim sağlama, statü ve itibar elde etmeyi vurgulayan bir boyuttur. Bu durum BİLSEM yöneticilerinin toplumsal kurallar ile birlikte denetim, statü ve itibara önem verdikleri; insanlar ve kaynakları kontrol etme, onlar üzerinde hâkimiyet kurma gibi eğilimlerinin olduğu yorumu yapılabilir. Kuşdil ve Kağıtçıbaşı'nın (2000) çalışmasına göre bu sonuç yöneticiler için gücün başkalarının zararına bile olsa kendi çıkarları doğrultusunda kullanılmasına olanak sağlayabilir şeklinde yorumlanabilir. BİLSEM öğretmenlerinin puan ortalamalarının öz yönelim alt boyutunda yöneticilerden daha fazla çıkması onların bağımsız düşünce ve davranışla özdeşleşen bir anlayışa sahip olduklarını gösterir. Evrensellik alt boyutunda yöneticilerden fazla çıkması ise anlayışlı ve hoşgörü olma, takdir edebilme, doğayı koruma ve tüm insanlığın iyiliğini isteme gibi yönelimleri olduğunu yorumu yapılabilir. Bu bulguların aksine Yavuz, Dilmaç ve Derinbay (2015) ve Şahin- Fırat (2010) çalışmalarında görev değişkenine göre hazcılık alt boyutunda farklılaşma ortaya çıkarmışlar, öğretmenlerin ortalama puanlarının daha yüksek olduğunu ifade etmişlerdir. Aktay ve Ekşi (2009) çalışmalarında görev değişkenine göre alt boyutlarda herhangi bir farklılaşma bulamamışlardır. Uncu (2008) öğretmen ve yöneticiler ile yaptığı çalışmada değerlerin önem sırasında her iki grup için önemli bir farklılık olmadığını, en çok tercih edilen değer evrensellik, en az tercih edilen değer güç olduğunu ifade etmiştir. BİLSEM öğretmen ve yöneticilerinin değer tercihlerinde ortaya çıkan farklılığın özel yetenekli bireyler üzerindeki yansımaları düşünüldüğünde, öğrencilerin bağımsız düşünen, hoşgörülü ve tüm insanlığın iyiliğine çalışan öğretmenler tarafından yetiştirileceği fakat öğretmenlerinin ise daha geleneksel bir anlayışla yönetilen okullarda çalışacağı yorumu yapılabilir. Bu durum öğretmen ve idareci arasında uyumsuzluğa sebep olabilir ve bu da iş performansına ve mesleki doyuma etki edebilir. Çalışanların zaman zaman zorluklarla karşılaşmalarının başka bir nedeni de bazı durum-

larda çalışanların değer sistemleri ile örgütün değer sistemlerinin uyuşmaması olmaktadır (Turgut, 1998:44). BİLSEM’lerde hedeflenen kurumsallaşmanın sağlanması ve başarıya ulaşılması amacıyla yönetici ve öğretmenlerin ortak değerlere sahip olması bu açılarından önemli hale gelmektedir.

Araştırmanın üçüncü alt probleminde ölçekte yer alan alt boyutların ortalama puanlarının “yaş” değişkenine göre farklılaşması araştırılmış eğitimcilerin yaş aralıkları değişkeni ile alt boyutlar arasında bir ilişki bulunamamıştır. Ortalamalar incelendiğinde her alt boyut için eğitimcilerin puan ortalamalarının çok yakın olduğu bulunmuştur. Buna benzer olarak Aktay ve Ekşi (2009) çalışmalarında yaş değişkenine göre alt boyutlarda herhangi bir farklılaşma bulunamamışlardır. Fırat ve Açıkgöz (2012) çalışmalarında başarı, uyarılım ve uyma değer boyutlarında yaş değişkeninin önemli bir belirleyici olduğunu, genç yaş grubunda başarı, 40 yaş ve daha gençlerde uyarılım ve 40 yaşından büyük grupta ise uyma boyutunda farklılık olduğunu ifade etmişlerdir. Bu çalışmada yaş değişkenine bağlı değerlerde farklılık ortaya çıkmaması ile ilgili olarak BİLSEM’de çalışan eğitimcilerin kuşaklar arasındaki değer farklılığının oluşmadığı, ortak bir düşünceye sahip oldukları yönünde açıklanabilir. Bu da bir toplumun sahip olduğu değerlerin zaman içerisinde hızlı bir değişime uğramadığının göstergesi sayılabilir.

Araştırmanın dördüncü alt probleminde ölçekte yer alan alt boyutların ortalama puanlarının “mesleki kıdem yılı” değişkenine göre farklılaşması araştırılmış, yalnızca hazcılık alt boyutunda farklılık ortaya çıkmıştır. Bu farklılığın ise 5 yıldan az kıdeme sahip olanlar ile 20 yıldan fazla kıdeme sahip olanlar arasında olduğu ve puan ortalamasının ise 5 yıldan az olanların lehine olduğu belirlenmiştir. “Hazcılık” alt boyutu kişinin biyolojik ihtiyaçlarını ve memnuniyet duygusunu kapsar. Kıdemi 5 yıldan az olanların 21-30 yaş aralığına denk geldiği düşünüldüğünde, genç öğretmen neslinin 40 ve üzeri yaş grubundaki öğretmenlere göre daha çok fiziksel ihtiyaçlarını doyumaya yönelik değer yönelimleri olduğu ifade edilebilir. Bu durumun da yeni neslin tüketim alışkanlıkları ile ve daha çok bireysel ihtiyaçlarını karşılamaya, bireysel mutluluğa yönelik hayat yaşama eğilimleri ile ilişkili olduğu yorumu yapılabilir. Buna benzer olarak Işık ve Yıldız (2012) tarafından yapılan çalışmada ise öğretmenlerin mesleki deneyimlerinin ilk yıllarında hazcılık temel değerine daha çok önem verdiği sonucuna ulaşılmıştır. Yavuz, Dilmaç ve Derinbay (2015) çalışmalarında eğitimcilerin kıdem değişkenine göre uyarılma ve özyönetim boyutlarında farklılık bulmuşlardır ve bu farklılığın 10-14 yıl kıdeme sahip olan gruptan kaynaklandığını ifade etmişlerdir. Yılmaz (2009) öğretmenlerin değer tercihlerinin

1-5 yıl arası kıdeme sahip olanların güç boyutunda, 11-20 arası kıdeme sahip olanların geleneksellik boyutunda, 21 yıl ve üstü kıdeme sahip olanların uyarılma boyutunda farklılık gösterdiğini araştırmasında ortaya koymuştur. Aktay (2008) ve Tanıt (2007) ise öğretmen ve yöneticilerde kıdem değişkenine göre değer tercih boyutlarında bir farklılık bulamamışlardır.

Araştırmanın beşinci alt probleminde ölçekte yer alan alt boyutların ortalama puanları “mezuniyet derecesi” değişkenine göre farklılaşması araştırılmış, hazcılık ve geleneksellik alt boyutlarında farklılık ortaya çıkmıştır. Bu farklılık lisans ve yüksek lisans derecelerine sahip olanlar arasında ve lisans mezunu olanların lehine bulunmuştur. Aktay ve Ekşi (2009) eğitim durumlarına göre güç, hazcılık, başarı, uyarılma, geleneksellik alt boyutlarında herhangi bir farklılaşma bulamamışlar fakat öz denetim, evrensellik, yardımseverlik, uyum ve güvenlik alt boyutlarında farklılaşmakta olduğunu öne sürmüşlerdir. Yavuz, Dılmaç ve Derinbay (2015) okul müdürlerinin değerlerinin öğrenim durumlarına göre güç, uyarılma ve güvenlik boyutlarında farklılaştığını bunun ile birlikte müdürlerden lisans mezunu olanların puan ortalamalarının ön lisans mezunu olanlardan fazla olduğunu belirtmişlerdir. BİLSEM eğitimcilerinden lisans mezunu olanların hazcılık ve geleneksellik alt boyut puanlarının yüksek çıkması, akademik olarak öğretmenlik mesleğinde en alt eğitim seviyesinde olan grupların daha çok dini kurallara, kültürel adet ve fikirlere itaatkar olduklarını fakat beklenmedik bir şekilde biyolojik mutluluk ve hazza da aynı oranda önem verdiklerini ortaya çıkarmıştır. Eğitimcilerin akademik seviyeleri arttıkça geleneksel yapıdan uzaklaşıp uzaklaşmadıkları incelenmesi gereken bir konu olmakla birlikte mezuniyet derecesinin onların değer tercihlerine etki etmesi önemli bir sonuçtur.

Araştırmanın önerileri ise şu şekilde sıralanabilir;

- Bu araştırmanın bulgularında BİLSEM yönetici ve öğretmenlerinin değer tercihleri incelenmiş, velilerinin değer tercihlerine yer verilmemiştir. Berkant, Efendioğlu ve Sürmeli (2014) çalışmalarında öğretmenlerin değerler eğitiminde ailenin rolünün büyük olduğu bu sebeple bilinçli ailelerin önemi ifade etmişlerdir. Bu açıdan aileler ile değerlere yönelik bir araştırma yapılabilir, ardından araştırma çeşitli eğitimler ile desteklenebilir.
- Araştırmada yönetici ve öğretmenlerin değer tercihleri arasında farklılıklar ortaya çıkmıştır. BİLSEM yönetici ve öğretmenlerine, öğrencilerin de ihtiyaçlarını dikkate alarak, çalışmalarda değer farklılıklarını en az seviyeye indirecek şekilde bir değerler eğitimi semineri ya da hizmet içi eğitimi düzenlenebilir.

- Araştırma belirli demografik özellikler üzerinden yürütülmüştür. Bunlara ek olarak medeni durumu, gelir seviyesi, çocuk sahibi olup olmadığı ya da hangi kültürde yetiştiği gibi farklı özellikler de eklenerek yeniden yorumlanabilir. Bir çok araştırma kültürün, medeni durumun değer tercihlerinde etkili olduğunu ifade etmektedir, BİLSEM eğitimcilerinde de bu durumun analizi yapılabilir.
- Bu çalışmada yalnızca değer tercihleri ve demografik özellikler arasındaki ilişki incelenmiştir. Sonraki çalışmalarda BİLSEM yönetici ve öğretmenlerinin değerleri ile örgütsel değerler, örgütsel vatandaşlık arasında ilişkisel bir araştırma yapılabilir.
- Araştırmada en fazla farklılık yönetici ve öğretmenlerin değerlerinde ortaya çıkmıştır. Bu durumun en aza indirgenmesi için öncelikle öğretmen ya da müdürlerin BİLSEM’de çalışmanın amaçlarına yönelik düşünceleri nitel bir çalışma ile belirlenebilir ve bu amaçlar ortak bir paydada değerler ile bütünleştirilerek yönetici ve öğretmenlere verilebilir.
- Araştırmada öğretmen ve yöneticilerin değer tercihlerinde ortaya çıkan farklılıkların, onların çalışma ortamlarına ve iş performanslarına etkisi olup olmadığı araştırılabilir.

## **Kaynakça**

- Acar, N. V., Yıldırım, İ., & Ergene, T. (1996). Bireylerin dindarlık düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(12), 45-56.
- Akdeniz, A. (2018). *Sosyal Bilgiler ve tarih öğretmenlerinin yurtseverlik tutumları ile temel değer yönelimleri arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Aktay, A. (2008). *Yönetici ve öğretmenlerin değer tercihleri ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Aktay, A. & Ekşi, H. (2009). Yönetici ve öğretmenlerin değer tercihleri ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki. *İş Ahlakı Dergisi*, 2(3), 19-65.
- Bacanlı, H. (1999). Üniversite öğrencilerinin değer tercihleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 5(4), 597-610.
- Balyer, A. (2012). Çağdaş okul müdürlerinin değişen rolleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 13(2), 75-93.

- Beldağ, A., & Keskin, S. (2016). Bilim ve sanat merkezlerinde ve diğer okullarda öğrenim gören öğrencilerin sahip oldukları değerlere ilişkin öğretmen görüşleri. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(1), 9-24.
- Berkant, H. G., Efendioğlu, A., & Sürmeli, Z. (2014). Değerler eğitimine yönelik öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Electronic Turkish Studies*, 9(5), 427-440.
- Boydak Özcan, M. (2009). Öğrenim görülen okul türüne göre yöneticilerin öğrencilere değer kazandırma davranışları. *Doğu Anadolu Bölgesi Araştırmaları Dergisi*, 8(1), 55-62.
- Demirtaş, Z. & Ekmekyapar, M. (2012). İlköğretim okulu yöneticilerinin değerlere dayalı yönetim uygulamalarının okul kültürüne etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi [Educational Administration: Theory And Practice]*, 18(4), 523- 544.
- Demirutku, K. (2007). *Parenting styles, internalization of values, and the self-concept* [çocuk yetiştirme tarzları, değerler içselleştirilmesi ve benlik kavramı]. Yayınlanmamış doktora tezi. Orta Doğu Teknik Üniversitesi.
- Ekşi, H. (2003). Temel insanî değerlerin kazandırılmasında bir yaklaşım: karakter eğitimi programları. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1(1), 79-96.
- Fırat, N. Ş., & Açıkgöz, K. (2012). Bazı değişkenler açısından öğretmenlerin değer sistemleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43, 422-435.
- Halstead, J. M., & Taylor, J. M. (2000). Learning and teaching about values: a review of recent research. *Cambridge Journal of Education*, 30(2), 169-202.
- Işık, N & Yıldız, N. (2012). İlköğretim sınıf öğretmenlerinin değer algıları ile kişilerarası problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi. *Social Science Studies*, 2(3), 1-16.
- İmamoğlu, E. O. & Karakitapoğlu Aygün, Z. (1999). 1970'lerden 1990'lara değerler: Üniversite düzeyinde gözlenen zaman, kuşak ve cinsiyet farklılıkları. *Türk Psikoloji Dergisi*, 14(44), 1-22.
- Karasar, N. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kuşdil, M. E. & Kağıtçıbaşı, Ç. (2000). Türk öğretmenlerinin değer yönelimleri ve schwartz değer kuramı. *Türk Psikoloji Dergisi*, 45, 59-76.
- Kuzgun, Y., & Sevim, S. A. (2004). Kadınların çalışmasına karşı tutum ve dini yönelim arasındaki ilişki. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37(1), 14-27.
- Kuzu, İ. Y. & Şenol, C. (2012). Üstün yetenekliler eğitim programlarına ilişkin öğretmen görüşleri (BİLSEM Örneği). *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi (E-International Journal Of Educational Research)*, 3(2), 13-35.

- Lickona, T. (1991). *Educating for character: How school can teach respect and responsibility*. New York: Bantam.
- MEB, (2007). *Bilim ve sanat merkezleri yönergesi*. [http://orgm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2015\\_08/27014859\\_bilsemynerge.pdf](http://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2015_08/27014859_bilsemynerge.pdf). Erişim: 29 Ekim 2015.
- Özden, Y. (2013). *Eğitimde yeni değerler*. Ankara: Pegem Akademi.
- Rokeach, M. (1973). The nature of human values. *Contemporary Sociology*, 5(1),13-16.
- Ryan, K., & Bohlin, K. E. (1999). *Building character in schools*. San Francisco: Josey-Bass Publishers.
- Sarı, E. (2005). Öğretmen adaylarının değer tercihleri: Giresun Eğitim Fakültesi örneği. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 3(10), 73-88.
- Schwartz, S. H. (1992). Universals in the content and structure of values: Theory and empirical tests in 20 countries. *Advances In Experimental Social Psychology*, 25, 1-65.
- Schwartz, S.H. & W. Bilsky. (1987). Towards a psychological structure of human values. *Journal Of Personality And Social Psychology*. 53, 550-562.
- Schwartz, S. H. & Boehnke, K. (2004). Evaluating the structure of human values with confirmatory factor analysis. *Journal Of Research In Personality*, 38, 230-255.
- Sığı, Ü., Tabak, A. & Ercan, Ü. (2009). Kültürel değerlerin yönetsel kapsamda analizi: Türk bankacılık sektörü uygulaması. *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 1(2), 1-14.
- Spranger, E. (1928) *Types of men*. Halle: Max Neimeyer.
- Şahin-Fırat, N. (2010). Okul müdürü ve öğretmenlerin okul kültürü ile değer sistemlerine ilişkin algıları. *Eğitim ve Bilim*, 35(156), 71-83.
- Tanıt, T. (2007). *Eğitim yöneticilerinin değer tercihleri ile yaratıcılıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Taş, A. M., & Yeşiltaş, P. D. (2016). Okul Müdürlerinin değer ve değer kazanımına ilişkin görüşleri. *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(2), 1125-1146.
- Turgut, T. (1998). “Örgütsel davranışta değerlerin yeri”, *Endüstri ve Örgüt Psikolojisi*, II.Ed.: Suna Tevrüz, Türk Psikologlar Derneği Yayınları: Ankara.
- Uncu, Ü. (2008). Öğretmen ve eğitim yöneticilerinin değer yönelimlerinin çok boyutlu olarak incelenmesi (İstanbul ili örneği). Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Yavuz, M., Dilmaç, B., & Derinbay, D. (2015). Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin sahip oldukları değerlerin demografik özellikleri açısından değerlendirilmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 13(29), 561-583.
- Yılmaz, E. (2009). Öğretmenlerin değer tercihlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 7(17), 109-128.



Extended Abstract

## **Evaluation of Value Preferences of Managers and Teachers Working in Science and Art Centers in Terms of Different Variables**

---

Özge CEYLAN, Corresponding Author. Teacher, PhD Student.  
Kartal Science and Art Center, Yıldız Technical University, Faculty of Education, Science Education Department.

**E-mail:** ozgeceylan86@gmail.com

**ORCID:** 0000-0003-3737-8579

Güven YILDIZ, Teacher.

Kartal Science and Art Center.

**E-mail:** guvenyildiz99@hotmail.com

**ORCID:** 0000-0001-7075-9838

### **Introduction**

When we look at the development of mankind throughout history, it seems that humans first tried to satisfy physical needs for survival such as; hunger, marriage and self-defense, then tried to continue the generation and made progress in all areas to live in better conditions. With the aim of living in a better condition, the next generation not only left with physical environment but also with a cultural heritage. Each society has its own economic, social and cultural structure and values that include these structures. Spranger (1928) classified the individuals' values as social, economic, scientific, aesthetic, religious and political. For a better society in which individuals can live in peace and integrity, they must acquire a number of values at a reasonable level in their lives and exhibit those values in their behavior and attitudes. The training of the individuals to ensure the continuity of social life can be defined as the reason that the schools have

existed as well as it is their official duties (Ekşi, 2003; Lickona, 1991; Ryan ve Bohin, 1991). For this purpose, the notion of values education emerges when all kinds of cultural and basic universal values created and accumulated by the ancestors are taught. A value-free education is unthinkable (Taş ve Yeşiltaş, 2016). Aktay and Ekşi (2009) stated that school administrators and teachers share the responsibility for the values, education policies and philosophy to be given, and they are responsible for realizing these policies through programs. First, all managers and teachers should be the role models, establish the conditions of appropriate values education, supervisors should supervise the teachers in order to comply with the program and they should cooperate with the parents in order to provide the basic values (Boydak Özan, 2009; Balyer, 2012; Özden, 2013). Values can be seen by managers as one of the more powerful tools for shaping the big picture, developing an integrative vision and goals, and providing leadership to their organization (Yavuz, Dilmaç ve Derinbay, 2015).

Values start with the pre-school period and take place directly or indirectly in the curriculum during primary and secondary education. Gifted individuals are defined as a potential that will give direction to society and have the ability to make the country strong in technological, political, economic and scientific sense (MEB, 2007). Children with these characteristics will be a great gain for humanity, and they can be a great loss for society if their education is ignored and their potential is not taken into consideration (Kuzu ve Şenol, 2012). In the study conducted by Beldağ and Keskin (2016), half of the teachers interviewed stated that the education programs applied in science and art centers were effective in gaining values, while the other half stated that they were not effective. For this reason, besides the contributions of special talented individuals to the development of the community in every field, the values they possess are also important. Individuals with special talents are trained in science and art centers (BİLSEM) in our country. In the 2018-2019 academic year, approximately 42,000 students, who have been identified as having special abilities, are trained by BİLSEM in 81 provinces. Managers and teachers working in the BİLSEM are assigned according to various criteria related to their competence to meet the needs of special talented children. It is expected that teachers and administrators working in these institutions are expected to be academically competent and cognitively advanced. Even though teachers do not see values teaching as part of their role; students are absolutely influenced by the value judgments of their teachers (Halstead & Taylor, 2000). At the same time, it has become important that managers and teachers have various values and then transfer the values to the students as role models and through education. Considering that

the relationships arising from the values adopted by BILSEM educators may affect the management policies of the institutions, it is thought that the value preferences of BILSEM teachers and managers that put forward in the research, will benefit the policy determination in the field of special education, help the efficient use of resources and the establishment of the corporate culture.

The problem of the research was determined as “What is the relationship between value preferences and demographic characteristics of administrators and teachers working in science and art centers?”.

### **Aim of the Research**

The purpose of this study is to determine the value judgments of managers and teachers who work in BILSEM. The Schwartz Value Scale was used for this purpose. It is expected that special talented individuals with an important potential in the development of the country should have competence in the field of values as well as academic knowledge. This study, which aims to reveal whether the educators who train these individuals have these values. Previous research has examined the value judgments of managers and teachers in higher education, secondary education, basic education and pre-school level, but the value judgments of managers and teachers working in science and art centers, which are different educational programs, have not been examined.

### **Method**

The relational screening model was used as a model. Schwartz Value Scale (SVS) and Personal Information Form were used as data collection tools. The Schwartz Value Scale was developed by Schwartz in 1992 and adapted to Turkish by Kuşdil and Kağıtçıbaşı (2000). The working group of the study consisted of 433 teachers and 105 managers (N = 538) who working in the BILSEM's. Analysis of the data was made with the 23rd version of SPSS package program. T-test and ANOVA were conducted to examine the differences in the demographic characteristics of the main value groups in the Schwartz Value Scale of managers and teachers.

### **Findings, Conclusion and Recommendations**

Schwartz and Bilsky (1987) value list based on Rokeach's (1973) value list constitute the basis of the Schwartz (1992) value approach. The results of the study were discussed on the basis of Schwartz value approach.

According to the results of the analysis, the mean scores of the sub-dimensions in the scale were investigated according to the “sex” variable and differences were found in the tradition subscale between the average scores of BİLSEM female and male educators. According to this result, it can be stated that the values perception of teachers working in science and art centers do not correlate vary much with the sex variable. It is related to the adoption of ideas and lifestyles along with “tradition”, socio-cultural structure and religion (Akdeniz, 2018). Sıgır, Tabak and Ercan (2009) found that male bankers are dependent on their traditional values. Yavuz, Dilmaç and Derinbay (2015) have reached a similar conclusion in their study with administrators. Yılmaz’s (2009) research with teachers showed that the average score of the universality, benevolence, cohesion and security dimensions of female teachers is different from that of males. Tanıt (2007), İmamoğlu and Aygün-Karakitaboğlu (1999) found that there is no difference between the value sub-dimensions of women and men in their studies, whereas many studies showed that gender factor is effective in value differentiation (Bacanlı, 1999; Demirutku, 2007; Kuzgun and Sevim, 2004; Acar, Yıldırım and Ergene, 1996).

According to the “task” variable of the average scores of the trainers, there was a difference in the power, self-direction, universalizm and tradition subscales and between the average scores of BİLSEM manager (manager and assistant principal) and teachers. In terms of power and tradition sub-dimensions differentiation is in favor of the managers, whereas in the sub-dimension of the self-direction and universalism the differentiation is in favor of teachers. Teachers value self-direction sub-dimension due to the fact that it is more open to innovative and more independent in thought activities. The fact that the average scores of teachers are higher in the universality sub-dimension can also be interpreted as being individuals who are more understanding, tolerant and observing the goodness comparing to the managers. Yavuz, Dilmaç and Derinbay (2015) and Şahin- Fırat (2010) found differentiation in the sub-dimension of hedonism according to the task variable and stated that the average score of the teachers was higher. Aktay and Ekşi (2009) did not find any differentiation in sub-dimensions according to task variable. Uncu (2008) stated that there was no significant difference between the two groups in the study of teachers and administrators, and the most preferred value was universality and least preferred value was power. Considering the reflection of the difference in value preferences of BİLSEM teachers and managers on the special talented individuals, it can be interpreted that students will be educated by teachers who think independently,

tolerant and work for the good of all humanity, but their teachers will work in schools that are managed with a more traditional understanding. This may cause incompatibilities between the teacher and the supervisor, which may affect job performance and professional satisfaction.

In the third sub-problem of the study, there was no relationship between the “age” variables of the mean scores of subscales included in the scale. In this study, it can be explained that there is no difference in value among the age range of the educators working in BİLSEM regarding the difference in values due to age variable. Similarly, Aktay and Ekşi (2009) did not find any differentiation in the sub-dimensions according to the age variable. Fırat and Açıkgöz (2012) stated that age variable is an important determinant in success, stimulation and compliance value dimensions, and this is true for success dimension in younger age group, stimulation in age group younger than 40 years and compliance dimension in group more than 40 years.

The differences between science and art center educators according to occupational seniority variable are examined. There was a difference only in the hedonism subscale between the “years of occupational seniority” and the subscale average scores of the trainers. This difference was found to be between those who had less than 5 years of seniority and those who had more than 20 years of seniority, and that the average of points was less than 5 years. The group with low professional experience has higher average score in the dimension of hedonism than the professional experience. This can be explained by the fact that young people find more pleasure in life and have more individual happiness. It can also be explained as the innovative aspects of young people because of the fact that the hedonism sub-dimension is open to innovativeness. Similarly, in a study conducted by Işık and Yıldız (2012), concluded that teachers gave more importance to the basic value of hedonism in the first years of their professional experience. Yavuz, Dilmaç and Derinbay (2015) found differences in the arousal and self-management dimensions of the educators according to their seniority variable and stated that this difference was caused by the group with 10-14 years seniority. Yılmaz (2009) found that values preferences of the teachers in the dimension of power of the ones who have 1 to 5 years seniority; Aktay (2008) and Tanit (2007) found no difference in the value preference dimensions of teachers and administrators according to the seniority variable.

Finally, when the subscale average scores of the “graduation grade” variables of the educators are compared with each other, differences in the hedonism and

tradition sub-dimensions have emerged. This difference was found among those with undergraduate and graduate degrees and the result was in favor of those with a bachelor's degree. It can be interpreted from the BILSEM educators that the degree of hedonism and traditionality subscale scores of those who have undergraduate degrees are higher than those in lower education level in the teaching profession, but they also give more importance to personal happiness unexpectedly. It is an issue that should be examined whether the educators move away from the traditional structure as their academic levels increase. Besides, it is an important result that the degree of graduation affects their value preferences. Aktay and Ekşi (2009) found no differentiation in the sub-dimensions of power, hedonism, success, arousal, tradition according to their education level, but they suggested that they differed in the sub-dimensions of self-control, universality, benevolence, harmony and security. Yavuz, Dilmaç and Derinbay (2015) stated that the values of school principals differ in terms of power, arousal and security according to their educational status, but the average of principals with bachelor degree is higher than those with associate degree.

Suggestions for future research can be listed as follows;

- In the research, differences have emerged between the value preferences of the managers and teachers. A value education seminar or in-service training can be organized for BILSEM managers and teachers, taking into account the needs of the students, in order to minimize the value differences in the studies.
- The research was conducted on specific demographic characteristics. In addition to these, it can be re-interpreted by adding different characteristics such as marital status, income level, having children or in which culture. Many researches state that culture is effective in the value choices of marital status, and this situation can be observed in BILSEM educators.
- In the research the most difference in value has emerged between managers and teachers. In order to minimize this situation, first of all, the thoughts of teachers or principals related to their aims/goals in working in BILSEM can be determined by a qualitative study, and then these goals can be integrated with values in a common denominator and given to both managers and teachers.

## Değer Eğitimde Özdeşim Kurma: Hz. Muhammed (sav) Örneği\*

Identification in Values Education: The Case of the  
Prophet Muhammad (pbuh)\*

Sevgi COŞKUN KESKİN, Sorumlu Yazar. Doç. Dr.  
Sakarya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü.

**E-mail:** scoskun@sakarya.edu.tr

**ORCID:** 0000-0001-2345-6789

İklima Betül ERTÜRK, Yüksek Lisans Öğrencisi.  
Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Değerler Eğitimi.

**E-mail:** iklimabetulerturk@gmail.com

**ORCID:** 0000-0001-7631-9016

Zehra Betül KOCAMAZ, Yüksek Lisans Öğrencisi.  
Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Değerler Eğitimi.

**E-mail:** zbkocamaz44@gmail.com.

**ORCID:** 0000-0002-2148-8960

ISSN: 1303-880X  
e-ISSN: 2667-7504  
<http://ded.dem.org.tr>

**Geliş/Received:** 25.12.2018

**Kabul/Accepted:** 08.04.2019

**Makale türü/Article type:**  
Araştırma/Research

**Atıf/Citation:** Coşkun Keskin, S., Ertürk, İ.B., & Kocamaz, Z.B. (2019). Değer eğitimde özdeşim kurma: Hz. Muhammed (sav) örneği. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 17 (37), 175-218, DOI: 10.34234/ded.502014

\* Bu çalışma ilk iki yazar tarafından 05-06 Nisan 2018 tarihinde yapılan "3. Uluslararası Değerler Eğitimi Kongresi"nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur. 3. Yazar ile birlikte çalışma genişletilerek yeniden yapılandırılmıştır.

\* This study was presented as an oral presentation by the first two authors at the "3rd International Values Education Congress" held on 05-06 April 2018. With the third author, the study was extended and restructured.

**Öz:** 14-15 yaş grubu, kimlik gelişiminin önemli olduğu dönemlerden biridir. Bireyler bu dönemde kendini gösterebilmek için kitle iletişim araçlarının etkisiyle popüler olarak nitelendirilen kişiler ya da fikirlerle kendilerini özdeşleştirirler. Değerlerine sahip çıkabilen bir nesil yetişmesi ve kimlik gelişiminin doğru bir şekilde tamamlanabilmesi için onlara özdeşleşebilecekleri, rol model olacak güçlü karakterlerin anlatılması önem arz etmektedir. Bu bağlamdan hareketle araştırmada, ergenlik döneminin başında olan çocukların değerler açısından rol model olan şahsiyetlerin hayatlarını öğrenmeleri ve kendilerini bu şahsiyetlerle özdeşleştirmelerinin mümkün olup olmadığı Hz. Muhammed (sav) örneği ile araştırılmıştır. Bu nedenle değer eğitiminde örnek bir kişilik olarak Hz. Muhammed'in (sav) karşılaştığı problemler karşısında nasıl davranışlar sergilediğine ilişkin ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin düzeyine uygun, 8 etkinlik geliştirilmiştir. Çalışma 3 hafta boyunca, 8. sınıfa geçen, 23 öğrenciyle yürütülmüştür. Nitel araştırma yöntemlerinden eylem araştırması deseniyle yürütülen çalışmada veriler; görüşme, doküman ve araştırmacının katılımcı gözlemleriyle elde edilmiştir. Elde edilen veriler içerik analizi ile incelenmiştir. Araştırma sonucunda çocukların yaşadıkları sorunlar karşısında sergiledikleri barışçıl olmayan çözümlerin, Hz. Muhammed'in (sav) şahsiyeti bağlamında değerlendirildiğinde barışçıl çözümlere dönüştüğü tespit edilmiştir. Ayrıca etkinliklerden sonra Hz. Muhammed (sav) için söylenen Allah'ın kulu, Müslümanlığı öğreten, Kurani Kerim, peygamber gibi çağrışımlar; hoşgörü, cesaret, saygı, güvenilir olma, barışsever (uzlaşmacı) gibi pek çok değeri içeren söylemlere dönüşmüştür.

**Anahtar Kelimeler:** Değer eğitimi, Hz. Muhammed (sav), Kimlik gelişimi, Özdeşleşme, Ergenlik dönemi

&

**Abstract:** In this study, it was investigated whether it is possible for children in early adolescence to look up to, to learn from, the lives of individuals who are role models in terms of values and whether they identify themselves with these personalities. So our research was based on the example of the Prophet Mohammad (pbuh). For this reason, 8 activities were developed in accordance with the 8th grade level students, these activities designed to show how The Prophet Muhammad as an epitome of value education behave in the face of the problems. The study was carried out with 23 students in 8th grade for 3 weeks. Qualitative research methods is applied with a form of action research. The data were obtained through interviews, documents and participant observations. The data were analyzed by content analysis. The study found that, the non-peace-



ful solutions that the children exhibit previously in the face of the problems turned into peaceful solutions when it was evaluated in the context of Muhammad's personality. Also after these activities, connotations of concepts like; the servant of God, teaching Islam, the Holy Quran, and Prophet Muhammad was evolved into discourses such as tolerance, courage, respect, trustworthiness, and peace-loving.

**Keywords:** Values education, Prophet Muhammad, Identification development, Identify, Adolescence period

## **Giriş**

Birey yaşadığı değişimler sonucu; kendini tanıma, kendisinde olup bitenleri anlamlandırma konusunda sıkıntılar çeker. 'Ben kimim?' sorusu ile hayattaki yerini, amacını ve hedeflerini belirleme isteğiyle kimlik arayışı içerisine giren ergen, bu arayış esnasında yaşadığı sıkıntılara kendince çözümler üretir (Hökeleki,2013). Gençlik döneminin başlangıcı olarak bilinen 14-15 yaş grubu kimlik gelişiminin önemli olduğu dönemlerden biridir. Bu dönemde olumlu bir kişilik gelişimi çok önemlidir ve bireyin oluşturduğu kimlik ileriki yaşamında rollerini de belirlemektedir. Kimliğin oluşturulmasında çevre, aile, sahip olunan yaşam standartları ve bireyin psikolojik durumu etkilidir.

Ergenlik döneminde bireyler kendini gösterebilmek ve varlığını ispatlayabilmek için kitle iletişim araçlarının etkisiyle popüler olarak nitelendirilen kişiler ya da fikirlerle kendilerini özdeşleştirerek, bir bakıma onları model alarak kimlik arayışlarını gerçekleştirirler. Bu dönemde ki özdeşleşme Köknel'e (1979) göre, bireyin ruhsal yapısı içinde yaşadığı değişimle beraber aileden başlayarak çevredeki kişilere, fikirlere doğru ilerleyen bilerek ya da bilmeyerek etkilendiği, kabullendiği düşünce, duygu ve davranışlardan oluşan bir süreçtir.

Özdeşleşmenin ilk şartını bireyin objeye olan duygusal bağı oluşturmaktadır. Ergenlik döneminde birey her ne kadar dış dünyaya açılrsa da anne-baba bu dönemde en çok model alınan kişilerin başında gelir (Yavuzer, 1982). Çevresinde model aldığı kişilerin kusurlarını gördükçe bunlarla yetinmeyerek yapısını, aile ve okul telkinlerini, çevresinde kabul görülmüş davranışları da değerlendirerek kendine idol olarak benimsediği güçlü ve ünlü kişileri örnek alır. Kılavuz'a (2002) göre birey özdeşleşeceği kişide ideal bir üstünlük ve olgunluk aradığı için bir taraftan çevresinde başarılı bir yetişkini örnek alırken diğer taraftan tarihi karakterleri de kendine model edinir.

Ergenlik döneminde bireyin kimlik arayışı uzun bir süreç olabilir. Özellikle günümüzde küreselleşmenin de etkisiyle bu süreç daha da zor bir hal almaktadır. Köylü'ye (2013) göre her ne kadar küreselleşme sürecinin başlangıcı çok eskilere dayansa da yirminci asrın yarısından itibaren etkisini her alanda hissettirmiş, özellikle ahlaki alandaki etkileri büyük ölçüde negatif yönde olmuştur. Geleneksel aile yapısının bozulması, sosyo-ekonomik adaletsizlik, bilginin doğru olup olmadığına bakılmaksızın ona kolay ulaşılması gibi etkenler ahlaki yapıyı negatif yönde etkilemiştir.

Var olan gündemin takibi gerekli olmakta birlikte, bu yaş grubunun edindikleri bilgileri mantık süzgecinden geçirerek doğru ve yanlış ayırmasıyla ilgili olarak sıkıntıların yaşandığı, pek çok haberde görülmektedir (Örnek haber için bkz. URL-1, URL-2, URL-3). Bu yaşta oluşturulan kimliğin, bireyin yaşamını etkilediği de bilinmektedir. Var olan bu sıkıntıların çözümünde değer merkezli bir eğitimin önemi oldukça büyüktür. Değerlerine sahip çıkabilen bir nesil yetişmesi için onlara rol model olacak güçlü karakterlerin tanıtılması gerekmektedir. Bu durumda da en güzel örnek hiç şüphesiz İslam'ın tüm öğretilerine eksiksiz uyana Hz. Muhammed (sav)'dir.

Hz. Muhammed (sav), ilk vahiyle muhatap olmadan önce de Mekke halkı içinde değer verilen; güvenilirliği (Muhammed'ül Emin<sup>1</sup>), adaleti (Kâbe Hakemliği<sup>2</sup>), merhameti (Hılful Fudul/Erdemliler Cemiyeti<sup>3</sup>) ile örnek olan bir kişiliktir. 610 yılında kendisine ilk vahiy gelmiş, İslam dinini tebliğ görevi verilmiştir. Bu tebliğ sürecinde sergilediği örnek davranışlarla İslam dininin yayılmasını sağlamıştır. Cömertliğiyle, sabrıyla, çalışkanlığıyla, danışarak iş yapmasıyla insanları derinden etkilemeyi başarmış ve kendinden yıllar sonraki nesillere örnek olmaya devam etmiştir (Çakan ve Solmaz, 2014). Bu nedenlerle Hz. Muhammed (sav) gençlerin özdeşim kurmaları gereken örnek bir karakter

1 **Muhammed'ül Emin:** Toplum yaşamının yapı taşlarından olan güvenilir olma değeri aynı zamanda tüm Peygamberlerinde en önemli niteliklerindedir. Hz. Muhammed (sav) gençlik yıllarından itibaren Mekke'de "el-Emin" olarak adlandırılmıştır. "el-Emin" güvenilir olan demektir. (bkz. Sarıçam, Hz. Muhammed ve Evrensel Mesajı, 2011, s.272)

2 **Kâbe hakemliği:** Hz. Muhammed (sav) Peygamber olmadan önce 35 yaşında, yenilenen Kâbe duvarına Hacerülesved'in yerleştirilmesi sırasında Kureyşlilere hakemlik yaptı. Taşı yerleştirme konusunda anlaşmazlık yaşayan Kureyş kabileleri mabedin kapısından ilk giren kişinin hakem olması yönünde uzlaşmaya vardılar. Kapıdan ilk giren kişi güvenilir ve adil olduğunu bildikleri Hz. Muhammed (sav)'di. Bir bez parçası isteyen Hz. Muhammed (sav), o bezin üzerine Hacerülesved'i kendi elleriyle yerleştirmiştir. Kureyş kabilelerinin liderlerine bezin uçlarından tutmalarını söyleyip taşın konulacağı yere kadar beraber getirmelerini sağlamış ve taşı yerine koymuştur. Böylece yıllarca sürecek bir anlaşmazlık Peygamberimizin adaletli tutumuyla çözülmüştür. (bkz. İbn Hişam, es-Siret'ün-Nebeviyye, 1971, s.118)

3 **Hılful-Fudul:** Bazı Kureyş kabilelerinin haksızlığa uğrayan kişilerin haklarını savunmak üzere oluşturdukları anlaşma neticesinde kurulmuş cemiyettir. Bu anlaşmanın gerçekleşmesine Hz. Muhammed'in (sav) amcası Zübeyr öncülük etmiştir. Anlaşmaya genç yaşında Hz. Muhammed (sav) de katılmıştır. (bkz. Sarıçam, Hz. Muhammed ve Evrensel Mesajı, 2011, s.68)

olduğu düşünülmektedir. Çünkü O döneminde yaşadığı problemlere hakkaniyet açısından bakabilen güçlü bir karakterdir ve pek çok değeri yaşayarak sergilesiştir. O'nun; “*Allah beni zorlaştırıcı ve başkalarının hata yapmalarını isteyici değil; bir muallim ve kolaylaştırıcı olarak gönderdi.*” hadis-i şerifinde de dile getirdiği gibi, Hz. Muhammed (sav), insanlık eğitiminde önemli bir konuma sahiptir (Müslim, 1993).

2010 tarihli İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğretim programlarında yer alan “Hz. Muhammed” öğrenme alanı kapsamında Hz. Muhammed'in (sav) beşeri özellikleriyle insanlara örnek olmasına yönelik 4. Sınıftan 8. Sınıfa kadar her sınıf düzeyinde bir ünite ayrılarak detaylı şekilde yer verilmiştir. Genel anlamda öğrencilerin bu öğrenme alanıyla Hz. Muhammed'in (sav) hayatı ve örnek davranışlarına yönelik bilgi edinmeleri ve erdemli davranışlarını örnek almaları amaçlanmıştır (MEB, 2017).

Yukarıda bahsedilen gerekçelerden hareketle bu çalışmada güven, sabır, çalışkanlık, sorumluluk, cesaret, adalet, merhamet, hoşgörü, affedicilik, sevgi, saygı gibi değerler açısından en güzel şekilde rol model olan Hz. Muhammed'in (sav) “Örnek Davranışları” konusu ile gençlerimize hayatlarında karşılaştıkları durumlara değerler penceresinden bakabilmeleri için farkındalık ve bilinç oluşturmak amaçlanmaktadır. Alan yazın tarandığında ergenlikte özdeşleşme ve rol model olma gibi çalışmalara teorik düzeyde (Eskiler ve Altunışık, 2017; Erdoğan ve diğerleri, 2015; Hökelekli, 2013; Kılavuz, 2002) yer verilmekle birlikte uygulamaya yönelik çalışmalara rastlanmamıştır. Bu nedenle çalışmada alana yönelik uygulama örneği sunmak ve sonuçlarını ortaya koyarak öneriler getirmek için; “*Günlük yaşamda karşılaşılan problemlerle ilgili, Hz. Muhammed (sav) ile özdeşim kurarak nasıl çözümler sergilenir ve bu bağlamda hangi etkinlikler yapılabilir?*” probleminden hareketle aşağıdaki alt problemlere cevap aranmaya çalışılmıştır. Bu genel problem doğrultusunda araştırmanın alt problemleri şunlardır;

- 1- “*8. Sınıf İlköğretim öğrencilerinin Hz. Muhammed (sav) hakkındaki algıları nelerdir?*”
- 2- “*8. Sınıf İlköğretim öğrencileriyle yapılan etkinlikler, öğrencilerin Hz. Muhammed (sav) hakkındaki görüşlerini nasıl etkilemektedir ve öğrenciler O'nun hangi özellikleriyle özdeşim kurmaktadır?*”
- 3- “*8. Sınıf İlköğretim öğrencileri toplumsal sorunları çözme bağlamında Hz. Muhammed'i (sav) nasıl örnek almaktadır?*”

## **Yöntem**

### **Araştırma Modeli**

Çalışmada, değer eğitiminde örnek bir kişilik olarak Hz. Muhammed'in (sav) "Örnek Davranışları" konusu ile gençlere hayatlarında karşılaştıkları durumlara değerler penceresinden bakabilmeleri için farkındalık ve bilinç oluşturmak amaçlanmaktadır. Amaca uygun olarak derinlemesine inceleme ve analiz yapabilmek için nitel araştırma yöntemlerinden eylem araştırması deseni kullanılmıştır. Mertler'e (2012) göre eylem araştırması, araştırmacının tespit ettiği uygulamada karşılaşılan sorunun derinlemesine incelendiği, var olan sorunun değiştirilebilmesi için gerekli önerilerin sunulduğu, ortaya konulan uygulamalarla araştırmacının değişimi gerçekleştirdiği ve elde ettiği sonuçlara göre iyileştirmeyi artırmak için yeni çözüm önerileri sunduğu araştırma şeklidir (Akt. Güler, Halıcıoğlu ve Taşgın, 2015).

Eylem araştırması uygulamayı yapan araştırmacının ve katılımcı grubun araştırma sürecine doğrudan katılımını sağladığı için yaparak yaşayarak öğrenmeyi ve böylece öğrenilenleri uygulamaya geçirmeyi desteklemektedir (Aksoy, 2003). Yapılan çalışmada araştırmacı öğretmenin etkinlikleri uygulamak, çalışmayı yönetmek, var olan problemlere çözüm aramak ve gözlem yapabilmek için uygulamada aktif şekilde rol alması gerekmiştir. Bu nedenle çalışma da eylem araştırması yöntemi kullanılmıştır.

### **Çalışma Grubu**

Araştırmacı öğretmen ve katılımcıların aktif rol aldığı çalışma 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Sakarya ilinin Hendek ilçesinde sosyo-ekonomik olarak orta düzeyli bir okulun ortaokul kademesinde 8. Sınıfa geçen 13-14 yaş grubuna dâhil 10 kız, 13 erkekten oluşan 23 katılımcı öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabılır örnekleme seçilmiştir. Araştırmacılardan birinin çalışma yapılan sınıfın öğretmeni olması, verilere ve öğrencilere kolay ulaşabildiği için (Yıldırım ve Şimşek, 2011) bu yöntem seçilmiştir. Okul ortamında yürütülen çalışma için velilerden sözlü izin alınmıştır.

## Veri Toplama Süreci ve Araçları

Araştırmanın probleminin çözümüne dair 8 ayrı etkinlik geliştirilmiştir. Araştırmanın veri toplama süreci tablo 1 de gösterilmiştir.

**Tablo 1:** Veri Toplama Süreci

No	Uygulamanın Adı	Amacı	Uygulanma Tarihi	Süre
1	Kelime ilişkilendirme	Öğrencilerin etkinlik öncesi Hz. Muhammed (sav) algılarını tespit etme	12/12/2017	10 dk
2	Gösteri yöntemi ile problem analizi	Öğrencilerin çevrelerinde yaşanan olayların farkına varmalarını sağlama-etkinliklere güdüleme	12/12/2017	15 dk
3	Sorun ağacı etkinliği	Öğrencilerin bir problemi derinlemesine analiz etme ve probleme yönelik çözüm önerisi üretme becerilerini geliştirme	12/12/2017	25+40 dk
4	Örnek olay incelemesi	Öğrencilerin olaylara değerler penceresinden bakabilmesini ve değer sınıflaması yapabildiğini sağlama	19/12/2017	40 dk
5	Poster etkinliği	Öğrencilerin etkili iletişim-sunuş ve grup çalışması becerisini artırma /değer sınıflaması yapabildiğini sağlama	19/12/2017	40 dk
6	Empati etkinliği	Problemlere Hz. Muhammed'in (sav) bakış açısıyla bakmalarını sağlama/ Hz. Muhammed (sav) ile özdeşebilecekleri noktaları keşfetme	26/12/2017	15 dk
7	Ayet yorumlama	Etkinlikler kapsamında fark ettikleri noktalarla ayeti inceleyerek yaşlarına uygun ilke ve mesajlar çıkarmalarını sağlama	26/12/2017	15 dk
8	Kavram haritası	Süreç etkinlikleriyle öğrencilerin Hz. Muhammed (sav) hakkındaki algılarının ne durumda olduğunu tespit etme	09/01/2018	15 dk

Çalışmada ilk olarak öğrencilerin süreç öncesi kelime ilişkilendirme testi ile Hz. Muhammed (sav) algıları tespit edilmiştir. Ardından 3 hafta boyunca süreç etkinlikleri uygulanmış ve çalışma tamamlandıktan 2 hafta sonra öğrencilerin algılarının ne olduğunu tespiti amacıyla süreç sonrası kavram haritası oluşturmaları sağlanmıştır. Bu süreçte; gösteri yöntemi ile problem analizi, sorun ağacı etkinliği, örnek olay incelemesi, poster etkinliği, empati etkinliği ve ayet yorumlama etkinlikleri uygulanmıştır. Araştırma toplamda beş haftada tamamlanmıştır. Çalışmada veriler, araştırmacılardan birinin katılımcı gözlemi ve dokümanlar ile elde edilmiştir.

### Katılımcı gözlem

Öğrencilerin söylemleri çalışma boyunca kamera ile kayıt altına alınmıştır. Toplamda 60 dakikalık video kaydı oluşmuştur. Eylem araştırmasında katılımcı araştırmacının rolü, çalışma sürecinde etkinlikleri uygulama, çalışmayı yönetme, var olan problemlere çözüm arama ve gözlem yapabilme şeklindedir.

## Doküman analizi

Etkinlikler sırasında ortaya çıkan ürünler doküman olarak toplanmıştır. Tablo 1 deki etkinliklerden elde edilen veriler doküman analizine tabi tutulmuştur. Araştırma kapsamında uygulanan etkinlikler kısaca aşağıda açıklanmıştır:

**Kelime ilişkilendirme etkinliği.** Çalışmada süreç öncesi uygulanan ilk etkinliktir. Kelime ilişkilendirme testi ile öğrencilerin Hz. Muhammed (sav) ile ilgili var olan algıları tespit edilmeye çalışılmıştır. Uygulamaya başlamadan öğrencilere kelime ilişkilendirme formu dağıtılmış ve Hz. Muhammed (sav) denilince akıllarına gelen ilk beş kelimeyi yazmaları, bir tanesini seçerek, neden onu seçtiklerini açıklamaları istenmiştir.

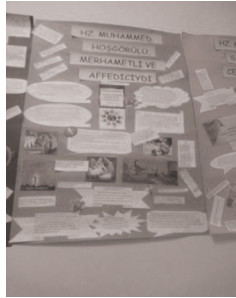
**Gösteri yöntemi ile problem analizi.** Öğrencileri derse güdülemek ve çevrelerinde yaşanan olayların farkına varmalarını sağlamak amacıyla “*çocuğa arabayla çarptıktan sonra hastaneye götüreceğim deyip bir üst sokağa bırakıp kaçan adam*” konulu güncel bir problemi yansıtan haber videosu izletilmiştir. Video bittikten sonra bu durumun onları nasıl etkilediği sorulmuş ardından “*sizce bu problemin nedeni ne olabilir?*” sorusu yöneltilmiştir.

**Sorun ağacı etkinliği.** Gösteri yöntemiyle verilen problem gibi öğrencilerin çevrelerinde tanık oldukları ya da haberlerde gördükleri bu şekilde olaylar olup olmadığı sorulmuştur. Öğrencilerin dikkatini çeken haberler ve çevrelerinde gördüğü olumsuz durumlar; “*kediyeye işkence çektirip sonra lağım kuyusuna atan adam, çocuğunu denize atıp polis çağıran kadın, Hıristiyanların çocuğu suya sokup boğması, sarhoş adamın arabayla çocuğa çarpması, zevk için hayvan vuran adam, köpek yavrusunu çuvala koyup denize atan adam, 5 aylık çocuğa işkence edilmesi, adamın çocuğa çarptıktan sonra doktora götürüyorum deyip üst sokakta atması, Çin’de köpeği boğazından bağlayıp ateşe atan adam, barınaktaki köpeklerin kulaklarının kesilmesi, uyuyan köpeğe tekme atan kişi, sosyal medyada bir kişinin hayvanları öldürüp fotoğraflarını yayınlaması, başkasıyla ilişkisi olduğunu öğrenen engelli çocuğuna sıcak su döken kadın*” şeklinde tahtaya not edilmiştir. Öğrencilerden tahtaya not edilen sorunlardan bir tanesini seçip, problemin nedenleri ve probleme yönelik kendi çözüm önerilerini sorun ağacı etkinliği formuna yazmaları istenmiştir. Öğrenciler problemlerine yönelik çözüm önerilerini sunmuşlardır. Öğrenci sunumları bittikten sonra öğretmen tarafından problemlerin temelinde yatan etkenler özetlenmiş ve Hz. Muhammed (sav)’in gönderildiği toplumun durumu ve öğretileri hakkında kısaca bilgi verilmiştir.

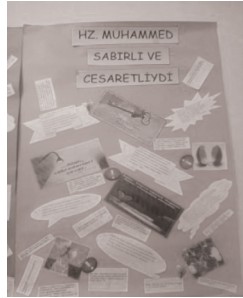
**Örnek olay incelemesi.** 3'erli gruba ayrılan öğrencilere Hz. Muhammed (sav)'in hayatında yaşadığı örnek olaylardan hareketle değerlerin ve becerilerin olduğu; “Hz. Muhammed (sav) çalışmayı sever ve zamanını iyi değerlendirirdi, Hz. Muhammed (sav) insanlara değer verirdi, Hz. Muhammed (sav) güvenilir bir insandı, Hz. Muhammed (sav) bilgiye önem verirdi, Hz. Muhammed (sav) hoşgörülü/merhametli ve affediciydi, Hz. Muhammed (sav) sabırlı ve cesaretliydi, Hz. Muhammed (sav) danışarak iş yapardı, Hz. Muhammed (sav) hakkı gözetirdi, Hz. Muhammed (sav) doğayı ve hayvanları severdi” konulu birer başlık verilmiş ve bu başlıklar hakkında kısaca araştırma yapmaları istenmiştir. Konu başlıklarına ait örnek olaylar her gruba karışık olarak dağıtılmış ve kendi başlıklarına uygun olan örnek olayları sınıflandırmaları istenmiştir. Kendi başlığına uygun olmayanları ise diğer grup üyeleriyle değerlendirerek, hangi gruba ait olduğu düşünülüyorsa o gruba vermeleri istenmiştir.

**Poster etkinliği.** Gruplara birer adet yukarıda bahsedilen örnek olay incelemesi içinde yer alan konu başlıklarının bulunduğu fon kartonu verilmiş, daha önce sınıflandırdıkları Hz. Muhammed (sav)'in örnek davranışlarının yer aldığı örnek olay metinlerini ve konuyla alakalı resimleri, posterleri (35x50 cm) üzerine yapıştırmaları istenmiştir. Tamamlanan çalışmalar tahtaya asılmış ve her grubun sözcüsü sırayla tahtaya gelerek örnek olaylarını niçin bu başlık altında aldıklarını anlatarak posterlerini sunmuşlardır. Grupların oluşturduğu posterler birbirinin devamı şeklinde (310x50cm) duvara yapıştırılmıştır. Daha sonra öğretmen tarafından her öğrenciye bireysel olarak Hz. Muhammed (sav)'in örnek davranışlarını anlatan 69 ayet ve hadis eşit olarak dağıtılmış, oluşturdukları posterlerden ilgili yerlere yapıştırmaları istenmiştir. (Örnek için bkz. görsel 1, 2 ve 3)

Görsel 1



Görsel 2



Görsel 3

**Empati etkinliği.** Poster etkinliği tamamlandıktan sonra öğrencilere, sorun ağacı etkinliği esnasında seçtikleri 13 güncel problem (bkz. Sorun ağacı etkinliği) ve kendi çözüm önerileri hatırlatılarak ; “Peygamberimiz olsaydı bu problem karşısında nasıl bir çözüm yolu bulurdu?” sorusu yöneltilmiş ve öğrencilerin düşünmesi istenmiştir. Buldukları fikirler yazılı olarak alınmıştır. Ardından etkinlikler sonrasında öğrencilerin kendi çözüm önerileri tekrar sorulmuş ve Hz. Muhammed’in (sav) örnek davranışlarını da göz önüne alarak cevaplamaları istenmiştir.

**Ayet yorumlama.** Öğrencilerden “De ki: Ben de ancak sizin gibi bir beşerim (insanım)” (Fussilet/6) ayeti kerimesini Hz. Muhammed (sav)’in bize örnek olarak gönderilmesi açısından değerlendirmesi ve ayetten yaşlarına uygun ilke ve mesajlar çıkarmaları istenmiştir.

**Kavram haritası.** Çalışmada süreç sonrası olarak uygulanan etkinliktir. Süreç içi etkinliklerden 2 hafta sonra öğrencilerin Hz. Muhammed (sav)’in sahip olduğu değerleri ve becerileri kavram haritasıyla bireysel olarak sunmaları sağlanmıştır.

Yapılan tüm etkinlikler neticesinde öğrencilerin karşılaştıkları problemleri Hz. Muhammed (sav)’in hayat felsefesi çerçevesinde değerlendirmesi, aynı zamanda yaşantısında sergilediği değer merkezli çözüm önerilerini kendi hayatlarına transfer etmeleri amaçlanmıştır. Etkinlikler sırasında öğrencilerin eleştirel düşünme, bilimsellik, Kur’an-ı Kerim mealini okuma, araştırma, empati, istişare, zaman yönetimi, etkili iletişim ve sunuş becerilerini sergilemeleri ve geliştirmeleri desteklenmiştir.

## Verilerin Analizi

Çalışmada veriler içerik analizi ile incelenmiştir. İçerik analizi yorumlayıcı bakış açısıyla incelenen iletişim verilerinde, verilmek istenen mesajın ne olduğunu anlamaya yönelik tümevarımcı bir analiz biçimidir (Güler, Hacıoğlu ve Taşgın, 2015). Nitekim içerik analizinde amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavram ve ilişkilere ulaşmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Çalışmada içerik analizi çerçevesinde verilerin analizi; veri işleme, verileri kodlama, tema oluşturma, ön bilgileri ve son bilgileri karşılaştırma, kendi çözüm öneriyle Hz. Muhammed (sav)’in çözüm önerilerini karşılaştırma ve geçerlilik güvenilirliği sağlama olmak üzere beş aşamada gerçekleştirilmiştir:

### Veri işleme

Her bir öğrenciye bir numara verilerek video kayıtları, söylemler ve yazılı dokümanlar bilgisayar ortamına aktarılmıştır.



## Verileri kodlama

Elde edilen veriler araştırmacılar tarafından tartışılarak kodlar oluşturulmuştur. Örneğin; Ö19'un; "*Peygamberimize o zamanlarda çok kötülük yaparlardı peygamberimiz sabırlı davranırdı.*" şeklindeki söylemi "sabırlı" olarak kodlanmıştır. Yine Ö1'in "*Kendi fiziksel bakımına önem verirdi. Asla pis kıyafet giymezdi, beyaz beyaz giyinirdi.*" şeklindeki söylemi "temizlik" olarak kodlanmıştır.

## Tema oluşturma

Kodlardan ortak temalara ulaşılmıştır. Ön uygulama ve son uygulama kodlarından; (1) Hz. Muhammed'in (sav) sahip olduğu değerler; (2) Hz. Muhammed'in (sav) karakter özellikleri, (3) Hz. Muhammed (sav) ile ilişkilendirilen İslam'a ait şart ve semboller; (4) Hz. Muhammed'in (sav) fiziksel özellikleri, (5) Hz. Muhammed'in (sav) Allah ile olan ilişkisi ve (6) Hz. Muhammed (sav) ile ilişkilendirilen diğer kavramlar temalarına ulaşılmıştır. Örneğin: "sabırlı" kodu, Hz. Muhammed'in (sav) sahip olduğu değerler temasına alınırken, "temizlik" kodu ise Hz. Muhammed'in (sav) karakter özellikleri temasına dâhil edilmiştir.

Toplumsal sorunları çözme bağlamında kendisi ve Hz. Muhammed (sav) ile özdeşleştirdikleri çözüm önerilerinde ise; "*(1) kendisinden daha makul bir şekilde yaklaşarak, (2) kendisiyle aynı şekilde davranarak, (3) kendisinden daha sert ceza vererek problemi çözeceğini ifade edenler*" şeklinde 3 tema oluşturulmuştur.

Ön bilgilerle, *son bilgileri/kendi çözüm önerileriyle, Hz. Muhammed'in (sav) çözüm önerilerini karşılaştırma.* Kelime ilişkilendirme ve kavram haritası formları ile elde edilen kodlardan ulaşılan temalara ait veriler karşılaştırılarak tablolandırılmıştır. Ayrıca sorun ağacı etkinliği sırasında süreç öncesi etkinliklerden önce öğrencilerin kendi çözümleri ile süreç sonrası Hz. Muhammed (sav) ile özdeşleştirdikleri çözüm önerileri de tablolarda karşılaştırılarak yer verilmiştir.

## Araştırmanın Geçerlilik ve Güvenirliliği

Araştırma da inandırıcılığı (iç geçerlilik) sağlamak için uzman görüşlerinden faydalanılmıştır. Öğrencilerin söylemleri üzerinden uzmanlar tarafından birlikte kodlar oluşturulmuştur. Uzmanların fikir ayrılığına düştüğü noktalarda farklı bir uzmanın görüşü alınmıştır. Uzmanlar elde edilen kodları derinlemesine analiz etmiş, tartışarak elde ettikleri kodlardan temalara ulaşmış bu temalar da tablolandırılmıştır. Ayrıca çalışmada öğrenci söylemlerine sık sık yer verilerek çalışmanın güvenilirliği sağlanmaya çalışılmıştır.

## Bulgular

Araştırmamızın soruları bağlamında, 8. sınıf öğrencilerinin Hz. Muhammed (sav.) hakkındaki algıları ve etkinliklerin bu algıları nasıl etkilediği ve öğrencilerin toplumsal sorunları çözme sırasında Hz. Muhammed'i (sav) nasıl örnek aldıklarına dair bulgular aşağıda sunulmuştur.

### **Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Hz. Muhammed (sav) Hakkındaki Algıları ve Etkinliklerin Bu Algıları Nasıl Etkilediğine Dair Bulgular**

Aşağıda öncelikle etkinliklerin öncesi ve sonrası öğrencilerin Hz. Muhammed (sav) hakkındaki bilgileri karşılaştırmasına ve ayrıca etkinlikler sonucunda Hz. Muhammed'in (sav) beşer olma özelliğinin öğrenciler tarafından yorumlanmasına dair bulgulara yer verilmiştir.

### **Öğrencilerin etkinlik öncesi ve sonrası Hz. Muhammed (sav) hakkındaki bilgilerini karşılaştırma**

Hz. Muhammed (sav) ile ilgili etkinlik öncesi ve sonrası öğrencilerin algıları analiz edildiğinde; “*Hz. Muhammed'in (sav) sahip olduğu değerler, Hz. Muhammed'in (sav) karakter özellikleri, Hz. Muhammed (sav) ile ilişkilendirilen İslam'a ait şart ve semboller, Hz. Muhammed'in (sav) fiziksel özellikleri, Hz. Muhammed'in (sav) Allah ile olan ilişkisi ve Hz. Muhammed (sav) ile ilişkilendirilen diğer kavramlar*” temaları elde edilmiştir. Bu temalara etkinlik öncesi ve sonrası algı karşılaştıran tablolarda yer verilmiştir.

***Hz. Muhammed'in (sav) sahip olduğu değerler teması.*** Tablo 2 de Hz. Muhammed'in (sav) etkinlik öncesi ve sonrası sahip olduğu değerler karşılaştırılarak verilmiştir.

**Tablo 2:** Öğrencilere göre Hz. Muhammed'in sahip olduğu değerler

Ön uygulama				Son uygulama			
Algı	Özellik	Sıklık	Toplam	Algı	Özellik	Sıklık	Toplam
Sahip olduğu değerler	Saygılı	7	38	Sahip olduğu değerler	Güvenilir	22	171
	Sevgi	6			Adaletli/hakkaniyetli	21	
	Dürüst-doğru	6			Hoşgörülü	20	
	Sabırlı	4			Sabırlı	19	
	Adaletli	3			Cesaretli	18	
	Yardımsaver	3			Çalışkan	17	
	Güvenilir	2			Merhametli	16	
	Merhametli	2			Affedici	13	
	Azimli	2			Saygılı	8	
	Affedici	1			Dürüstlük-doğruluk	6	
	Cömert	1			Sevgi	4	
	Sadakat	1			Yardımsaver	3	
		Azimli	2				
		Cömert	1				
		Bilimsellik	1				

Tablo 2 de görüldüğü üzere etkinlik öncesinde Hz. Muhammed'in (sav) sahip olduğu 11 değer (*saygı, sevgi, dürüst-doğru, sabırlı, adaletli, yardımsever, güvenilir, merhametli, azimli, affedici, cömert, sadakat*) öğrenciler tarafından vurgulanmıştır. Ancak yapılan etkinlikler sonrasında Hz. Muhammed'in (sav) sahip olduğu düşünülen 14 değere (*güvenilir, adaletli/hakkaniyetli, hoşgörülü, sabırlı, cesaretli, çalışkan, merhametli, affedici, saygılı, dürüstlük/doğruluk, sevgi, yardımsever, azimli, cömert, bilimsellik*) sıklıklar artarak yer verilmiştir. Bu sıklık, ön uygulamanın neredeyse dört katından ( $37/171=4,62$ ) fazladır. Her iki uygulamada da “*saygı, sevgi, dürüstlük-doğruluk, sabırlı, adaletli, yardımsever, güvenilir, merhametli, azimli, affedici, cömert*” değerleri vurgulanmıştır. Bunun yanı sıra her iki uygulamada; oransal olarak kıyaslandığında; “*saygı (7/8), sevgi (6/4), dürüstlük/doğruluk (6/6), yardımsever (3/3), azimli (2/2), cömert (1/1)*” değerlerine neredeyse eşit bir şekilde yer verilmiştir. Ancak *sabırlı (4/19), adaletli/hakkaniyetli (3/21), güvenilir olma (2/22), merhametli (2/16), affedici (1/13)* oranları, etkinlikler sonrasında oldukça artmıştır. Hz. Muhammed'in (sav) *hoşgörülü olma (20), cesaretli olma (18), çalışkan olma (17)* gibi sahip olduğu değerler ilk uygulamada ifade edilmezken, ikinci uygulamada dikkat çeken bir sıklıkla yüksek oranda ifade edilmiştir. Yine ilk uygulamada *bilimsellik (1)* değeri ifade edilmezken, etkinlikler sonrasında bu değer de ifade edilmiştir. Ayrıca “*sadakat (1)*” değerine birinci uygulamada yer verilirken, ikinci uygulamada yer verilmediği de görülmüştür. Aşağıda Hz. Muhammed'in (sav) sahip olduğu değerlere ilişkin öğrenci söylemlerine yer verilmiştir.

Etkinlik Öncesi Söylem Örnekleri	Etkinlik Sonrası Söylem Örnekleri
Ö16: <i>Peygamber efendimiz bütün insanlara saygılıdır. Kimseyi üzmez kırmazdı. (Saygılı)</i>	Ö4: <i>Bizi aldatan bizden değildir” dediği için güvenilir. (Güvenilir)</i>
Ö18: <i>Büyüklerine küçüklerine saygılı davranırdı. (Saygılı)</i>	Ö22: <i>Hz. Muhammed (sav) güvenilir biriydi. İnsanlar Peygamber olmadan da O'na güvenirdi. (Güvenilir)</i>
Ö3: <i>Çünkü peygamber efendimiz çok dürüst bir insandır. (Dürüstlük)</i>	Ö3: <i>Hz. Muhammed (sav) güvenilir bir insandı. Çünkü herkesin güvenini kazanmıştır. Herkes Ona Muhammed-ül Emin demiştir. (Güvenilir)</i>
Ö8: <i>O çok dürüsttü örnek bir peygamberdi. (Dürüstlük)</i>	Ö7: <i>Çünkü Allah için adaleti yerine getirmede adalet ve dürüstlüğün tanıkları olarak adaleti gerçekleştirenlerden olun, örnek olun derdi. (Hakkı Gözetir)</i>
Ö21: <i>Sabri çoktan öteymiş ve sabırlı olması çok iyi bir şey Hz. Muhammed (sav) onları insanları çok iyi tanıtır ve sabrı sabırlıdır. (Sabırlı)</i>	Ö22: <i>Farklı din sahiplerine kızıp bağırmasız güler yüzle anlatırdı. (Hoşgörülü)</i>
Ö10: <i>İslam'ı yaymak için o kadar eziyet ediliyor, göç etmek zorunda kalıyor ama yine de görevini yerine getirmek için elinden geleni yapıyor. (Sabırlı)</i>	Ö14: <i>Hz. Ebubekir ile birlikte Medine'ye hicret ederken Sevr Mağarasına gizlenmişlerdi. Peşlerindeki kişiler mağaranın girişine kadar geldiler. Bu durum Hz. Ebubekir'i çok korkuttu ancak Peygamberimiz cesur davranıp arkadaşısını sakinleştirdi ve “üzülme Allah bizimle beraberdir.” dedi. (Sabırlı ve Cesaretli)</i>
Ö19: <i>Peygamberimize o zamanlarda çok kötülük yaparlardı, peygamberimiz sabırlı davranırdı. (Sabırlı)</i>	

Ö13:Hz. Muhammed (sav)köyle aynı yemeği yer, aynı şeyi içer ve kendini kimseden üstün göremez.(**Adaletli olma**)  
 Ö5:Peygamber efendimiz amcasını öldüren Vahşi adlı savaşçıyı bile affetmiş ama onu görmek istememiş. Çünkü onu görünce amcasını hatırlıyormuş.(**Affedici**)

Ö14:İnsanlara merhamet etmeyene Allah da merhamet etmez. Hadisi vardır.(**Merhametli**)  
 Ö10:Torunlarını severdi çocuklara değer verip severdi.(**Merhametli**)  
 Ö21:Affediciydi ve insanlara kin tutmazdı.(**Affedici**)

Söylemler incelendiğinde öğrencilerin süreç öncesi Hz. Muhammed (sav)’in sahip olduğu değerleri doğru anlamlandırdıkları görülmektedir. Ancak Ö3, Ö8, Ö16, Ö18, Ö21 adlı öğrencilerin açıklamaları incelendiğinde belirttikleri değerlere ilişkin açıklama yapmakta zorlandıkları; Ö5, Ö10, Ö13, Ö19 adlı öğrencilerin söylemlerinden ise belirttikleri değerlere ilişkin Hz. Muhammed (sav)’in hayatından doğru örnekler vererek açıklamalarda bulunabildikleri görülmüştür. Son uygulama söylemleri incelendiğinde öğrencilerin değerleri doğru anlamlandırdıkları ve Hz. Muhammed’in (sav) hayatından doğru örneklerle ilişkilendirdikleri görülmüştür. Aynı zamanda öğrencilerin son uygulama söylemlerinde Hz. Muhammed’in (sav) karakter özelliklerine ve çalışma sırasında var olan hadislerine vurgu yaptıkları görülmüştür.

**Hz. Muhammed’in (sav) sahip olduğu karakter özellikleri teması.** Aşağıda Hz. Muhammed (sav)’in sahip olduğu karakter özelliklerine dair ön uygulama ve son uygulamada elde edilen veriler karşılaştırılarak tablo 3 de gösterilmiştir.

**Tablo 3:** Öğrencilere Göre Hz. Muhammed’in(sav) Karakter Özellikleri

Ön uygulama		Son uygulama					
Algı	Özellik	Sıklık	Toplam	Algı	Özellik	Sıklık	Toplam
Karakter özellikleri	İyi insan	7	22	Karakter özellikleri	Bilgiye önem verirdi	20	132
	Güzel sözlü	4			Hayvanları ve doğayı severdi	18	
	İyi dost/arkadaş	3			Danışarak iş yapardı	15	
	Temizlik	2			Zamanı iyi değerlendirirdi	15	
	Güzel ahlaklı	2			İnsanlara değer verirdi	14	
	Ağırbaşlı	1			İyilik meleği/iyi insan	11	
	Kötülüğümüzü istemeyen	1			Hiç kimsenin kalbini kırmazdı	8	
	Güler yüzlü	1			Kötü söz söylemez	6	
	Güzel davranışlı	1			Dinine önem verirdi	3	
				Nerede nasıl davranacağını bilirdi	3		
				Örnek hareketleri var	2		
				İyi arkadaş	2		
				Normal insan	2		

Vicdanlı	2
Bizleri sever kollardı	2
Ön yargılı değil	2
Her şeye olumlu bakar	2
Ağırbaşlı	1
Problem çözen	1
İyinin yanında	1
Güzel ahlaklı	1
Görgülü	1

Tablo 3 incelendiğinde etkinlik öncesinde öğrenciler tarafından, Hz. Muhammed (sav)’in sahip olduğu 9 karakter özelliğine (*iyi insan, güzel sözlü, en iyi dost/arkadaş, temizlik, güzel ahlaklı, ağırbaşlı, kötülüğümüzü istemeyen, güler yüzlü, güzel davranış sergileyen*) vurgu yapılmıştır. Yapılan etkinlikler neticesinde Hz. Muhammed (sav)’in sahip olduğu düşünülen 22 karakter özelliğine (*bilgiye önem verirdi, hayvanları ve doğayı severdi, danışarak iş yapardı, zamanı iyi değerlendirirdi, insanlara değer verirdi, iyilik meleği/iyi insan, hiç kimsenin kalbini kırmazdı, kötü söz söylemez, dinine önem verirdi, nerede nasıl davranacağını bilirdi, örnek hareketleri var, iyi arkadaş, normal insan, vicdanlı, bizleri sever kollardı, ön yargılı değil, her şeye olumlu bakar, ağırbaşlı, problem çözen, iyinin yanında, güzel ahlaklı, görgülü*) değinilmiştir. Uygulamalar sonucunda elde edilen ikinci verilerin vurgulanma sıklığının, ön uygulamaya göre altı kat ( $22/132=6$ ) arttığı görülmektedir. Her iki uygulamada da değinilen karakter özellikleri; “*iyi insan, iyi arkadaş/dost, güzel ahlaklı, ağırbaşlı*” olmasıdır. Bunun yanı sıra her iki uygulamada da ifade edilen; “*iyi arkadaş/dost (3/2), güzel ahlaklı (2/1), ağırbaşlı (1/1)*” karakter özellikleri oransal olarak değerlendirildiğinde neredeyse eşit bir dağılım gösterdikleri tespit edilmiştir. Ancak ön uygulamada belirtilen karakter özelliklerinden “*güzel sözler (4), temizlik (2), kötülüğümüzü istemeyen (1), güzel davranış sergileyen (1)*” ikinci uygulama sonucunda ifade edilmemiştir. “*İyi insan (7/11)*” özelliğinin ifade edilme sıklığı ise kısmen artmıştır. Hz. Muhammed (sav)’in etkinlikler öncesi uygulamada ifade edilmeyen karakter özelliklerinden; “*bilgiye önem verirdi (20), hayvanları ve doğayı severdi (18), danışarak iş yapardı (15), zamanı iyi değerlendirirdi (15), insanlara değer verirdi (14), hiç kimsenin kalbini kırmazdı (8), kötü söz söylemez (6)*” ifadeleri etkinlikler sonrasında oldukça yüksek bir sıklıkla ifade edilmiştir. Yine ön uygulamada bahsedilmeyen; “*dinine önem verirdi (3), nerede nasıl davranacağını bilirdi (3), örnek hareketleri vardı (2), normal insan (2), vicdanlı (2), bizleri sever kollardı (2), ön yargılı değil (2), her şeye olumlu bakar (2), problem çözen (1), iyinin yanında (1), görgülü (1)*” gibi

başlıca karakter özellikleri de etkinlikler sonrasında ifade edilmiştir. Aşağıda Hz. Muhammed'in (sav) karakter özelliklerine dair öğrenci söylemlerine yer verilmiştir.

<b>Etkinlik Öncesi Söylem Örnekleri</b>	<b>Etkinlik Sonrası Söylem Örnekleri</b>
Ö23:Çünkü Hz. Muhammed[sav] iyi bir insandı ve de herkese örnek olacak bir peygamberdi. <b>(İyi insan)</b>	Ö15:Peygamber efendimiz hicretten iki sene sonra Bedir savaşında esir düşen müşriklerden her birini on Müslüman'a okuma-yazma öğretmesi karşılığında serbest bırakılması istenmiştir. <b>(Bilgiye önem vermesi)</b>
Ö15:Onun davranışlara söylediği sözlerle hadisler Kur'an-ı Kerim'de yapılması gereken şeyleri açıklamıştır ve nasıl yapılacağını göstermiştir. <b>(Güzel sözlü)</b>	Ö9:Hz. Muhammed [sav], bilgiye önem verirdi. Medine ye hicret edince Suffa'yı kurmuştu. <b>(Bilgiye önem vermesi)</b>
Ö1:Kendi fiziksel bakımına önem verirdi asla pis kıyafet giymezdi, beyaz beyaz giyinirdi. <b>(Temizlik)</b>	Ö10:Kiyamet kopsa bile elinizde bir fidan olsa bile dikin dedi. (Doğayı Sevmesi)
Ö12:Peygamber efendimiz güzel ahlaklı olduğu için herkes ona çok güvenir sevilen her zaman doğru yolu gösteren bir insan olduğu için herkes tarafından sevilen bir insandır. <b>(Güzel Ahlaklı)</b>	Ö20:Hendek savaşında şehrin etrafına hendek kazılması fikrini Selman-ı Farisi söylemiş, Peygamberimiz de uygulamıştır. <b>(İstişare)</b>
Ö2:Bizim kötülüğümüzü istemez; çünkü biz iyi şeyler yapalım cennete gidelim, sevap kazanalım diye. <b>(Kötülüğümüzü istemeyen)</b>	Ö13:Danışarak iş yapardı. Çünkü herkesin fikrine saygı duyardı. Kızı Fatıma'yı O'na danışmadan evlendirmede. <b>(İstişare)</b>
	Ö19:Yahudi cenazesi geçerken ayağa kalkmıştı. <b>(İnsanlara Değer Vermesi)</b>
	Ö19: Zamanını namazla beşe bölerdi. <b>(Zamanı İyi Değerlendirmesi)</b>
	Ö21:Çalışmayı severdi, çocukluğundan beri hep çok çalışmıştı. <b>(Çalışmayı Sever)</b>

Söylem örnekleri incelendiğinde; etkinlik öncesinde öğrenciler Hz. Muhammed (sav) hakkındaki karakter özelliklerine vurgularken, genel bir çerçevede hareket etmişlerdir. Ancak etkinlik sonrasında O'nun hayatından yaşanmış örnekler vererek karakter özelliğinin uygulanabilir yönüne odaklanmışlardır.

**Hz. Muhammed (sav) ile ilişkilendirilen İslam'a ait şart ve semboller teması.** Aşağıdaki tablo da Hz. Muhammed (sav) ile ilişkilendirilen İslam'a ait şart ve sembolere dair ön uygulama ve son uygulama da elde edilen veriler karşılaştırılarak gösterilmiştir.

Ön uygulama				Son uygulama			
Algı	Özellikler	Sıklık	Toplam	Algı	Özellik	Sıklık	Toplam
İslam'a ait şart ve semboller	Peygamber	11	38	İslam'a ait şart ve semboller	Namaz	11	88
	Kuran-ı Kerim	11			Kuran-ı Kerim	11	
	İman	2			Ahiret	9	
	Hacca gitmek	2			Peygamber	7	
	Namaz	2			Sevap	7	
	Zekât	1			Helal	6	
	Mübarek kul	1			Günah	6	
	Allah'ın kulu	1			Haram	6	
	Müslümanlığı öğreten	1			Cennet	4	
	Hira mağarası	1			Cennetle müjdelenmiş kişi	3	
	İbadetler	1			Mucize	3	
	Mucize	1			İmanın şartlarına uyar	2	
	Ahiret	1			İslam'ın şartlarına uyar	2	
	İslam	1			Cehennem	2	
	Oruç	1			Hadis	2	
			Ayet	2			
			Mekke	1			
			Medine	1			
			Müslüman'dı	1			
			Hira mağarası	1			
			Nurdağı	1			
			Secde	1			
			Kâbe	1			
			Putlara tapmaz	1			
			Ezan	1			

Tablo 4 incelendiğinde, ön uygulamada öğrencilerin Hz. Muhammed (sav) denilince akıllarına gelen İslam'a ait 15 şart ve sembole (*peygamber, Kuran-ı Kerim, iman, hacca gitmek, namaz kılmak, zekât, mübarek kul, Allah'ın kulu, Müslümanlığı öğreten, Hira Mağarası, ibadetler, mucize, ahiret, İslam, oruç*) ilişki kurdukları görülmüştür. Etkinlikler sonrasında ise toplamda İslam'a ait 25 şart ve sembole (*namaz, Kuran Kerim, ahiret, peygamber, sevap, helal, günah, haram, cennet, cennetle müjdelenmiş kişi, mucize, imanın şartlarına uyar, İslam'ın şartlarına uyar, cehennem, hadis, ayet, Mekke, Medine, putlara tapmaz, Müslüman, Hira mağarası, Nur Dağı, secde, Kâbe, ezan*) sıklıklar artarak vurgu yapılmıştır. Uygulamalar karşılaştırıldığında ifadelerin vurgulanma sıklığı, son uygulamada neredeyse iki katından ( $38/88=2,31$ ) fazladır. İslam'a ait şart ve sembollerden "*Peygamber, Kur'an-ı Kerim, iman, İslam, namaz, Hira mağarası, mucize, ahiret*" kavramlarına her iki uygulamada da yer verilmiştir. Elde edilen veriler oransal olarak değerlendirildiğinde ise "*Kuran-ı Kerim (11/11), Hira mağarası (1/1), mucize (1/3), iman (2/2), İslam (1/2)*" kavramları neredeyse eşit şekilde

vurgulanırken “*namaz (2/11), ahiret (1/9)*” kavramlarının ifade edilme sıklığı artış göstermiştir. *Peygamber(11/7)* kavramının ise ön uygulamaya göre vurgulanma sıklığının düştüğü görülmüştür. Öte yandan “*Hacca gitmek (2), zekât (1), mübarek kul (1), Müslümanlığı öğreten (1), ibadetler (1), oruç (1)*” kavramlarına ise ön uygulama da yer verilirken son uygulamada vurgu yapılmamıştır. Öğrencilerin etkinlikler sonrası yapılan uygulamada ifade ettikleri “*sevap (7), helal (6), günah (6), haram (6)*” kavramları ilk uygulamada ifade edilmezken ikinci uygulamada yüksek sıklıkla ifade edilmiştir. Yine “*cennet (4), cennetle müjdelenmiş kişi (3), cehennem (2), ayet (2), hadis (2), putlara tapmaz (1), Mekke (1), Medine (1), Müslüman’dı (1), Nur Dağı (1), secde (1), Kâbe (1), ezan (1)*” kavramları ilk uygulama da ifade edilmeyip ikinci uygulamada belirtilen kavramlardır. Konuyla ilgili söylem örnekleri aşağıda verilmiştir.

Etkinlik Öncesi Söylem Örnekleri	Etkinlik Sonrası Söylem Örnekleri
Ö7: “Kur’an-ı Kerim peygamber efendimizin en çok önem verdiği şeylerdendir bu bütün insanlar için bir sınavdır diye Kur’an-ı Kerim-i yazdım çünkü öbürkü dünyada Kur’an-ı Kerim bizi kurtaracak.” ( <b>Kuran-ı Kerim</b> )	Ö20: “Hendek savaşında şehrin etrafına hendek kazılması fikrini Selman-ı Farisi söylemiş Peygamberimiz de uygulamıştır.” ( <b>Peygamber</b> )
Ö22: “Kuran-ı Kerim’i insanlara öğrettiği için.” ( <b>Kuran-ı Kerim</b> )	Ö15: “Peygamber Efendimiz hicretten iki sene sonra Bedir savaşında esir düşen müşriklerden her birini on Müslüman’a okuma-yazma öğretmesi karşılığında serbest bırakılması istenmiştir”. ( <b>Peygamber</b> )
Ö6: “Hz. Muhammed [sav] bunu emretmiş ve bu olacak demiş ve olmuş insanları test etmeye çalışmış onların açıklıklarını denemiş ve tasarruflarını denemiş, ekmeğe nasıl kullanılıyor diye bakmış.” ( <b>Oruç</b> )	Ö19: “Zamanını namazla beşe bölerdi.” ( <b>Namaz</b> )
Ö9: “Allah’ın bize indirdiği Kur’an-ı öğretti. Müslümanlığı öğretti, insanlığı iyiliği cömertliği öğretti.” ( <b>Müslümanlığı öğreten</b> )	Ö9: “Hz. Muhammed [sav] bilgiye önem verirdi. Medine’ye hicret edince Suffa’yı kurmuştu.” ( <b>Medine</b> )
Ö14: “Peygamber efendimize Cebraîl (a.s) Kur’an-ı Kerimi orada oku emri demesiyle Kur’an-ı Kerim 23 senede indi.” ( <b>Hira Mağarası</b> )	Ö10: “Kıyamet kopsa bile elinizde bir fidan olsa bile dikin dedi.” ( <b>Hadis</b> )
Ö20: “Eski zamanlarda Peygamber efendimiz ve diğer peygamberlere ait olan mucizeler olduğu için mesela ayın ortadan ikiye ayrılması gibi denizin ikiye yarılması gibi veya bir balığın içinde yaşamak.” ( <b>Mucize</b> )	Ö4: “Bizi aldatan bizden değildir” dediği için güvenilir.” ( <b>Hadis</b> )

Söylem örneklerinde de görüldüğü üzere, etkinlik öncesinde Ö7’nin Kur’an-ı Kerim’i Hz. Muhammed (sav)’in yazdığı ve Ö6’nın da orucu, Hz. Muhammed (sav)’in emrettiği gibi yanlış bir algıya sahip oldukları, Allah’ın emirlerini ve yaptıklarını Hz. Muhammed’e (sav) atfettikleri görülmüştür. Ö22, Ö9, Ö14, Ö20 kodlu öğrenciler etkinlik öncesinde Hz. Muhammed (sav) ile ilişkilendirdikleri İslam’a ait şart ve sembolleri genel çerçevede değerlendirmişlerdir. Etkinlik sonrası söylem örneklerinde ise söylemleri içinde İslam’a ait şart ve sembolleri doğru anlamlarıyla kullandıkları görülmüştür. Aynı zamanda etkinlik sonrasında Hz. Muhammed (sav)’in hadislerinden de örnekler verebilmişlerdir.



**Hz. Muhammed'in (sav) fiziksel özellikleri teması.** Aşağıda Hz. Muhammed (sav)'in fiziksel özelliklerine dair ön uygulama ve son uygulama da elde edilen veriler karşılaştırılarak yer verilmiştir.

**Tablo 5:** Öğrencilere göre Hz. Muhammed'in (sav) Fiziksel Özellikleri

Ön uygulama				Son uygulama			
Algı	Özellik	Sıklık	Toplam	Algı	Özellik	Sıklık	Toplam
Fiziksel özellikleri	Güzel yüzlülük	4	5	Fiziksel özellikleri	Güzel	3	8
	Alnının güzelliği	1			Güler yüzlü	3	
					Zeki	2	

Tablo 5 incelendiğinde; vurgulanma sıklıkları fazla olmamakla beraber öğrencilerin her iki uygulamada da Hz. Muhammed (sav)'in fiziksel özelliklerine dair kavramlara değindikleri görülmüştür. Ön uygulama da Hz. Muhammed (sav)'in 2 fiziksel özelliğine (*güzel yüzlülük*, *alnının güzelliği*) değinilirken, yapılan etkinliklerden sonra 3 fiziksel özelliğine (*güzel*, *güler yüzlü*, *zeki*) vurgu yapılmıştır. Her iki uygulama oransal olarak değerlendirildiğinde Hz. Muhammed'in (sav) güzelliğine ilişkin kavramlardan “*güzel yüzlülük (4)*, *alnının güzelliği (1)*, *güzel (3)*” neredeyse eşit şekilde ifade edildiği gözlemlenmiştir. Öte yandan ön uygulamada farklı olarak son uygulama da “*güler yüzlü (3)*, *zeki (1)*” kavramlarına da değinilmiştir. Aşağıda konuya ilişkin öğrenci söylemine yer verilmiştir.

Etkinlik Öncesi Söylem Örnekleri	Etkinlik Sonrası Söylem Örnekleri
Ö4: <i>Alnının güzelliği geliyor aklıma. Söylenenlere göre Peygamber efendimizin alnında bir nur varmış. Bende alnında nur olan kimseyi görmediğim için merak ederim.(Alnının güzelliği)</i>	Ö9: <i>Hz. Muhammed [sav] bilgiye önem verirdi. Medine'ye hicret edince Suffa'yı kurmuştu. (Zeki)</i> Ö15: <i>Peygamber efendimiz hicretten iki sene sonra Bedir savaşında esir düşen müşriklerden her birini on Müslüman'a okuma-yazma öğretmesi karşılığında serbest bırakılması istenmiştir. (Zeki)</i> Ö22: <i>Farklı din sahiplerine kızıp bağırılmazdı güler yüzle anlatırdı. (Güler Yüzlü)</i>

Ö4 adlı öğrencinin söyleminden hareketle, etkinlik öncesi Hz. Muhammed (sav)'in şemali (fiziki görünüşü) hakkında bilgi sahibi olduğu ve bu bilginin öğrencide merak uyandırdığı anlaşılmaktadır. Etkinlik sonrası Ö9 ve Ö15'in görüşlerinde Hz. Muhammed (sav)'in okuma-yazma konusunda öngörülü davranmasından hareketle, zeki olmasına vurgu yaptıkları görülmüştür. Yine Ö22, Hz. Muhammed (sav)'in farklı din mensuplarıyla ilişkisinde güler yüzlü olduğunu açık bir şekilde ifade etmiştir.

**H<sub>z.</sub> Muhammed'in (sav) Allah ile olan ilişkisi teması.** Aşağıda öğrencilere göre Hz. Muhammed (sav)'in Allah ile olan ilişkisi yer almaktadır. Öğrenciler ilk uygulamada Hz. Muhammed (sav)'in Allah ile olan ilişkisine değinmediklerinden dolayı tablo 6 da son uygulamaya ait bulgular gösterilmiştir.

**Tablo 6:** Hz. Muhammed'in Allah (sav) ile Olan İlişkisi

Son uygulama			
Algı	Özellik	Sıklık	Toplam
Allah ile olan ilişkisi	Allah'ı çok severdi	3	11
	Dua etmesini sever	3	
	Allah'a asla karşı gelmezdi	2	
	Allah'ın varlığına ve birliğine inanır	2	
	Allah'a yardımcı oldu	1	

Tablo 6 incelendiğinde yapılan etkinliklerden sonra vurgulanma sıklıkları çok yüksek olmamakla beraber Hz. Muhammed (sav)'in Allah ile olan ilişkisi hakkında “*Allah'ı çok severdi (3), dua etmesini sever (3), Allah'a asla karşı gelmezdi (2), Allah'ın varlığına ve birliğine inanır (2), Allah'a yardımcı oldu (1)*” şeklinde ifadeler kullanılmıştır. Öğrenciler bu konuyla ilgili söylem örneklerinde bulunmamışlardır.

**H<sub>z.</sub> Muhammed (sav) ile bağlantısı kurulan diğer kavramlar teması.** Aşağıda ön uygulama ve son uygulama da elde edilen Hz. Muhammed (sav) ile bağlantısı kurulan diğer kavramlara ait bulgulara karşılaştırılarak yer verilmiştir.

**Tablo 7:** Hz. Muhammed (sav) ile Bağlantısı Kurulan Diğer Kavramlar

Ön uygulama				Son uygulama			
Algı	Özellik	Sıklık	Toplam	Algı	Özellik	Sıklık	Toplam
Diğer	Yetim	4	7	Diğer	Cahiliye	3	7
	Korku	1			Okur-yazar	2	
	Dünya	1			Halkçıydı	1	
	Eski zamanlardaki yoksulluk	1			Hürriyetçiydi	1	

Tablo 7 incelendiğinde öğrencilerin etkinlik öncesinde, Hz. Muhammed (sav)'i; “*yetim, korku, dünya, eski zamanlardaki yoksulluk*” kavramlarıyla ilişkilendirdikleri görülmüştür. Etkinlikler sonrasında ise “*cahiliye, okur-yazar, halkçıydı, hürriyetçiydi*” kavramlarını ifade etmişlerdir. Verilerden hareketle etkinlik öncesi ve sonrası ifade edilen kavramların aynı olmadığı görülmüştür. Kavramların vurgulanma sıklıkları oransal olarak değerlendirildiğinde her iki uygulamada da (7/7) eşit olduğu görülmüştür. Ayrıca ilk uygulama da ifade edilen “*yetim (4)*” ve *ikinci uygulamada ifade edilen “cahiliye (3)”* kavramı belirgin bir sıklıkla vurgulanmıştır. Öte yandan ilk uygulamada “*korku (1), dünya (1), eski*

zamanlardaki yoksulluk (1)”, ikinci uygulamada ise “okur-yazar (2), halkçıydı (1), hürriyetçiydi (1)” kavramları da öğrenciler tarafından az bir sıklıkla ifade edilmiştir. Öğrenciler bu konuyla ilgi söylem örneğinde bulunmamışlardır.

Ön uygulama ve son uygulamada elde edilen temalar karşılaştırılarak oluşturulan tablolar genel olarak incelendiğinde, öğrencilerin Hz. Muhammed (sav)’e yönelik ön uygulamada elde edilen algıları ile etkinlikler sonrası Hz. Muhammed (sav) algıları arasında belirgin farklılıklar görülmüştür.

### **Hz. Muhammed’in (sav) beşer olma algısı**

Uygulanan etkinliklerden sonra öğrencilerden; “*De ki: Ben de ancak sizin gibi bir beşerim (insanım)*” (Fussilet/6) ayeti kerimesini yorumlamaları istenmiştir. Öğrencilerin hemen hemen hepsinin, Hz. Muhammed (sav)’in hem bir insan hem de bir peygamber olarak örnek davranışlar sergilediği ve insani özelliklere sahip olduğunu vurguladıkları görülmüştür. Ayrıca öğrencilerin çoğunun, O’nun sergilediği davranışları bizlerinde sergileyebileceği yönünde düşünceye sahip oldukları tespit edilmiştir. Etkinliğe yönelik öğrenci söylemlerine aşağıda yer verilmiştir.

Öğrenci	Söylemler
Ö1	<i>Şöyle demek istiyor: Bende sizler gibi, Müslüman’ım sizlere değer veririm, bilgiye önem veririm, hakkı gözetirim, doğayı ve hayvanları severim, çalışmayı sever, zamanı iyi değerlendiririm. Merhametli ve affedicim, danışarak iş yapmayı severim.</i>
Ö2	<i>Ben de sizin gibiyim. Ben de insanım ben de sizin gibi yürüyorum, benimde gözlerim var, ağızım var. Sizin gibi bir insanım Peygamber Efendimiz görünmeyen bir varlık değildi. Bizim gibi insandı.</i>
Ö3	<i>Bizler de Peygamberimiz gibi adaletli oluruz. İnsanlarda Peygamberimiz gibi merhametli ve hoşgörülü olur, bizler de Peygamberimiz gibi çalışmayı sever zamanı iyi değerlendiririz.</i>
Ö5	<i>Peygamber efendimiz bizim gibi yer, içer, giyer, her türlü ihtiyacını giderirmiş. Eğer öyle olmasaydı, Hıristiyanlar Peygamberimizi (sav)büyücü olarak görürlerdi.</i>
Ö7	<i>Ben de sizin gibi bir insanım sizinle aynıyım. Yediğim içtiğim aynı. Sizin gibi yaşarım size çok benzerim. Seninle aynıyım.</i>
Ö8	<i>Ayette diyor ki; bende sizin gibi bir insanım sizde benim gibi olabilirsiniz. Ben de sizin gibi doğruyu yanlış ayırt edebilirim.</i>
Ö10	<i>O da bir insan. Hz. Muhammed (sav) istersek bizde onun kadar olmasa da iyi biri olabiliriz. Çünkü bizde insanız. O da aramızda fark yok farklı olarak Onun görevi var; İslamiyet’i yaymak.</i>
Ö12	<i>Peygamber Efendimiz bir melek veya görünmeyen bir varlık değildi. Bizim gibi bir insandı. Peygamber efendimiz gibi güzel ahlaklı, dürüst adaletli, merhametli ve birçok sayamadığımız davranışlarını sergilememizi anlatmaktadır. Peygamber efendimiz gibi güzel ahlaklı olmaya çalışmamızı anlatır.</i>
Ö14	<i>Bende sizin gibi bir insanım doğruyu yanlış ayırt edebiliyorum. Birbirinize iyi davranın hakkını yemeyin iyiye ve güzele yöneltin her sorunu kavgayla çözmeyin ilk önce merhamet ve şefkatle uyarın davranışlarımızda ve işlerinizde beni örnek alın.</i>

Ö20

*Burada Hz. Muhammed (sav) bize, bizim gibi bir insan olduğunu söylemek istiyor yani bizde onun gibi olabiliriz diyor. Yani bizde iyi ve güzel davranışlar sergileyebiliriz.*

Söylem örneklerinde de görüldüğü üzere öğrencilerin hepsinin ayetten Hz. Muhammed (sav)'in görünmeyen bir varlık (Ö2) ve büyücü (Ö5) olmadığı, bizim gibi bir insan olduğu yargısını çıkardıkları görülmektedir. Öte yandan Hz. Muhammed (sav)'in insanlardan farklı olarak tebliğ görevinin bulunduğu (Ö10) belirtilmiştir. Yine öğrencilerin çoğunluğunun Hz. Muhammed (sav)'in örnek davranışlarına ve yaşamında sergilemiş olduğu değerlere vurgu yaptıkları görülmektedir. Sergilemiş olduğu örnek davranışları bizlerinde yapması gerektiği bunun çok da zor olmadığı vurgusu ise öğrenciler tarafından sıklıkla yapılmıştır.

### **Toplumsal Sorunları Çözme Bağlamında Örnek İnsan Olarak Hz. Muhammed (sav)**

Hz. Muhammed (sav) ile ilgili örnek bir insan olarak toplumsal sorunları çözme bağlamında süreç içerisinde üç etkinlik uygulanmıştır. Poster etkinliği öncesi çevrelerinde olan olaylara bakış açısı kazandırmak amacıyla sorun ağacı etkinliği uygulanmıştır. Ardından poster etkinliği uygulanmıştır. Etkinlik sonrasında ise öğrencilerden sırayla, Hz. Muhammed (sav)'in çözüm önerisi ve kendi çözüm önerileri alınmıştır.

Öğrenciler, Hz. Muhammed (sav)'in kendisinden daha makul bir şekilde yaklaşarak, kendisiyle aynı şekilde davranarak, kendisinden daha sert ceza vererek problemi çözeceğini söyleyerek üç tür yol izlemişlerdir. Etkinlik öncesi kendi çözüm önerileri, etkinlik sonrası Hz. Muhammed (sav)'e ait olacağını düşündükleri çözüm önerileri ve yine etkinlik sonrasında Hz. Muhammed (sav) ile özdeşim kurarak kendi sundukları çözüm önerilerine yönelik bulgulara aşağıda yer verilmiştir.

#### **Probleme Hz. Muhammed (sav)'in kendisinden daha makul bir şekilde yaklaşacağını ifade edenler**

Aşağıda Hz. Muhammed (sav)'in problemi kendisinden daha makul bir şekilde yaklaşarak çözeceğini ifade eden öğrencilerin söylemlerine yer verilmiştir.

**Tablo 8.** Probleme Hz. Muhammed (sav)'in Kendisinden Daha Makul Bir Şekilde Yaklaşacağı İfade Edenler

Örnek olaylar	Etkinlikler öncesi kendi çözümü önerisi	Etkinlikler sonrası kendi çözüm önerileri	Öğrencinin Hz. Muhammed (sav) ile özdeşleşim kurduğu özelliği	Etkinlikler sonrasında Muhammed'in (sav) sunabileceği çözüm yolu	Etkinlikler sonrasında Muhammed'in (sav) sunabileceği çözüm yolunda vurgulanan özelliği
Örnek Olay 1: Kediye işken- ce çektirip sonra lağım kuyusuna atan adam	İlk önce ona neden böyle bir şey yaptığını sorar onu anlamaya çalışırdım. Ve onu anladıktan sonra ve hayvanların dünyamıza renk kattığını görmesini sağlar ve ona asla böyle bir şey yapmamasını söylerdim. Ve onun canının yan- dığının farkına varmasını sağlardım.	Sorunun odağındaki kişinin psikolojik durumunu anla- maya çalışma, Uyarıcı olma, Eğitici olma	Ö1: Peygamber Efendimiz olsaydı o adam onu yaparken durdururdu ve Ona öyle bir şey derti ki bir daha yapmak değil yapmaları durdururdu.	Sözleriyle insanlar etkileme- si, eğitici olması	
Örnek Olay 2: Cocuğunu denize atıp polis çağırın kadın.	İlkten ona samimi davranırdım. Yine anlamıyor- sa onu hapisaneye atardım. Hapishanedeyken iyi şeyler öğretilirdim, çünkü aynı şeyi başkala- rına da yapar.	Kişi ile yakınlık kurma, Ada- letli olma, Eğitici olma	Ö2: Cocuğu denizden kurtarı ve kadına bir daha böyle yapmayacağımı anlattı ve utalık bir ceza verirdi.	Sözleriyle insanlar etkileme- si, adaletli olması	
Örnek Olay 2: Cocuğunu denize atıp polis çağırın kadın.	Nefessizliğin nasıl acı olduğunu bir dk. kadar bile tutamayacağımı o çocuğun nasıl can verdi- ğini anlattım. Bu yaptığının yanlış olduğunu anlaması için adalete teslim ederdim.	Eğitici olma, Adaletli olma	Ö7: Peygamber Efendimiz onu çok güzel sözlerle ve yine herkese davrandığı gibi iyi hoşgörülü davranırdı. Onu uyarır ve güzel davranarak bir ceza verirdi.	Hoşgörülü olması, adaletli olması, uyarıcı olması	
Örnek Olay 2: Deli tımarhanesine göndermek.	Kadına tımarhane de eğitici dersler verir. Düzeldiğinde yaşantısına devam ettiririm. Kadının bunu neden yaptığını anlamaya çalışıp onun psikolojisinin bozuk olduğunu anlayınca düzenli olarak psikoloğa götürürdüm.	Adaletli olma, Eğitici olma, Sorunun odağındaki kişinin psikolojik durumunu anla- maya çalışma,	Ö20: İyilik ile karşılık verirdi ve o kadına bir şey yok derti ve o kadını sakinleştir- meye başlardı ve ona sadece küçük cezalar verebilirdi.	İyilik ile karşılık vermesi, problem yaşayan kişinin psi- kolojik durumunu anlaması	
Örnek Olay 2: Mütebbet yemesi	Kadına yaptığının yanlış olduğunu bunu kendi çocuğuna yapmaması gerektiğini söylerdim. Olay sonrasında kadına gerekli cezayı verir ve psikolojik yardım almasını sağlardım.	Uyarıcı olma, Eğitici olma, Adaletli olma,	Ö22: Allah'a danışırdı. İyilikle kadını uyarırdı. Bir daha yaparsa, Allah'a havale ederdi.	Danışarak iş yapması, Allah ile olan ilişkisi	

<p>Ö18: Dünyada ki en kötü cezayı verirdim.</p>	<p>Yaptığının ne kadar kötü olduğunu anlatır ve evlendiğinde 'kendi çocuğuna böyle bir şey yapar mısın' diye sorardım ve onu anlamaya çalışırdım. Hak ettiği cezayı için polise de haber verirdim.</p>	<p>Uyarıcı olma, Sorunun odağındaki kişinin psikolojik durumunu anlamaya çalışma, Adaletli olma</p>	<p>Ö18: Bir daha yapmamasını ister ve ona öyle bir şey derdi ki o zaman yapanlara bile engel olurdu.</p>
<p>Ömek Olay 3: Hristiyanların çocuğu suya sokup boğması</p>	<p>Ö21: Bir daha yapmamaları için ceza verirdim.</p>	<p>Adaletli olma</p>	<p>Ö21: Hapse girmekten korktuğu için adamın Hz. Muhammed (sav) derdi ki seni hapse atmayacağım şu şartla 'arabamı hızlı veya dikkatsiz kullanırsan sana küçük bir şeyim var ne merak eder misin? Tabii ki ederim Hz. Muhammed (sav) arabamı alırım ve bir daha görmemek üzere ehliyetini ve alırım öyle bir şey yaparım ki ehliyetini ve arabamı ömür boyu göremezsin.'</p>
<p>Ömek Olay 5: Zevk için hayvan vuran adam</p>	<p>Ö5: Bir daha silahlı kullanmamaya çalışırdım. Hayvanları koruyardım</p>	<p>Uyarıcı olma, Adaletli olma, Eğitici olma</p>	<p>Ö5: Peygamberimiz tüfekle hayvanları vuran bir adam görsenizi onu uyarırdı çok güzel bir dille uyarırdı ona hayvanların öneminden bahsedirdi bu davranışı doğayı ve hayvanları sevmesine bağlıydı.</p>
<p>Ömek Olay 7: 5 aylık çocuğa işkence edilmesi</p>	<p>Ö8: Adamı polise şikayet eder onu hapse attırırın.</p>	<p>Sorunun odağındaki kişinin psikolojik durumunu anlamaya çalışma, Adaletli olma</p>	<p>Ö8: İlk o ailenin derdini dinlerdi ve çocuğa işkence yapmanın nasıl bir şey olduğunu anlatırdı.</p>
<p>Ömek Olay 8: Adamın çocuğa çarpıktan sonra doktora götürülmesi</p>	<p>Ö14: Adamın hapse girmesi için amacı neydi diye sorardım. Sonra empati yapmasını isterdim. Onu tatlı bir şekilde uyarırdım. Eğer yapmaya devam ederse çok ağır olmamak şartıyla aklımı başına getirecek ceza verirdim. Yaptığının yanlış olduğunu anlamak için.</p>	<p>Sorunun odağındaki kişinin psikolojik durumunu anlamaya çalışma, Empati kurma, Adaletli olma, Uyarıcı olma</p>	<p>Ö14: İlk önce adamın derdini dinlerdi sonra adamı şefkat ve merhametli bir şekilde uyarırdı. Eğer hala devam ediyorsa küçük bir ceza verirdi ama yine de dövmezdi.</p>
<p>Ömek Olay 9: Onu öldürürüm.</p>	<p>Ö9: Onu öldürürüm. Eğitim verdirirdim.</p>	<p>Uyarıcı olma, Topluma kazandırmaya çalışma, Adaletli olma, Eğitici olma</p>	<p>Ö9: Bu seferlik affetirdi bir daha yaptığın da ceza verirdi.</p>

<p>Örnek Olay 9:Çim'de köpeği köpeklerle boğazından bağlayıp atese atan adam</p> <p>Ö11: Bir daha köpekler için vurmaması para cezası tayin ettik.</p>	<p>O kişiyi uyarırdım gerekli yerlere bildirdim, ceza aldırdı. Ona bu konuyla ilgili eğitimde verdim. Çünkü kişi hapse girse bile çıkınca yine de aynı şeyi yapardı. Öğrenirse peygamberimizin hayvanlara nasıl davrandığını bir daha yapmaz.</p>	<p>Uyarıcı olma, Adaletli olma, Eğitici olma</p>	<p>Ö11: Kötülük yapanları affeder güzel davranırdı. İnsanlara saygı ve sevgiyi öğretirdi. İnsanları kötü yoldan uzaklaştırır. Bize başkalarına nasıl davranmamızı öğretirdi. Kur'an-ı Kerim Onun sayesinde oldu.</p>	<p>Affedici olması, saygı ve sevgiyi öğretmesi, uyarıcı olması</p>
<p>Örnek Olay 12: Sosyal medyada bir kişinin hayvanları öldürüp fotoğraflarını yayınlaması</p> <p>Ö15: Kişiyi spanilayabiliriz.</p>	<p>Kişiyi bu konu hakkında bilgilendirmek gerekir. Toplumdan dışlamak yerine toplumla kaynaşmaya denerim. Büyük cezalar yerine öğretici cezalar veririz.</p>	<p>Eğitici olma, Toplumla zandırma, Adaletli olma</p>	<p>Ö15: Hayvanlara ve doğaya çok önem verdiği için güzelece anlatırdı. Hayvanların savunmasız olduğunu ve bu yüzden onlara iyi davranmamız gerektiğini anlatırdı.</p>	<p>Hayvanları ve doğayı sevmesi, merhametli olması</p>
<p>Örnek Olay 13: Başkasıyla ilişkisi olduğunu öğrenen engelli çocuğuna sıcak su döken kadın</p> <p>Ö16: Hapse attırırım.</p> <p>Ö19: Boşanabilirli iki ayrılırdı bir daha o kadımla konuşmazdım.</p>	<p>İlk önce ona kötü bir şey yaptığını anlatırdım. Eğer anlamazsa onu adaletli bir şekilde cezalandırırdım.</p> <p>Polisi arardım. Kadının psikolojisini de dışlardım. Hapiste yaptıklarının yanlış olduğunu öğretirdirdi.</p>	<p>Eğitici olma, Adaletli olma</p> <p>Adaletli olma, Eğitici olma, Sorunun odağındaki kişinin psikolojik durumunu anlamaya çalışma,</p>	<p>Ö16: Bağırmandan kızmadan olayı çözerdi. Biraz kızabilirdi çünkü engelli çocuğuna sıcak su dökmesi çok üzgün bir durum olduğu için kızardı biraz.</p> <p>Ö19: Peygamberimiz olsaydı o kadımı güzel bir dille uyarırdı. Adaletli bir şekilde kadımı affederdi.</p>	<p>Problem karşısında sakinliği koruması</p> <p>Uyarıcı olması, adaletli olması, affedici olması</p>

Söylemler incelendiğinde öğrencilerin büyük bir çoğunluğu Hz. Muhammed (sav)’in kendisinden daha makul bir şekilde sorunu çözeceğini ifade etmişlerdir. Öğrencilerin etkinlik öncesi kendi çözüm önerileri genel olarak ceza yöntemine dayanmaktadır. Etkinlikler sonrasında ise öğrencilerin barışçıl olmayan çözüm önerilerinin, Hz. Muhammed (sav)’in şahsiyeti bağlamında değerlendirildiğinde barışçıl (uzlaşımçı) çözümlere dönüştüğü görülmüştür. Öğrenciler çözüm önerilerinde Hz. Muhammed (sav)’in “sözleriyle insanları etkilemesi(örnek olay;1, 2, 3), hoşgörülü olması(örnek olay; 2), adaletli olması (örnek olay;2, 3, 7, 13), uyarıcı olması (örnek olay; 2, 5, 7, 9, 13), iyilik ile karşılık vermesi(örnek olay;2), problem yaşayan kişinin psikolojik durumunu anlaması (örnek olay;2), danışarak iş yapması (örnek olay; 2), Allah ile olan ilişkisi (örnek olay;2), problemi ortadan kaldırmaya yönelik çözüm önerisi sunması (örnek olay; 3), doğayı ve hayvanları sevmesi (örnek olay; 5, 12), problemin nedenlerine inmesi (örnek olay; 7), şefkatli- merhametli olması (örnek olay; 7, 12), affedici olması (örnek olay; 8, 9, 13), ceza verici olması (örnek olay; 8), saygı ve sevgiyi öğretmesi (örnek olay; 9), problem karşısında sakinliği koruması (örnek olay; 13)”karakter özelliklerine vurgu yaptıkları görülmüştür. Etkinlik sonrasında öğrencilerden tekrar çözüm önerisi istendiğinde öğrencilerin Hz. Muhammed (sav)’in çözüm önerisiyle paralel çözüm önerileri sundukları tespit edilmiştir. Öğrencilerin etkinlik sonrası kendi çözüm önerilerinde ise Hz. Muhammed (sav)’in “sorunun odağındaki kişinin psikolojik durumunu anlamaya çalışma (örnek olay; 1, 2, 3, 5, 7, 13), uyarıcı olma (1, 2, 3, 5, 7, 8, 9), eğitici olma (örnek olay; 1, 2, 5, 7, 8, 9, 12, 13), kişi ile yakınlık kurma (örnek olay; 1), adaletli olma (örnek olay;1, 2, 3,5, 7, 8, 9, 12, 13), empati kurma(örnek olay; 7), topluma kazandırma (örnek olay;8, 12) karakter özellikleriyle özdeşim kurdukları görülmüştür.



**Probleme Hz. Muhammed'in (sav) de kendisiyle aynı şekilde yaklaşacağını ifade edenler**

Tablo 9: Probleme Hz. Muhammed'in (sav) de Kendisiyle Aynı Şekilde Yaklaşacağını İfade Edenler					
Örnek olaylar	Etkinlikler öncesi kendi çözüm önerisi	Etkinlikler sonrası kendi çözüm önerileri	Öğrencinin Hz. Muhammed (sav) ile özdeşim kurduğu özelliği	Etkinlikler sonrasında Muhammed'in (sav) sunabileceği çözüm yolu	Etkinlikler sonrasında Muhammed'in (sav) sunabileceği çözüm yolunda vurgulanan özelliği
Örnek Olay 2: Çocuğunu denize atıp polis çağıran kadın	Ö23: Tutuklanırım.	O kişinin hayatımı araştırdım, öncesinde öyle bir olay yapıyorsa özel hastaneye gönderirdim eğer yapmıyorsa hafif ama etkili bir tedavi yöntemi uygulardım. Hastanede insanlara zarar vermemesi için eğitim verirdim.	Sorumun odağındaki kişinin psikolojik durumunu anlamaya çalışma	Ö23: Peygamberimiz olsaydı o adamı o zaman ki kurallara göre cezalandırırdı. O adamı güzel bir dille cezalandırırdı. Hem de adaletli davranırdı	Sorunları dönemin şartlarına uygun değerlendirdiği, adaletli olması/
Örnek Olay 3: Hristiyanların çocuğu suya sokup boğması	Ö3: Hapishaneye atardım.	İlk önce o öldürdüğü bebekle ne zoru olduğunu bebeğin ona ne yaptığını sorar ona hak ettiği cezayı verirdim.	Adaletli olma, sorunun nedenini anlamaya çalışma	Ö3: Hoşgörülü, merhametli ve affedici özelliğiyle uyarırdı ama kimsenin hakkını yemezdi. Çok adaletli olduğu için o Hristiyanları hapse atardı.	Hoşgörülü, merhametli, affedici, adaletli olması/
Örnek Olay 4: Sarhoş adamın arabayla çocuğa çarpması	Ö4: Alkol kullanmayı bırakırma	Alkollü araba kullanma cezalarını yükseletirdim. Onun gözünü korkuturdum ve yapmaması için onu sürekli denetlerdim. Kişinin alkol tedavisi almasını sağlardım.	Caydırıcı ceza verme, adaletli olma, kontrol altında tutma, probleme neden olan etkeni ortadan kaldırma	Ö4: Peygamberimiz olsaydı alkol kullanmayı yasaklayıp kaza sayısının azalmasını sağlardı	Soruna neden olan etkeni ortadan kaldırması
Örnek Olay 10: Barınaktaki köpeklerin kullaklarının kesilmesi	Ö12: Hayvanların bir canlı olduğu onların bizim dostlarımız olabileceği anlatılmalı	Öncelikle neden böyle bir davranışta bulunduğunu araştırırım. Eğer akla yatan bir nedeni veya sadece kendini savunmak amacıyla böyle bir şey yapıyorsa biraz daha az ceza almasını sağlardım ve hayvanlar hakkındaki kişinin bilgilendirilmesini isterdim.	Problemin nedenini anlamaya çalışma, problemin nedenine göre tepki belirleme, eğitici olma, adaletli olma	Ö12: Peygamberimiz önce hayvanlara işkence edilemeyeceğini güzel ve tatlı bir şekilde anlatırdı ve bunu yapan insanlara güzel bir ders verirdi eğer hiçbir etki olmasaydı en son ceza yöntemini kullanırdı.	Uyarıcı olması, Hayvanları ve doğayı sevmesi /

Öğrenci söylemleri incelendiğinde öğrencilerin bir kısmı Hz. Muhammed (sav)'in de kendisi gibi çözüm önerisi sunacağını ifade etmişlerdir. Ö23 ve Ö3, Hz. Muhammed (sav)'in adaletli olduğu için tutuklatacağını dile getirmişlerdir. Öte yandan Ö4 ve Ö12 ise süreç öncesi de soruna neden olan etkenleri ortadan kaldırmaya yönelik daha makul çözüm önerisi sunarken, etkinlikler sonrası Hz. Muhammed (sav)'in de aynı şekilde davranacağını söylemişlerdir. Öğrenciler çözüm önerilerinde Hz. Muhammed (sav)'in “*sorunları dönemin şartlarına uygun değerlendirmesi (örnek olay; 2), adaletli olması (örnek olay; 2, 3), hoşgörülülmesi (örnek olay; 3), merhametli olması (örnek olay; 3), affedici olması (örnek olay; 3), soruna neden olan etkeni ortadan kaldırması (örnek olay; 4), uyarıcı olması (örnek olay; 10), hayvanları ve doğayı sevmesi (örnek olay; 10)*” karakter özelliklerine vurgu yaptıkları görülmüştür. Yine öğrencilere etkinlikler sonrası kendi çözüm önerilerini sorulduğunda Hz. Muhammed (sav)'in, “*sorunun odağındaki kişinin psikolojik durumunu anlamaya çalışma (örnek olay; 2), adaletli olma (örnek olay; 3, 4, 10), sorunun nedenini anlamaya çalışma (örnek olay; 3, 10), caydırıcı ceza verme (örnek olay; 4), kontrol altında tutma (örnek olay; 4), probleme neden olan etkeni ortadan kaldırma (örnek olay; 4), problemin nedenine göre tepki belirleme (örnek olay; 10), eğitici olma (örnek olay; 10)*” karakter özellikleriyle özdeşim kurdukları tespit edilmiştir.

### Probleme Hz. Muhammed (sav)'in kendisinden daha sert tepki vererek yaklaşacağını ifade edenler

**Tablo 10:** Probleme Hz. Muhammed (sav)'in Kendisinden Daha Sert Tepki Vererek Yaklaşacağını İfade Edeler

Örnek olaylar	Etkinlikler öncesi kendi çözüm önerisi	Etkinlikler sonrası kendi çözüm önerileri	Öğrencinin Hz. Muhammed (sav) ile özdeşim kurduğu özelliği	Etkinlikler sonrasında Muhammed'in (sav) sunabileceği çözüm yolu	Etkinlikler sonrasında Muhammed'in (sav) sunabileceği çözüm yolunda vurgulanan özelliği
Örnek Olay 6: köpek yavrusunu çuvala koyup denize atan adam	Ö6: Onu denize atmayı barınağa verdirirdim	Amacın ne diye sorarım. O hayvan sana ne yaptı diye sorarım. Ve en uygun cezayı verirdim.	Adaletli olması, problemin nedenini anlamaya çalışma	Ö6: O kişiyi çarpardı ve insansızlıkla suçlar günahlarını çoğaltırdı. Tövbe ederse Peygamber Efendimiz onu belki affederdi, affetmese cehennem ateşinde o kişi yanardı.	Cezalandırıcı olması, affedici olması, suçlayıcı olması
	Ö10: Hayvanları barınağa götürmeli sokak başında ağlama-köpekleri güvenli şekilde yaşayacak	Ağır ceza yerine o köpeklerin çığlıklarını, ağlamalarını annesinin başında ağlamalarını ona dinlete dinlete, izlete izlete akıllanmasını sağladım.	Empati kurmasını sağlama	Ö10: Yapanları affeder hoşgörülü karşılardı. İnsanlara danışır öyle karar verirdi. Günah olduğunu anlatır, cehennemini anlatır ve onlar korkarak bir daha yapmaz.	Affedici, hoşgörülü, danışarak iş yapması, korkutması/
Örnek Olay 11: Uyuyan köpeğe tekme atan kişi	Ö13: Ömür boyu müebbet	O adam kamu cezası verip çevreye duyarlı yaparım.	Cezalandırıcı olma	Ö13: O köpeği vuran adama öyle kızardı ki ilk önce onu uyarır eğer dinlemezse ceza verirdi.	Kızması, uyarıcı olması, cezalandırıcı olması/

Öğrenci söylemleri incelendiğinde etkinlikler sonrasında öğrencilerin bir kısmı Hz. Muhammed (sav)’in kendisinden daha sert tepki vererek probleme yaklaşacağını ifade etmişlerdir. Öğrencilerin çözüm önerilerinde Hz. Muhammed (sav)’e ait olduklarını düşündükleri “*cezalandırıcı olması* (örnek olay; 6, 11), *suçlayıcı olması* (örnek olay; 6), *affedici olması* (örnek olay; 6), *hoşgörülü olması* (örnek olay; 6), *danışarak iş yapması* (örnek olay; 6), *korkutması* (örnek olay; 6), *kızması* (örnek olay; 11), *uyarıcı olması* (örnek olay; 11)” 7 karakter özelliğine vurgu yapmışlardır. Öğrencilerin etkinlikler esnasında farkındalık oluşturmak istenilen karakter özellikleri ve değerlere kısmen değindikleri Ö10’un “*Yapanları affeder hoşgörülü karşıladı. İnsanlara danışır öyle karar verirdi. Günah olduğunu anlatır, cehennemi anlatır ve onlar korkarak bir daha yapmaz.*” söylemiyle görülmektedir. Ö6’nın Hz. Muhammed’e (sav) ait olduğunu düşündüğü “*O kişiyi çarpardı ve insansızlıkla suçlar günahlarını çoğaltırdı. Tövbe ederse Peygamber Efendimiz onu belki affederdi affetmese cehennem ateşinde o kişi yanardı.*” söyleminden hareketle, öğrencinin Hz. Muhammed’e ait düşüncelerinin yanlış olduğu görülmüştür. Öğrencilerin bu yanlış algılarının temelinde informal ortamlarda aldıkları bilgilerin etkisi olduğu söylenebilir. Yine öğrencilerin Hz. Muhammed (sav) ile özdeşim kurarak sunduğu etkinlik sonrası kendi problem çözme becerileri incelendiğinde; “*adaletli olma* (örnek olay;6), *problemin nedenini anlamaya çalışma* (örnek olay; 6), *empati kurmasını sağlama* (örnek olay; 6), *cezalandırıcı olma* (örnek olay; 11)” gibi özelliklerine değindikleri görülmüştür. Öğrencilerin etkinlik öncesi kendi çözüm önerileri ile etkinlik sonrası Hz. Muhammed (sav) ile özdeşleştirdikleri çözüm önerileri farklılık göstermektedir. 21 öğrencinin fikir beyan ettiği çalışmanın bu kısmında etkinlikler sonrasında öğrencilerin incelemiş olduğu örnek olaylardan çıkarımda bulunarak Hz. Muhammed (sav)’e ait kişilik özelliklerini çözüm önerilerine yansıtıtları görülmüştür.

## Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışma ile 8. sınıf öğrencilerinin, kendilerine “rol model” olarak sunulan bireylerin örnek davranışlarını analiz ederek, hayatlarında karşılaştıkları durumlara değerler penceresinden bakabilmelerini amaçlamaktadır. Rol model olarak Hz. Muhammed (sav) ile ilgili bir takım etkinlikler yapılmış ve bunların sonucunda öğrencilerin peygamber efendimize dair algılarının zenginleştiği ve O’nu örnek aldıkları görülmüştür. 8. Sınıf öğrencilerinin ön uygulamada, Hz. Muhammed (sav) için; “*Allah’ın kulu, Müslümanlığı öğreten, Kur’an-ı Kerim,*

peygamber” gibi çağrışımlarının yanı sıra; uygulama sonrasında “*güvenilir olma, adaletli, hoşgörülü, sabırlı, cesaretli, çalışkan, merhametli, saygılı, barışsever (uzlaşmacı), bilgiye önem veren, danışarak iş yapan, insanlara değer veren*” gibi peygamber efendimizin sahip olduğu pek çok değer ve karakter özelliğini dile getirdikleri tespit edilmiştir.

Hz. Muhammed (sav)’in sahip olduğu değerler temasında, en yüksek sıklıkla (2/22) dile getirilen değer “güvenilir bir insan” olmasıdır. Bu durumun nedeni, güvenilir olma değerinin aslında tüm değerlerin uygulanma noktasında mihenk taşı görevi görmesi olabilir. Arslan (2017)’in çalışmasında dile getirdiği gibi insanların güven temelinde bir yaşam sürebilmesiyle, toplumsal huzurun sağlandığı bir dünya oluşur. Çünkü güven, değerlerin oluşmasına ve uygulanmasına vesile olmaktadır. Sarıçam (2006)’ın “evrensel değerler insanların birbirine güvenini sağlamak ve güven ortamı oluşturmak için belirlenmiş normlardır” şeklindeki ifadesi güvenin önemini göstermektedir. Öğrenciler tarafından da Hz. Muhammed (sav)’in güvenilir olmasına (el-Emin) yapılan vurgu çokluğunun nedeni; merhamet, adalet, saygı, sabır, cesaret gibi pek çok değeri yaşantısına aktaran yani söylediğini yaşayan bir insana duyulan inanç ve güvendir.

Bireylerin hayatlarında karşılaştıkları durumlara karşı duyarlı olmaları değerler eğitiminin en temel amaçlarından biridir. Bireyin sahip olduğu değerler, gelecekte olaylara bakış açısını, kişiliğini belirleyeceği için hayati öneme sahiptir. Bu nedenle değerleri kazanması ve içselleştirmesi gerekir (Yaman, 2014). Çalışmada da öğrencilerin güvenilir olma değerinden sonra en fazla vurguladıkları değer “Adalet”tir. Adalet değerinin vurgulanma sıklığının fazla (3/21) olmasının nedeni, Hz. Muhammed (sav)’in bulunduğu şartlara uygun olan en iyi davranışı seçtiğini ve sergilediğini gözlemlemeleri olabilir. Adaletin sadece ceza vermek olarak algılanması yanlıştır. Tarhan (2016)’a göre adalet; insanın bir durum karşısında göstermiş olduğu felsefi tavidir. Adalet yapılan yanlışı sadece cezalandırmak değil, iyilikleri artırarak gerçekleştirilmesidir. Yine ilk çalışmada hiç vurgulanmayan hoşgörü değeri, etkinlikler sonrasında yüksek bir sıklıkla (0/22) ifade edilmiştir. Yine çalışmanın bu kısmında Hz. Muhammed (sav)’in; sabırlı (4/19), cesaretli (0/18), çalışkan(0/17), merhametli (2/16), affedici (1/13) olması değerlerinin vurgulanma sıklıklarının da arttığı tespit edilmiştir. Bu durum bizlere öğrencilerin Hz. Muhammed (sav)’in örnek davranışları üzerinden vurgulanan değerlerin farkına vardıklarını göstermektedir.

Geleceğini düşünen bir toplum, iyi ahlaklı ve karakter sahibi bireyler yetiştirmelidir. Ahlakî karakter bireyin bulunduğu toplumun, değer yargılarını içsel-

leştirek hiçbir baskı ve zorlama hissetmeden iyi olanı, davranışlarında sergilemesi halidir (Hökeleki, 2009). Bu çalışmada da Hz. Muhammed (sav)’in karakter özellikleri temasında öğrencilerin süreç öncesinde belirttikleri; “*güzel sözlü, ağırbaşlı*” kavramları uygulamaya dönük değer içeren davranışlar olarak nitelendirilebilecekken; “*iyi insan, en iyi dost/arkadaş, güzel ahlaklı, kötülüğümüzü istemeyen, güler yüzlü, temizlik, güzel davranış sergileyen*” gibi uygulamaya dönük olmayan, genel olarak ifade edilen kavramlar yüksek sıklıkla vurgulanmıştır. Etkinlikler sonrasında öğrencilerin söylemleri; “*bilgiye önem verirdi, hayvanları ve doğayı severdi, danışarak iş yapardı, zamanı iyi değerlendirirdi, insanlara değer verirdi, iyilik meleği/iyi insan, hiç kimsenin kalbini kırmazdı, kötü söz söylemez, dinine önem verirdi, nerede nasıl davranacağını bilirdi, örnek hareketleri var; iyi arkadaş, normal insan, vicdanlı, bizleri sever kollardı, ön yargılı değil, her şeye olumlu bakar, ağırbaşlı, problem çözen, iyinin yanında, güzel ahlaklı, görgülü*” gibi söylemlere dönüşmüştür. Bu sonuç öğrencilerin, değerlerin davranışlarla kendini gösterdiğini anlamlandırdıklarını göstermektedir. Öğrenciler tarafından iyi insan ve güzel ahlaklı kavramlarının neleri kapsadığı Hz. Muhammed (sav)’in karakter özellikleriyle detaylandırılarak ifade edilmiştir. Söylemlerin bu derece zenginleşmesi Hz. Muhammed (sav)’in yaşantısından alınan örneklerin öğrenciler tarafından derinlemesine incelendiğini ve değerlerden beslenerek oluşan karakter özelliklerinin farkına varıldığını gösterir.

Öte yandan çalışma esnasında; birebir İslam’a ait şart ve sembollerle ilgili kavrama yönelik öğretim yapılmamakla beraber, sonuçta Hz. Muhammed (sav) ile ilişkisi kurulan İslam’a ait şart ve semboller temasında kavram zenginliğinin oluştuğu gözlenmiştir. Kavramlar arası ilişkilerin doğru kurulmasıyla, öğrenmenin temelini sağlam olacağı bilinmektedir (Aktepe, Cepheci, Irmak ve Palaz; 2017). Öğrencilerin inceledikleri örnek olaylar neticesinde, değerlerin ve karakter özelliklerinin farkına vardıkları kadar, İslam’a ait şart ve sembollere yönelik öğrenmeyi de doğru bir şekilde gerçekleştirdikleri tespit edilmiştir.

Şüphesiz İslam kültürünün değer noktasında en önemli şahsiyetlerinden olan Hz. Muhammed’dir (sav). Araştırma sonucunda toplumsal sorunların farkına varma ve çözüme bağlamında; 8. sınıf öğrencilerinin, etkinlik öncesi ve sonrası çözüm önerilerinin genelde Hz. Muhammed (sav) ile kendilerini özdeşleştirme yönünde değiştiği görülmektedir. Yani öğrencilerin genelinin, yaşanan sorunlar karşısında sergiledikleri barışçıl olmayan çözümlerini, Hz. Muhammed (sav)’in şahsiyeti bağlamında değerlendirildiğinde, barışçıl çözümlere dönüştürdüğü görülmüştür. Ayrıca çoğu öğrencinin etkinlikler öncesinde barışçıl olmayan çözüm önerilerini kendi şahsiyetleri bağlamında da, Hz. Muhammed’i

(sav) örnek olarak yapıcı çözüm önerilerine dönüştürdükleri de tespit edilmiştir. Bu durum öğrencilerin Hz. Muhammed (sav) ile özdeşim kurduklarını göstermektedir. Ergenlik dönemindeki birey, özdeşleşme objesi olarak kabul ettiği modelde ideal bir üstünlük arar. Bu çerçevede aradığını bazen bir devlet yöneticisinde, bilim adamında bazen de dini şahsiyette bulur (Çamdibi; 1989). Bu da çalışmanın amacında vurgulanan ergenlik çağına giren gençlere, özdeşleşebilecekleri önemli şahsiyetlerin anlatılmasıyla, onların yaşamında sergilemiş oldukları karakter özelliklerini ve değerlerini, hayatlarında karşılaştıkları sorunlara değerler penceresinden bakarak aktarabilmelerinin mümkün olduğu göstermektedir. Ergenlerin özdeşleşme ihtiyaçları göz önüne alındığında, tarihi şahsiyetlerin değerler açısından doğru bir biçimde anlatılması sonucunda; bireylere sahip olunması istenilen değerler ve karakter özelliklerinin kazandırabileceği anlaşılmaktadır.

Çocuklar okula başlamalarıyla tek sosyalleştikleri kurum olan aile çevresinin dışına çıkmış olurlar. Farklı olaylarla, farklı bir alanda, farklı karakterde insanlarla bir arada bulunurlar. Okulların amacı bu farklılıklar içinde çocukların doğru değer yargılarıyla vatanına, milletine, içinde bulunduğu topluma ve ailesine yararlı birer birey olarak gelişimlerini tamamlamalarına yardımcı olmaktır. Özgür bir ortamda verilen değer eğitimi, kimlik oluşturma eğitimine dönüşebilir (Çağlar; 2005). Yine toplumsal sorunları çözmeye bağlamında, Hz. Muhammed (sav)'in çözüm önerileri değerlendirildiğinde, Hz. Muhammed (sav)'in kendisinden daha sert tepki vererek çözüm sunacağını dile getiren öğrencilerin, Hz. Muhammed (sav) hakkında var olan bilgilerinin yanlış olduğu görülmektedir. Aileden ya da sosyal çevreden öğrenilmiş bu yanlış bilgi ve algılar ileriye ket vurmaktadır. Bu durumda önce öğrenilen bilgi, sonradan öğrenilen bilgiyi engellemektedir. Yanlış öğrenilmiş bir bilginin düzeltilmesi oldukça zordur (Senemoğlu, 2012). Öğrencilerin yanlış olan bilgilerinin düzeltilebilmesi için öncelikle bu yanlış bilgiyi edindikleri ortamlar da Hz. Muhammed (sav)'in hayatının ve hadislerinin daha doğru öğretilmesi gerekir. İnfomal eğitimler yerine formal eğitimlerle aile ve sosyal çevreninde sürece dahil edilmesi, bu tür çalışmanın amacına ulaşabilmesi için gereklidir. Ayrıca bu durum, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi kapsamında yapılan etkinliklerin artırılması gerektiğini de göstermektedir.

Çalışmada değerler açısından farkındalık oluşturmak amaçlanırken, aynı zamanda bireysel ve grup olarak belli becerileri de pekiştirilmiş ve amaca ulaşılmıştır. Bu amaçlar doğrultusunda, müfredat da var olan kazanımlardan hareketle geliştirilen etkinlikler öğrencilerin; “gruplar arası işbirliği, bir işi devam ettirebilme, empati, eleştirel düşünme, akıl yürütme, bilimsellik, Kur'an-ı Kerim mealini okuma, araştırma, istişare, zaman yönetimi, etkili iletişim ve sunuş

becerilerini” göstermişlerdir. Değer eğitimi verilirken dikkat edilmesi gereken temel noktalardan biri de gençlerin değerleri ortaya koyarken, yaşamlarında sergiledikleri iletişim becerileridir ve bu ise günlerinin çoğunu okulda geçiren gençlerin sadece akademik olarak eğitilmesiyle kazanacakları bir şey değildir. Bireyin doğru iletişim becerilerini ve değerleri müfredatta ki kazanımlar üzerinden, yeri geldikçe belirginleştirerek öğrenebileceği çalışma sonucunda görülmüştür. Bireyin öğrendiklerini hayatına aktarabilmesi için sürecin içerisinde aktif bulunması gerekmektedir. Lickona (1991), bireylerin değerleri içselleştirip, değerler sistemini kurabilmeleri için, öğretmenlerin değer eğitiminde izlemesi gereken yolları tanımlarken; sınıfta demokratik bir ortam oluşturmak, öğretmenin ahlaki rehberliği, sınıfı bir ahlak topluluğu haline getirmek, ahlaki disiplin oluşturmak, çatışma çözme yöntemlerini öğretmek, değerleri ders, konu ve işlemleri ile ilişkilendirmek, eğitimde işbirlikçi öğrenmeyi kullanmak, öğrencilerde elinden gelenin en iyisini yapma alışkanlığı geliştirmek olarak ifade etmiştir (Akt. Kaymakcan ve Meydan, 2014).

Daha öncede belirtildiği gibi bu çalışma Din Kültürü ve Ahlak bilgisi dersi kazanımları bağlamında yapılmıştır. Ancak diğer derslerde de değer eğitiminde örnek olabilecek şahsiyetlerin üzerinde durularak, çocuklara kendileriyle özdeşleştirebilecekleri kişiliklerin tanıtımının etkinliklerle yapılması gerektiği ve bu bağlamda yapılan bu çalışmanın örnek alınabileceği söylenebilir.

### **Kaynakça**

- Aktepe, V., Cepheci, E., Irmak, S., Palaz, Ş. (2017). Hayat bilgisi dersinde kavram öğretimi ve kavram öğretiminde kullanılabilir teknikler üzerine kuramsal bir çalışma. *Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisi*, 3, 33-50.
- Aksoy, N. (2003). Eylem araştırması: eğitimsel uygulamaları iyileştirme ve değiştirmede kullanılacak bir yöntem. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 36, 474-489.
- Arslan, A. (2017). Hz. Peygamberin (sav) örnekliğinde “güven ve sadakat” a dayalı toplumsal ahlak. *Bülent Ecevit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 4, 1-17.
- Çağlar, A. (2005). Okul öncesi dönemde değerler eğitimi. M. Sevinç, (Ed.), *Erken çocuklukta gelişim ve eğitimde yeni yaklaşımlar 2*, İstanbul: Morpa Kültür Yayınları
- Çakan, İ.L., Solmaz, M. (2014). *Kuran-ı Kerim’e göre peygamberler ve tevhid mücadelesi*. İstanbul: Ensar Yayıncılık

- Çamdibi, M. (1989). *Din eğitime giriş*. İstanbul: MÜİF Yayıncılık
- Diyanet İşleri Başkanlığı. (2011). *Kuran-ı Kerim meali* (12. Baskı). Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları
- Erdoğan, F., Uysal, H.T., Saki, E., ALTIN, A. (2015). Televizyon eğilimi, özdeşleşme ve medya okuryazarlığı kavramlarının ilişkilendirilmesi: ergenlik dönemindeki çocuklara yönelik bir araştırma. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8, 846-860.
- Eskiler, E., Altunışık, R. (2017). Rol model alma davranışının pozitif sözlü iletişim ve satın alma niyeti üzerine etkisinde marka bağlılığının aracılık rolü. *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi, ICMEB*, 17, 687-696
- Güler A., Halıcıoğlu M.B., Taşğın S. (2015). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma* (2. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Hökelekli, H. (2009). Çocuk, genç, aile psikolojisi ve din. İstanbul: Dem Yayınları.
- Hökelekli, H. (2013). *Ailede, okulda, toplumda değerler psikolojisi ve eğitimi*. İstanbul: Timaş Yayınları
- İbn Hişam. (1971). *Hz. Muhammed'in hayatı*. (Çev. İzzet Hasan ve Neşet Çağatay). Ankara: Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Yayınları
- Kaymakcan, R., Meydan, H. (2014). *Ahlak ve değerler eğitimi*. İstanbul: Dem Yayınları.
- Kılavuz, M.A. (2002). Ergenlerde özdeşleşme ve din eğitimi. H. Hökelekli (Ed.), *Gençlik, din ve değerler psikolojisi* (s. 209-254) içinde. Ankara: Ankara Okulu
- Köknel, Ö. (1979). *Cumhuriyet gençliği ve sorunları*. İstanbul: Cem Yayınları
- Köylü, M. (2013). *Küresel ahlak eğitimi*. İstanbul: Dem Yayınları.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2017). *8. Sınıf din kültürü ve ahlak bilgisi ders kitabı*. Ankara: Gizem Yayıncılık.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2010). İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi dersi (4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) öğretim programı ve kılavuzu. Ankara
- Müslim, B. H. (1993). *Sahih-u müslim*. İstanbul: Çağrı Yayınları
- Sarıçam, İ. (2006). Değerlerin hayata geçirilmesinde Hz. peygamber: Güven örneği. *Hz. peygamberin tebliğ metodu ışığında islam'ın güncel sunumu 2003 yılı kutlu doğum sempozyumu tebliğ ve müzakereleri*. Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları



- Sarıçam, İ. (2011). *Hız. Muhammed ve evrensel mesajı*. Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları
- Senemoğlu, N. (2012). *Gelişim, öğrenme ve öğretim kuramdan uygulamaya* (22. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Tarhan, N. (2016). *Değerler psikolojisi ve insan* (9. Baskı). İstanbul: Timaş Yayınları.
- URL 1- <http://www.hurriyet.com.tr/gundem/mavi-balinada-olum-zinciri-40ta- elini-kes-50de-intihar-et-emri-40749744> Erişim: 02 Ocak 2017
- URL 2-<http://www.milliyet.com.tr/izmir-de-okul-mudurunun-oldurulme- si-van-yerelhaber-2473920> Erişim: 02 Ocak 2017
- URL 3- <http://www.hurriyet.com.tr/vicdansiz-surucu-otizmli-cocuga-car- pip-kacti-40578421> Erişim: 02 Ocak 2017
- Yaman, E. (2014). *Değerler eğitimi* (3. Baskı). Ankara: Akçağ Yayınları.
- Yavuzer, H. (1982). *Çocuk ve suç*. İstanbul: Altın Kitaplar.
- Yıldırım, A.; Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (8.Baskı). Ankara: Seçkin Yayınları.

Extended Abstract

## Identification in Values Education: The Case of the Prophet Muhammad (pbuh)

---

Sevgi COŞKUN KESKİN, Corresponding Author. Assoc. Prof.  
Sakarya University, Faculty of Education, Turkish and Social Sciences Education Department.  
**E-mail:** scoskun@sakarya.edu.tr  
**ORCID:** 0000-0001-2345-6789

İklima Betül ERTÜRK, M.D. Student.  
Sakarya University, Institute of Educational Sciences, Values Education.  
**E-mail:** iklimabetulerturk@gmail.com  
**ORCID:** 0000-0001-7631-9016

Zehra Betül KOCAMAZ, M.D. Student.  
Sakarya University, Institute of Educational Sciences, Values Education.  
**E-mail:** zbkocamaz44@gmail.com  
**ORCID:** 0000-0002-2148-8960

### Introduction

The 14-15 age groups, which are known as early youth, is one of the important periods during which identity development. A positive personality development is very important in this period, and the identity formed by the individual determines his/her roles in future life. The environment, family, living standards, and the psychological state of the individual are effective in the formation of identity. In the adolescence period, individuals tend to identify themselves with the people or ideas that are considered popular or famous on mass media, so they go on in search for identify by differentiating themselves from others or identifying themselves with role models. (Köknel, 1979; Yavuzer, 1982). The indi-

viduals taken as models by children in the identification process may put them into trouble. (See for exemplary news. URL-1, URL-2, URL-3). Value-centered education is highly important in solving these problems. In this case, the best model is, undoubtedly, the Prophet Muhammad (pbuh) who perfectly followed all teachings of Islam.

The Prophet Muhammad is one of the personalities whom individuals will take as role models in the most beautiful way with respect to values such as trust, patience, diligence, responsibility, courage, justice, compassion, tolerance, forgiveness, love, and respect (Çakan and Solmaz, 2014; İbn Hişam, 1971; Müslim 1993). Therefore, the aim of the study was to raise awareness and consciousness of the young so that they could consider the situations they encounter in their lives through the values and “Exemplary Behaviors” of the Prophet Muhammad. When the literature was reviewed, studies on identification and role models during adolescence (Eskiler and Altunışık, 2017; Erdoğan et al., 2015; Hökelekli, 2013; Kılavuz, 2002; Sarıçam, 2006) were available in terms of theoretical framework, whereas application-oriented studies were not found. In this regard, an attempt to search for answers to the following sub-problems was made based on the problem of “*What kinds of solutions are presented for the problems encountered in daily life by identifying with the Prophet Muhammad (pbuh), and which activities can be performed in this regard?*”

1- In line with this general problem, the sub-problems of the study are as follows:

2- “*What are the 8<sup>th</sup>-grade primary school students’ perceptions of the Prophet Muhammad (pbuh)?*”

3- “*How do the activities performed with the 8<sup>th</sup>-grade primary school students affect students’ views on the Prophet Muhammad (pbuh), and with which characteristics of Him do students identify themselves?*”

“*How do the 8<sup>th</sup>-grade primary school students take the Prophet Muhammad (pbuh) as a model within the context of solving social problems?*”

## **Method**

### **Research Design**

In this study, the action research design, as one of the qualitative research methods, was used to carry out in-depth examination and analysis in accordance with

the aim of the study. The researcher-teacher needed to take an active role in the application of the activities, manage the study, look for solutions to existing problems, and make observations (Aksoy, 2003; Güler, Halıcıoğlu and Taşgım, 2015; Yıldırım and Şimşek, 2011). Therefore, the action research method was used in the study.

The study was carried out with the participation of 23 students consisting of 10 female and 13 male students in the 13-14 age group who were promoted to the 8<sup>th</sup>-grade at the secondary school level in a school with a middle level of socioeconomic status in Hendek district of Sakarya province, 2017-2018 academic year.

### **Data Collection Process and Tools**

8 different activities were developed based on the aim of the study. These activities are as follows: word association, problem analysis with the demonstration method, problem tree activity, case study, poster activity, empathy activity, verse interpretation, and concept map.

### **Data Analysis**

In the study, the data were analyzed by content analysis. Within the scope of content analysis, data analysis was performed in five stages consisting of data processing, data coding, theme creation, comparison of preliminary information and final information, comparison of student's own solutions with the solutions of the Prophet Muhammad (pbuh), and ensuring validity and reliability.

## **Results**

### **Results on Eighth-Grade Students' Perceptions of the Prophet Muhammad and How Activities Affected These Perceptions**

The results related to the comparison of students' knowledge of the Prophet Muhammad before and after the activities and also the interpretation of the Prophet Muhammad's characteristic as a human, are presented below.

### **Comparison of students' knowledge of the Prophet Muhammad before and after the activities**

*The Prophet Muhammad's values theme.* 11 values of the Prophet Muhammad (*respect, love, honest-right, patient, fair, helpful, trustworthy, compassion-*

*ate, determined, forgiving, generous, faithfulness*) were emphasized by the students before the activity. However, 14 values that were considered to be owned by the Prophet Muhammad (*trustworthy, fair/righteous, tolerant, patient, courageous, diligent, compassionate, forgiving, respectful, honesty/rightness, love, helpful, determined, generous, being scientific*) were mentioned with increasing frequency after the activities performed. This frequency is almost four times higher compared to the preliminary application ( $37/171=4.62$ ).

***The Prophet Muhammad's character traits theme.*** 9 character traits of the Prophet Muhammad (*good person, eloquent, best fellow/friend, cleanliness, morally justified, serious, not being ill-wisher, good-humored, exhibiting good behavior*) were emphasized by the students before the activity. As a result of the activities performed, 22 character traits that were considered to be owned by the Prophet Muhammad (pbuh) (*he attached importance to knowledge, loved animals and nature, worked by consulting, made use of the time well, etc.*) were mentioned.

***Pillars and symbols of Islam associated with the Prophet Muhammad theme.*** In the preliminary application, it was observed that the students established associations with 15 pillars and symbols of Islam that came to their mind when the Prophet Muhammad (pbuh) was mentioned. After the activities, a total of 25 pillars and symbols of Islam were emphasized with increasing frequency. When the applications were compared, the frequency of emphasizing the expressions was almost more than twice ( $38/88=2.31$ ) in the last application.

***The theme of Prophet Muhammad's physical characteristics.*** It was observed that they mentioned the concepts related to the physical characteristics of the Prophet Muhammad (pbuh) in both applications. In the preliminary application, 2 physical characteristics of the Prophet Muhammad (pbuh) (*his beautiful face, the beauty of his forehead*) were mentioned, however, 3 physical characteristics of him (*nice, good-humored, intelligent*) were mentioned after the activities had been performed.

***The theme of Prophet Muhammad's relationship with Allah.*** In the first application, students did not mention the relationship of the Prophet Muhammad (pbuh) with Allah. Although the frequency of emphasizing was not very high after the activities performed, they used expressions about the relationship of the Prophet Muhammad (pbuh) with Allah.

***The theme of concepts associated with the Prophet Muhammad.*** It was observed that students associated the Prophet Muhammad (pbuh) with the con-

cepts of “*orphan, fear, world, poverty in old times*” before the activity. After the activities, they mentioned the concepts of “*jahiliyyah, literate, he was populist, libertarian.*”

### **The Perception of the Prophet Muhammad’s (pbuh) Being a Human**

After the activities applied, students were asked to interpret the verse “*Say, O [Muhammad], ‘I am only a man (human) like you’ (Al Fussilat/6)*”. It was observed that almost all students emphasized that the Prophet Muhammad (pbuh) exhibited exemplary behaviors both as a human being and as a prophet. Furthermore, it was found that most of the students thought that as humans we could also exhibit the behaviors that He exhibited.

### **The Prophet Muhammad (pbuh) as a role model within the context of solving social problems**

The vast majority of the students indicated that the Prophet Muhammad (pbuh) would solve the problem expressed in a reasonable way than them. Before the activity, the students’ own solutions were generally based on punishment method. After the activities, it was observed that non-peaceful solutions of the students turned into peaceful (conciliatory) solutions when they were evaluated within the context of the personality of the Prophet Muhammad (pbuh). When the students were asked again for solutions after the activity, it was determined that the students proposed solutions in parallel with the solutions of the Prophet Muhammad (pbuh).

## **Discussion, Conclusion and Recommendations**

In the study, some activities related to the Prophet Muhammad as a role model were performed, and the results shows that the students’ perceptions of the Prophet were enriched and they took up to Him as a role model. It was found that the 8<sup>th</sup>-grade students mentioned many values and character traits of our prophet such as “*being trustworthy, fair, tolerant, patient, courageous, diligent, compassionate, respectful, peace-loving (reconciler), mindful of knowledge, working by consulting, giving value to people*” after the application of the activities, in addition to their associations such as “*Allah’s servant, who teaches Islam, the Quran, prophet*” in the preliminary application.

In the Prophet Muhammad’s (pbuh) values theme, “being a trustworthy per-

son” was the most frequently mentioned (2/22) value. This may be due to the fact that the value of being trustworthy actually serves as the cornerstone of all values. As it was stated by Arslan (2017), a world in which social peace is achieved occurs along with the fact that people are able to lead a life on the basis of trust because trust leads to the formation and application of values. Sariçam (2006) states that “universal values are the norms that found to ensure people’s trust in each other and to create an environment of trust” this indicates the importance of trust. The reason for the high emphasis on trustworthiness (Al-Amin) trait of the Prophet Muhammad (pbuh) by students stems from their belief that the prophet is a person who reflect many values such as; compassion, justice, respect, patience, and courage, in his life, in other words, he is regarded as a person who lives what he says.

The values owned by an individual are of vital importance since they will determine his/her perspective on events and personality in the future. Therefore, he/she needs to gain and internalize the values (Yaman, 2014). In the study, the value that the students mostly emphasized after the trustworthiness value was “Justice.” The reason for the high frequency of emphasizing the value of justice (3/21) may be due to the fact that they observed that the Prophet Muhammad (pbuh) selected and exhibited the best behaviors suitable for every specific conditions he had. One of the wrong interpretation of justice is to perceive it as a form of punishment. According to Tarhan (2016), justice is the philosophical attitude that human has adopted towards a situation. Justice is not only to punish the wrong doings but also to increase the goodness. The value of tolerance, which was never emphasized in the first study, was also mentioned with a high frequency (0/22) after the activities. In this part of the study, it was found that the frequency of emphasizing the values of being patient (4/19), courageous (0/18), diligent (0/17), compassionate (2/16), forgiving (1/13) of the Prophet Muhammad (pbuh) also increased. This shows us that students became aware of the values emphasized through the exemplary behaviors of the Prophet Muhammad (pbuh).

A society that thinks about its future should raise individuals of good moral character. Moral character is that the individual exhibits what is good in his/her behaviors without feeling any pressure or constraint of his/her own society in internalizing the value judgments (Hökelekli, 2009). While the concepts of “*eloquent, serious*” that students stated before in the Prophet Muhammad’s (pbuh) character traits theme can be characterized as behaviors including appli-

cation-oriented value, the concepts that were not application-oriented and generally expressed, such as “*good person, best fellow/friend, morally justified, not being ill-wisher, good-humoured, cleanliness, exhibiting good behavior*”, were emphasized with high frequency. After the activities, students’ previous statements turned into statements such as “he attached importance to knowledge, he loved animals and nature, he worked by consulting, he made use of the time well, he gave value to people, angel/good person, he never broke somebody’s heart, he never used bad words, he attached importance to his religion, he knew where and how he would behave, he had exemplary behaviors, good friend, normal human, conscientious, he loved and protected us, he was not prejudiced, he considered everything positively, serious, problem solver, he was morally justified besides goodness, he had good manners.” This result shows that students believe that values are displayed through behaviors. So, for them what the concepts of a good or a moral person encompassed is identified based on the traits of the Prophet Muhammad (pbuh). The enrichment in students’ statements indicates that they examined the exemplary situations taken from the life of the Prophet Muhammad (pbuh) in depth and they were aware of the fact that character traits are formed through values.

On the other hand, although no direct education was provided for the concept related to the pillars and symbols of Islam during the study, ultimately, it was observed that richness of the concept was formed in the pillars and symbols of Islam associated with the Prophet Muhammad (pbuh) theme. It is a known fact that the basis of learning will be sound by establishing correct relations between the concepts (Aktepe, Cepheci, Irmak and Palaz, 2017). As a result of the case studies that examined the students, it was found that they became aware of values and character traits and also properly learned the pillars and symbols of Islam.

With the effects of globalization, the values of the West today no matter how much they are prevalent, they are not sufficient for the welfare and peace of people and society, they cannot find solutions to global problems (Köylü, 2013). Therefore, in the study, the person who served as a model for the solution of social problems was the Prophet Muhammad (pbuh), who is one of the most important personalities with respect to the values taught in the Islamic culture. So in this study, it was observed that the 8<sup>th</sup>-grade students’ solutions before and after the activities generally changed in the direction of identifying themselves with the Prophet Muhammad (pbuh), within the context of recogniz-



ing and solving social problems. In other words, it was observed that students' non-peaceful solutions to the problems transformed into peaceful solutions when they were evaluated within the context of the personality of the Prophet Muhammad (pbuh). Furthermore, it was also found that most of the students turned their non-peaceful solutions after the activities into constructive solutions by taking the Prophet Muhammad as a role model, within the context of their personalities. This indicates that the students identified themselves with the Prophet Muhammad. The individual in the adolescence period seeks an ideal role model with superior traits that he/she would adopt and identify with. And these superior trait sometimes are found in a ruler, a scientist or in a religious person (Çamdibi, 1989).

This also indicates that it is possible for the adolescent to acquire the character traits and values of important personalities with whom they can identify with, and solve the problems they face in their lives by considering them through values, which was emphasized in the aim of the study. When the identification needs of adolescents are considered, it is understood that individuals can gain the desired values and character traits by introducing a historical figures properly in terms of values.

When children start school, they become out of the family environment, where they can socialize. They coexist with people with different characters, through different events, in a different area. The aim of schools is to help children complete their development as a useful individual to their society, nation, and family and equipped with correct values. Value education given in free environment may turn into identity formation process (Çağlar, 2005). Within the context of solving social problems, when the solutions of the Prophet Muhammad (pbuh) are evaluated, it is observed that the students who state that the Prophet Muhammad (pbuh) would offer solutions by giving stronger and stricter reaction than themselves are the ones who have wrong information about the Prophet Muhammad (pbuh). This wrong information and perceptions likely aquired from the family or social environment are misleading. In this case, previously learned information hinders subsequent learning. It is quite difficult to correct mislearned information (Senemoğlu, 2012). Firstly, the life and hadiths of the Prophet Muhammad (pbuh) should be taught more accurately so that the wrong information would be corrected. The inclusion of the family and social environment in the process through formal education instead of informal education is required for such a study to achieve its aim. While Lickona

(1991) was defining the paths that teachers should follow in value education for individuals to be able to establish a system of values, they highlighting the need for creating a democratic environment in the classroom, getting moral guidance from teachers, turning classroom into a moral community, creating the moral discipline, teaching conflict resolution methods, associating values with the course subject and the way they are taught, using cooperative learning in education, and developing the habit of doing best they can in students (cited by Kaymakcan and Meydan, 2014). This should be applied within the scope of the Religious Culture and Moral Knowledge course, more activities concerning this issue should be done.

## Değerler Eğitimi Dergisi'nin Bibliyometrik Profili (2009-2018)

### The Bibliometric Profile of the Journal of Values Education (2009-2018)

Beytullah KARAGÖZ, Sorumlu Yazar, Dr. Öğr. Üyesi.

Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü.

**E-mail:** beytullah.karagoz@gop.edu.tr

**ORCID:** 0000-0003-2966-8226

İzzet ŞEREF, Dr. Öğr. Üyesi.

Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü.

**E-mail:** izzet.seref@gop.edu.tr

**ORCID:** 0000-0002-2379-1373

ISSN: 1303-880X

e-ISSN: 2667-7504

<http://ded.dem.org.tr>

**Geliş/Received:** 03.01.2019

**Kabul/Accepted:** 08.04.2019

**Makale türü/Article type:**

Araştırma/Research

**Atıf/Citation:** Karagöz, B. & Şeref, İ. (2019). Değerler Eğitimi Dergisi'nin bibliyometrik profili (2009-2018). *Değerler Eğitimi Dergisi*, 17 (37), 219-246. **DOI:** 10.34234/ded.507761

**Öz:** Bilimsel dergiler, üretilen bilginin bilimsel ağ ile paylaşıldığı akademik ortamlardır. Dergiler bilimsel iletişim dizgesinde bağ kurmaya ve alanyazın oluşturmaya katkıda bulunur. Bu nedenle bilimsel dergilerin bibliyometrik özellikler açısından incelenmesi son derece önemlidir. Bu çalışmada değerler eğitimi alanında Türkiye’de ilk bilimsel dergi olan Değerler Eğitimi Dergisi’nin ve dergide yayımlanan makalelerin bibliyometrik profilini belirlemek amaçlanmıştır. Araştırma nitel araştırma desenlerinden durum çalışması şeklinde desenlenmiştir. Araştırma kapsamını DED’de 2009-2018 yılları arasında yayımlanan toplam 167 araştırma makalesi oluşturmaktadır. Veriler bibliyometrik analiz tekniği ile çözümlenmiştir. Elde edilen sonuçlara göre dergide yayımlanan makale sayısının her yıl belirli bir ortalamanın üzerinde olduğu belirlenmiştir. Yayınların 21-30 sayfa aralığında yoğunlaştığı görülmüştür. Dergideki makaleler çoğunlukla tek yazarlıdır. DED’e en çok katkı yapan kurumlar Sakarya Üniversitesi, Millî Eğitim Bakanlığı ve Marmara Üniversitesi’dir. Dergiye en çok katkı sağlayan araştırmacılar Dr. Öğr. Üyesi/Yrd. Doç. Dr. unvanlı akademisyenlerdir. Dergiye gönderilen yayınların 1-3 ay arasında kabul aldığı saptanmıştır. DED’deki makalelerin %23,9’u hiç atıf almamıştır. DED’de en çok atıf yapılan kaynak türü dergidir (makale).

**Anahtar Kelimeler:** Değerler Eğitimi Dergisi, Değerler eğitimi, Bibliyometrik analiz.

&

**Abstract:** Scientific journals are academic environments where the information produced is shared with the scientific network. The journals contribute to link the scientific communication system and to create the literature. For this reason, it is very important to examine scientific journals in terms of bibliometric characteristics. In this study the biometric profile of the The Journal of Values Education, which is the first scientific journal of its kind in the field of values education, will be analyzed. The research is designed as a qualitative case study. The research scope consists of 167 research articles published in The Journal of Values Education between 2009-2018. The data were analyzed by bibliometric analysis technique. According to the results obtained, it is found that the number of articles published in the journal is above a certain average each year and that the articles are mostly single-authored. The published manuscripts are between 21-30 pages and the institutions contributing the most to the Journal were Sakarya University, Ministry of National Education and Marmara University. Researchers who contributed most to the journal are holding Lecturer Dr./ Asst. Prof academic ranks. It was found that the publications sent to the journal were accepted in 1-3 months.

23.9% of the journal articles were never cited. The most cited source type in the journal is the article.

**Keywords:** Journal of Values Education, Values education, Bibliometric analysis

## **Giriş**

Bir toplumun anlam kökleriyle buluşarak varlığını koruyabilmesi, kendilik bilinciyle donanarak varlığını geleceğe taşıyabilmesi değerler eğitimi ile mümkündür. Değerler eğitimi aile, akran grupları, okullar, kitle iletişim araçları ve sivil toplum örgütleri olmak üzere farklı kaynaklardan beslenmektedir (Yazıcı, 2007). Bu eğitim sürecinde öncelikle aileye daha sonra okula büyük görevler düşerken (Karagöz, 2018), sivil toplum örgütleri de oldukça etkili bir rol oynar.

Değerler eğitimi konusunu odağına alan sivil toplum örgütlerinden biri de Değerler Eğitimi Merkezi'dir. Değerler Eğitimi Merkezi (DEM) uzun bir süredir değerler eğitimi konusunun Türkiye gündemine yerleşmesi adına çaba göstermektedir. Bu yönüyle sosyal bir kurum olarak değerlerin toplumsal katmanlarda yayılması noktasında önemli bir işlevi yerine getirmektedir. Kurumun misyonu, yarışmalar, projeler, dergiler aracılığıyla değerler eğitimi çalışmalarını teşvik etmektir. Bu çerçevede DEM her yıl Millî Eğitim Bakanlığı ile ortak bir protokol doğrultusunda Türkiye Değer Ödülleri yarışmasını düzenlemektedir. Türkiye Değer Ödülleri öğrencilerde ve toplumda ahlâki değerler yönünden farkındalık oluşturmayı, topluma ve kişiye yararlı olacak temel değerleri gündeme getirerek bilinç kazandırmayı, öğrencilerin sosyal ve duygusal gelişimini desteklemeyi, evrensel, kültürel ve manevi değerlere sahip olmanın bireyin kendisiyle barışık, mutlu ve başarılı bir kişilik kazandırdığını fark ettirmeyi, "Değer Ödülü" Kategorisinde başarılı olan öğrencilerin ise kendi yakın çevrelerine ve arkadaşlarına rol model olmalarını sağlayarak okullarda gündem oluşturmayı amaçlamaktadır. (<https://turkiyedegerodulleri.com/hakkinda>). Bununla birlikte kurum tarafından değerler eğitimi çalışmalarının bilimsel kimlik kazanmasına katkıda bulunmak amacıyla akademik bir dergi olan *Değerler Eğitimi Dergisi* yayımlanmaktadır.

Değerler Eğitimi Dergisi'nin (DED) ilk sayısı 2003 yılı Ocak ayında yayımlanmıştır. Derginin 1. ve 2. cildi yılda dört sayı (Ocak/Nisan/Temmuz/Ekim) olarak yayımlanmıştır. 3. cilt yılda iki sayı (Ocak/Temmuz) çıkmıştır. 4. ciltle birlikte dergi yılda iki sayı olarak (Kış/Aralık, Yaz/Haziran) yayımlanmaya başlamıştır. DED, ULAKBİM TR Dizin, EBSCOhost, Education Research

Complete, Education Source gibi ulusal ve uluslararası indekslerde taranmaktadır. Değerler eğitimi alanında disiplinler arası hakemli bir dergi olan *DED*'in ve yayımlanan makalelerin bibliyometrik göstergeler bakımından incelenmesi alandaki durum ve eğilimleri tespit etmek açısından son derece önem arz etmektedir.

Alanyazın taramasında bilimsel dergilerin bibliyometrik analizini amaçlayan araştırmalar olduğu görülmektedir (Al, Soydal ve Yalçın, 2010; Aydın ve Bulut, 2012; Çetinkaya Bozkurt ve Çetin, 2016; Fernandez-Alles ve Ramos-Rodríguez, 2009; Groneberg ve diğerleri, 2018; Jena, 2006; Karagöz ve Koç Ardıç, 2019; Kutluca ve Demirkol, 2016; Mandapur, Govanakoppa, ve Rajgoli, 2011; Rajev ve Joseph, 2016; Ramos-Rodríguez ve Ruiz-Navarro, 2004; Swain, 2014; Tonta, 2002; Ullah ve diğerleri, 2016; Uysal, 2009; Wang, Yu ve Ho, 2009). Buna karşılık alanyazında değerler eğitimi üzerine tek bilimsel dergi olan *DED*'i çalışmanın yapıldığı tarih itibarıyla bibliyometrik göstergeler bakımından inceleyen herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır.

*DED*, modern eğitim süreçlerinde göz ardı edilen değerlere ve değerler eğitimi bilincinin gelişmesine akademik ortam hazırlamaktadır. Bu bağlamda dergi, değerler eğitimi alanının bilimsel bir zemin kazanması açısından önemlidir. Bu çalışma, *DED*'in ve dergide yayımlanan makalelerin bibliyometrik profilini belirlemek ve derginin gelişimsel sürecini ortaya koymak amacıyla yapılmıştır. Değerler eğitimi alanında 2003 yılından bu yana kesintisiz olarak yayımlanan derginin bibliyometrik incelemeye tabi tutulması değerler eğitimi alanyazınına ve bu konuda çalışma yapan bilim insanlarına katkı sağlayacaktır. Buna göre değerler eğitimi çalışmalarına bilimsel üretim olanağı ve ortamı sağlayan *DED*'in bibliyometrik göstergeler açısından incelenmesi önemli ve gereklidir. Bu doğrultuda çalışmada yanıtı aranacak araştırma soruları şunlardır:

- *DED*'de yayımlanan makalelerin yıllara göre sayısal dağılımı nasıldır?
- *DED*'de yayımlanan makalelerin yazarlarının çalıştıkları kurumların dağılımı nasıldır?
- *DED*'de yayımlanan makalelerin yazarlarının unvan dağılımı nasıldır?
- *DED*'de yayımlanan bir makalenin ortalama değerlendirme süresi nedir?
- *DED*'de yayımlanan makalelerdeki kaynak türlerinin dağılımı nasıldır?
- *DED*'de yayımlanan makalelerin almış olduğu atıf sayıları nedir?
- *DED*'de yayımlanan makaleler arasında en sık atıf alan yayınlar hangileridir?

- *DED*'de yayımlanan makalelerin konularına göre dağılımı nasıldır?
- *DED*'de yayımlanan makalelerdeki anahtar kelimeler ve güncel konular nelerdir?
- *DED*'de en üretken yazarlar kimlerdir?

## **Yöntem**

Çalışmanın bu bölümünde; araştırma deseni, araştırma kapsamı, veri toplama süreci ve verilerin analizine yer verilmiştir.

### **Araştırma Deseni**

Çalışma nitel araştırma desenlerinden durum çalışması biçiminde desenlenmiştir. Durum çalışması sınırlı bir sistemin derinlemesine betimlenmesi ve incelenmesi, güncel bir olgunun gerçek bağlamında ele alınmasıdır (Merriam, 2013; Yin, 2003). “Nitel durum çalışmasının en temel özelliği bir ya da birkaç durumun derinliğine araştırılmasıdır” (Yıldırım ve Şimşek, 2011: 77). Bu çalışmada *DED* ve *DED*'deki makaleler bibliyometrik göstergeler açısından incelenip durum tespiti yapılmak istendiği için çalışma durum çalışması yaklaşımıyla yapılandırılmıştır.

### **Araştırma Kapsamı**

Araştırma kapsamı *DED*'de 2009-2018 yılları arasında yayımlanan araştırma makalelerinden oluşmaktadır. Tarama sonucunda dergide 2009-2018 yılları arasında toplam 167 araştırma makalesi yayımlandığı görülmüştür. *DED*, 2009 yılından itibaren ULAKBİM TR Dizin'de taranmaya başlamıştır (<https://trdizin.gov.tr/statistics/listAcceptedJournals.xhtml>). Bu nedenle *DED*'de 2009-2018 döneminde yayımlanan makaleler çalışma kapsamına dâhil edilmiştir.

### **Verilerin Toplanması ve Analizi**

*DED*, TR Dizin Sosyal ve Beşeri Bilimler Veri Tabanı Dergi Listesi'nde yer alan bir dergidir. Derginin yayımlanmış tüm sayılarına “<http://dergipark.gov.tr/ded>” adresinden ulaşılmıştır. Derginin arşiv bölümünde yayımlanan 167 araştırmanın tamamı -pdf- formatında kayıt altına alınmıştır.

Çalışmada veri analizi tekniği olarak bibliyometrik analiz kullanılmıştır. Bibliyometrik analiz sayesinde dergiler, konu kategorileri, kurumlar ve ülkeler gibi veri kaynaklarından alınabilecek bilimsel yayınlar hakkında bilgi elde etmek

mümkündür (Glänzel, 2003). Bu teknik yayımlanmış makalelerin sayısı, yazarlık durumları, yazarın coğrafi konumu, yazar üretkenliği, yazarın kurumu, makale konusu ile alıntı sayılarını temel almaktadır (Ullah ve diğerleri, 2016). Bibliyometrik analiz, bir dergideki bilimsel üretkenliği ve etkiyi değerlendiren ölçümler geliştirmek için kullanılabilir (Reaves ve diğerleri, 2017). Böylece daha özel olarak, tek bir dergi bibliyometrik olarak incelendiğinde, yüzeyselinde iç görü sunan ve açıklama sunan bir dergi portresi ortaya çıkar (Anyi, Zainab ve Anuar, 2009). Buna göre çalışmada *DED*'deki makalelerin yıllara göre dağılımı, sayfa sayıları, yazarlık durumları, yazarların çalıştıkları kurumlar, yazarların unvanı, değerlendirme süreleri, kaynak türleri, kaynakça sayıları, almış olduğu atıf sayıları, konu dağılımı, üretken yazarlar gibi bibliyometrik göstergeler değerlendirilmiştir.

Çalışmada 2009-2018 yılları arasında *DED*'de yayımlanmış olan 167 yayının, 10 bibliyometrik gösterge altında incelenerek kategorize edilmiştir. Veriler birbirinden bağımsız iki araştırmacı tarafından toplanmış ve karşılaştırma yapılmıştır. Sapma gösteren veriler tekrar gözden geçirilerek nihai rakamlara ulaşılmaya çalışılmıştır. Bu kapsamda dergide yayımlanmış makalelere ilişkin bilgiler Microsoft Excel tabloları olarak kaydedilmiş ve tüm analiz işlemleri bu tablolar aracılığıyla gerçekleştirilmiştir. Elde edilen veriler tablo, grafik ve şekil biçiminde sunulmuştur.

*DED*'de yayımlanmış makalelerin akademik konu alanları, eğitim bilimleri başvuru kaynakları üzerinden belirlenmeye çalışılmıştır (Bakırcıoğlu, 2012; Güneş, 2015; Öncül, 2000). Eğitim bilimleri alanıyla ilgili kavram ve sınıflandırmalar belirtilen çalışmalar temel alınarak ortaya konulmuştur. Böylece sistematik ve anlamlı bir temalaştırma olanağı elde edilmiştir.

Dergide en çok atıf yapılan makalelerin belirlenmesi için *Publish or Perish 6* programı kullanılmıştır. “Publish or Perish akademik atıfları analiz eden bir yazılımdır. Ham veriler Google Scholar aracılığıyla elde edilmektedir. Bu veriler kullanılarak toplam yayın sayısı, toplam atıf sayısı, yayın başına düşen ortalama atıf sayısı, Hirsch'in h-indeksi ve ilgili parametreler, Egghe'nin g-indeksi, yayın başına düşen yazar sayısı gibi istatistikler elde edilebilmektedir” (Al, Sezen ve Soydal, 2012: 13). Program yardımıyla dergide en sık atıf yapılan makaleler, atıf sayıları, yayın yılları ve dergideki makalelerin aldığı atıf sayıları gibi bibliyometrik göstergelere erişilmiştir.

Dergideki araştırma yönelimlerini ve konularını belirlemek için tanımlayıcı bibliyometrik göstergelerden olan anahtar kelime analizi yapılmıştır. Bu amaç-

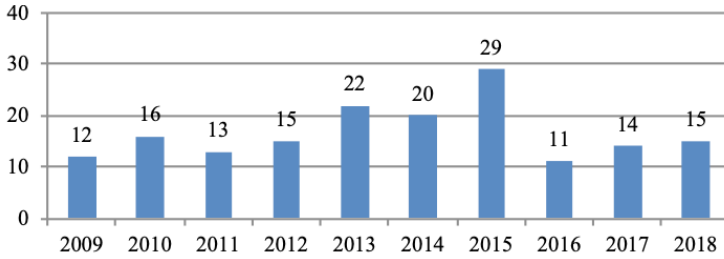


la, *WordArt* çevrimiçi kelime bulutu yazılımı kullanılarak bibliyometrik veriler görselleştirilmiştir.

## Bulgular

Çalışmanın bu bölümünde araştırma sorularına ilişkin bulgular tablo, grafik ve şekillerle gösterilmiştir.

### DED’de Yayımlanan Makalelerin Yıllara Göre Dağılımı



**Grafik 1.** DED’de yayımlanan makalelerin yıllara göre dağılımı

Grafik 1’de 2009-2018 yılları arasında DED’de yayımlanan makalelerin yıllara göre dağılımı gösterilmiştir. Buna göre DED’de en fazla makale 2015 (n=29) yılında yayımlanmıştır. Daha sonra en fazla makale yayımlanan yılların 2013 (n=22) ve 2014 (n=20) olduğu görülmüştür. En az makale yayımlanan yıl ise 2016 (n=11) olmuştur.

### DED’de Yayımlanan Makalelerin Yazarlık Durumları

Bu bölümde DED’de yayımlanan makalelerin yazarlık durumları incelenmiştir. Bu amaçla makalelerin kaç yazar tarafından kaleme alındığı belirlenmiştir. Ulaşılan veriler aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

**Tablo 1:** DED’de Yayımlanan Makalelerin Yazarlık Durumları

Makaleler	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	To- plam
Tek yazarlı makale sayısı	<sup>5</sup>	12	8	7	7	11	11	4	6	4	75
İki yazarlı makale sayısı	<sup>2</sup>	2	4	6	8	4	12	4	6	7	55
Üç yazarlı makale sayısı	<sup>4</sup>	-	1	2	6	5	2	3	2	3	28
Dört yazarlı makale sayısı	1	2	-	-	1	-	2	-	-	1	7
Beş yazarlı makale sayısı		-	-	-	-	-	2	-	-	-	2

167



**Grafik 2.** DED’de yayımlanan makalelerin yazarlık durumlarının yüzdelik dağılımı

Yukarıdaki tablo ve grafikte DED’de yayımlanan makalelerin yazar kadrolarına ilişkin bilgiler sunulmaktadır. Bulgulara göre 75 makalenin tek yazarlı, 55 makalenin iki yazarlı, 28 makalenin üç yazarlı, 7 makalenin dört yazarlı, 2 makalenin ise beş yazarlı olduğu görülmektedir. Genel bir değerlendirme yapıldığında makalelerin %45’inin tek yazarlı, %55’inin iki ve daha fazla yazarlı olduğu anlaşılmaktadır.

### DED’de Yayımlanan Makalelerin Sayfa Sayıları

Çalışmanın bu bölümünde incelenen makalelerin sayfa sayılarına dair bilgiler sunulmaktadır. Aşağıda verilen tabloda makalelerin yıllara göre sayfa sayılarını betimleyen veriler yer almaktadır.

**Tablo 2:** DED’de yayımlanan Makalelerin Sayfa Sayıları

Sayfa sayıları ve yıllar	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	Toplam
10-20 sayfa	8	7	2	7	4	4	2	3	1	3	41
21-30 sayfa	3	4	7	5	8	11	14	5	6	6	69
31-40 sayfa	1	3	3	3	10	3	10	2	5	4	44
41-50 sayfa	-	2	1	-	-	2	2	1	1	1	10
50 ve üzeri sayfa	-	-	-	-	-	-	1	-	1	1	3
<b>Toplam</b>											<b>167</b>

DED’de yayımlanan makalelerin sayfa sayıları ile ilgili yukarıdaki tabloya göz atıldığında 41 makalenin 10-20, 69 makalenin 21-30, 44 makalenin 31-40, 10 makalenin 41-50, 3 makalenin 50 ve üzeri sayfadan oluştuğu görülmektedir. Bir başka ifadeyle makalelerin %41,31’inin 21-30, %26,3’ünün 31-40, %24,5’inin 10-20, %5,9’unun 41-50, %1,7’sinin 50 ve üzeri sayfadan oluştuğu belirlenmiştir.

**DED’de Yayımlanan Makalelerin Yazarlarının Kurumları**

DED’de yayımlanan makalelerin yazarlarının kurumları incelenerek ulaşılan veriler aşağıda verilmiştir. Tabloda yazar sayısı 3 ve 3’ün üzerinde olan kurumlar gösterilmiştir. Yazar sayısı 1 ve 2 olan kurumlar ile üniversiteler dışındaki özel-resmî kurumlar “Diğer” başlığı altında toplanmıştır.

<b>Tablo 3: DED’de Yayımlanan Makalelerin Yazarlarının Kurumlara Göre Dağılımı</b>	
<b>Kurum Adı</b>	<b>Yazar Sayısı</b>
Sakarya Üniversitesi	36
Milli Eğitim Bakanlığı (MEB)	33
Marmara Üniversitesi	31
Selçuk Üniversitesi	14
Necmettin Erbakan Üniversitesi	13
İnönü Üniversitesi	9
Bülent Ecevit Üniversitesi	8
Erciyes Üniversitesi	7
İstanbul Üniversitesi	7
Gazi Üniversitesi	6
Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi	6
Anadolu Üniversitesi	5
Fırat Üniversitesi	5
Karadeniz Teknik Üniversitesi	5
Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi	5
Dicle Üniversitesi	4
Dumlupınar Üniversitesi	4
Hitit Üniversitesi	4
Uludağ Üniversitesi	4
Atatürk Üniversitesi	3
Cumhuriyet Üniversitesi	3
Harran Üniversitesi	3
Kastamonu Üniversitesi	3
Okan Üniversitesi	3
Diğer	43
<b>Toplam Kurum Sayısı</b>	<b>104</b>

Tablo 3’te DED’de yayımlanan makalelerin yazarlarının kurumları gösterilmiştir. 2009 yılından itibaren dergiye toplamda 104 farklı kurumdan makale gönderildiği belirlenmiştir. Makale gönderilen kurumların 102’sinin (%98) Türkiye adresli; 2’sinin (%2) ise yurt dışı adresli olduğu görülmüştür.

Dergiye katkıda bulunan kurumlar sıralamasına göre Sakarya Üniversitesi (n=36) listenin başında yer almaktadır. Ardından sırasıyla Millî Eğitim Bakan-

lığı (n=33), Marmara Üniversitesi (n=31), Selçuk Üniversitesi (n=14) ve Necmettin Erbakan Üniversitesi (n=13) gelmektedir.

### **DED’de Yayımlanan Makalelerin Yazar Unvanları**

DED’de yayımlanan makalelerin yazar unvanları incelenerek ulaşılan veriler aşığıda gösterilmiştir.

Unvanlar	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	Toplam
Prof. Dr.	-	2	4	3	5	1	3	2	8	1	29
Doç. Dr.	2	3	4	4	5	5	16	3	2	5	49
Dr. Öğr. Üyesi/ Yrd. Doç. Dr.	8	6	5	5	12	9	15	4	6	10	78
Öğr. Gör. Dr.	-	-	-	-	-	1	-	-	1	-	2
Dr. Arş. Gör.	-	-	-	3	-	-	-	-	-	-	3
Dr.	7	7	-	1	9	1	1	-	-	1	27
Öğr. Gör.	-	-	-	-	-	1	-	-	2	-	3
Arş. Gör.	2	2	2	3	5	10	6	5	-	2	37
Okutman	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Öğretmen	-	1	-	3	6	7	9	1	4	2	33
Doktora Öğrencisi	2	3	2	1	-	-	2	-	-	1	11
Yüksek Lisans Öğrencisi	4	-	1	-	-	-	4	-	1	7	17
Uzm.Psk. Dan.	-	-	1	1	1	-	2	2	-	-	7
Diğer	-	-	-	-	-	-	-	1	-	3	4
<b>Toplam</b>											<b>300</b>

Not: 2017 yılında YÖK tarafından yapılan değişiklik göz önüne alınarak Yrd. Doç. Dr. unvanı Dr. Öğr. Üyesi unvanı başlığı ile birlikte değerlendirilmiştir.

Tablo 4’e göre DED’de en çok Dr. Öğr. Üyesi/Yrd. Doç. Dr. unvanlı yazarların makaleleri yayımlanmıştır. Dr. Öğr. Üyesi/Yrd. Doç. Dr. unvanlı yazarları sırasıyla Doç. Dr. (n=49), Arş. Gör. (n=37) unvanlı yazarlar izlemektedir.

DED’de bugüne kadar toplam 300 unvan ile makale yayımlanırken; 14. ciltte “Eğt. Uzm.”, 5. ciltte “uzman” ifadeleri unvan olarak kullanılmıştır. Ayrıca 1 yazarın unvanına makale içinde yer verilmemiş ve elde bulunan verilerle (isim, kurum bilgisi) yazarın unvan bilgisine erişilememiştir.

## DED'de Yayımlanan Makalelerin Değerlendirme Süreleri

DED'de yayımlanan makalelerin değerlendirilme süreleri ele alınarak veriler aşağıda sunulmuştur. Yapılan incelemede dergide 2018 öncesinde yayımlanan makalelerin değerlendirme sürelerine yer verilmediği belirlenmiştir. Dergide makale kabul bilgileri ilk kez 16. cilt 35. sayı ile birlikte verilmeye başlanmıştır.

**Tablo 5:** DED'de Yayımlanan Makalelerin Değerlendirme Süreleri

Değerlendirme Süresi	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	Toplam
1 ay	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
1-3 ay	-	-	-	-	-	-	-	-	-	6	6
4-6 ay	-	-	-	-	-	-	-	-	-	5	5
7-9 ay	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2	2
9 ay ve üstü	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2	2
Süre Belirtilmemiş	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
<b>Toplam Makale Sayısı</b>	-	-	-	-	-	-	-	-	-	<b>15</b>	<b>15</b>

Tablo 5'e göre DED'de yayımlanan toplam makale sayısı 167'dir. Makalelerin yalnızca %8,9'unun değerlendirme süresi verilmiştir. Makalelerin %91,1'inin değerlendirme süresi bilgisine erişilememiştir. Ulaşılan verilere göre, dergiye gönderilen makalelerin çoğunluğu 1-3 ay (n=6) içerisinde değerlendirilerek kabul almaktadır. Bunu 4-6 ay (n=5) içinde kabul alan makaleler izlemektedir.

DED'de en uzun makale değerlendirme süresi 11 ay 9 gündür. Bu makale Haziran 2018 (16/35) sayısında yayımlanmıştır. Dergide en kısa makale değerlendirme süresi ise 2 ay 1 gün olarak belirlenmiştir. Bu makale ise Haziran 2018 (16/35) sayısında yer almaktadır.

## DED'de En Çok Atıf Alan Makaleler

DED'de yayımlanan makaleler arasında en çok atıf alan makaleler incelenerek ulaşılan veriler aşağıda gösterilmiştir.

**Tablo 6:** DED'de En Çok Atıf Alan İlk On Makale

Sıra	Yayın Başlığı	Atıf Sayısı	Yayın Yılı
1	Öğretmenlerin Değer Tercihlerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi	75	2009
2	Üniversite Öğrencilerinin Öz-Anlayışları İle Değer Tercihlerinin İncelenmesi	67	2009
3	Okul Ortamında Değerler Eğitimi Konusunda Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri	52	2013

4	Kişisel ve Sosyal Bir Değer Olarak Okuryazarlık	51	2009
5	İlköğretim Öğrenci Velilerinin Okullarda Kazandırılmasını Arzuladığı Değerler	50	2010
6	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Programları ve Öğretmenlerine Göre Değerler Eğitimi	41	2011
7	Sınıf Öğretmenlerinin Değer Yönelimleri	41	2010
8	Benlik Saygısı ve Akılcı Olmayan İnançlar Bakımından Üniversite Öğrencilerinin Stresle Başa Çıkma Yaklaşımlarının Analizi	36	2009
9	Öğretmen Adaylarının Demokratik Değerleri ile Öğretme ve Öğrenme Anlayışları	25	2011
10	İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Tarzları ile Demokratik Değerlere İlişkin Görüşleri Arasındaki İlişki	25	2011

Tablo 6’da *DED*’de en çok atıf alan ve alana etki eden yayınlar verilmiştir. Tablodaki veriler 25.03.2019 tarihinde *Publish or Perish 6* programına ait çevrimiçi tarama sonuçlarını yansıtmaktadır. Dergide yayımlanmış akademik yayınlar arasında en çok atıf alan referans makaleler Yılmaz (2009) ile Dilmaç, Deniz ve Deniz’e (2009) aittir. Ercan YILMAZ’ın yazarı olduğu “Öğretmenlerin Değer Tercihlerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi” başlıklı makale 2009 (7/17) yılında yayımlanmıştır. Toplamda 43 bibliyografik referanstan oluşup 1 yazar öz atıf içeren makale bugüne kadar 75 atıf almıştır.

Bülent DİLMAÇ, Metin DENİZ ve M. Engin DENİZ’e ait olan “Üniversite Öğrencilerinin Öz-Anlayışları İle Değer Tercihlerinin İncelenmesi” başlıklı araştırma 2009 (7/18) yılında yayımlanmıştır. 36 bibliyografik referans taşıyan makale 3 yazar öz atıfı toplam 67 atıf almıştır.

### ***DED*’de Yayımlanan Makalelerin Almış Olduğu Atıflar**

*DED*’de yayımlanan makalelerin aldığı atıf sayıları incelenerek ulaşılan veriler aşağıda gösterilmiştir.

Atıf Sayısı	n	%
0	40	23,9
1	18	10,7
2	20	11,9
3	11	6,5
4	11	6,5
5	14	8,3
6	7	4,1
7	7	4,1
8	2	1,1
9	6	3,5
10	3	1,7
11	5	2,9
12	3	1,7
13	2	1,1
14	3	1,7

17	1	0,5
18	1	0,5
19	2	1,1
20	1	0,5
25	2	1,1
36	1	0,5
41	2	1,1
50	1	0,5
51	1	0,5
52	1	0,5
67	1	0,5
75	1	0,5
<b>Toplam</b>	<b>167</b>	<b>97,5</b>

Tablo 7'de *DED*'de yayımlanan makalelerin almış olduğu atıf sayılarına göre dağılımı gösterilmiştir. Buna göre en çok sayıda atıf alan makale 75 defa atıf almıştır. Makalelerin %23,9'una hiç atıf yapılmadığı görülmüştür.

### ***DED*'de Yayımlanan Makalelerin Konuları**

*DED*'de yayımlanan makalelerin konularını belirlemek için yayımlanmış makalelerdeki anahtar sözcükler Excel tablosuna aktararak çözümlenmiştir. Yapılan sayım sonucunda toplam 682 anahtar sözcük kullanıldığı belirlenmiştir. Bu kapsamda her bir makalede ortalama (4,20) anahtar sözcük kullanımı olduğu görülmüştür. Makalelerin konu alanları için Bakırcıoğlu (2012), Güneş (2015) ve Öncül'ün (2000) kaynak eserlerinde belirtilen temel tanımlar ve bunlara ilişkin açıklama ve kodlar dikkate alınmıştır. Anahtar kelimelerde geçen ülke, coğrafi bölge, dil ve kişi adları değerlendirme dışı tutulmuştur. Ardından anahtar sözcük temelli yapılan değerlendirme sonuçlarına göre dergide yayımlanan makalelerin konu alanları belirlenmiştir.

*DED*'de yayımlanan makalelerin konu alanlarına göre ulaşılan bulgular aşağıda gösterilmiştir.

**Tablo 8:** *DED*'de Yayımlanan Makalelerin Konularının Yıllara Göre Dağılımı

Konular	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	Toplam
Değerler Eğitimi	8	3	1	5	10	6	14	4	5	6	62
Eğitim Bilimleri	1	2	7	6	7	7	5	5	6	6	52
Din Eğitimi	1	5	2	1	2	2	4	1	2	1	21
Felsefe ve Din Bilimleri	1	3	2	3	2	3	3	1	1	-	19
Karakter Eğitimi	1	3	1	-	1	2	3	-	-	2	13
<b>Toplam</b>	<b>12</b>	<b>16</b>	<b>13</b>	<b>15</b>	<b>22</b>	<b>20</b>	<b>29</b>	<b>11</b>	<b>14</b>	<b>15</b>	<b>167</b>

Tablo 8'de *DED*'de yayımlanan makalelerin konu dağılımı yer almaktadır. Buna göre, *DED*'de yayımlanan makalelerde en çok çalışılan konu alanı Değer-

ler Eğitimi'dir (n=62). 2009-2018 yılları arasındaki veriler esas alındığında Değerler Eğitimi çalışmaları sonrasında en yoğun çalışılan konular sırasıyla Eğitim Bilimleri (n=52), Din Eğitimi (n=21) ve Felsefe ve Din Bilimleri'dir (n=19). Makalelerde en az çalışılan konu ise Karakter Eğitimi'dir (n=13).

## Makalelerdeki Anahtar Kelimeler ve Aktif Konuların Dağılımı

DED'de yayımlanan makalelerdeki anahtar kelimeler ve aktif konuların dağılımını incelenerek ulaşılan veriler aşağıda sunulmuştur.



**Şekil 1.** Anahtar kelime görselleştirmesi (Kaynak: Yazarlar tarafından, tagul.com kullanılarak hazırlanmıştır.)

Şekil 1'de makalelerdeki anahtar kelimelerin dağılımı vardır. Buna göre, en fazla kullanılan anahtar kelimeler sırasıyla Değerler (n=118), Din Eğitimi (n=68), Değerler Eğitimi (n=48), Eğitim (n=27), Öğretmenlik (n=15), İlköğretim'dir (n=14).

DED'de kullanılan anahtar kelimeler kelime bulutu üzerinde görselleştirilmektedir. En sık kullanılan anahtar kelimeler kelime bulutunda en koyu olacak biçimde, diğer kelimelerde koyudan açığa doğru bir düzende gösterilmiştir. Yazının kalınlığı ve büyüklüğü işlenen konunun yoğunluk derecesini ortaya koymaktadır.

## DED'de En Üretken Yazarlar

DED'e en çok katkı sağlayan yazarların dağılımını incelenerek ulaşılan veriler aşağıda sunulmuştur.



**Tablo 9:** En Üretken Yazarların Sayısal Dağılımı

Yazar Adı	Yayın Sayısı
Halil EKŞİ	10
Bülent DİLMAÇ	10
Recep KAYMAKCAN	8
Hasan MEYDAN	4
Mahmut ZENGİN	4
İbrahim AŞLAMACI	3

Not: 3 ve daha fazla makale yayımlayan yazarlar

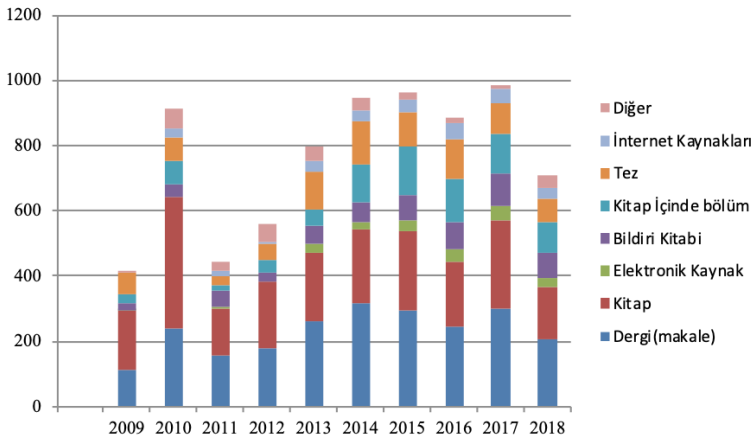
Tablo 9'da *DED*'de en çok yayın yapan yazarların sayıları verilmiştir. 2009-2018 yılları arasında *DED*'de 104 farklı kurumdan 300 yazarın makale yayımladığı belirlenmiştir. Buna göre dergide makale yayımlayan yazarlar arasında en üretken araştırmacıların Halil EKŞİ ve Bülent DİLMAÇ (n=10) olduğu görülmüştür. Bu araştırmacıları Recep KAYMAKCAN (n=8) takip etmektedir.

### ***DED*'de Yayımlanan Makalelerde Kullanılan Kaynak Türleri**

*DED*'de yayımlanan makalelerdeki kullanılan kaynak türlerinin dağılımını incelemek için aşağıda sunulmuştur.

**Tablo 10:** *DED*'de Yayımlanan Makalelerdeki Kaynak Türlerinin Dağılımı

Dergi (Makale)	2310
Kitap	2241
Tez	862
Kitap içinde bölüm	825
Bildiri kitabı	585
Diğer (Ders kitabı, rapor, sözlük, gazeteler, toplantı notları vb.)	315
İnternet kaynakları	279
Elektronik kaynak	203
<b>Toplam</b>	<b>7620</b>

**Grafik 3.** *DED*'de yayımlanan makalelerin kaynak türlerinin dağılımı

Yukarıdaki tablo ve grafikte *DED*'de yayımlanan makalelerdeki toplam kaynak türü sayıları gösterilmiştir. Buna göre *DED*'deki makalelerin kaynak türü sayısının 7620 olduğu belirlenmiştir. Araştırmada derginin (makale) (n=2310) en sık atıf yapılan kaynak türü olduğu görülmüştür. Kitap (n=2241), tez (n=862) ve kitap içinde bölüm (n=825) dergiden (makale) sonra en sık atıf yapılan kaynak türleridir.

## Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu çalışma, *DED*'i ve dergideki makaleleri bibliyometrik göstergeler açısından analiz etmek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Çalışmada Türkiye'de değerler eğitimi araştırmalarına yönelik ilk bilimsel dergi olan *DED*'in bibliyometrik özellikleri (sayfa sayıları, yazarlık durumları, yazarların çalıştıkları kurumlar, yazarların unvanı, değerlendirme süreleri, kaynak türleri, kaynakça sayıları, almış olduğu atıf sayıları, konu dağılımı, üretken yazarlar gibi) ele alınmıştır.

Dergide yayımlanan makale sayısının 2009-2011-2016 yılları dışında, her yıl belirli bir ortalamanın üzerinde olduğu görülmektedir. 2015 yılında makale sayısında görülen artış, anılan yılda bir özel sayı çıkarılması ile ilişkili olabilir. *DED*'in yılda iki sayı olarak yayımlanmasına karşılık bu durum son derece olumlu bir göstergedir. Değerler eğitimi çalışma alanının Türkiye ve dünyada kazandığı önem düşünüldüğünde dergide yayımlanan makale sayısının belirli bir ortalamanın üstünde olması *DED*'in araştırmacılar tarafından tercih edilen bir dergi olduğunu ortaya koymaktadır.

*DED*'deki makalelerin yazar sayıları incelendiğinde, makalelerin çoğunlukla tek yazar tarafından üretildiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgu ürettikleri yayınlarla dergiye katkı sunan araştırmacıların tek yazarlı olarak yayın yapmayı tercih ettiklerini göstermektedir. Bu durum sosyal bilimler alanındaki araştırmacıların yayın yapma eğilimleri ile örtüşmektedir. Daha önceki çalışmalarda da benzer sonuçlara ulaşıldığını görmek mümkündür (Becerikli, 2013; Çiçek ve Kozak, 2012; Şeref ve Karagöz, 2019; Yalçın, 2010).

*DED*'deki yayınların sayfa sayıları incelendiğinde yoğunluğun 21-30 sayfa ve 31-40 sayfa aralığında olduğu görülmektedir. Bu sonuç üzerinde, alan araştırmacılarının Sosyal ve Beşerî Bilimlerin doğasından ileri gelen daha çok sayfa sayısında yayın yapma eğiliminin etkili olduğu düşünülmektedir. Bununla birlikte dergide yazarlar için herhangi bir sayfa sınırlamasına gidilmemiş olması da bu sonuca neden olmuş olabilir.

Dergiye katkıda bulunan kurumlara bakıldığında 104 farklı kurumdan *DED*'e katkı sağlandığı belirlenmiştir. Katkı sağlayan kurum karşılaştırmalarında, dergiye daha çok Türkiye adresli kurumlardan makale gönderildiği saptanmıştır. Türkiye dışından katkı sağlayan iki kurumdan birinin Romanya, diğerinin İngiltere adresli olduğu görülmüştür. Bununla beraber yurt dışı kaynaklı kurumlardaki araştırmacıların da Türkiye adresli araştırmacılarla iş birliği yapan Türk bilim insanları olduğu dikkat çekmektedir. Bu bulgu derginin ulusal boyutunu ortaya koyması açısından önemlidir. *DED*'e en çok katkı sağlayan ilk üç kurum sırayla Sakarya Üniversitesi, MEB ve Marmara Üniversitesi'dir. MEB'in ilk üç sırada yer alması oldukça dikkate değer bir bulgudur. Dergide MEB adresli yayınların sayıca fazla olmasında, üniversitelerde görevli araştırmacıların lisansüstü öğrenim gören öğretmenlerle birlikte yayın yapmalarının etkili olduğunu belirtmek mümkündür.

Dergiye katkıda bulunan yazarların unvanlarına bakıldığında dergiye en çok katkı sağlayan araştırmacılar, Dr. Öğr. Üyesi/Yrd. Doç. Dr. unvanındadır. *DED*'in ULAKBİM TR Dizin'de taranması, ULAKBİM TR Dizin'de yayın yapmanın Doçentlik Değerlendirme Kriterleri'nde temel koşullardan biri olması ve akademik yükselmelerde ULAKBİM TR Dizin'de taranan yayınların dikkate alınması Dr. Öğr. Üyesi/Yrd. Doç. Dr. unvanındaki yoğunlaşmayı açıklar niteliktedir. Alanyazında da benzer sonuçları görmek mümkündür (Aydın, 2014; Beşel, 2017; Evren ve Kozak, 2012; Tayfun ve diğerleri, 2016).

*DED*'de yayımlanan makalelerin kabul süreleri incelendiğinde; 2018 yılından önceki makalelerin kabul sürelerinin verilmediği görülmüştür. *DED*'e gönderilen yayınların ortalama kabul süresinin 1-3 ay arasında olduğu belirlenmiştir. Gönderilen aday makalenin değerlendirilme süresi oldukça önemlidir. Bu süre ne kadar kısa olursa yazar için o kadar iyidir (Hamurcu ve Eren, 2017). Buna göre *DED*'in makale kabul sürelerinin araştırmacılar açısından uygun olduğunu belirtmek mümkündür.

*Publish or Perish 6* programı kullanılarak elde edilen Google Scholar sonuçlarına göre *DED*'de 2009-2018 yıllarında yayımlanan 167 makaleye 1199 atıf yapıldığı, makale başına 7.17 atıfta bulunduğu görülmüştür. Bu bulgu *DED*'in alanyazında bilimsel iletişime etkide bulunduğunu ortaya koymaktadır. Buna karşılık Türkçe yayımlanan makalelere diğer ülkelerde yayımlanan dergilerde çıkan makalelerden atıf yapılma olasılığı nispeten daha düşüktür. Bu durum yerel bir atıf ağının oluşmasına neden olmaktadır (Tonta, 2017). Bu nedenle *DED*'in Web of Science (WoS), Scopus gibi aboneli veri tabanlarında

dizinlenmesi daha fazla sayıda atıf alma ve derginin uluslararası görünürlüğünü artırma noktasında oldukça önemlidir. Buna ek olarak belirtilen veri tabanlarında yapılan çevrimiçi taramalarda “değerler eğitimi” alanında müstakil bir derginin olmadığı belirlenmiştir. Bu yönüyle *DED*, hem dergide yayımlanan makalelerin aldığı atıflar, hem de alanyazında değerler eğitimine odaklanan bir derginin olmayışı nedeniyle Türkiye’de ve dünyada değerler eğitimi alanına yön veren bilimsel dergilerinden biri olmaya adaydır.

*DED*’de yayımlanan makalelerin almış olduğu atıf sayıları incelendiğinde; makalelerin dörtte birlik kısmına hiç atıf yapılmadığı belirlenmiştir. Yapılan atıfların ise daha çok Türk yazarlar tarafından Türkiye adresli dergilerde olduğu görülmüştür. Derginin ulusal boyutu dikkate alındığında bu durum son derece doğaldır. “Çünkü henüz atıf almamış bu yayınların atıf alabilmesi için belli bir süre geçmesi gerekmektedir” (Al, Sezen ve Soydal, 2012: 38).

*DED* eğitime ve onun temel hedeflerinden biri olan değerler eğitimine ulusal ve uluslararası bilimsel katkı sağlamayı amaçlamaktadır (DergiPark, 2018). *DED*’de yayımlanan makalelerin konu dağılımı incelendiğinde odak araştırma konularının değerler eğitimi ve eğitim bilimleri çalışmaları olduğu görülmektedir. Bu bulgu *DED*’in amaçlarında belirtilen “değerler eğitimi” ve “din eğitimi” konularına odaklanmakla birlikte, sosyal bilimler alanında birçok disipline dair konuları da ele almaktadır.”(Dergipark, 2018) ifadesi ile örtüşen bir görünüm sergilemektedir.

Bilimsel araştırmalarda yazarın kullandığı anahtar kelimeler çalışmanın yapı ve içeriğini anlamak açısından belirleyicidir. Bu kapsamda *DED*’de yayımlanmış makalelerdeki anahtar kelimelerin incelenmesiyle ortaya çıkan kelime bulutu alanda kullanılan terim ve kavramlar ile dergide yoğun olarak çalışılan konular hakkında bilgi sağlamaktadır. Buna göre *DED*’deki makalelerin anahtar kelimelerine bakıldığında, en popüler araştırma konuları değerler ve din eğitimidir. “Eğitim” ve “öğretmenlik”, gelecekte dergide inceleme alanı olabilecek önemli araştırmaya başlıkları hâline gelebilir.

Üretken yazar analizi, alana yön veren araştırmacıların belirlenmesinde son derece önemlidir. *DED*’de makale sayısı bakımından en üretken yazarlar, Halil EKŞİ ile Bülent DİLMAÇ’tır. En üretken yazarların “Eğitim Bilimleri ve Öğretmen Yetiştirme” temel alanından araştırmacılar olduğu dikkati çekmektedir.

Çalışma kapsamında *DED*’de 2009-2018 yılları arasında yayımlanmış olan 167 makalenin kaynakçaları sistematik olarak incelenmiş ve atıf yapılan kay-

nak türlerinin sayısal dağılımı belirlenmiştir. Buna göre makale kaynakçalarında toplam 7620 yayın olduğu görülmüştür. Dergide ağırlıklı olarak atıf yapılan kaynak türünün dergi (makale) olduğu gözlenmiştir. Bununla birlikte, atıf yapılan dergi (makale) sayısı ile kitap sayısı birbirine çok yakındır. Bu durum Sosyal ve Beşerî Bilimler çalışmalarında atıf kaynağı olarak çoğunlukla kitabın tercih edilmesinden kaynaklanıyor olabilir.

Çalışmanın temel bir sınırlılığı bulunmaktadır. *DED*, 2003 yılında yayımlanmaya başlamış olmasına rağmen, ULAKBİM TR Dizin'de 2009 yılında taranmaya başlamıştır. Bu nedenle derginin 2009 öncesindeki sayıları araştırma kapsamına dâhil edilmemiştir.

## **Kaynakça**

- Al, U., Sezen, U. ve Soydal, İ. (2012). Türkiye'nin bilimsel yayınlarının sosyal ağ analizi yöntemiyle değerlendirilmesi (Proje No. SOBAG 110K044). TÜBİTAK, ULAKBİM web sitesinden erişilen adres: [http://uvt.ulakbim.gov.tr/uvt/index.php?cwid=9&vtadi=TPRJ&ano=148763\\_5bfd45f7c15921f84b92a17425cbb301](http://uvt.ulakbim.gov.tr/uvt/index.php?cwid=9&vtadi=TPRJ&ano=148763_5bfd45f7c15921f84b92a17425cbb301)
- Al, U., Soydal, İ., ve Yalçın, H. (2010). Bibliyometrik özellikleri açısından bilig'in değerlendirilmesi. *Bilig*, 55, 1-20.
- Anyi, K. W. U., Zainab, A. N., ve Anuar, N. B. (2009). Bibliometric studies on single journals: A review. *Malaysian Journal of Library & Information Science*, 14(1), 17-55.
- Aydın Ü. ve Bulut A. (2012). ADO Klinik bilimler dergisinin bibliyometrik analizi. *ADO Journal of Clinical Sciences*, 6, 1067-1075.
- Aydın, B. (2014). Yükseköğretim kurulu tez merkezinde (yöktez) yiyecek içecek işletmeciliği alanında kayıtlı bulunan tezlerin bibliyometrik analizi. *Disiplinlerarası Akademik Turizm Dergisi*, 2(1), 23-38.
- Bakırcıoğlu, R. (2012). *Ansiklopedik eğitim ve psikoloji sözlüğü*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Becerikli, S. Y. (2013). Türkiye'de sağlık iletişimi üzerine yazılan lisansüstü tezlerin bibliyometrik analizi: Eleştirel bir bakış. *Ankara Sağlık Hizmetleri Dergisi*, 12(2), 25-36.
- Beşel, F. (2017). Türkiye'de maliye alanında yapılmış lisansüstü tezlerin bibliyometrik analizi (2003-2017). *International Journal of Public Finance*, 2(1), 27-62.

- Çetinkaya Bozkurt, Ö. ve Çetin, A. (2016). Girişimcilik ve kalkınma dergisi'nin bibliyometrik analizi. *Girişimcilik ve Kalkınma Dergisi*, 11(2), 229-263.
- Çiçek, D. ve Kozak, N. (2012). Anatolia: Turizm Araştırmaları Dergisi'nde yayımlanan hakem denetimli makalelerin bibliyometrik profili. *Türk Kütüphaneciliği*, 26(4), 734-756.
- Değerler Eğitimi Dergisi (2019, 25 Mart). Erişim adresi: <http://dergipark.gov.tr/ded>
- Dilmaç, B., Deniz, M., ve Deniz, M. E. (2009). Üniversite öğrencilerinin öz-anlayışları ile değer tercihlerinin incelenmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 7(18), 9-24.
- Evren, S. ve Kozak, N. (2012). Türkiye'de 2000-2010 yılları arasında yayımlanan turizm konulu makalelerin bibliyometrik analizi. N. Kozak ve M. Yeşiltaş (Yay. Haz.). VI. Lisansüstü turizm öğrencileri araştırma kongresi bildiri kitabı (s. 250-267) içinde. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Fernandez-Alles, M., ve Ramos-Rodríguez, A. (2009). Intellectual structure of human resources management research: A bibliometric analysis of the journal human resource management, 1985–2005. *Journal of the American Society for Information Science and Technology*, 60(1), 161-175.
- Glänzel, W. (2003). Bibliometrics as a research field. A Course on theory and application of bibliometric indicators. (Course handouts). Erişim: [http://nsdl.niscuir.res.in/jspui/bitstream/123456789/968/1/Bib\\_Module\\_KUL.pdf](http://nsdl.niscuir.res.in/jspui/bitstream/123456789/968/1/Bib_Module_KUL.pdf).
- Groneberg, D. A., Fischer, A., Klingelhöfer, D., Bendels, M. H., Quarcoo, D., ve Brüggmann, D. (2018). The story behind oncotarget? A bibliometric analysis. *Scientometrics*, 117(3), 2195–2205.
- Güneş, H. (2015). *Eğitim bilimleri terimleri sözlüğü*. Ankara: Ütopya Yayıncılık.
- Hamurcu, M. ve Eren, T. (2017). Science citation index (SCI) kapsamında Dergi seçimi için analitik ağ süreci yönteminin kullanılması. *Harran Üniversitesi Mühendislik Dergisi*, 2, 54-70.
- Jena, K. L. (2006). A bibliometric analysis of the journal 'Indian journal of fibre and textile research, 1996-2004'. *Annals of Library and Information Studies*, 53, 22-30.
- Karagöz, B. (2018). Emin Özdemir'in çocuk kitaplarına değerler eğitimi bağlamında bir bakış: Bir çözümleme çalışması. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 31, 63-85.
- Karagöz, B. ve Koç Ardıç, İ. (2019). Ana dili eğitimi dergisinde yayımlanan makalelerin bibliyometrik analizi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(2), 419-435.
- Kutluca, T. ve Demirkol, M. (2016). Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi dergisinin bibliyometrik analizi. *Dicle Üniversitesi Ziya*

*Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 108-118.

- Mandapur, G.M.N., Govanakoppa, R.A. ve Rajgoli, I.U. Baltic Astronomy (2000-2008): A bibliometric study (2011). *Annals of Library and Information Studies*, 58, 34-40.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber*. (3. Basım). Ankara: Nobel akademik yayıncılık.
- Öncül, R. (2000). *Eğitim ve eğitim bilimleri sözlüğü*. İstanbul: MEB Yayınları.
- Rajev, M. K. G., ve Joseph, S. (2016). A bibliometric analysis on Malaysian journal of library and information science. *International Research: Journal of Library and Information Science*, 6(1), 159-174.
- Ramos-Rodríguez, A. R., ve Ruiz-Navarro, J. (2004). Changes in the Intellectual structure of strategic management research: A bibliometric study of the strategic management journal, 1980-2000. *Strategic Management Journal*, 25(10), 981-1004.
- Reaves EJ, Valle R, Chandrasekera RM, Soto G, Burke RL, Cummings JF, Bausch DG, Kasper MR. (2017). Use of bibliometric analysis to assess the scientific productivity and impact of the global emerging infections surveillance and response system program, 2006-2012. *Military Medicine*, 182(5), 1749–1756.
- Swain, D. K. (2014). Journal bibliometric analysis: A case study on quality assurance in education. *Indian Streams Research Journal*, 4(4), 1-14.
- Şeref, İ. ve Karagöz, B. (2019). Scopus veri tabanına dayalı bibliyometrik değerlendirme: Mevlâna Celâleddin Rumî üzerine yapılan araştırmalar. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (14), 298-313.
- Tayfun, A., Küçükergin, F. N., Aysen, E., Eren, A., ve Özekici, Y. K. (2016). Turizm alanında yazılan lisansüstü tezlere yönelik bibliyometrik bir analiz. *Gazi Üniversitesi Turizm Fakültesi Dergisi*, 1(1), 50-69.
- Tonta, Y. (2002). Türk kütüphaneciliği dergisi, 1987-2001. *Türk Kütüphaneciliği*, 16(3), 282-320.
- Tonta, Y. (2017). Türkiye’de yayımlanan ve web of science’ta dizinlenen dergilerle ilgili bir değerlendirme. *Türk Kütüphaneciliği*, 31(4), 449-482.
- TR Dizin Dergi Listesi. (2019, 25 Mart). Erişim adresi: <https://trdizin.gov.tr/statistics/listAcceptedJournals.xhtml>.
- Türkiye Değer Ödülleri Hakkında. (2019, 25 Mart). Erişim adresi: <https://turkiyedegerodulleri.com/hakkinda>
- Ullah, S., Jan, S. U., Jan, T., Ahmad, H. N., Jan, M. Y., ve Rauf, M. A. (2016). Journal of the College of Physicians and Surgeons of Pakistan: Five

- Years Bibliometric Analysis. *Journal of the College of Physicians and Surgeons Pakistan*, 26(11), 920-923.
- Uysal, Ö. Ö. (2009). Muhasebe ve bilim dünyası dergisi (2004-2006) üzerinden muhasebe araştırmalarının bibliyometrik analizi, *XXVIII. Türkiye Muhasebe Eğitimi Sempozyumu*, 181-198.
- Wang, M. H., Yu, T. C., and Ho, Y. S. (2009). A bibliometric analysis of the performance of water research. *Scientometrics*, 84(3), 813-820.
- Yalçın, H. (2010). Millî folklor dergisinin bibliyometrik profili (2007-2009). *Millî Folklor*, 22(85), 205-211.
- Yazıcı, S. (2007). Değerler eğitimi. *Çoluk Çocuk Dergisi*, 66(11), 48-51.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (8. Basım). Ankara: Seçkin Yayınları.
- Yılmaz, E. (2009). Öğretmenlerin değer tercihlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 7(17), 109-128.
- Yin, R. K. (2003). *Case study research: Design and methods (3rd ed.)*. Thousand Oaks, CA: Sage.



Extended Abstract

## The Bibliometric Profile of the Journal of Values Education (2009-2018)

---

Beytullah KARAGÖZ, Corresponding Author. Assistant Professor.  
Tokat Gaziosmanpaşa University, Faculty of Education, Department of Turkish and Social Sciences Education.

**E-mail:** beytullah.karagoz@gop.edu.tr

**ORCID:** 0000-0003-2966-8226

İzzet ŞEREF, Assistant Professor.

Tokat Gaziosmanpaşa University, Faculty of Education, Department of Turkish and Social Sciences Education.

**E-mail:** izzet.seref@gop.edu.tr

**ORCID:** 0000-0002-2379-1373

### Introduction

Values education is fed with different sources, including family, peer groups, schools, mass media and non-governmental organizations (Yazıcı, 2007). In this acquisition process, firstly the family has a big role in the school (Karagöz, 2018) and civil society organizations play a very effective role. In this context, the Ministry of National Education (2014) signed protocols for cooperation with non-governmental organizations for conducting values education training in educational institutions in order to equip students with love and educate them as moral individuals.

In the related literature review, there are studies aiming bibliometric analysis of scientific journals (Al, Soydal and Yalçın, 2010; Aydın and Bulut, 2012;

Çetinkaya Bozkurt and Çetin, 2016; Fernandez-Alles and Ramos-Rodríguez, 2009; Groneberg et al, 2018; Jena, 2006; Karagöz and Koç Ardiç, 2019; Kutluca and Demirkol, 2016; Mandapur, Govanakoppa, and Rajgoli, 2011; Rajev and Joseph, 2016; Ramos-Rodríguez and Ruíz-Navarro, 2004; Swain, 2014; Tonta, 2002; Ullah et al., 2016; Yu and Ho, 2009). On the other hand, in the literature, there is no single study investigating a scientific journal on values education in terms of bibliometric indicators.

### **Aim of the Research**

This study was conducted to analyze the bibliometric profile of the articles published in the Journal of Values Education and to reveal the developmental process of the journal. In this direction, the research questions to be answered in the study are as follows:

- what is the numerical distribution of the journal articles published over the years?
- What is the distribution of the institutions of the authors contributed to the journal?
- What is the title distribution of the authors of the authors contributed to the journal?
- What is the average rating period of an article published in the journal?
- What is the distribution of source types in articles published in the journal?
- What is the citation rate of the articles published in the journal?
- What is the most frequently cited article in the journal ?
- What is the distribution of the articles according to their subjects?
- What are the key words and current issues included in the articles?
- Who are the most productive authors in the articles?

## **Method**

### **Research Design**

The research is designed as a qualitative case study. The case study is an in-depth description an examination of a limited universe of a current phenomenon within a real context (Merriam, 2013; Yin, 2003). In the most important feature of the qualitative case study is to investigate the depth of one or more situations

(Yıldırım & Şimşek, 2011: 77). Since this study is aiming to examine the articles published in the journal in terms of their bibliometric indicators, a case study approach is employed.

### **Scope of Research**

The scope of the research consists of the research articles published in the Journal of Values Education between 2009-2018. As a result of the screening of a total of 167 research articles that were published in the journal between 2009-2018. The year 2009 is the year that the journal started to be scanned at UL-AKBİM TR Index (<https://trdizin.gov.tr/statistics/listAcceptedJournals.xhtml>).

### **Data Collection and Analysis**

Bibliometric analysis was used as the data analysis technique. By bibliometric analysis, it is possible to obtain information about scientific publications which can be obtained from data sources such as magazines, subject categories, institutions and countries (Glänzel, 2003). This technique is based on the number of published articles, authorship status, author's geographical location, author productivity, author's institution, article subject and quotations (Ullah et al. 2016). Bibliometric analysis can be used to develop measurements that assess scientific productivity and impact of a journal (Reaves et al. 2017). Thus, more specifically, when a single journal is examined bibliometrically, beyond its superficial view, a portrait that presents insight and explanation is revealed (Anyi, Zainab and Anuar, 2009).

Academic subject areas of the articles published in the journal at hand have been tried to be determined through reference sources of educational sciences (Bakırcıoğlu, 2012; Güneş, 2015; Öncül, 2000).

Publish or Perish is a software that analyzes academic citations. The raw data is obtained via Google Scholar. Using these data statistics such as; total number of publications, total number of citations, average number of citations per publication, Hirsch's h-index and related parameters, Egghe's g-index, number of authors per publication, could be obtained (Al, Sezen and Soydal, 2012: 13).

## **Findings**

When the distribution of the articles in the journal examined according to years, it is seen that the maximum number of articles published in 2015 (n = 29). It was found that the most published articles were 2013 (n = 22) and 2014 (n =

20). The least published article was 2016 (n = 11). In terms of the number of authors, it is seen that 75 articles are single-authored, 55 articles have two authors, 28 articles have 3 authors, 7 articles have four authors and 2 articles have five authors. When a general evaluation is made, it is understood that 45% of the articles are single authored and 55% are co- authored articles.

Page numbers of 41 articles in the journal range from 10-20, 69 articles, 21-30, 44 articles 31-40, 10 articles 41-50, 3 articles consist of 50 pages and more. In other words, 41.31% of the articles are 21-30, 26.3% are 31-40, 24.5% are 10-20, 5.9% are 41-50, 1.7% are found to have 50 or more pages. On the other hand, it has been understood from the year 2009 that a total of 104 different articles have been sent to the journal. Article sent from institution based in Turkey are 102 (98%) while; 2 (2%) was found to be from overseas. Sakarya University (n = 36) is at the top of the list according to the ranking of institutions contributed to the journal. Then comes, the Ministry of National Education (n = 33), Marmara University (n = 31), Selçuk University (n = 14) and Necmettin Erbakan University (n = 13).

In the Journal of Values Education, most contributors have Lecturer DR. Member and Asst. Assoc. Prof. academic ranks . Dr. Lecturer. Authors with Asst. Assoc. Prof. represent (n = 49) while authors with Lecturer Dr. represent (n = 37). Examining the evaluation period, only 8.6% of the articles are evaluated. 91.4% of the articles have not been evaluated. According to the data obtained, the majority of articles submitted to the journal are accepted within 1-3 months (n = 6). This is followed by articles accepted within 4-6 months (n = 5).

The most cited articles among the published research in the journal are Yılmaz (2009) and Dilmaç, Deniz and Deniz (2009). The article titled “Investigation of Teachers’ Value Preferences in terms of Some Variables” was published in 2009 (7/17) by Ercan YILMAZ. A total of 43 bibliographic references, including 1 self-citation, has received 75 citations to date. 23.9% of the articles were never cited.

The most covered subject area in the articles published in the journal is values education(n = 62). When the data between the years 2009-2018 are taken into consideration, the most studied subjects after the values education are Education Sciences (n = 52), Philosophy and Religious Studies and Religious Education (n = 19). The least subject that covered in the articles is Character Training (n = 13).

The most productive researchers were Halil EKŞİ and Bülent DİLMAÇ (n = 10). These researchers are followed by Recep KAYMAKCAN (n = 8).

The total number of different sources used in articles are 7620. Article (n = 2310) was the most commonly referred source form The book (n = 2241), the thesis (n = 862) and the chapter in a book (n = 825) comes after article form as the most commonly cited source.

## **Conclusion, Discussion and Suggestions**

This study was conducted to analyze articles published in the Journal of Values Education in terms of their bibliometric indicators. It is the first scientific journal in Turkey that publishes in the field of values education. And in our study the bibliometric characteristics of published articles in the journal (number of pages, writing cases, institutions they work the authors, author of the title, the evaluation period, resource type, reference number, the number of citations that have received, subject distribution, such as productive authors, will be analyzed.

The authors that contributed the most to the journal are the ones with Lecturer Dr. / Asst. Assoc. Prof. academic titles. Having the journal in ULAKBİM TR Index, being one of the basic conditions for promotion to Associate Professor. This explain the fact that most of the contributors in ULAKBİM TR Index are the ones who hold Dr./Asst. Assoc. Prof titles. Same results in related literature could be found (Aydın, 2014; Beşel, 2017; Evren and Kozak, 2012; Tayfun, et al. 2016).

When the period of acceptance in the journal is examined; It was seen that the acceptance period of the articles before 2018 was not given. The acceptance period of the articles published in the journal was started to be given for the first time with 35 volume. It was determined that the period of admission to the journal was between 1 and 3 months. Actually, The evaluation period of the submitted candidate article is very important. The shorter the period, the better for the writer (Hamurcu and Eren, 2017). Accordingly, it is possible to state that the journal's admission times could be regarded as appropriate for the researchers.

For this reason, screening of journal in subscriber database such as Web of Science (WoS) and Scopus is important in increasing the number of citations and increasing the visibility of the journal. In addition, it is found that there is no other journal in the field of values education that could be found on the online databases. In this respect, takin into consideration the citation frequency

with the absence of other journals published in the field of values education, the Journal of Values Education could be regarded as having a pioneering role in the field both in Turkey and internationally.

When the citation rate is examined, one-quarter of the articles published in the journal are not cited at all. Most of the citations were found to be Turkey-based. This is very natural, given the national dimension of the journal. “Because Turkey entered the citation index in the recent years, and time is needed for this under cited publications to gain frequency in citation” (Al, Sezen and Soydal, 2012: 38).

One of the main objective of the Journal of Values Education is to provide national and international scientific contribution to the field of values education (DergiPark, 2018). When the journal is examined in terms of subject matters and issues distribution, it is seen that beside covering ‘values education’ and ‘religious education’, many issues related to social sciences are included also” (Dergipark, 2018).

When the keywords used in the articles are analyzed ‘values education’ with ‘religion education’ are taking the lead, yet ‘education’ and ‘teaching’ may become among the most important topics in the future.

The study has basic limitation; although the Journal of Values Education started to be published in 2003, it is started to be indexed in ULAKBİM in 2009. Therefore, publications before 2009 have not been included in the research.

# Vatandaşlık Eğitiminde Değerler Karşılaştırması: Türkiye ve Fransa\*

## Comparison of Values in Citizenship Education: Turkey and France\*

Özlem BEKTAŞ, Sorumlu Yazar. Doç. Dr.

Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve  
Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü.

**E-mail:** obektas@erzincan.edu.tr

**ORCID:**0000-0001-9869-0115

Engin ZABUN, Dr. Öğr. Üyesi.

Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü.

**E-mail:** ezabun@gmail.com

**ORCID:**0000-0001-8132-8953

ISSN: 1303-880X  
e-ISSN: 2667-7504  
<http://ded.dem.org.tr>

**Geliş/Received:** 12.01.2019

**Kabul/Accepted:** 15.05.2019

**Makale türü/Article type:**

Araştırma/Research

**Atf/Citation:** Bektaş, Ö. & Zabun, E. (2019). Vatandaşlık eğitiminde değerler karşılaştırması: Türkiye ve Fransa. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 17 (37), 247-289.

**DOI:** 10.34234/ded.512221

\* Bu makale 17-20 Ekim 2018, 2. Uluslararası Eğitim ve Değerler Sempozyumu'nda sunulan sözlü olarak sunulan bildirinin içeriği geliştirilerek ve kısmen değiştirilerek hazırlanmıştır.

\* This article is prepared through the paper presented on 17-20 October 2018, at the 2nd International Symposium of Education and Values.

**Öz:** Bu araştırmada Türkiye İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi Dersi Öğretim Programı ile Fransa Vatandaşlık ve Ahlak Eğitimi Programı'nda kazanımlarda yer alan değer türleri ve ilişkili olduğu içerik bağlamında karşılaştırılması amaçlanmıştır. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden biri olan doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Elde edilen verilerin çözümlenmesinde içerik analizinden yararlanılmıştır. Araştırma sonucunda her iki ülke vatandaşlık eğitimi programında en fazla demokratik değerlere yer verildiği, bunu Türkiye programında sosyal değerlerin, Fransa programında vatandaşlık değerlerinin izlediği, Fransa programında arkadaşlık, dostluk, sevgi, aile birliğine önem verme ve sabır değerlerine ilişkin kazanımların ise yer almadığı tespit edilmiştir. Ayrıca Fransa programında “duyarlılık” değerinin kapsamlı bir şekilde ele alındığı, Türkiye programında “sorumluluk” ve “bireysel haklara” ilişkin kazanımların daha fazla olduğu, Fransa programında en fazla “adalet”, Türkiye programında en fazla “özgürlük” değerine yer verildiği görülmüştür. En alt sırada olan değerler ise, Türkiye programında “laiklik”, Fransa programında ise “kardeşlik”tir. Türkiye ve Fransa vatandaşlık eğitimi programlarında değer türleri ile ilişkili kazanımların içeriklerinde ise benzer ve farklı konular tespit edilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Vatandaşlık, Değer, Öğretim programı, Türkiye, Fransa

&

**Abstract:** It is aimed to compare the value types and the related content between Turkey's Citizenship and Democracy Course and France's Moral and Civic Education course. Document review method, which is one of the qualitative research methods, is used. Content analysis method is used in analysis of the data obtained. It is what is found at the end of the research is that democratic value are the most common value in both countries' citizenship education programme, social values in Turkey programme and citizenship values in France follow this and no results found related to the acquisition related to values as friendship, fellowship, giving importance to the unity of family and patience in France's programme. Moreover it is seen that “sensitivity” value is approached inclusively in France's programme, in Turkey's course the values related to a “responsibility” acquisition and “individual rights” are much more common, moreover, the value of “justice” in France's programme and “freedom” in Turkey's programme are the most widely taken into consideration. The the understated values are ;“secularism” in Turkey's programme and “brotherhood” in France's programme. Some similarities and differences in terms of the



acquisition of the value type and their related contents in Turkey and France's citizenship education programmes are determined.

**Keywords:** Citizenship, Value, Education programme, Turkey, France

## **Giriş**

Vatandaşlık eğitimi sosyal, ekonomik, politik ve pedagojik pek çok özel anlama sahiptir. Devletler özgün vatandaşlık eğitimi politikaları ile kendi vatandaşlarını üretir. Çocukların ve gençlerin siyasal sosyalleşmesinde gerekli olan kavramlar “iyi vatandaş” niteliklerini etkiler. Vatandaşlık eğitimi programları “iyi vatandaş” ve vatandaşın “ideal” davranışını dengelemeyi merkeze alan bir yaklaşım izler (Toots, 2003).

İnsan Hakları Eğitimi (İHE) günümüzde medeni toplumlar yaratmanın ve uyum sağlamanın bir yolu olarak görülmektedir. Toplumsal cinsiyet eşitliği, kültürel çeşitlilik, dinler arası diyalog, şiddetin önlenmesi, kalıp yargıların ortadan kaldırılması (ırksal, etnik, dini veya cinsiyete ve/veya cinsel eğilime dayanan) gibi insani konuların tanıtılması ve benimsetilmesi; toplumsal bağlamda birlikte yaşama kültürünü genişleten anlayışı, hoşgörü ve saygı ilkelerine dayanan insan hakları perspektifini oluşturmak gayreti anlamı taşımaktadır (UNESCO, 2011).

İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi eğitimin iki temel fonksiyonunun altını çizer; birincisi eğitim insan kişiliğinin tam olarak gelişmesine yönelik olmalı, ikincisi bütün uluslar, etnik ve dini gruplar arasında hoşgörü ve anlayışı desteklemeli ve sürdürülebilir bir barış için Birleşmiş Milletler aktiviteleri geliştirilmelidir (UNESCO, 2011). Eğitim sistemlerinin her aşamasında insan hakları ve demokrasi eğitimine dair sürekli, bütüncü ve geniş tabanlı bir müfredat oluşturulması, bu müfredatta haklar, sorumluluklar ve demokratik süreçlerin teması, eğitim hayatının bütününe yayılması, okul yaşamında ve sosyalleşme sürecinde yer alan değerlere dâhil edilmesi gerekmektedir (UN, 1993). İnsan Hakları perspektifinde hak temelli bir yaklaşımın bireysel ve toplumsal katkıları şu şekilde özetlenmiştir (UNESCO, 2007: 12);

- Hak temelli yaklaşım; sosyal bütünlüğü, bütünleşmeyi ve istikrarı, insan haklarını, demokrasiyi ve sosyal ilerlemeyi teşvik eder ve eğitimde kurumsal ve bireysel gelişimlere olanak tanır. Toplumun ve insan olmanın niteliklerine, toplumun değerlerine odaklanmayı içerir. Ayrıca kültürlerarası diyaloga, kültürel ve dilsel çeşitliliğin zenginliğine ve kültürel yaşama katılma hakkına katkıda bulunarak diğer kültür ve halkların anlaşılmasını sağlar. Bu

şekilde sosyal uyumu güçlendirmeye hizmet edebilir. Doğrudan ya da bu fonksiyonların işe koşulması ile şiddet içermeyen çatışma çözme ve barışa saygının inşa edilmesini mümkün kılar.

- Hak temelli bir yaklaşım; barış ve şiddet içermeyen uyuşmazlık çözüm ilkeleri üzerine; anlaşmazlık çözümü kültürünü teşvik etmek ve geliştirmek üzerine kurulmuştur.
- Hak temelli bir yaklaşım; olumlu sosyal dönüşüme katkıda bulunur, çocukları ve diğer paydaşları güçlendirir ve haklara saygılı toplumlara ve sosyal adalete yönelik sosyal dönüşümü sağlama çabalarında büyük bir yapı taşı temsil eder.

Vatandaşlık kavramı, kendi içinde popüler olarak kabul edilen “siyasi olarak tanınmış bir kişi” olarak açıklanmasına karşın, kendi toplumuna anlamlı katkılarda bulunan bir kişiyi ifade etmek için de yorumlanmıştır. Vatandaşlık aynı zamanda, “iyi bir vatandaş” olmakla ilişkilendirilen toplumsal erdemlerin kazanılmasını ifade eder. Vatandaşlığın kapsamı toplumun sosyal normlarına göre önemli ölçüde değişir (Carr, Plui ve Howard, 2014). Bu süreçte vatandaşlık eğitiminin amacı, katılımcı demokrasinin doğası ve uygulamaları ile ilgili bilgi, beceri ve değerleri güvenceye almak ve arttırmaktır; ayrıca hakların ve görevlerin farkındalığını ve öğrencilerin aktif yurttaşlar olabilmesi için gerekli olan sorumluluk duygusunu geliştirmektir (Qualifications and Curriculum Authority, 1998) Herhangi bir vatandaşlık eğitimi programı, tüm vatandaşların vatandaşlık haklarını ve sorumluluklarını eşitlik temelinde talep edebileceği bir toplumun gelişmesi için gayret eder. Toplumsal tabanlı, bireyi ve toplumu ilgilendiren pek çok hassas konu, sürekli ve belirli aralıklarla aşılmak üzere tekrarlanır. Bu kapsamda vatandaşlık eğitimi projeleri nitelikli yurttaşın yetiştirilmesine engel teşkil eden faktörleri incelemeye ve bireylerin vatandaş olarak bir dizi güvenli ve tarafsız kimlik geliştirmesini sağlamaya çalışmaktadır (Osler, 2000). Bu yapıya ulaşma sürecinde değerler; hem bireysel hem de toplumsal düzeylerde öngörücü ve açıklayıcı bir potansiyele sahiptir. Dahası değerler toplumlarda büyük sosyal değişime fırsatlar yaratmaktadır (Davidov, Schmidt ve Schwartz, 2008).

### **Türkiye İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi Dersi Öğretim Programında Değerler Eğitimi**

Bireyin bilişsel ve duyuşsal gelişimini bir araya getiren; bilişsel alanın üzerine inşa edilen ve duyuşsal alanın temel yapı taşı niteliği taşıyan değerler, öğrenci kadar toplumun da sağlıklı ve dengeli gelişimine katkı sağlamaktadır. İnsan Hak-

ları, Yurttaşlık ve Demokrasi Dersi Öğretim Programında ele alınan değerler bu ilişkileri güçlendiren, düzenleyen yapılar olarak kabul edilmiştir (MEB, 2018).

Türkiye’de vatandaşlık ve insan hakları eğitimine yönelik farklı zamanlarda farklı uygulamalar devreye sokulmuştur. Vatandaşlık ve insan hakları eğitiminde bazen bağımsız bir ders niteliğinde bazen de derslerin bir parçası olarak müfredatlar arası bir yaklaşım benimsemiştir (Akdağ ve Taşkaya, 2011). Türkiye’de vatandaşlık eğitimine ilişkin yürütülen dersin tarihçesine bakıldığında 1913 tarihli ilkokulların ders müfredatına Musahabat-ı Ahlakiyye (Tarihyye, Sıhhiyye ve Medeniyye), 1922’de Malumat-ı Medeniye, 1924’te ise Musahabat-ı Ahlakiyye ve Malumat-ı Vataniyye, 1926, 1936 programlarında Yurt Bilgisi, 1948 programında Yurttaşlık Bilgisi, 1985’te Vatandaşlık Bilgileri, 1995-1996 programlarında Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi dersi adı altında yer almıştır. 1997-1998 eğitim öğretim yılından itibaren 7. ve 8. sınıflarda haftada bir saat olacak şekilde düzenlenmiş; 2005 yılında yapılan eğitim reformuyla birlikte hayat bilgisi, sosyal bilgiler, Türkçe, matematik, fen ve teknoloji dersleri içinde insan hakları ve vatandaşlık ara disiplini olarak programlarda yer almıştır (Elkatmış, 2013; Tezgel, 2008; Gömleksiz ve Kılınc, 2013; Üstel, 2008). 2010-2011 eğitim öğretim yılında 8. sınıflarda haftada bir ders saati olacak şekilde “vatandaşlık ve demokrasi eğitimi” adı ile düzenlenmiş, 2011-2012 öğretim yılında zorunlu ders haline getirilmiş ve devamında kaldırılmıştır. 2012’de “insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi” adıyla yer verilmiş, 8. sınıflarda öğretime başlanan “vatandaşlık ve insan hakları eğitimi” dersi okutulmaya başlanmış, 2016 yılında ders kaldırılarak 4. sınıflara 2015-2016 eğitim-öğretim yılında “insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi” adıyla bir ders uygulamaya konulmuş ve program 2017 yılında güncellenmiştir (Sağlam ve Hayal, 2015).

Mevcut insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersi öğretim programında konu ile ilgili kavramlar bilgi aktarmaktan çok temel değerlerin kazandırılmasına öncelik verilmesi gerektiğine yöneliktir. İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi Dersi Öğretim Programı’nda insani, millî ve manevî, evrensel değerlerle birlikte açık fikirlilik, adalet, arkadaşlık, dostluk, eşitlik, paylaşma, sevgi, saygı, aile birliğine önem verme, duyarlılık, güven, sabır, sorumluluk, Cumhuriyet ve değerleri, özgürlük gibi değerlere doğrudan veya konu içeriklerinde yer verilmiştir. İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi Dersi Öğretim Programı’nda üniteler; insan olmak, hak, özgürlük ve sorumluluk, adalet ve eşitlik, uzlaşma, kurallar ve birlikte yaşama olarak belirlenmiştir (MEB, 2018).

## **Fransa Vatandaşlık ve Ahlak Eğitimi Programında Değerler Eğitimi**

Fransa'da vatandaşlık eğitimi güçlü bir devlet desteğine sahiptir. Fransa'da vatandaşlık eğitiminin 19. yüzyıla kadar uzanan bir geçmişi olmasına rağmen, ortaokul için ders programları 1996 ve 1999/2000 öğretim yılı arasında, ortaokulun son yılına gelindiğinde, kademe kademe uygulanmıştır. Yeni müfredat 11-15 yaşındakilerin tamamı için zorunludur. Fransız hükümeti 1999 yazında liseler için vatandaşlık eğitimi tanıtan bir genelge yayınlamıştır (Starkey, 2000). Günümüzde ise demokrasinin temel ilkelerinin yanı sıra yurttaşlık değerlerini de vurgulayan hızlı ve radikal değişikliklerle program güncellenerek, 2015-2016 eğitim öğretim yılında uygulamaya başlanmıştır (Chauvigné, 2018; MEN, 2013). Fransa vatandaşlık ve ahlak eğitimi, eşitlik ve evrensel değerleri benimsemesi bakımından modern; ancak değerlerin ve çeşitliliğin vurgulanması noktasında hoşgörü bakımından oldukça ihtiyatlıdır. Vatandaşlık eğitimi tüm Fransız halkını her zaman Cumhuriyetçi olarak tek bir ulusal kültüre entegre etmeye, başka bir deyişle özgürlük, eşitlik, dayanışma (liberté, égalité, fraternité) ve insan hakları ilkelerine dayalı olarak yetiştirmeyi amaçlamıştır. Bunun esası, devletin temel değerlerini vatandaşlarına iletmekten sorumlu olduğu ve bu değerlerin kamusal alanın değerleri olduğuna olan inançtır. Birey yetiştiği ailede belirli değerlere saygı göstermeyi öğrenmektedir, ancak devlet kendi eğitim sistemi aracılığıyla kamu değerleri ortak paydasında bireyler yetiştirmeyi amaçlamaktadır (Starkey, 2000). Fransa'da vatandaşlık eğitimi yurtseverliği savunan, vatanseverlik anlayışı ve vatandaşlar arasındaki ahlaki değerleri benimsetmek için özel bir kanunla Fransız Devrimi'nden sonra başlamış, ancak 1880 yılında ücretsiz ve zorunlu ilköğretimin başlatılması ve okul müfredatında öncelikler açısından, okuma ve yazmadan önce, Vatandaşlık ve Ahlak Eğitimi'nin zorunlu bir ders olarak dâhil edilmesiyle önem kazanmıştır (Costa-Lascoux, 1998). Feron'a (2007) göre eşitliğin temel bir değer olarak herkesin hakkı olduğunun bilincinde, etnik ve sınıf ayrımlarını reddeden, laiklik ilkesini benimsemiş her bir bireye Fransız ulusunun sahip olduğu yüce değerleri benimsetmek vatandaşlık eğitiminin öncelikli amaçlarından. Fransa, Fransız halkının yürekte bağlı olduğu, köklü bir geçmiş, zengin bir tarih ve kültürden oluşan değerlerin ifadesidir.

İnsan hakları eğitimi ve özellikle çocuk hakları müfredatın ayrılmaz bir parçasıdır. Okul, cumhuriyet değerlerinin öğrenildiği kolektif bir yaşam yeridir. Öğrencinin ortak kuralları bilme, uyma ve saygı göstermesi gerekmektedir. Okul, sosyal yaşam ve gerçekleştirilen eğitim faaliyetleri aracılığıyla, cumhuri-

yet, özgürlük, eşitlik, kardeşlik, laiklik ve her türlü ayrımcılığın reddi, ırkçılık ve antisemitizm ile mücadele, şiddetin önlenmesi gibi tüm değerlerini ilkokuldan liseye kadar öğrencilere iletmesi gerekmektedir (Eduscol, 2015).

Fransa Cumhuriyetinin simgesi 26 Ağustos 1789 tarihli İnsan ve Yurttaş Hakları Bildirisi ile ortaya konmuş olan özgürlük, eşitlik ve kardeşliktir. Fransa Cumhuriyeti tek bir vatani, tek bir resmi dili ve herkese eşit olarak uygulanan bir anayasayı içine alan bölünmez demokratik bir Cumhuriyettir. Halen yürürlükte olan anayasası ise 1958 yılında kabul edilmiş 5. Cumhuriyet anayasasıdır. Fransız eğitim sistemi, 1789 Fransız Devrimi'nden esinlenerek büyük ilkeleri, 1881-1889 yılları arasında ve 4. ve 5. Cumhuriyet ile 4 Ekim 1958 tarihli Anayasa ile şekillenmiştir (Assemblée nationale, 2018).

Fransa Cumhuriyetinin değerleri aşağıdaki şekilde özetlenmiştir (Ministère de l'Intérieur Direction générale des étrangers en France, 2016, 3-6);

*Özgürlük;* Bu ilke ile düşünce, inanç, ifade ve toplanma özgürlüğü gibi temel özgürlükler garanti altına alınmıştır. 1880'li yıllarda yasalar, basın özgürlüğünü garanti altına almış, genel eğitim zorunlu, devlet okulları ücretsiz ve laiklik benimsenmiştir.

*Eşitlik;* Tüm yurttaşlar cinsiyetleri, kökenleri, dinleri, fikirleri ve cinsel tercihleri ne olursa olsun aynı haklara ve yükümlülüklerle sahiptir. Kadınlar ve erkekler tüm alanlarda aynı haklara ve yükümlülüklerle sahiptirler.

*Kardeşlik;* Fransa, Fransız yurttaşlarının birlikte yaşama iradesini temel alır. Fransa dayanışmayı sağlayan, toplumsal kaynaşmaya katkıda bulunan ve genel çıkarları gözeten sosyal bir cumhuriyettir. Dolayısıyla yaşam içerisinde ortaya çıkabilecek farklı riskleri önlemeyi sağlayan bir toplumsal koruma sistemiyle donanmıştır.

*Laiklik;* Dini konularda laiklik ilkesi 19. yüzyılın sonlarından itibaren Fransa Eğitim Sistemi'nin temelindedir. Fransa din özgürlüğünü garanti altına alan ve inanç özgürlüğünü koruyan laik bir cumhuriyettir. Devlet dinlerden bağımsız ve yansızdır. Bu ayırım inanç özgürlüğü için bir güvencedir. Bütün dini inanışlar devletin koruması altındadır. Kamu düzeni açısından bir sorun oluşturmadıkça, Fransa Devleti herkesin, yürürlükteki yasalar çerçevesinde, tercih ettiği dinin gereklerini yerine getirme, din değiştirme veya herhangi bir dine bağlı olmama serbestliğini garanti altına almaktadır. Bir dinin kurallarının uygulanması özel hayatı ilgilendirir ve herkes inanmak veya inanmamakta ve istediği dini benimsemekte serbesttir. Fransız eğitim sisteminde vatandaşlık ve ahlak eğitiminde amaç; öğrencileri

vatandaş olarak hak ve görevlerinin bilincinde, demokratik hayata ve toplumda birlikte yaşamaya mümkün olan en iyi şekilde katılmaya hazırlamaktır. İlkokulda ahlak ve vatandaşlık eğitimi, edebiyat (albümler, romanlar, çizgi romanlar, hikâyeler, şiir, tiyatro), tarih, görsel sanatlar, müzik, Cumhuriyetin değer ve sembollerini benimseyerek, insanlığın bütünlüğü, kural ve yasaların önemi, her çeşit ayrımcılığın reddi ve ulusal dayanışma konularını içermektedir (Ministère De l'Education Nationale et de la Jeunesse, 2018).

Fransız Eğitim Sisteminde 2. Döngü (cycle) (CP, CE1, CE2) sınıflarından oluşmakta olup, Türkiye’de karşılığı ilkokul 1. 2. ve 3. sınıflardır. Bu döngüde değerler; özgürlük, eşitlik, laiklik, kardeşlik ve dayanışmadır. Fransız Eğitim Sisteminde 3. döngü (CM1, CM2, 6eme) sınıflarından oluşmakta olup, Türkiye’de karşılığı ilkokul 4 ve ortaokul 5. ve 6 sınıflardır. Bu devrede değerler; özgürlük, eşitlik, laiklik, Fransa Cumhuriyeti’nin sloganı (Özgürlük, Eşitlik, Kardeşlik) ve Avrupa Birliği’nin değerleridir (Lesnouveaux programmes d’EMC de, 2018).

2015-2016 eğitim öğretim yılında güncellenerek uygulanmaya başlanan Vatandaşlık ve Ahlak Eğitimi Programı (l’enseignement moral et civique); Cycle 2 ve Cycle 3 Duyarlılık (hislerini ve diğerlerininkini anlama), Kurallar ve Haklar (yasal haklarını ve toplum kurallarını anlama), Eleştirel Düşünme (rasyonel kararlar alma) ve Sosyal Sorumluluk (sorumlu, bir topluluğa üye olmayı öğrenme) olmak üzere dört ana temadan oluşmakta ve zorunlu eğitim süresince her eğitim kademesinde uygulanmaktadır (AC Grenoble, 2015).

## **Amaç ve Önem**

Bir ülkenin vatandaşı olmak, aidiyet içeren herhangi bir hukuki statünün çok daha ötesindedir. Vatandaşlık kavramı boyutları itibariyle toplumsal değerlerle içsel olarak ilişkilidir. Vatandaşlık eğitimi ise, insan olmanın gereği (insan hakları) doğasında var olan tüm haklara sahip bir ahlak ve hukuk konusu olarak bireyi; öte yandan ilgili ülkenin anayasası tarafından tanınan medeni ve siyasi haklara sahip vatandaşı ele alır. Bu manada bütün insanlar hem birey hem de vatandaşlardır. Vatandaşlık eğitimi iyi vatandaş yetiştirmeyi; ülkesinde ve dünyada yaşanan siyasi meselelerden haberdar, başkalarına saygı duyan, herkes için eşitliği kabul eden ve teşvik eden, hoşgörü ve barış ruhunu besleyerek her türlü ayrımcılığa karşı mücadele eden nitelikli bireyler yetiştirmeyi amaçlar. Ahlakî ya da etik olarak tanımlanan bu nitelikler yurttaşların hem bireysel hem de vatandaşlık erdemlerinin bir parçası olmalarını, dolayısıyla “vatandaş” olmalarını

sağlar (UNESCO, 2018). Aktif yurttaşlık, çocukların insan hakları, demokrasi bağlamında ahlaki değerleri tecrübe etmelerini ve içselleştirmelerini, kendi fikirlerini ve ahlaki sorumluluklarını geliştirmelerini gerektirir. Küçük çocuklara yapılan yatırım, uyumlu bir toplum için vatandaşlığın gelişiminde önemli bir faktör olarak kabul edilir (Brownlee, Johansson, Walker ve Scholes, 2016). Değerler bütün olarak; bireysel değerler dizisi kapsamında ele alınmalı, hem toplumsal bağlamla hem de değer âlemleri perspektifinden, kolektif tercihlerle ve zaman farklılıklarıyla ilişkilendirilmelidir (Wing-On, 2007). Eğitim ise, daha adil bir toplumun inşa edilmesinde ve sürdürülebilir bir barış toplumun üretilmesinde ayrıcalıklı bir araçtır. Bu nedenle de ülkeler milli, insani ve evrensel değerleri vatandaşlık eğitim programlarının merkezine almak durumundadırlar. Bu sayede hem ulusal hem de küresel vatandaş olarak geniş bir toplumun aktif bireylerini yetiştirmek mümkün olabilir. Kültürel çeşitlilikten mutluluk atmosferinin oluşturmasına kadar pek çok konu hassasiyetle, öğrencilerin özümseyeceği şekilde programlarda ele alınmalıdır.

Alanyazında Türkiye ile farklı ülkelerin eğitim sistemleri, öğretim programları, öğretmen yetiştirme sistemlerine yönelik bazı karşılaştırmalı eğitim çalışmaları bulunmaktadır. Eğitim sistemleri boyutundan Türkiye ile karşılaştırmalar Güney Kore, Singapur, Çin Halk Cumhuriyeti (Boydak Özcan ve Yavaş, 2017), Finlandiya, Almanya, Singapur (Bal ve Başar, 2014), İtalya (Mazlum, 2017), İngiltere (Karacaoğlu ve Çabuk, 2002), Güney Kore (Cho, 1997), Fransa (Kara, 2001), ABD (Baş, 2013) ile yapılmıştır. Öğretim programları açısından Türkiye ile Fransa lise programları (Türkoğlu, 1984), Fransa ilköğretim İngilizce öğretim programları (Nasman, 2003), Fransa II. kademe sosyal bilgiler programları (Önkür, 2004), Makedonya ilköğretim ikinci kademe Türkçe dersi öğretim programları (Emin, 2005), İngiltere ilköğretim 4. ve 5. sınıf sosyal bilgiler dersi öğretim programları (Gün, 2007), Yeni Zelanda sosyal bilgiler öğretim programı (Yazıcı, 2009), Mısır 6. sosyal bilgiler öğretim programı (Osmanoğlu ve Yıldırım, 2013), İngiltere ilköğretim programlarındaki vatandaşlık eğitimi programı (Alkın, 2007), ABD sosyal bilgiler öğretim programında çocuk hakları (Merey, 2012), Almanya Baden-Württemberg Eyaleti ilköğretim programı (Tekgöz, 2017) ile karşılaştırmalar yapılmıştır. Öğretmen yetiştirme programları boyutundan New York, Singapur, Finlandiya öğretmen eğitimi programları (Aksoy ve Gözütok, 2017), İngiltere ilköğretim öğretmen yetiştirme (Senemoğlu, 1992), ABD matematik öğretmeni yetiştirme (Kar, 2003), Almanya, Fransa, İngiltere sınıf öğretmeni yetiştirme programları (Kilimci, 2006) karşılaştırmaları yapılmıştır.

Alanyazında vatandaşlık eğitimi ve değerler ile ilgili alanyazın incelendiğinde ise; değerler ve küresel vatandaşlık (Kan, 2009), vatandaşlık değeri olarak yurtseverlik (Ersoy ve Öztürk, 2015), vatandaşlık ve demokrasi öğretim programında değerler (Tünkler, Tarman ve Güven, 2016), Türkiye ve Singapur'da vatandaşlık eğitiminde değerler (Yaşaroğlu, 2013), küresel vatandaşlık ve değerlerin etki boyutu (Topkaya ve Coşkun, 2016), Avrupa Birliği'nde ve Türkiye'de vatandaşlık (Uğurlu, 2011), vatandaşlık eğitiminde ahlak ve karakter eğitimi (Althof and Berkowitz, 2006), vatandaşlık eğitiminde ahlakın yeri (Gates, 2006), vatandaşlığın ahlaki kökleri (Carr, 2006), İngiliz değerleri ve vatandaşlık eğitimi (Starkey, 2018) çalışmaları yapılmıştır.

Vatandaşlık eğitimi ve değerler boyutundan yapılan karşılaştırmalar incelendiğinde; Türkiye ile Kanada (Bursa ve Çengelci Köse, 2017), Türkiye, ABD ve Fransa (Kafadar, Öztürk ve Katılmış, 2018), Türkiye ile ABD sosyal bilgiler öğretim programlarının karşılaştırmasına (Merey, Kuş ve Karatekin, 2012) ulaşılmıştır. Mevcut çalışmalardan farklı olarak bu çalışma tür ve içerik itibariyle, vatandaşlık eğitiminde değerler konusuna bir yaklaşım getirmesi, farklı iki ülke programında değerler boyutunda benzerliklerin-farklılıkların ortaya konularak bir değerlendirme yapılabilmesi açısından önem taşımaktadır.

Bu bağlamda bu araştırmada Türkiye İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi Dersi Öğretim Programı ile Fransa Vatandaşlık ve Ahlak Eğitimi Programında kazanımlarda yer alan değer türleri ve ilişkili olduğu içerik bağlamında karşılaştırılması amaçlanmıştır. Söz konusu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır;

1-Türkiye ile Fransa vatandaşlık eğitimi programlarında kazanımlarda yer alan değer türleri ve dağılımı nedir?

2-Türkiye ile Fransa vatandaşlık eğitimi programlarında kazanımlarda yer alan değer türlerinin ilişkili olduğu içerik bağlamında benzerlik ve farklılıkları nedir?

## Yöntem

### Araştırmanın Deseni

Bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden biri olan doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Elde edilen verilerin çözümlenmesinde içerik analizinden yararlanılmıştır. Türkiye ve Fransa'daki İnsan Hakları ve Vatandaşlık Eğitimiyle ilgili öğretim programlarındaki değerler, araştırmanın amacı kapsamında



incelenmiş ve her iki ülke için ayrı ayrı veriler sınıflanmış, düzenlenmiş, benzer ve farklı yönler tespit edilerek yorumlanmıştır.

### **Veri Kaynakları**

*Türkiye İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi Dersi Öğretim Programı* (İlkokul 4. Sınıf) (2017); Program, TTKB'nin 02.05.2017 tarih ve 18 sayılı kararıyla kabul edilmiş, Temmuz-Ek 2017-2718 sayılı Tebliğler Dergisi'nde yayınlanmıştır (MEB, 2017). Dokümanlar, Talim ve Terbiye Kurulu ağ (web) sayfasından elde edilmiştir.

*Fransa Vatandaşlık ve Ahlak Eğitimi Programı* (2015); Fransa'da 25 Haziran 2015 tarih ve 6 sayılı Resmi Gazetede güncellenerek, 2015 -2016 eğitim-öğretim döneminde uygulanmaya başlanan Vatandaşlık ve Ahlak Eğitimi dersi CM1 sınıfı programı (L'enseignement moral et civique, 2015) taranmıştır.

### **Verilerin Toplanması ve Analizi**

Araştırma verileri doküman incelemesi yöntemiyle elde edilmiştir. İlgili araştırmada veri kaynağı olarak program yönergeleri ve resmi belgeler veri kaynağını oluşturmuştur. Bu doğrultuda, Türkiye İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi Eğitimi 4. sınıf ders programı ve Fransa Vatandaşlık ve Ahlak Eğitimi programı veri kaynağı olarak bakanlık resmi web sitelerinden elde edilmiş, orijinallikleri test edilmiştir.

Çalışmada Fransa vatandaşlık eğitimi programında CM1 sınıf düzeyinin seçilmesinin nedeni, Türkiye'de İnsan Hakları Yurttaşlık ve Demokrasi dersinin zorunlu olarak okutulduğu ilkokul 4. sınıf ile aynı düzeyde olmasıdır.

Fransa Vatandaşlık ve Ahlak Eğitimi programı Fransızca'dan Türkçe'ye çevrilmiş, bu çeviri iki uzmana kontrol ettirilmiştir.

*Dokümanları Anlama:* Her iki ülke programında değerler karşılaştırmalı olarak araştırma alt problemleri doğrultusunda incelenmiştir.

*Veriyi Analiz Etme:* Araştırmada dokümanlar içerik analizine tabi tutulmuştur. Çalışmada öğretim programları tek başına bir veri kaynağı olarak kullanılmıştır. Dokümanlar dört aşamada analize tabi tutulmuştur; analize konu olan veriden örneklem seçme, kategorilerin geliştirilmesi, analiz biriminin saptanması ve sayısallaştırma aşamaları gerçekleştirilmiştir. Ayrıca metinde ve tablolarda ilgili yerlerde Türkiye (TR), Fransa (FR) olarak kodlanmıştır.

a) Analize konu olan veriden örneklem seçme: her iki programda değerler kazanımlar boyutuyla tasnif edilmiştir. Her bir ünite ve tema için bilgi kaydetmek için veri tabanı giriş formu oluşturulmuştur.

b) Kategorilerin geliştirilmesi; bu aşamada değerler programda ifade edilen değer türleri esas alınarak karşılaştırmaya gidilmiştir. Değerler programda kazanımların içeriğine göre temalandırılmıştır.

Türkiye İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi Dersi Öğretim Programında ifade edilen; açık fikirlilik, adalet, arkadaşlık, dostluk, eşitlik, paylaşma, sevgi, aile birliğine önem verme, duyarlılık, güven, sabır, sorumluluk, saygı, özgürlük değerleri; Fransa Ahlak ve Vatandaşlık Öğretim programında ifade edilen; özgürlük, eşitlik, kardeşlik, laiklik, dayanışma, adalet ruhu, saygı, her türlü ayrımcılığın reddi değerleri esas alınmıştır.

c) Analiz biriminin saptanması; Bu aşamada içerik analizi kapsamında verilerin kodlanması, temaların bulunması, verilerin kodlara ve temalara göre düzenlenmesi ve tanımlanması, bulguların yorumlanması aşamaları izlenmiştir.

Araştırmada iç geçerliği arttırabilmek ve gözlemcilerin ön yargılarının araştırmaya yansımaları engellemek için her iki araştırmacı tarafından kazanım ve açıklamalar özenle okunmuş ayrı ayrı değer içeren kazanımlar belirlenmiştir. Araştırmacıların ayrı ayrı elde etmiş oldukları veriler tutarlılık bakımından karşılaştırılmış, ayrıca bağımsız bir araştırmacı tarafından sonuçlar değerlendirilmiş, uyumu kontrol edilmiştir. Tutarlılık, uyum ve kontrol değerlendirmesi sonucunda ayrı ayrı yapılan analiz sonuçlarına göre karşılaştırmada görüş birliği ve görüş ayrılığı sayıları tespit edilerek araştırmacının güvenilirliği  $Güvenirlilik = \frac{Görüş\ Birliği}{Görüş\ Birliği + Görüş\ Ayrılığı}$  formülü dikkate alınarak (Miles ve Huberman, 1994)  $Güvenirlilik = \frac{58}{(58 + 2)} = 0.96$  olarak hesaplanmıştır.

d) Sayısallaştırma: Her iki programdaki değerler karşılıklı taranmış ve kazanımlarda mevcut durumları tespite tabi sayılarla ifade edilmiştir. Elde edilen kodlamalar ilgili kategori altlarında bir araya getirilerek nicel olarak frekansları belirlenmiş, tablolaştırılmıştır. Öte yandan aynı yaklaşımla içerik değerler çatısı altında kazanımlarda benzerlik ve farklılıklar belirlenmiştir. Bulguların sunumu sırasında ilgili öğretim programlarında değer içeren kazanımlara doğrudan alınlar şeklinde yer verilmiştir.

## Bulgular

Bu bölümde Türkiye (TR) ve Fransa (FR) vatandaşlık eğitimi programları kazanımlarında yer alan değer türleri, dağılımı, karşılaştırması ve içerik bağlamında benzerlik ve farklılıklarına ilişkin bulgular yer almaktadır.

**Tablo 1:** Türkiye İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi Dersi Öğretim Programı'nda Değer Türleri ve Dağılımı

DEĞERLER	ÜNİTELER						Toplam
	İnsan Olmak	Hak, Özgürlük ve Sorumluluk	Adalet ve Eşitlik	Uzlaş	Kurallar	Birlikte Yaşama	
<b>Sosyal değerler</b>							
Açık fikirlilik	-	-	-	2	-	-	2
Arkadaşlık	-	-	1	-	-	-	1
Dostluk	1	-	1	1	-	1	4
Paylaşma	-	-	-	-	-	2	2
Sevgi	1	1	1	-	-	1	4
Aile birliğine önem verme	-	1	-	-	-	-	1
Duyarlılık	-	2	-	-	1	1	4
Güven	-	-	-	1	-	-	1
Sabır	-	-	-	1	-	-	1
<b>Toplam</b>							<b>20</b>
<b>Vatandaşlık değerleri</b>							
Sorumluluk	1	2	-	-	5	4	12
Bireysel Haklar	3	6	1	-	1	-	11
<b>Toplam</b>							<b>23</b>
<b>Demokratik değerler</b>							
Saygı	1	2	-	1	1	1	6
Adalet	-	-	3	-	-	-	3
Eşitlik	-	-	3	-	-	-	3
Laiklik	1	-	-	-	-	-	1
Özgürlük	2	6	-	1	1	-	10
Kardeşlik	1	-	1	1	-	1	4
Her türlü ayrımcılığın reddi	-	1	3	-	-	-	4
Dayanışma/İşbirliği	-	1	-	1	-	2	4
<b>Toplam</b>							<b>35</b>

Tablo 1'de görüldüğü gibi TR programında en fazla demokratik değerlere yer verilmiştir (f=35). Sırasıyla bunu vatandaşlık değerleri (f=23) ve sosyal değerler (f=20) izlemektedir.

**Tablo 2:** Fransa Vatandaşlık ve Ahlak Eğitimi Programı'nda Kazanımlara Göre Değer Türleri ve Dağılımı

DEĞERLER	TEMALAR				Toplam
	Duyarlılık	Hukuk ve kanun	Düşünme	Taahhüt etme	
Sosyal değerler					
Açık fikirlilik	1	-	2	-	3
Arkadaşlık	-	-	-	-	-
Dostluk	-	-	-	-	-
Paylaşma	1	-	1	-	2
Sevgi	-	-	-	-	-
Aile birliğine önem verme	-	-	-	-	-
Duyarlılık	4	2	4	3	13
Güven	-	-	-	1	1
Sabır	-	-	-	-	-
<b>Toplam</b>					<b>19</b>
<b>Vatandaşlık değerleri</b>					
Sorumluluk	1	1	1	5	7
Bireysel Haklar	2	3	2	1	8
				<b>Toplam</b>	<b>15</b>
Demokratik değerler					
Saygı	2	1	4	-	7
Adalet	2	3	3	1	9
Eşitlik	-	3	2	1	6
Laiklik	1	1	2	-	4
Özgürlük	1	1	2	-	4
Kardeşlik	1	-	1	1	3
Her türlü ayrımcılığın reddi	1	1	2	-	4
Dayanışma/İşbirliği	1	-	1	3	5
<b>Toplam</b>					<b>42</b>

Tablo 2’de görüldüğü gibi FR programında en fazla demokratik değerlere yer verilmiştir. (f=42). Bunu sırasıyla sosyal değerler (f=19) ve vatandaşlık değerleri (f=15) izlemektedir.

**Tablo 3:** Türkiye ve Fransa Vatandaşlık Eğitimi Programlarında Sosyal Değerlerin Karşılaştırılması

DEĞERLER	Açık fikirlilik	Arkadaşlık	Dostluk	Paylaşma	Sevgi	Aile birliğine önem verme	Duyarlılık	Güven	Sabır	Toplam
Türkiye Programı										
4.sınıf	2	1	4	4	4	1	4	1	1	<b>20</b>
Fransa Programı										
CM1 Sınıfı	3	-	-	2	-	-	13	1	-	<b>19</b>

Tablo 3’te görüldüğü gibi FR programında “arkadaşlık”, “dostluk”, “sevgi”, “aile birliğine önem verme” ve “sabır” değerlerine ilişkin kazanımlara rastlanmamıştır. FR programında en fazla “duyarlılık” değerine yer verilmiştir ve bu değer TR programında daha az şekilde yer almaktadır. “Paylaşma” değerine ilişkin kazanım ise TR programında daha fazladır.

**Tablo 4:** Türkiye ve Fransa Vatandaşlık Eğitimi Programlarında Vatandaşlık Değerlerinin Karşılaştırılması

DEĞERLER	Sorumluluk	Bireysel Haklar	Toplam
Türkiye Programı			
4.sınıf	10	11	21
Fransa Programı			
CM1 Sınıfı	7	8	15

Tablo 4’te görüldüğü gibi TR programında vatandaşlık değerlerinden “sorumluluk” ve “bireysel haklara” ilişkin kazanımlar FR programından daha fazladır.

**Tablo 5:** Türkiye ve Fransa Vatandaşlık Eğitimi Programlarında Demokratik Değerlerin Karşılaştırılması

DEĞERLER	Saygı	Adalet	Eşitlik	Laiklik	Özgürlük	Kardeşlik	Her türlü ayrımcılığın reddi	Dayanışma/İybirliği	Toplam
Türkiye Programı									
4.sınıf	6	3	3	1	10	4	4	4	35
Fransa Programı									
CM1 Sınıfı	7	9	6	4	4	3	4	5	42

Tablo 5’de görüldüğü gibi her iki ülke programında demokratik değerler karşılaştırıldığında; FR programında en fazla “adalet” TR programında en fazla “özgürlük” değerine yer verilmiştir. En alt sırada olan değerler ise TR programında “laiklik”, FR programında “kardeşlik”tir.

**Tablo 6:** Türkiye İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi Dersi Öğretim Programı'nda Kazanımlara Göre Değer Türlerinin İlişkili Olduğu İçerik Bağlamında Sosyal Değerler

Tema	Alt tema	Kodlar	f
Sosyal Değerler	Açık fikirlilik	Anlaşmazlık nedenleri	1
		Uzlaşma yolları	1
	Arkadaşlık	Farklılıklara saygı	1
		Farklılıklara saygı	1
	Dostluk	İnsan olmanın nitelikleri	1
		Birlikte yaşama kültürü	1
		Uzlaşma yolları	1
	Paylaşma	Birlikte yaşama kültürü	1
		Yurttaş olmanın sorumlulukları	1
	Sevgi	İnsan olmanın nitelikleri	1
		Farklılıklara saygı	1
		Birlikte yaşama kültürü	1
		Yurt	1
	Aile birliğine önem verme	İnsan olmanın sorumluluğu	1
	Duyarlılık	İnsan olmanın sorumluluğu	1
		Yurt	1
		Hak ve özgürlük ihlalleri	1
		Kurallar ve toplumsal ahenk	1
	Güven	Uzlaşma yolları	1
	Sabır	Uzlaşma yolları	1
<b>Toplam</b>			20

Tablo 6'da görüldüğü gibi TR programında yapılan içerik incelemesinde; uzlaşma yolları ve anlaşmazlık nedenleri, farklılıklara saygı, birlikte yaşama kültürü, yurt/vatan, insan olmanın niteliği ve sorumlulukları, hak ve özgürlük ihlalleri, kurallar ve toplumsal ahenk, yurttaş olmanın sorumlulukları konularının ele alındığı görülmüştür. Örneğin;

Y4.1.1. İnsan olmanın niteliklerini açıklar.

Y4.2.4. Hak ve özgürlüklerinin ihlal edildiği ya da kısıtlandığı durumlarda hissettiklerini ifade eder.

Y4.3.1 İnsanların farklılıklarına saygı gösterir.

Y4.4.1. İnsanlar arasındaki anlaşmazlıkların nedenlerini açıklar.

**Tablo 7:** Fransa Vatandaşlık ve Ahlak Eğitimi Programı'nda Kazanımlara Göre Değer Türlerinin İlişkili Olduğu İçerik Bağlamında Sosyal Değerler

Tema	Alt tema	Kodlar	f	
	Açık fikirliklik	His ve duyguların ifade edilmesi	1	
		Bakış açısını sunmak	2	
	Arkadaşlık	-	-	
	Dostluk	-	-	
	Paylaşma	Başkalarına yardım etme	1	
		Yardımlaşma	1	
	Sevgi	-	-	
	Aile birliğine önem verme	-	-	
Sosyal Değerler		Toplumsal sorunlara farkındalık	1	
		Kişisel ve toplumsal değerler	1	
		Yardım etme	1	
		Nazik olma	1	
		İletişim kurallarına hâkim olma	1	
		Ulusal değerlerin bilinmesi	1	
		Duyarlılık	Kurallara uyma	1
		Kız-erkek eşitliği	1	
		Önyargı-kalıpyargı	1	
		İnanç ve yaşam farklılıklarına duyarlılık	1	
		Toplumsal duyarlılık	1	
		Çevre ve sağlık alanında sorumluluklar	1	
		Bireysel ve toplumsal dayanışma	1	
		Güven	Etik taahhüt	1
		Sabır	-	-
<b>Toplam</b>			19	

Tablo 7’de görüldüğü gibi FR programında değerlere ilişkin konular detaylı bir şekilde kazanımlara yerleştirilmiştir. Burada “arkadaşlık”, “dostluk”, “sevgi” ve “aile birliğine önem verme” değerlerine rastlanmamıştır. “Duyarlılık” TR programına göre daha geniş bir perspektiften ele alınmıştır; Örneğin;

3/a-Cumhuriyet sembollerinin anlamının anlaşılması.

1/b-Tüm diğerlerine saygı duyulması ve özellikle kadın ve erkek eşitlik ilkelinin uygulanması.

2/b-Basit kelimelerle kardeşliği ve dayanışmayı anlatmak.

## **Türkiye ve Fransa Vatandaşlık Eğitimi Programlarının kazanımlara göre değer türlerinin ilişkili olduğu içerik bağlamında “sosyal değerlerin” karşılaştırılması**

- FR programında arkadaşlık, dostluk sevgi, aile birliğine önem verme, sabır değerlerine ait içeriğe rastlanmamıştır.
- Arkadaşlık alt teması TR programında; farklılıklara saygı konusu ile ele alınmıştır.
- Dostluk alt teması TR programında; farklılıklara saygı, insani değerler, birlikte yaşama kültürü, uzlaşma yolları konuları ile ele alınmıştır.
- Sevgi alt teması TR programında; insan olmak, farklılıklara saygı, birlikte yaşama kültürü ve yurt konuları ile ele alınmıştır.
- Aile birliğine önem verme alt teması TR programında; insan olmanın sorumluluğu konusu ile ele alınmıştır.
- Sabır alt teması TR programında; uzlaşma yolları konusu ile ele alınmıştır.
- Açıkfıkrilik alt temasına ilişkin konular her iki programda farklıdır. TR programında; anlaşmazlık nedenleri, uzlaşma yolları, FR programında, his ve duyguların ifade edilmesi, bakış açısını sunmak konuları ile ele alınmıştır.
- Paylaşma alt temasına TR programında daha fazla yer verilmiştir. Paylaşma TR programında; birlikte yaşama kültürü, yurttaş olmanın sorumlulukları, FR programında; yardımlaşma konusu ile ele alınmıştır.
- Duyarlılık alt teması TR programında; insan olmanın sorumluluğu, yurda ihtiyaç duymak hak ve özgürlük ihlalleri, kurallar ve toplumsal ahenk olarak ele alınırken FR programında daha detaylı şekilde; toplumsal sorunlara farkındalık, kişisel ve toplumsal değerler, yardım etme, kurallara uyma, nazik olma, iletişim kurallarına hâkim olma, ulusal değerlerin bilinmesi, kız erkek eşitliği, önyargı ve kalıp yargı, inanç ve yaşam farklılıklarına duyarlılık, çevre ve sağlık alanında sorumluluklar, bireysel ve toplumsal dayanışma konuları ile ele alınmıştır.
- Güven alt teması TR programında uzlaşma yolları, FR programında etik taahhüt konuları konuları ile ele alınmıştır.



**Tablo 8:** Türkiye İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi Dersi Öğretim Programı'nda Kazanımlara Göre Değer Türlerinin İlişkili Olduğu İçerik Bağlamında Vatandaşlık Değerleri

Tema	Alt tema	Kodlar	f
Vatandaşlık Değerleri	Sorumluluk	İnsan olmanın sorumluluğu	1
		Birlikte yaşama kültürü	1
		Hak, özgürlük, sorumluluk	1
		Kurallar ve özgürlükler	1
		Kuralların uygulanması	1
		Devletin sorumlulukları	1
		Yurttaş olmanın sorumlulukları	1
		Çocukluk ve yetişkinlik	1
		Kurallar ve toplumsal ahenk	1
		Yurt	1
	Bireysel haklar	Doğuştan gelen haklar	1
		Haklar	1
		Çocukluk ve yetişkinliğe özgü haklar	1
		Hak, özgürlük ve sorumluluk	1
		Hak ve özgürlüklerin kullanılması	1
		Hak ve özgürlük ihlali	1
		Hak arayışı	1
		Birlikte yaşama kültürü	1
		Kurallar ve özgürlükler	1
		Hak ve özgürlüklere saygı	1
Eşitlik	1		
<b>Toplam</b>			<b>21</b>

Tablo 8’de görüldüğü gibi TR programında vatandaşlık değerleri kapsamında elde edilen verilerden “sorumluluk” ve bireysel haklar” alt temaları ortaya çıkmıştır. Buna göre *sorumluluk*; insan olmanın sorumluluğu, yurttaş olmanın sorumlulukları, devletin sorumlulukları şeklinde ele alınmıştır. *Haklar bağlamında sorumluluklar*; haklar, özgürlükler, kurallar, toplumsal ahenk, birlikte yaşama kültürü açılarından ele alınmıştır. *Bireysel Haklar bağlamında*; temel haklar ve özgürlükler, çocuk ve yetişkinliğe özgü haklar, hak ihlalleri ve hak arayışı, hak ve özgürlüklerin kullanılması, hak ve özgürlüklere saygı ve eşitlik bağlamında ele alınmıştır. Örneğin;

Y4.1.2. İnsanın doğuştan gelen temel ve vazgeçilmez hakları olduğunu bilir.

Y4.1.4. Çocuk ile yetişkin arasındaki farkları açıklar.

Y4.2.2. İnsan olma sorumluluğunu taşımanın yollarını açıklar.

Y4.6.3. Devletin yurttaşlarına karşı sorumluluklarını açıklar.

Y4.6.4. Yurttaş olmanın sorumluluklarını açıklar.

**Tablo 9:** Fransa Vatandaşlık ve Ahlak Eğitimi Programı'nda Kazanımlara Göre Değer Türlerinin İlişkili Olduğu İçerik Bağlamında Vatandaşlık Değerleri

Tema	Alt tema	Kodlar	f	
Vatandaşlık değerleri	Sorumluluk	Bireysel ve sosyal sorumluluk	2	
		Etik taahhüt	1	
		Haklar ve görevler	1	
		Bireysel sorumluluk	3	
	Bireysel haklar	Farklılıklara saygı	1	
		Kişinin bütünlüğü	1	
		Hakların eşitliği	1	
		Fransa Cumhuriyetinin ve Avrupa Birliğinin değerleri	1	
		Temel özgürlükler	1	
		Düşünce ve inanç özgürlüğü	1	
		Demokratik katılım	1	
		Hak ve görevler	1	
		<b>Toplam</b>		15

Tablo 9’da görüldüğü gibi FR programında “sorumluluk” değerine ilişkin kazanım sayısı TR programına nazaran daha azdır. İçerik genel olarak bireysel ve toplumsal sorumluluktan oluşmuştur. Örneğin;

2/a-Bir gruba katılmak ve bu grupta yerini almak.

1/a-Bir toplu projenin gerçekleştirilmesinde yer almak (sınıf, okul, ilçe, ulusal proje...).

2/a-Bir gruba katılmak ve bu grupta yerini almak.

Haklar bağlamında FR programında ele alınan konular; farklılıklara saygı, hakların eşitliği, temel özgürlükler, düşünce ve inanç özgürlüğü, kişinin bütünlüğü, Fransa Cumhuriyetinin ve Avrupa Birliğinin değerleri ve demokratik katılımdır. Örneğin;

2/a - Diğerlerine saygı göstermek ve farklılıkları kabul etmek.

2/b -Dil ve tutum açısından diğerlerine karşı saygı göstermek.

1/b-Tüm diğerlerine saygı duyulması ve özellikle kadın ve erkek eşitlik ilkelinin uygulanması.

**Türkiye ve Fransa Vatandaşlık Eğitimi Programlarının kazanımlara göre değer türlerinin ilişkili olduğu içerik bağlamında “vatandaşlık değerlerinin” karşılaştırılması**

- Sorumluluk alt temasında TR programında; insan olmanın sorumluluğu, hak, özgürlük ve sorumluluk, devletin sorumlulukları, yurttaş olmanın sorumlulukları ve kurallara uyma konuları ile FR programında; bireysel ve

sosyal sorumluluk, etik taahhüt, haklar ve görevler konuları ile benzerdir.

- Sorumluluk alt temasında birlikte yaşama kültürü, kurallar ve özgürlükler, kurallar ve toplumsal ahenk, çocukluk ve yetişkinliğe özgü haklar ve yurt konuları iki program arasında farklı olan konulardır.
- Bireysel haklar alt temasında TR programında; doğuştan gelen haklar, çocukluk ve yetişkinliğe özgü haklar, hak, özgürlük ve sorumluluk, hak ve özgürlüklerin kullanılması, hak ve özgürlük ihlali, hak arayışı ve eşitlik konuları ile FR programında hakların eşitliği, hak ve görevler, temel özgürlükler, düşünce ve inanç özgürlüğü konuları benzerdir.
- Bireysel haklar alt temasında TR programında hak ve özgürlüklere saygı, FR programında farklılıklara saygı, kişinin bütünlüğü, Fransa Cumhuriyetinin ve Avrupa Birliğinin değerleri, birlikte yaşama kültürü ve demokratik katılım farklı olan konulardır.

**Tablo 10:** Türkiye İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi Dersi Öğretim Programı'nda Kazanımlara Göre Değer Türlerinin İlişkili Olduğu İçerik Bağlamında Demokratik Değerler

Tema	Alt tema	Kodlar	f
Demokratik Değerler	Saygı	İnsan olmanın sorumluluğu	1
		Hak ve özgürlük ihlali	1
		Hak ve özgürlüklere saygı	1
		Kurallar	1
		Anlaşmazlık ve uzlaş	1
	Adalet	Birlikte yaşama kültürü	1
		Adalet ve eşitlik	1
		Adalet ve eşitliğin sağlanması	1
	Eşitlik	Adil davranma	1
		Eşitlik	1
	Laiklik	Adalet ve eşitlik	2
		İnanç ve inanç ve ifade özgürlüğü	1
	Özgürlük	İnanç ve ifade özgürlüğü	1
		Hak, özgürlük ve sorumluluklar	3
		Hak ve özgürlüklerin kullanılması	1
		Hak ve özgürlük ihlali	1
		Hak ve özgürlüklere saygı	2
		Hak ve özgürlük ihlalinin yaşandığı durumlar	1
	Kardeşlik	Kuralların özgürlükleri	1
		Farklılıklara saygı	1
İnsani değerler		1	
Birlikte yaşama kültürü		1	
Her türlü ayrımcılığın reddi	Uzlaş yolları	1	
	Sosyal sorumluluk	1	
	Farklılıkların doğallığı	1	
	Pozitif ayrımcılık konuları	1	
	Hak eşitliği	1	

Dayanışma/İşbirliği	Uzlaşma yolları	1
	Birlikte yaşama kültürü	2
	Düzenleyici kurumlar	1
<b>Toplam</b>		<b>35</b>

Tablo 10’da görüldüğü gibi TR programında *saygı*; insan olmanın sorumluluğu, hak ve özgürlük ihlali, hak ve özgürlüklere saygı, kurallar, anlaşmazlık ve uzlaşma, birlikte yaşama kültürü, *adalet*; adalet ve eşitlik, adil davranma, *eşitlik*; adalet ve eşitlik *laiklik*; inanç ve ifade özgürlüğü, özgürlük; inanç ve ifade özgürlüğü, hak, özgürlük ve sorumluluklar, hak ve özgürlüklere saygı, hak ve özgürlük ihlali, kuralların özgürlükleri, *kardeşlik*; farklılıklara saygı, insani değerler, birlikte yaşama kültürü, uzlaşma yolları, *her türlü ayrımcılığın reddi*; sosyal sorumluluk, farklılıkların doğallığı, pozitif ayrımcılık konuları, hak eşitliği, *dayanışma/işbirliği*; uzlaşma yolları, birlikte yaşama kültürü, düzenleyici kurumlara konuları ile ele alınmıştır. Örneğin;

Y4.2.4. Hak ve özgürlüklerinin ihlal edildiği ya da kısıtlandığı durumlarda hissettiklerini ifade eder.

Y4.3.4. Adaletin veya eşitliğin sağlandığı ve sağlanamadığı durumları karşılaştırır.

Y4.2.4. Hak ve özgürlüklerinin ihlal edildiği veya kısıtlandığı durumlarda hissettiklerini ifade eder.

**Tablo 11:** Fransa İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi Dersi Öğretim Programı’nda Kazanımlara Göre Değer Türlerinin İlişkili Olduğu İçerik Bağlamında Demokratik Değerler

Tema	Alt tema	Kodlar	f
Demokratik değerler	Saygı	Farklılıklara saygı	2
		Başkalarına saygı	2
		Ön yargılar ve kalıp yargılar	1
		Düşünce ve inanca saygı	1
		Ortak refah	1
	Adalet	Farklılıklara saygı	1
		Kurallara, içtüzüklere ve cezalara uyma	1
		Hakların eşitliği	1
		Demokrasi ilkeleri	1
		Kişinin bütünlüğü	1
		Başkalarına saygı	1
		Önyargılar ve kalıp yargılar	1
		Ortak refah	1
	Eşitlik	Vatandaşlık görevleri	1
		Hak ve yükümlülük	1
		Kadın erkek eşitliği	1
		Eşit haklar	1
		Fransa Cumhuriyetinin ve Avrupa Birliğinin değerleri	2
		Demokratik katılım	1

Laiklik	İnanç ve inanış farklılıklarına saygı	2
	Laiklik	1
	Düşünce, inanma ve bilme farklılıkları	1
Özgürlük	İnanç özgürlüğü	1
	Fransa Cumhuriyetinin ve Avrupa Birliğinin değerleri	1
	Düşünce özgürlüğü	1
	Temel özgürlükler	1
Kardeşlik	Fransa Cumhuriyetinin ve Avrupa birliğinin değerleri	1
	Diğerlerinin farklılıklarına saygı	2
Her türlü ayrımcılığın reddi	Hakların eşitliği	1
	Önyargı ve kalıp yargı	1
	İnançlar ve görüşler arasında ayırım	1
	İşbirliği kurallarına uyma	1
Dayanışma/İşbirliği	Ortak refah	1
	Yardımlaşma	1
	Vatandaşlık görevi	1
	Bireysel ve sosyal dayanışma	1
	<b>Toplam</b>	<b>42</b>

Tablo 11’de görüldüğü gibi FR programında *saygı*; farklılıklara saygı, başkalarına saygı, düşünce ve inanca saygı, ön yargı, kalıp yargı ve ortak refah, *adalet*; kişinin bütünlüğü, farklılıklara saygı, kurallara, içtüzüklere ve cezalara uyma, hakların eşitliği, demokrasi ilkeleri, önyargılar ve kalıp yargılar, başkalarına saygı, vatandaşlık görevleri, ortak refah, *eşitlik*; kadın erkek eşitliği, Fransa Cumhuriyetinin ve Avrupa Birliğinin değerleri, hak ve görevler, eşit haklar, demokratik katılım, *laiklik*; inanç ve inanış farklılıklarına saygı ve laiklik, özgürlük; inanç, düşünce ve temel özgürlükler, Fransa Cumhuriyetinin ve Avrupa Birliğinin değerleri, *kardeşlik*; Fransa Cumhuriyetinin ve Avrupa Birliğinin değerleri konuları ile ele alınmıştır. Örneğin;

1/b-Tüm diğerlerine saygı duyulması ve özellikle kadın ve erkek eşitlik ilkelerinin uygulanması.

1/a-Hak ve yükümlülük kavramlarının anlaşılması, bunların kabul edilmesi ve uygulanması.

1/c-Laikliğin herkese düşüncesini özgürce ifade etme konusunda eşit haklar tanıdığı ve herkesin hakkına saygı duyulmasını gerektirdiğini anlamak.

2/a-Fransa Cumhuriyetinin ve Avrupa Birliğinin ilke ve değerlerini tanıma.

**Türkiye ve Fransa Vatandaşlık Eğitimi programlarının kazanımlara göre değer türlerinin ilişkili olduğu içerik bağlamında “demokratik değerlerin” karşılaştırılması**

- Saygı alt temasında TR programında; hak ve özgürlüklere saygı, FR programında; düşünce ve inanca saygı benzer konulardır. TR programında; insan

olmanın sorumluluğu, hak ve özgürlük ihlali, hak ve özgürlüklere saygı, kurallar, anlaşmazlık ve uzlaş, birlikte yaşama kültürü, FR programında; farklılıklara saygı, başkalarına saygı, ön yargılar ve kalıp yargılar, ortak refah farklı konulardır.

- Adalet alt temasında TR programında; adalet ve eşitlik, adalet ve eşitliğin sağlanması, adil davranma, FR programında; kurallara, içtüzüklere ve cezalara uyma, hakların eşitliği, demokrasi ilkeleri benzer konulardır.
- Eşitlik alt temasında TR programında; eşitlik; adalet ve eşitlik, FR programında; kadın erkek eşitliği, eşit haklar, demokratik katılım benzer konulardır. Öte yandan hak ve yükümlülük, Fransa Cumhuriyetinin ve Avrupa Birliğinin değerleri farklı konulardır.
- Laiklik alt temasında TR programında; inanç ve ifade özgürlüğü, FR programında inanç ve inanış farklılıklarına saygı, düşünce, inanma ve bilme farklılıkları farklı konulardır.
- Özgürlük alt temasında TR programında; inanç ve ifade özgürlüğü hak, özgürlük ve sorumluluklar, hak ve özgürlüklerin kullanılması, hak ve özgürlük ihlali, hak ve özgürlüklere saygı, FR programında; inanç özgürlüğü, düşünce özgürlüğü, temel özgürlükler benzer konulardır. TR programında; hak ve özgürlüklere saygı, hak ve özgürlük ihlalinin yaşandığı durumlar, kuralların özgürlükleri FR programında; Fransa Cumhuriyetinin ve Avrupa Birliğinin değerleri farklı konulardır.
- Kardeşlik alt temasında TR programında; farklılıklara saygı, insani değerler, birlikte yaşama kültürü, uzlaş yolları, FR programında Fransa Cumhuriyetinin ve Avrupa birliğinin değerleri farklı konulardır.
- Her türlü ayrımcılığın reddi alt temasında TR programında; farklılıkların doğallığı, pozitif ayrımcılık konuları, hak eşitliği FR programında; diğerlerinin farklılıklarına saygı, hakların eşitliği, önyargılar, kalıp yargı, inançlar ve görüşler arasında ayırım benzer konulardır. Öte yandan TR programında sosyal sorumluluk farklı konulardandır.
- Dayanışma/İşbirliği alt temasında TR programında; birlikte yaşama kültürü FR programında; ortak refah, yardımlaşma benzer konulardır. TR programında; uzlaş yolları, düzenleyici kurumlar FR programında; işbirliği kurallarına uyma farklı konulardır.

## Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada Türkiye İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi Dersi Öğretim Programı ile Fransa Vatandaşlık ve Ahlak Eğitimi Programı'nın değerler eğitimi açısından karşılaştırılması amaçlanmıştır. Mevcut araştırma bu anlamda, farklı kültürel dokuya ve tarihsel geçmişe sahip iki ülke; Türkiye ve Fransa vatandaşlık eğitimi programlarının incelenmesi ile hangi değerlerin ele alındığı, ne sıklıkla vurgulandığı ve hangi konularla entegreli olarak verildiğinin ortaya konulması ve karşılaştırılmasına dayanmaktadır. Araştırmada Türkiye vatandaşlık eğitimi programının ilkokul 4. sınıfına denk gelen Fransa vatandaşlık eğitimi programı CM1 sınıfı düzeyi karşılaştırılmıştır. Bu bağlamda araştırmada aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır;

TR ve FR programında en fazla demokratik değerlere yer verilmiştir. TR programında sırasıyla bunu sosyal değerler, FR programında vatandaşlık değerleri izlemektedir. *Sosyal değerler bağlamında* FR programında arkadaşlık, dostluk, sevgi, aile birliğine önem verme ve sabır değerlerine ilişkin kazanımlara rastlanmamıştır. FR programında “duyarlılık” değerine oldukça kapsamlı bir şekilde yer verilmiştir, “paylaşma” değerine ilişkin kazanım ise TR programında daha fazladır. TR programında vatandaşlık değerlerinden “sorumluluk” ve “bireysel haklarla” ilişkili kazanımlar FR programından daha fazladır. *Vatandaşlık değerleri bağlamında* FR programında en fazla “adalet” TR programında en fazla “özgürlük” değerine yer verilmiştir. En alt sırada olan değerler ise TR programında “laiklik”, FR programında “kardeşlik”tir.

*Sosyal değerler bağlamında* TR programında *duyarlılık alt teması*; insan olmanın sorumluluğu, yurda ihtiyaç duymak, hak ve özgürlük ihlalleri, kurallar ve toplumsal ahenk olarak ele alınırken, FR programında daha detaylı olarak; toplumsal sorunlara farkındalık, kişisel ve toplumsal değerler, yardım etme, kurallara uyma, nazik olma, iletişim kurallarına hâkim olma, ulusal değerlerin bilinmesi, kız-erkek eşitliği, önyargı ve kalıp yargı, inanç ve yaşam farklılıklarına duyarlılık, çevre ve sağlık alanında sorumluluklar, bireysel ve toplumsal dayanışma konuları ile ele alınmıştır. Güven alt teması TR programında uzlaşma yolları, FR programında etik taahhüt konularıyla ilişkili olarak verilmiştir.

*Vatandaşlık değerleri bağlamında* içerik genel olarak, bireysel ve toplumsal sorumluluk konularından oluşmuştur. *Bireysel haklar* alt temasında TR programında hak ve özgürlüklere saygı, FR programında farklılıklara saygı, kişinin bütünlüğü, Fransa Cumhuriyetinin ve Avrupa Birliğinin değerleri, birlikte yaşam kültürü ve demokratik katılım konuları farklılıklardır.

*Demokratik değerler bağlamında saygı alt temasında* TR programında; insan olmanın sorumluluğu, hak ve özgürlük ihlali, hak ve özgürlüklere saygı, kurallar, anlaşmazlık ve uzlaşma, birlikte yaşama kültürü, FR programında; farklılıklara saygı, başkalarına saygı, ön yargılar ve kalıp yargılar, ortak refah, *Eşitlik alt temasında* FR programında; hak ve yükümlülük, Fransa Cumhuriyetinin ve Avrupa Birliğinin değerleri, *Laiklik alt temasında* FR programında; inanç ve ifade özgürlüğü, inanç ve inanış farklılıklarına saygı, düşünce, inanma ve bilme farklılıkları, *Özgürlük alt temasında* TR programında; hak ve özgürlüklere saygı, hak ve özgürlük ihlalinin yaşandığı durumlar, kuralların özgürlükleri FR programında; Fransa Cumhuriyetinin ve Avrupa Birliğinin değerleri, *Kardeşlik alt temasında* TR programında; farklılıklara saygı, insani değerler, birlikte yaşama kültürü, uzlaşma yolları, FR programında Fransa Cumhuriyetinin ve Avrupa Birliğinin değerleri, *Her türlü ayrımcılığın reddi alt temasında* TR programında; sosyal sorumluluk, *Dayanışma/İşbirliği temasında* TR programında; uzlaşma yolları, düzenleyici kurumlar FR programında; işbirliği kurallarına uyma ele alınan farklı konulardır.

Bu çalışmada söz konusu sonuçlara göre Türkiye ve Fransa vatandaşlık programı incelemesinde her iki ülkenin, kazanımlarda sayı ve içerik bakımından farklılık gösterse de ulusal değerleri destekleme ve işlemede, demokratik ve adil bir toplum oluşturmak noktasında gereken konulara önem verdiği görülmektedir. Demokratik değerlerle vatandaşlık fikrini canlandırma teşebbüsü büyük oranda konu olarak kazanımlara yerleştirilmiştir.

Yetişkin olma sürecinde öğrencilerin ulusal ve küresel siyasal mekanizmayı nasıl algıladıkları sorunsalı doğru ve sağlam bir vatandaşlık eğitiminden geçer. Yukarıda bahsedilen açıklamalarda bu olumlu görüntüye karşılık her iki programda, değerler bazında, vatandaşlık eğitiminin yeterliliği tartışma konusudur. Oxfam (1997)'in sorumlu vatandaş yetiştirmek için önermiş olduğu değerler boyutunda; sosyal adalet ve eşitlik taahhüdü, değer ve farklılıklara saygı, empati, kimlik ve benlik algısı, sürdürülebilir çevre ve kalkınmaya bağlılık değerlerinin olması gerektiğini ifade ettiği gibi (akt. Tasneem, 2005: 180). Günel ve Pehlivan (2015) tarafından yapılan araştırmada da bireylerin küresel dünyaya uyum sağlayabilmeleri için savaş, barış, açlık, terör, ayrımcılık, önyargı, sosyal adalet, insan hakları, güvenlik sorunu gibi konulara farkındalığının sağlanması, ulusal ve küresel bakış açısı kazandırılması açısından programlarda bir takım düzenlemelere ihtiyaç olduğu ifade edilmiştir.



Kültürel çeşitlilik, tarihi ve kültürel arka plan, ahlaki ve sosyal yapılar gibi pek çok faktörden gelen açık ya da gizli bir takım farklı bakış açıları her iki program kazanımlarında görülmektedir. Ancak programlar, dar bir özgürlük alanından daha geniş talepleri karşılayan bir sisteme ya da bilinçli bir toplum üyesi eğitilmiş bir vatandaş sınıfından dünyada olup biten siyasi gelişmelerden haberdar bir toplum üyesi olmaya kadar oldukça geniş bir yelpazede hayati bir konumu üzerinde taşımaktadır. Bu bakıştan her iki program karşılaştırıldığında TR programı boyutunda değer türleri bağlamında kazanımlara yer verildiği ancak; içerik açısından gerekli vatandaşlık bilgi ve bilincini kazandırmaya yönelik özelliklerin kapsamının yeterli olmadığı ifade edilebilmektedir. Örneğin “duyarlılık” değeri TR programında insan olmanın sorumluluğu, yurda ihtiyaç duymak, hak ve özgürlük ihlalleri, kurallar ve toplumsal ahenkle sınırlı tutulmuştur. Adalet değeri ile özgürlük değerine ayrılan kazanım hem içerik hem de oran olarak oldukça farklıdır. “Özgürlükle” ilişkili kazanımlara bolca yer verilmişken “adalet” değeri düşük düzeyde kalmıştır. “Laiklik” ise olması gerekenden çok az kazanımla ilişkilendirilmiştir. Bunun sebebinin bu dersin TR’de bağımsız olarak sadece 4. sınıfta veriliyor olmasından kaynaklandığı düşünülebilir. Nitekim FR programında değerler farklı sınıf düzeylerinde farklı sayı ve içerikle verilmektedir. Örneğin FR programında “saygı” değeri bu düzeyde programda yedi kazanımla yer bulmuşken bir üst sınıf düzeyinde iki kazanıma düşürülmüştür.

Bu bağlamda programlarda, daha nitelikli bir toplum oluşturma noktasında da FR programında “sosyal değerlerin” TR programında “demokratik değerlerin” içerik olarak geliştirilmesi gerektiği söylenebilir. Vatandaşlık ve değerlerle ilgili araştırmalara göre aktif vatandaşlık kavramının daha derinlemesine ele alınarak, değerleri zorlama bir şekilde kazanımlarla ilişkilendirmekten ziyade, kazanımları tam ve doğru bir şekilde mesajı iletebilecek niteliğe kavuşturmak, insan hakları ve demokrasi ilkelerini toplumsal hafızaya yerleştirmek, çoğulculuk, birlikte yaşama, farklılıklara saygı, hukukun üstünlüğü ve sosyo-politik katılım gibi değer ve becerileri etkin bir şekilde öğretmek, erdemli bir toplum değerlerine sahip vatandaşlar yetiştirmek mümkün olabilir (Özdemir, 2017; Şen, 2009; Kuş ve Aksu, 2017; Uğurlu, 2011). Subba’ya göre (2014) demokratik bir toplum oluşturabilmek için bu değerler çocuklarda otomatik olarak gelişmez. Demokrasiyi öğretmek, çocukların demokrasiyi gelecekte koruyacak ve şekillendirecek vatandaşlar olmaya hazırlanması anlamına gelir ki, bu nedenle demokrasi, mümkün olan en erken yaşta, tüm eğitim-öğretim aşamalarında kazandırılması gerekli kilit bir değer olmalıdır.

Vatandaşlık eğitimi ülkeler için temel bir konudur. Programlarda vatandaşlık eğitiminin yerel bir konu olmadığı evrensel bir nitelik taşıdığı öne çıkardığı değerlerden anlaşılmaktadır (adalet, özgürlük, dayanışma, farklılıklara saygı, her türlü ayrımcılığın reddi gibi). Sosyal dışlanma ve ayrımcılık konuları, yapısal eşitsizlikler, etnik, dini ve toplumsal cinsiyet farklılıklarını aşan ortak bir vatandaşlık yaratmanın önündeki güçlü engeller olarak bir takım raporlarda yer almaktadır (Faulks, 2006). Lau (2011)'a göre ulusal eğitimin bilişsel ve duyuşsal misyonları arasındaki denge, dengeli vatandaşların yetiştirilmesi için kritik bir durumdur. Bu boyuttan kazanımlarda değişen miktarlarda demokratik bir toplum inşa etmeye ve vatandaşlık gereklerini yerine getirmeye yönelik-yeterliliği tartışmaya açık-kavramların varlığı söz konusudur. Örneğin *demokratik değerler bağlamında* “laiklik”, *dayanışma/işbirliği bağlamında* “ortak refah”, *eşitlik bağlamında* “hak ve yükümlülük”, *eşitlik ve adalet bağlamında* “demokratik katılım”, *adalet bağlamında* “kişinin bütünlüğü” konularının eklenmesi ve geliştirilmesi gerekmektedir. Balbağ, Bayır ve Ersoy (2017)'un araştırma sonuçlarına göre Türkiye İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi Dersi Öğretim Programı daha çok uzlaşa, saygı, hoşgörü, eşitlik gibi demokratik değerler üzerine yapılandırılmıştır. Ancak programın sadece bu belli demokratik değerler üzerine yapılması bahsedilen noktalarda programda eksiklikler olduğu kanaatini desteklemektedir.

Genel çerçeveden bakıldığında demokrasi eğitiminin nicel olarak karşılığı nispeten programlarda bulunmaktadır. Ancak içerik olarak bazı konuların ortak, mükerrer ya da birbirinin içinde olduğu dikkate alınarak azaltılıp, üzerinde hassasiyetle durulması gereken konular ise genişletilmelidir. Örneğin sosyal değerler bağlamında sorumlulukla ilişkili olarak “etik taahhüt” konusuna yer verilmesi, “açık fikirlilik» ile ilgili konuların zenginleştirilmesi, “duyarlılık” değerinin içerik olarak geniş bir perspektifle yeniden ele alınması gerekmektedir. Bu sonuçlarda olduğu gibi programlarda değerlerin yüzeysel şekilde verilmesi vatandaşlık eğitiminin niteliğini olumsuz etkilemektedir. Demirhan ve Demir (2009)'in araştırmasında da değerlerin öğretim programında yüzeysel bir şekilde, bilgi düzeyinde ele alınması; devamında gerçekleştirilecek etkinliklerin ve değerlendirme çalışmalarını ve değerlerin içselleştirilmesini engellediği tespit edilmiştir.

İçerik bağlamında araştırma sonuçları değerlendirildiğinde genel olarak hangi ilkelere uyulması gerektiği; toplumsal birlikteliği ve sosyal uyumu belirleyen kurallar vatandaşlık eğitiminin kapsamına alınmış ve her iki programda buna özen gösterilmiştir. Örneğin TR programında saygı, adalet, eşitlik, laiklik,

özgürlük, kardeşlik, her türlü ayrımcılığın reddi, dayanışma/işbirliği temaları altında son derece etkili ve önemli konular yer almaktadır. Bu değerler vatandaşlık kapsamında bireylerin kimliğine derinden nüfus etmektedir (Veugelers, 2011). Huddleston (2005)'a göre vatandaşlık eğitiminin içeriği politik, hukuki veya herhangi bir toplumsal konuyu içine alan tek bir disiplin değildir. Öğrencinin sorgulamasını gerektiren ve öğretilmesi gereken problem ve olayları kapsar. Bu hassas noktada bireylere değer kazandırma, vatandaşlık eğitimi programlarının merkezi hedefleri içerisinde yerini korumalıdır. Okulun kendisi öğrencilerin aktif vatandaşlık becerilerini uygulayabildikleri bir tür demokratik toplumdur ve öğrenciler ilk kamuoyu deneyimlerini burada edinirler, bu da bir takım erdemlerin yerleştirilmesiyle mümkün olabilir (Heater, 1990 akt. Beck, 1996).

Netice itibariyle toplumsal düzende hukukun üstünlüğü, adalet, eşitlik gibi konular herkes içindir. Ancak vatandaşlar siyasal sosyalleşme sürecine dâhil, politik becerilere sahip olmalıdır. Daha müreffeh bir toplum oluşturmak, barışçıl bir yaklaşım sergilemek, bunların gerçekleştirilebileceği vatandaşlık eğitiminde; dolayısıyla da öğretim programlarının zemininde yatar. Esasen okul siyasal sosyalleşmenin sağlandığı ve sistemin kavramlarının öğretildiği; vatandaş olarak temel haklarının kavratıldığı yerdir. Okulun toplumsallaştırma rolü dikkate alındığında değerler açısından baktığımız bu karşılaştırma çalışmasında bazı değerlerin önceliklerinin farklı olduğu söylenebilmektedir, bu da ülkelerin tarihi, sosyal, siyasal ve kültürel yapısıyla açıklanabilir.

Söz konusu araştırma sonuçlarına göre şu öneriler getirilebilir;

- Sosyal değerler bağlamında sorumlulukla ilişkili olarak “etik taahhüt” konusuna yer verilmelidir. “Açık fikirlilik” değeri ile ilgili konular zenginleştirilmeli, “duyarlılık” değeri içerik olarak geniş bir perspektifle yeniden ele alınmalıdır.
- Demokratik değerler bağlamında “laiklik”, dayanışma/işbirliği bağlamında “ortak refah”, eşitlik bağlamında “hak ve yükümlülük”, eşitlik ve adalet bağlamında “demokratik katılım”, adalet bağlamında “kişinin bütünlüğü” konuları ve bu değerlere ilişkin kazanım sayıları arttırılmalıdır.
- Değerler boyutundan bakıldığında Türkiye’de vatandaşlık eğitimi programı tek bir program halinde, bütün eğitim-öğretim aşamalarında verilecek şekilde yeniden hazırlanmalıdır.
- Sınıf düzeyleri ve kapsam yoğunlukları dikkate alınarak değer türlerinin ilişkili olduğu kazanımların içeriği kademe kademe yerleştirilebilecek şekilde, daha açık olarak yeniden oluşturulmalıdır.

- Milli ve evrensel değerler yüzeysel şekilde değil, bir sonraki ya da önceki sınıf düzeyleri ile bağlantılı olacak şekilde kendi kültürel bağlamı içerisinde yeniden ele alınmalıdır.
- Farklı ülkelerin vatandaşlık eğitimi programlarında değerler araştırılmalıdır.
- Fransa Vatandaşlık ve Ahlak Eğitimi Programı'nın bütün eğitim-öğretim aşamalarında değerler ve içerikleri araştırılmalıdır.

## Kaynakça

- AC Grenoble (2015). <http://www.ac-grenoble.fr/cid127512/laicite.html> adresinden erişilmiştir.
- Akdağ, H. ve Taşkaya, M. S. (2011). Vatandaşlık ve insan hakları eğitiminin sosyal bilgiler öğretimindeki yeri. Sosyal bilgilerin temelleri, R. Turan ve K. Ulu-soy (Ed), Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Aksoy, E. ve Gözütok, F. D. (2017). Farklı öğretmen eğitimi programları ve paradigmalarının karşılaştırmalı analizi. *İlköğretim Online*, 16(4), 1672-1688.
- Alkın, S. (2007). İngiltere ve Türkiye’de ilköğretim programlarındaki vatandaşlık eğitiminin karşılaştırılması, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Althof, W. and Berkowitz, M. W. (2006). Moral education and character education: Their relationship and roles in citizenship education. *Journal of Moral Education*, 35(4), 495-518, DOI: 10.1080/03057240601012204
- Bal, B. ve Başar, E. (2014). Finlandiya, Almanya, Singapur ve Türkiye’nin eğitim sistemleri açısından kademeler arası geçiş sistemlerinin karşılaştırılması. Ç.Ü. Türkoloji. [http://turkoloji.cu.edu.tr/pdf/belgin\\_bal\\_erdogan\\_basar\\_kademeler\\_arasi\\_gecis\\_sistemi.pdf](http://turkoloji.cu.edu.tr/pdf/belgin_bal_erdogan_basar_kademeler_arasi_gecis_sistemi.pdf) adresinden erişildi.
- Balbağ, N. L., Gürdoğan Bayır, Ö ve Ersoy, A. F.. (2017). İnsan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersini öğretmenler ve öğrenciler nasıl algılıyor? *Sakarya University Journal of Education*, 7(1), 223-241
- Baş, G. (2013). Amerika Birleşik Devletleri eğitim sistemi: Karşılaştırmalı bir çalışma, *Journal of Educational Science*, 1(1), 63-93.
- Beck, J. (1996). Citizenship education: Problems and possibilities, *Curriculum Studies*, 4(3), 349-66, DOI: 10.1080/0965975960040303
- Boydak Özcan, M. ve Yaraş, Z. (2017). Türk eğitim sisteminin karşılaştırmalı olarak incelenmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies*. 57, 263-280.
- Brownlee, J. L., Johansson, E., Walker, S. and Scholes, L. (2016). Teaching for active citizenship: Research insights from the fields of teaching moral values and personal epistemology in early years classrooms, Routledge.

- Bursa, S. ve Çengelci Köse, T. (2017). Türkiye ve Kanada sosyal bilgiler öğretim programlarının değerler eğitimi bakımından karşılaştırılması, *AJESI-Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 7(2), 338-372.
- Carr, D. (2006). The moral roots of citizenship: Reconciling principle and character in citizenship education. *Journal of Moral Education*, 35(4), 443-456, DOI: 10.1080/03057240601012212
- Carr, P. R., Plui, G. and Howard, L. (2014). Linking global citizenship education and education for democracy through social justice: What can we learn from the perspectives of teacher-education candidates? *Journal of Global Citizenship&Equity Education*, 4(1), 1-21.
- Chauvigné, C. (2018). La démocratie à l'école: quels savoirs, quelles valeurs pour quelle éducation?, *Éducation et socialisation* [En ligne], 48, <https://journals.openedition.org/edso/2980?lang=en> adresinden erişildi.
- Cho, K. In (1997). Güney Kore eğitim sistemi ile Türkiye eğitim sisteminin karşılaştırılması, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Assemblée nationale (2018). Constitution de la République française. <http://www.assemblee-nationale.fr/connaissance/constitution.asp> adresinden erişildi.
- Costa-Lascoux, J. (1998). L'éducation civique... trop tard? *La Revue Éducatives*, 16, pp. 53-56.
- Davidov, E., Schmidt, P. and Schwartz, S. H. (2008). Bringing values back in: the adequacy of the European Social Survey to measure values in 20 countries. *Public Opinion Quarterly*, 72 (3), 420-445.
- Demirhan, İ., C. ve Demir, K. (2009). Vatandaşlık eğitiminde değerler ve değerler eğitimi. I. Uluslararası Avrupa Birliği, Demokrasi, Vatandaşlık ve Vatandaşlık Eğitimi Sempozyumu. 28-29-30 Mayıs 2009, Uşak Üniversitesi.
- Eduscol (2015). Ressources enseignement moral et civique. [http://cache.media.eduscol.education.fr/file/EMC/15/2/Ress\\_emc\\_introduction\\_465152.pdf](http://cache.media.eduscol.education.fr/file/EMC/15/2/Ress_emc_introduction_465152.pdf) adresinden erişildi.
- Elkatmış, M. (2013). 1998 Vatandaşlık ve insan hakları eğitimi programı ile 2010 vatandaşlık ve demokrasi eğitimi programlarının karşılaştırılması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(3), 59-74.
- Emin, O. (2005). *Türkiye ve Makedonya'da İlköğretim ikinci kademe Türkçe dersi öğretim programlarının karşılaştırılması*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Ersoy, A. F. ve Öztürk, F. (2015). Bir vatandaşlık değeri olarak yurtseverlik: Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının algısı. *İlköğretim Online*, 14(3), 974-992.
- Faulks, K. (2006). Education for citizenship in England's secondary schools: a critique of current principle and practice, *Journal of Education Policy*, 21(1), 59-74, DOI: 10.1080/02680930500391546

- Feron, E. (2007). Citizenship education in France. <http://www.bpb.de/veranstaltungen/netzwerke/nece/68438/citizenship-education-in-europe> adresinden erişildi.
- Gates, B. E. (2006). Where is the moral in citizenship education? *Journal of Moral Education*, 35(4), 437-441, DOI: 10.1080/03057240601025636
- Gömleksiz, M. N. ve Kılınc, H. H. (2013). Vatandaşlık ve demokrasi eğitimi derisi kazanımları ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Turkish Studies*, 8(12), 555-568.
- Gün, E. S. (2007). *Türkiye ve İngiltere ilköğretim 4. ve 5. sınıflar sosyal bilgiler derisi öğretim programlarının karşılaştırılması*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Günel, E. ve Pehlivan, A. (2015). Küresel eğitim çerçevesinde vatandaşlık ve demokrasi eğitimi ders kitabı ve öğretim programı. *Journal of Social Studies Education Research*, 6(1), 123-171.
- Huddleston, T. (2005). Teacher training in citizenship education: Training for a new subject or for a newkind of subject? *Journal of Social Science Education*, 4(3), 50-63.
- Kafadar, T., Öztürk, C. ve Katılmış, A. (2018). Farklı ülkelerin sosyal bilgiler öğretim programlarının değerler eğitimi boyutunda karşılaştırılması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 154-177.
- Kan, Ç. (2009). Değişen değerler ve küresel vatandaşlık eğitimi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17(3), 895-904.
- Kar, Ü. (2003). *Türkiye ve ABD fakültelerinde matematik öğretmeni yetiştirme sistemlerinin karşılaştırılması*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Kara, M. (2001). *Türk ve Fransız Eğitim Sistemlerinin Karşılaştırılması*, Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elâzığ.
- Karacaoğlu, Ö. C. ve Çabuk, B. (2002). Türk ve İngiliz eğitim sistemlerinin karşılaştırılması. *Milli Eğitim Dergisi*, 155-156. <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/155-156/karacaoğlu.htm>. adresinden erişildi.
- Kilimci, S. (2006). *Almanya, İngiltere, Fransa ve Türkiye’de sınıf öğretmenliği yetiştirme programlarının karşılaştırılması*, Yayınlanmamış doktora tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Kuş, Z. ve Aksu, A. (2017). Vatandaşlık ve vatandaşlık eğitimi hakkında sosyal bilgiler öğretmenlerinin inançları. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(8), 18-41.
- Lau, C. (2011). Challenges to teaching citizenship education in Hong Kong after the handover. *JEP:eJournal of Education Policy*. <https://pdfs.semanticscholar.org/80e7/231c5258535d61ad246eb654a471723106a2.pdf> adresinden erişildi.

- L'enseignement moral et civique (EMC) (2015). Bulletin officiel spécial, 25 juin 2015, n°6. [http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin\\_officiel.html?pid\\_bo=32675](http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?pid_bo=32675) adresinden erişildi.
- Lesnouveaux Programmes d'EMC de (2018). [http://cache.media.education.gouv.fr/file/30/73/4/ensel170\\_annexe\\_985734.pdf](http://cache.media.education.gouv.fr/file/30/73/4/ensel170_annexe_985734.pdf) adresinden erişildi.
- Mazlum, M. M. (2017). Türkiye ve İtalya eğitim sistemlerinin karşılaştırılması. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 1141-1177.
- MEB (2017). TTKB'nin 02.05.2017 tarih ve 18 sayılı kararı. <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=328> adresinden erişildi.
- MEB (2018). İnsan hakları yurttaşlık ve demokrasi öğretim programı. <http://mufredat.meb.gov.tr/Programlar.aspx> adresinden erişildi.
- MEN (2013). Loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République. <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000027677984&categorieLien=id> adresinden erişildi.
- Merey, Z. (2012). Children rights in social studies curricula in elementary education: a comparative, Erken Çocukluk Dönemi Eğitimi Küresel Sorunları ve Çocuk Hakları Uluslararası Konferansı, 27-29- Nisan 2012, Zirve Üniversitesi, Gaziantep.
- Merey, Z., Kuş, Z. ve Karatekin, K. (2012). Türkiye ve ABD ilköğretim sosyal bilgiler öğretim programlarının değerler eğitimi açısından karşılaştırması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(2), Ek Özel Sayı, 1613-1632.
- Miles, M. B. and Huberman, A. M. (1994). An expanded source book qualitative data analysis. London: SAGE Publications.
- Ministère De l'Éducation Nationalale et de la Jeunesse (2018). <http://www.education.gouv.fr/cid38/programmes-et-horaires-a-l-ecole-elementaire.html> adresinden erişildi.
- Ministère de l'Intérieur Direction générale des étrangers en France (2016). Fransa'da yaşamaya gelmek. [http://www.ofii.fr/IMG/pdf/Livret%20venir%20vivre%20en%20France/Livret\\_Venir-vivre-en-France\\_sept2016\\_TUR.pdf](http://www.ofii.fr/IMG/pdf/Livret%20venir%20vivre%20en%20France/Livret_Venir-vivre-en-France_sept2016_TUR.pdf) adresinden erişildi.
- Nasman, D. (2003). *Türkiye ve Fransa'daki ilköğretim İngilizce öğretim programlarının karşılaştırılması*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Osler, A. (2000). The crick report: Difference, equality and racial justice, *Curriculum Journal*, 11(1), 25-37.
- Osmanoğlu, A. E. ve Yıldırım, G. (2013). Mısır ve Türkiye 6. sınıf sosyal bilgiler öğretim programları karşılaştırması. *Turkish Studies*, 8/6, 511-535.

- Önkür, Ş.Y. (2004). Fransız eğitim sisteminin ilköğretim ikinci kademesinde (college) uygulanan sosyal bilgiler programının analizi ve Türkiye'deki programlarla karşılaştırılması, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Özdemir, K. (2017). Tarih dersi öğretim programının değerler eğitimi açısından incelenmesi, *International Journal of Education Technology and Scientific Researches*, 4, 240-257.
- Qualifications and Curriculum Authority (1998). Education for citizenship and the teaching of democracy in schools, Final report of the Advisory Group on Citizenship 22 September 1998, Great Britain.
- Sağlam, H. İ. ve Hayal, M. A. (2015). Sınıf öğretmenlerinin “insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi” dersinin ilköğretim 4. sınıfta yer almasına ilişkin görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 207-217.
- Senemoğlu, N. (1992). İngiltere’de ilköğretime öğretmen yetiştirme ve Türkiye ile karşılaştırılması-Türkiye’de ilköğretime öğretmen yetiştirmenin geliştirilmesi için bazı öneriler. *H.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi: Türkiye’de İlköğretim Sempozyumu Dergisi*, 8, 143-156.
- Starkey, H. (2000). Citizenship education in France and Britain: Evolving theories and practices. *Curriculum Journal*, 11(1), 39-54, DOI: 10.1080/095851700361384.
- Starkey, H. (2018). Fundamental British values and citizenship education: Tensions between national and global perspectives, *Geografiska Annaler: Series B, Human Geography*, 100(2), 149-162, DOI: 10.1080/04353684.2018.1434420
- Subba, D. (2014). Democratic values and democratic approach in teaching: A perspective. *American Journal of Educational Research*, 2(12A), 37-40.
- Şen, A. (2019). Vatandaşlık eğitiminde değişiklik ve süreklilikler: 2018 sosyal bilgiler öğretim programı nasıl bir vatandaşlık eğitimi öngörüyor? *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi-Journal of Qualitative Research in Education*, 7(1), 1-28. DOI:10.14689/issn.2148-2624.1.7c1s.1m
- Tasneem, İ. (2005). Global citizenship education: Mainstreaming the curriculum?. *Cambridge Journal of Education*, 35, 2, 177-194, DOI: 10.1080/03057640500146823
- Tekgöz, M. (2017). Almanya Baden-Württemberg Eyaleti ilköğretim programı ile Türkiye ilköğretim programının karşılaştırmalı eğitim analizi, Yayınlanmamış doktora tezi, Çukurova üniversitesi, sosyal bilimler enstitüsü, Adana.
- Tezgel, R. (2008), Yeni ilköğretim programlarında insan hakları vatandaşlık ve kentlilik eğitimi, Ankara: Araştırma Yayınları.
- Toots, A. (2003). The role of values in citizenship education: A comparative study of Estonian-and Russian-speaking schools in Estonia. *International Journal of Educational Research*, 39(6), 565-576.



- Topkaya, Y. ve Coşkun, K. (2016). Küresel vatandaşlık bilinci üzerinde sosyal bilgiler öğretim programında yer alan değerlerin etki boyutu. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(11), 238-252.
- Tünkler, V., Tarman, B. ve Güven, C. (2016). Vatandaşlık ve demokrasi eğitimi öğretim programında yer alan soyut kavramların ve değerlerin öğrencilere kazandırılmasına ilişkin metaforik bir yaklaşım. *Eğitim ve Bilim*, 41(185), 123-145.
- Türkoğlu, A. (1984). Türkiye ve Fransa’da lise programlarının karşılaştırmalı olarak incelenmesi. A. Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları No: 131, Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Uğurlu, C.T. (2011). Avrupa birliği ülkelerinde ve Türkiye’de vatandaşlık eğitimi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(37), 153-169.
- UN (1993). World plan of action on education forhuman rightsanddemocracy (The Montreal Declaration) (1993), [https://www.ohchr.org/EN/Issues/Education/Training/Compilation/Pages/10.WorldPlanofActiononEducationforHumanRightsandDemocracy\(TheMontrealDeclaration\)\(1993\).aspx](https://www.ohchr.org/EN/Issues/Education/Training/Compilation/Pages/10.WorldPlanofActiononEducationforHumanRightsandDemocracy(TheMontrealDeclaration)(1993).aspx) adresinden erişildi.
- UNESCO (2007). A human rights-based approach to education for all a framework for the realization of children’s right to education and rights within education.<http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001548/154861e.pdf>adresinden erişildi.
- UNESCO (2011). Contemporary issues in human rights education, 49 <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002108/210895e.pdf> adresinden erişildi.
- UNESCO (2018). Citizenship education for the 21st century, What is meant by citizenship education? [http://www.unesco.org/education/tlsf/mods/theme\\_b/interact/mod07/task03/appendix.htm](http://www.unesco.org/education/tlsf/mods/theme_b/interact/mod07/task03/appendix.htm) adresinden erişildi.
- Üstel, F. (2008). Makbul vatandaşın peşinde. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Veugeliers, W. (2011). Theory and practice of citizenship education. The case of policy, science and education in the Netherlands, *Revista de Educación*, número extra ordinario, pp. 209-224. [http://www.revistaeducacion.educacion.es/re2011/re2011\\_10.pdf](http://www.revistaeducacion.educacion.es/re2011/re2011_10.pdf) adresinden erişildi.
- Wing-On, L. (2007). Comparing values, comparative education research approaches and methods. CERC Studies in Comparative Education, eds. Mark Bray Bob Adamson Mark Mason, 19, 197-214.
- Yaşaroğlu, C. (2013). Türkiye’deki “hayat bilgisi” ile Singapur’daki “vatandaşlık ve ahlak eğitimi” derslerinin değerler eğitimi bağlamında karşılaştırılması. *Turkish Studies*, 8 (8), 1453-1461.
- Yazıcı, K. (2009). Yeni Zelanda sosyal bilgiler öğretim programı ve bu programın Türkiye’deki sosyal bilgiler öğretim programı ile karşılaştırılması. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22, 423-435.

Extended Abstract

## Comparison of Values in Citizenship Education: Turkey and France

---

Ozlem BEKTAS, Corresponding Author. Assoc. Prof.

Erzincan Binali Yıldırım University, Faculty of Education, Department of Turkish and Social Sciences.

**E-mail:** obektas@erzincan.edu.tr

**ORCID:** 0000-0001-9869-0115

Engin ZABUN, Assistant Professor.

Cumhuriyet University, Faculty of Education, Department of Educational Sciences.

**E-mail:** ezabun@gmail.com

**ORCID:**0000-0001-8132-8953

### Introduction

Citizenship education has lots of special meanings such as social, economic, politic and pedagogic. The states produce their own citizens with authentic citizenship education. Necessary terms for children's and teenagers' politic socialization affect the "good citizen" qualifications. Citizenship education programmes follow an approach which put the balance of "good citizen" and the "ideal" behaviour of citizen into the center (Toots, 2003).

These days, human rights education seems to be a way of creating civilized societies and adapting it. Introducing and infusing the humanistic subjects such as banning stereotypes (depending on race, ethnicity, religion or tendency to gender or gender itself), preventing violence, establishing dialogue between religions, cultural diversity, social gender equality all contribute to the effort to create human rights perspective based on tolerance and respect principles, the understanding which strengthen the culture of living together (UNESCO, 2011).

Although the term citizenship is explained as "an individual known political-

ly” which is accepted popular in itself, it is also expressed as a person who contributes meaningfully to his/her society. At the same time citizenship represents the acquisition of social virtues related to be a “good citizen”. The extent of citizenship changes significantly according to the social norms of society (Carr, Plui and Howard, 2014).

Any citizenship education programme aims for the development of a society that it can fulfill the rights and responsibilities of citizenship on the base of equality. Lots of sensitive social based subjects which concern of individual and society, are repeated continuously and periodically in order to cope with them. In this regard, citizenship education projects are trying to examine the factors which constitutes obstacles for educating qualified citizens and to enhance the ability of individuals to develop some safe and impartial identities as citizens (Osler, 2000). During the process of reaching this structure, values have predictable and explanatory potential in both individual and social levels. Moreover, values create opportunities for great social changes in societies (Davidov, Schmidt and Schwartz, 2008).

### **Values Education Under the Education Programme of Turkey’s Human Rights, Citizenship and Democracy Course**

different applications at different times for citizenship and human rights education has been introduced in Turkey. Citizenship and human rights education is sometimes introduced as a independent lesson and sometimes integrated in cross curricular approach as a part of other lessons (Akdag and Taskaya,2011).

In current human rights, citizenship and democracy lesson education programme, terms about the subjects highlight the necessity to give priority to the acquisition of basic values more than the transferring of information. In education programme of human rights, citizenship and democracy course, the values such as openmindedness, justice, friendship, fellowship, equality, sharing, love, respect, giving importance to the unity of family, sensitivity, confidence, patience, responsibility, republic and its values, freedom with humanistic, national and moral and universal values take part, directly, in the content of subjects (MEB, 2018).

## **Values Education in France's Moral And Civic Education Programme**

Although the citizenship education in France dates back to 19<sup>th</sup> century, course in the programme were applied successively between 1996 and 1999/2000 educational years when they until the last year. In the new curriculum it is obligatory for all students who aged between 11-15. Also, French government has issued a circular letter presenting citizenship education for high schools in 1999's summer (Starkey, 2000). Nowadays, by updating programme with fast and radical changes highlighting the basic principals of democracy as well as citizenship values, that started to be applied in 2015-2016 educational year (Chauvigné, 2018; MEN, 2013).

The symbol of France republic is freedom, equality and brotherhood which are determined with declaration of rights of man and the citizen in 26<sup>th</sup> August, 1789. France republic is an democratic republic which is consisted of a single homeland, a single official language and a constitution applied equally towards everyone. Its current constitution is the fifth republic constitution accepted in 1958 (constitution de la republique française, 2018). French education system has been formed with the constitution dating back to 4<sup>th</sup> October, 1958 with 4<sup>th</sup> and 5<sup>th</sup> republic and between 1881-1889 years, inspired by great principles of the French Revolution in 1789 (Assemblée nationale, 2018).

### **Purpose**

In this research, it is aimed to compare value types in and the content related to them terms of their acquisitions in Turkey's human rights, citizenship and democracy education programme and France moral and civic education programme. Throughout this comparison, answers are sought for the the following questions;

- 1- What are the value types and their variances related to their acquisitions in Turkey and France citizenship programmes?
- 2- What are the similarities and differences of the value types and their variances involved in their acquisitions in Turkey and France citizenship programmes?

### **Method**

Document review method which is one of the qualitative research methods is used. Also, content analysis method is used in analysis of the data obtained.

## **Data Sources**

*Turkey human Rights, Citizenship and Democracy Lesson Education Programme (Elementary school 4<sup>th</sup> grade)(2017)*; programme was accepted with the decision no 18 and on the date 02.05.2017 of TTKB, it was published in *communiques magazine* no July-app 2017-2018 (MEB, 2017). Documents are obtained from board of education and disciplinary web site.

*France Moral and Civic programme (2015)*; Moral and civic lesson CM1 class programme was scanned, which was started to be applied in 2015-2016 educational year by being updated and announced in the official journal no 6 on 25<sup>th</sup> June, 2015. (*L'enseignement moral et civique*, 2015).

## **Data Collection and Analysis**

Research datas were obtained with the document review method. As a data source related researches, programme instructions and official papers had been used. In accordance with this, Turkey human rights, citizenship and democracy education programme for 4<sup>th</sup> grades and France moral and civic education education programmeas data sources were obtained from the official web site of related ministries, to check their originality.

## **Findings**

*The value types and their variances in Turkey human rights, citizenship and democracy education programme*; democratic values were mostly included in TR programme (f=35), it is followed by citizenship values (f=23) and social values (f=20).

*The value types and their variances according to the acquisition of France moral and civic education programme*; democratic values mostly included in FR programa were (f=41), it is followed by social values (f=19) and citizenship values (f=15).

*Comparingf social values in Turkey and France citizenship education programme*; there are no presentation related to friendship, brotherhood, love, giving importance to the unity of family and patience values in FR programme. "sensitivity" value was mostly included in FR programme and this value is included in TR programme to a lesser extent. However achievement related to "sharing" value is much more common in TR programme.

*Comparison of citizenship values in Turkey and France citizenship education programme;* achievements related to responsibility and individual rights of citizenship values in TR programme are much more common than FR programme.

*Comparison of democratic values in Turkey and France citizenship education programme;* “justice” value was mostly included in FR programme even “freedom” value was mostly included in TR programme. The underrepresented values are secularism in TR programme and brotherhood in FR programme.

*Social values in the context of content related to value types according to Turkey human rights, citizenship and democracy education programme;* it is seen that subjects such as conflict and ways of reconciliation (f=5), respect to differences (f=3), culture of living together (f=3), homeland/country (f=2), qualities and responsibilities of being human (f=4), violation of rights and freedom (f=1), rules and social harmony (f=1), responsibilities of being citizen (f=1) were founded.

*Social values in the context of content related to value types according to France moral and civic education programme;* subjects related to values were included for acquisition in detail. There values of friendship, brotherhood, love and unity of family are absent. Sensitivity was included with a wider perspective unlike TR programme.

*Citizenship values in the context of content related to value types according to Turkey human rights, citizenship and democracy education programme achievements;* In this context, sub themes of “responsibility” and “individual rights” were founded. According to this, values were founded related to value of responsibility were: responsibility of being human, responsibilities of being citizen, state’s responsibilities. *Responsibilities in terms of rights;* were founded as; rights, freedoms, rules, social harmony, culture of living together. *In terms of individual rights;* basic rights and freedoms, rights related to child and adult, violation of rights and demand for right, expressions of rights and freedoms, respect and equality for rights and freedoms.

*Citizenship values in the context of content related to value types according to France moral and civic education programme;*the number of presentations of values related to responsibility in FR programme is much less than TR programme. The content was generally consisted of individual and social responsibilities. Subjects held in FR programme in terms of rights are respect to differences, equality of rights, basic freedoms, freedom of thought and religion,

integrity of person, values of France republic and European Union and democratic participation.

*Democratic values in the context of content related to value types according to Turkey human rights, citizenship and democracy education programme;* were found to be related to *respect*; respect to differences, others, thoughts and religion, integrity of individual, *justice*; personal integrity, respect to differences, obeying to the rules, byelaws and punishments, equality of rights, democracy principles, respect the others, citizenship duties, ways of reconciliations, *equality*; equality of woman and man, values of France republic and Europe union, rights and duties, equal rights, democratic participation, *secularism*; freedom of religion and expression, freedom; rights, freedom and responsibilities, violation of rights and freedoms, respect to rights and freedoms, in the frame of the rules' freedoms, *brotherhood*; respect to differences, humanist values, culture of living together and ways of reconciliations, *solidarity/cooperation*; obeying the rules of cooperation, common wealth, helping, citizenship duty, individual and social solidarity subjects.

*Democratic values in the context of content related to value types according to France moral and civic education programme;* related to respect were; respect to differences, others, thoughts and religion, and ways of reconciliation, *justice*; personal integrity, respect to differences, obeying to the rules, byelaws and punishments, equality of rights, democracy principles, prejudices and stereotypes, respect the others, citizenship duties, common wealth, *equality*; equality of woman and man, values of France republic and Europe union, rights and duties, equal rights, democratic participation, *secularism*; respect to religion and religious differences and secularism, *freedom*; religion, thought and basic freedoms, values of France republic and European Union, *brotherhood*; values of France republic and European Union.

## **Result, Discussion and Suggestions**

According to the aforesaid results in this study, comparing Turkey and France citizenship education programmes, even though both of the countries' the acquisition of values differ from each other in terms of number and content, in both programmes necessary subjects are given importance to create a democratic and fair society in terms of supporting national values and working on them. The attempt to instill the citizenship idea with democratic values is widely observed in the presentaion of the subject. Thus the problematic issue is how the

students in the process of becoming adult perceive the mechanism of national and global politics takes part in a true and secured citizenship education. However as opposed to this positive view, the sufficiency of citizenship education is open to discussion for both programmes. Clear or not, lots of different point of views, which come from several factors such as cultural diversity, historical and cultural background, social structures, could be observed in the programmes. These programmes are having a vital role in wide continuum from a wide system providing perspective on how to be an educated citizen member in a society to being a citizen to a narrower understanding of freedom in which the citizen is unaware of the political developments occurring worldwide. From that point, when both of the programmes are compared, it can be said that acquisition in terms of value types in Turkey are dealt with to the extent to include features related to provide necessary citizenship information and consciousness, and this in terms of content is not enough. The reason behind this could be the giving this lecture freely only to the 4<sup>th</sup> graders in Turkey. Thus in France's programme, the values are given to different grade levels with different contents.

That the citizenship education is not a local subject but has a universal quality is understood by the values it highlight. Social exclusion and discrimination subjects are seen as obstacles to built society free of structural injustice, ethnic, religious and social gender differences (Faulks, 2006). With its priorities that are different from the previous ones, there are concepts that are open to debate in terms of adequacy to build a democratic society in varying amounts and to fulfill the requirements as a citizens. Therefore, subjects related to democratic values in Turkey's programme need to be reevaluated.

It is an indisputable reality that citizenship education is a right for all of the students. And providing a civic consciousness as part of a whole political, legal and juridical system makes it important in terms of building common welfare, so the quality of education aims and learning outcomes is of vital importance. At this point, when we look at it from a more general perspective, we can see that principles that need to be obeyed and the rules determining social unity and social adaptation were included under citizenship education in both programmes with due care.

These suggestions can be given according to the results of aforesaid research;

- In terms of social values, 'Ethical Cmmittment' subject should be taken into consideration. Subjects related to "openmindedness" should be enriched, "sensitivity" value should be reevaluated widely as a content.



- Achievements and subjects related to democratic values should be increased. Subjects related to secularism should be included in a wider perspective. Subjects as “common welfare” in terms of solidarity/cooperation, “right and duty” in terms of equality, “democratic attendance” in terms of equality, “personal integrity” in terms of justice should be added and their frequency should be increased.
- When it is evaluated in terms of values, citizenship education programme in Turkey should be reorganized by providing it gradually in all of the educational stages but under one programme.

## Kimya Öğretmeni Adaylarının “Aziz Sancar’ın Başarısı” Adlı Okuma Parçasındaki Değerler ve Değerler Eğitime Yönelik Görüşleri\*

Opinions of Chemistry Teacher Candidates about the Values and Values Education in the Reading Piece Named Aziz Sancar’s Success\*

Hatice KARAER, Sorumlu Yazar. Dr. Öğr. Üyesi

Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Matematik Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Kimya Eğitimi A.B.D.

**E-mail:** hkaraer@omu.edu.tr

**ORCID:** 0000-0001-7745-9587

Fergan KARAER, Dr. Öğr. Üyesi.

Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Matematik Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Fen Bilgisi Eğitimi A.B.D.

**E-mail:** fkaraer@omu.edu.tr

**ORCID:** 0000-0003-3781-2128

ISSN: 1303-880X

e-ISSN: 2667-7504

<http://ded.dem.org.tr>

**Geliş/Received:** 04.02.2019

**Kabul/Accepted:** 15.05.2019

**Makale türü/Article type:**  
Araştırma/Research

**Atıf/Citation:** Karaer, H. & Karaer, F. (2019). Kimya öğretmeni adaylarının “Aziz Sancar’ın Başarısı” adlı okuma parçasındaki değerler ve değerler eğitime yönelik görüşleri. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 17 (37), 290-316.

**DOI:** 10.34234/ded.521617

\* Bu çalışma 2. Uluslararası Eğitim Bilimleri ve Sosyal Bilimler Sempozyumunda sözlü olarak sunulan bildirinin içerik geliştirilerek ve kısmen değiştirilerek hazırlanmıştır.

\* This study is a revised version of the paper presented at the 2nd International Symposium on Educational Sciences and Social Sciences.

**Öz:** Bu araştırma, öğretmen adaylarının 9. Sınıf Kimya Ders Kitabında yer alan “Aziz Sancar’ın Başarısı” adlı okuma parçasındaki değerler ve değerler eğitime yönelik görüşlerini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Bu amaçla, nitel araştırma desenlerinden fenomenoloji deseni ve bu desene uygun ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Araştırmanın katılımcıları, ülkemizdeki bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesinin kimya öğretmenliği programında seçmeli ders olarak okutulan “Ortaöğretim Kimya Müfredatı” dersine kayıtlı sekiz gönüllü adaydan oluşmaktadır. Veriler, açık uçlu üç soru içeren görüş formundan, araştırmacılar tarafından yapılan nitel gözlemlerden, kimya öğretim programından ve ders kitabındaki okuma parçasından doküman inceleme tekniğiyle toplanmış ve içerik analiziyle analiz edilmiştir. Elde edilen bulgulardan, değerler ve değerler eğitiminin programlarının odağına yerleştirilmesinde yakın zamanda gerçekleşen 15 Temmuz Kalkışma Hareketinin etkisinin olduğu, değerlerin birkaç ders kapsamında kazandırılmasının yeterli olmayacağı, ailede başlayan eğitiminin okullarda devam etmesi, derslerin kazanımları verilirken değerlerin de kazandırılması ve kalıcılığının sağlanması gerektiği belirlenmiştir. Adayların okuma parçasından belirledikleri değerlerle kimya öğretim programında kazandırılması hedeflenen değerlerin benzerlik gösterdiği ve parçada değerlerin eğitime atıf yapan ifadelerin bulunduğu saptanmıştır. Aziz Sancar vb. önemli tanınmış şahsiyetlere öğretim programı ve ders kitaplarında daha çok yer verilmesi, değerlerin eğitiminde kullanılan atasözleri vb. diğer araçlardan yararlanılması, hizmet içi eğitimler düzenlenerek öğretmenlerin bilinçlendirilmesi ve kredisiz zorunlu ders olarak lisans programlarında okutulması için gerekli alt yapı çalışmalarının yapılması önerilmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Aziz Sancar, Değerler, Değerler eğitimi, Kimya ders kitabı, Öğretmen adayı.

&

**Abstract:** In this study, aims to determine the opinions of chemistry teacher candidates about the values and values education through the reading passage that titled as “Aziz Sancar’s Success” in the 9th grade chemistry textbook. The phenomenology research method was preferred, because the participants of this research were looking at the reading passage (Aziz Sancar’s Success) in terms of values and values education, and what kind of perception they formed and the way these perceptions are structured will be analysed. The participants of the research consist of eight chemistry teacher candidates who are enrolled in ‘secondary chemistry education’ in a state university in Turkey. The data of the

research was collected by document review from, the form contains open-ended three questions related to; the 9<sup>th</sup> grade chemistry textbook, the secondary school chemistry curriculum and qualitative observation. In the analysis of the data, content analysis was used. Some noteworthy factors according to teacher candidates necessitate placing the data collected in the research at the centre of values education were; the 15 July coup attempt, the difficulty to transfer values through few courses, having enduring values education that starts at home and continues in schools, along with the skill taught in the subject matter, values acquisition should be included and enhanced. Also, the values the candidates referred to in the reading passage were similar to those in the chemistry curriculum. Prominent figures such as Aziz Sancar should be given more place in textbooks. Benefiting from other tools such as (Proverbs etc. ) in values education is important. In-service trainings should be organized to raise awareness among teachers candidates and finally values education should be taught in undergraduate programs as non-credit mandatory course.

**Keywords:** Aziz Sancar, values, Values education, Secondary chemistry, Chemistry textbook, Teacher candidate.

## **Giriş**

Toplumun veya sosyal bir grubun varlığını, birliğini, işleyişini ve devamını sürdürebilmesi için bireylerinin çoğunluğunun doğru, gerekli ve kabul gördükleri ortak duygularını, düşüncelerini, amaçlarını, menfaatlerini yansıtan genelleştirilmiş ahlaki ilkeler veya inançların tümü değer olarak tanımlanmaktadır (Genç ve Eryaman, 2007; Kızılcelik ve Erjem 1994). Değerler; insana yol gösteren, soyut ve nesnellığı bulunmayan, istenilen ve belli bir duruma özgü olmayan, duyguyla ilişkili öznel inançların temsil edildiği tüm durumları içeren hedeflerdir (Özcan, 2017).

Bugünkü eğitim sisteminde, her öğrencinin uygun ahlaki özellikleri davranışlarında gösterecek şekilde yetişmeleri amaçlandığından öğrencileri sadece akademik açıdan başarılı bireyler olarak değil aksine değerlerini bilen ve onları davranışlarında gösteren bireyler olarak yetiştirilmeleri beklenmektedir. Bu amaç doğrultusunda Millî Eğitim Bakanlığı (MEB), tüm öğretim programlarına kök değerleri ilave ettiği gibi odağına yerleştirmiştir (MEB, 2017). Yeni öğretim programları ile önceki öğretim programları karşılaştırıldığında içerik açısından bazı farklılıklar olsa da asıl önemli fark önceki programların merkezinde öğrencilere “beceri kazandırmak” varken yeni programların merkezinde “millî ve

manevi değerleri kazandırmak” yer almaktadır (Coşkun, 2016-2017). Demirel (2009), son yıllarda Türkiye’de değerlerin öğretim programlarında olduğunu, birçok okulda değerler eğitimiyle ilgili yeni projelerin başlatıldığını, sosyal bilgiler dersi öğretim programında toplumsal konularda değerler ve değerler eğitimi doğrudan vurgulanırken diğer derslerde dolaylı olarak yer aldığını belirtmiştir. MEB’in 3 Ocak-10 Şubat 2017 tarihleri arasında yayınladığı metne göre öğretim programlarının yenilenmesi ve güncellenmesinin nedenlerinden birinin milli ve manevi değerlerin öğrencilere kazandırılmasına verilen önemin artırılması olduğu, öğretim programlarında “Değerlerimiz” başlığı altında verildiği ve her dersin içeriğine göre farklılık gösterebileceğini açıklanmıştır (MEB, 2017). Örneğin Türkçe, Tarih vb. derslerdeki değer sayısının Matematik, Fizik, Kimya vb. derslerden daha fazla olması dersin içeriğinden kaynaklandığı belirtilmektedir. Koç ve Çelik (2017), lisansüstü öğrencilerin görüşlerinden hareketle ortaokul öğretim programlarında örtük olarak verilen değerlerin inanç ve demokratik bir görüşle tanımlandığını açıklamışlardır.

Milli Eğitim Temel Kanununda “Türk milletinin milli, ahlaki, insani, manevi ve kültürel değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren bireyler yetiştirmek” ifadesinin olması tüm öğretim programlarında ortak değerlerin oluşturulmasının kaçınılmaz olduğunu göstermektedir (Tedmem, 2017). Değerler, sadece eğitim alanında değil aynı zamanda gündelik faaliyetlerde de önemlidir (Taylor, 2000; Halstead & Taylor, 2005). Çünkü değerler eğitimi, öğrencilerin sorumluluk alma ve makul seçimler yapabilme olanaklarıyla ilgili bilgi, beceri ve yeteneklerini geliştirecekleri tüm gayretleridir. Bu tür eğitimle yetişen öğrenciler, küreselleşen çok kültürlü dünyaya uyum sağlayacakları gibi yaşamın gerçekleriyle yüzleşerek eleştirel düşüncelerine ve sorumluluk almalarına da yardımcı olacaktır (Durmuş, 2017). Ailelerin, medyanın, akran grubunun yanı sıra çocukların ve gençlerin dolayısıyla toplumun gelişmesinde önemli rol oynayan okullar aynı zamanda toplumun değerlerini yansıtan ve somutlaştıran kurumlardır (Çelikkaya ve Kürümlüoğlu, 2018; Halstead & Taylor, 2005; Taylor, 2000). Dilmaç ve Şimşir (2016), okullarda değerler eğitimiye yer verilmesi gerektiğini ancak değerler eğitiminin sadece okullara bırakılmasının büyük hata olacağını belirtirken; Cihan (2014), değerlerin öğrencilere kazandırılmasında okul ve aile iş birliğinin sağlanması gerektiği aksi halde öğrencilerin çelişkiler yaşayacağını açıklamıştır. Okullarda öğrencilerin belirli değerleri fark etmeleri, yeni değerleri üretebilmeleri, benimseyebilmeleri ve içselleştirerek davranışlarında göstermeleri için öğretmenlerin yükü ve sorumluluğu fazladır (Cihan, 2014; Durmuş, 2017). Balcı ve Yanpar Yelken (2013), öğretmenlerin değerlerin öğ-

rencilere kazandırılmasında ailelerin, sosyoekonomik ve kültürel yapının öneminin çok fazla olduğunu, değer kazandırmanın en etkili yolun çocuğa değer verildiğinin hissettirilmesinden geçtiğini ifade etmiştir. Ayrıca araştırmacılar değerlerin kazandırılmasında en etkili yöntemin örnek olay, en az etkili olanın geleneksel telkin yöntemi olduğunu belirlemişlerdir. Thronberg (2008 a, b), öğretmenlerin değerler eğitimi uygulamaları gündelik dili kullanmalarının onların mesleki gelişimlerinde belirgin şekilde engel teşkil ettiğini ve okul kurallarının gündelik gelişimini değerler eğitiminin belirlediğini açıklamıştır. Thornberg ve Oğuz (2013), İsveç ve Türk öğretmenlerin değerler eğitimine bakış açılarının benzer olduğunu, eleştirel bir yaklaşım gösteremediklerini, temel değerler eğitimi yöntemleriyle öğrencilerin günlük etkileşimlerinde iyi bir rol model olduklarını, öğretmenlerin değerleri tanımlarken gündelik bir dil kullandıklarına ve bu alanda bilgi eksikliklerinin bulunduğu dikkat çekmişlerdir. Ünal (2011), Antalya merkez ilçedeki ortaöğretim okullarında görev yapan ve alanları fizik, kimya, biyoloji matematik, tarih ve coğrafya olan 485 öğretmenin öğrencilerine kazandırmak istedikleri 127 değer olduğunu tespit etmiştir. Araştırmacı bu değerlerden saygı, sevgi, dürüstlük, sorumluluk, bilimsellik, vatan sevgisi, özgüven, ahlaki değerler, çalışkanlık, başarılı olma, iyi insan olma, Atatürkçü düşünce, akılcı olma, çevre bilinci, ülke sorunlarına duyarlılık ve toplum bilinci değerlerinin çoğunlukta olduğunu belirtmiştir. Bunların arasında sevgi, saygı ve dürüstlük değerlerinin ilk sıralarda yer aldığını, bütün öğretmenlerin öğrencilerine sevgi, saygı, dürüstlük, bilimsellik ve sorumluluk değerlerini kazandırmayı tercih ettiklerini açıklamıştır.

Değerlerin öğrencilere kazandırılmasında tarihi olaylar, sosyal etkinlikler, kültürel miras, atasözleri, deyimler, özlü sözler, şarkılar, türküler, şiirler, Nasrettin Hoca fıkraları, şahsiyetli kişiler, bilge insanlar ve sorumluluk projeleri vb. araçlar kullanılmaktadır (Karaer ve Avcı, 2018). Yazıcı ve Aslan (2011), değerlerin eğitiminde rol modellerden yararlanmanın etkili bir yöntem olduğunu belirterek kahramanların ders kitaplarında olması gerektiğini belirtmişlerdir. Ayrıca araştırmacılar rol model olacak kahramanların ders kitaplarında olmasının Türk eğitim sisteminin ulusal ve evrensel boyutuna, felsefi temellerine, tarihsel ve sosyolojik belirleyicilerin aydınlatılmasında katkıda bulunacağını ifade etmişlerdir. Faiz ve Yazıcı (2018), öğrencilere değerlerin eğitiminde doğru kahramanların seçilmesi durumunda olumsuz öğrenme ortamlarında dahi değer öğretiminin kolaylaşacağını belirtmişlerdir. Nitekim yeni kimya öğretim programında değerlerin kazandırılmasında kullanılan araçlardan biri Aziz Sancar, Oktay Sinanoğlu, vb. önemli şahsiyetlere ait okuma parçalarıdır (Güntut, Güneş ve Çetin, 2018).

## **Araştırmanın Amacı ve Önemi**

Bu araştırmada kimya öğretmeni adaylarının 9. Sınıf Kimya Ders Kitabında yer alan “Aziz Sancar’ın Başarısı” adlı okuma parçasındaki (Şekil 2) değerler ve değerler eğitime yönelik görüşlerini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Bu araştırmada ortaöğretim kimya öğretim programı ve ders kitabındaki “Aziz Sancar’ın Başarısı” adlı okuma parçasının değerler ve değerler eğitimi açısından incelenmesi, Aziz Sancar’ın başarısında değerlerin yerinin ve öneminin açıklanması, değerlerin eğitiminde Aziz Sancar vb. önemli şahsiyetlere ait okuma parçalarının iyi bir araç olduğunu göstermesi bakımından alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Aynı zamanda kimya öğretmeni adaylarına değerler ve değerler eğitimi açısından ders kitabındaki bir okuma parçasının nasıl analiz edileceğine yönelik bilgi, beceri ve deneyimin kazandırıldığını göstermesi “Aziz Sancar’ın Başarısı” adlı okuma parçasını değerler ve değerler eğitimi açısından inceleyen ilk araştırma olması nedeniyle yapılacak araştırmalara katkı sağlayacağı söylenebilir.

## **Araştırmanın Problemi ve Alt Problemleri**

Araştırmanın problemi, öğretmen adaylarının 9. Sınıf Kimya Ders Kitabında yer alan “Aziz Sancar’ın Başarısı” adlı okuma parçasındaki değerler ve değerler eğitime yönelik görüş ve düşünceleri nelerdir?

Bu problem kapsamında belirlenen altı alt problem aşağıda verilmiştir:

1. Öğretmen adaylarının görüşlerine göre ortaöğretim kimya öğretim programında hangi değerler bulunmaktadır?
2. Öğretmen adaylarının görüşlerine göre ortaöğretim kimya öğretim programına değerler neden ilave edilmiştir?
3. Öğretmen adaylarının görüşlerine göre ortaöğretim kimya öğretim programındaki değerler öğrencilere neden kazandırılmak istenmiştir?
4. Öğretmen adaylarının görüşlerine göre ortaöğretim kimya öğretim programındaki değerler öğrencilere nasıl kazandırılabilir?
5. Öğretmen adaylarının görüşlerine göre “Aziz Sancar’ın Başarısı” adlı okuma parçasında hangi değerler bulunmaktadır?
6. Öğretmen adaylarının görüşlerine göre “Aziz Sancar’ın Başarısı” adlı okuma parçasındaki hangi ifadelerle değerler kazandırılabilir?

## **Yöntem**

### **Araştırmanın Deseni**

Araştırmada nitel araştırma desenlerinden fenomenoloji (olgu-bilim) deseni kullanılmıştır. Çünkü bu araştırmanın katılımcıları “Aziz Sancar’ın Başarısı” adlı okuma parçasını değerler ve değerler eğitimi açısından incelerken onlarda ne tür bir algı oluşturduğu ve nasıl yapılandırdıklarının araştırılması hedeflendiği için fenomenoloji deseni tercih edilmiştir. Fenomenoloji günlük hayatla ilgili deneyimleri vurgulu açıklayan ve derinlemesine sistematik olarak araştırma yapılmasına fırsat veren öznel bir desendir. Bu desen katılımcıların olgu ya da olaylarla yaşantılarının nasıl olduğu, algılarının neden olduğu, duygu ve düşüncelerinin nelerden kaynaklandığını tespit etmek amacıyla kullanılmaktadır (Creswell, 2016; Johnson ve Christensen, 2014; Khan, 2014; Padilla-Diaz, 2015; Yüksel ve Yıldırım, 2015). Fenomenolojide araştırmacıya olgunun içerdiği ortak anlamları ortaya çıkarmadan önce katılımcıların yaşamış deneyimlerini tanıması ve özünü nelerin oluşturduğunu belirtmesi gerekmektedir (Onat-Kocacıyık, 2016).

### **Araştırmanın Katılımcıları**

Araştırmada fenomenoloji deseni kullanıldığından amaçlı örnekleme türlerinden kolay uygulanabilir olması, kısa sürede sonuçlandırılması ve araştırmacıya ölçütü kendisinin belirlemesine olanak sağladığı için ölçüt örnekleme tercih edilmiştir. Harsh’a (2011) göre, amaçlı örnekleme alandaki önemli bilgi kaynaklarına ulaşmak için araştırmacıya yardımcı olmaktadır. Patton’a (2015) göre, amaçlı örnekleme en yaygın kullanılan örnekleme yöntemi olup derinlemesine araştırma yapmak için olgu ya da olaylarla ilgili bilgisi olan ve belirli özellikleri taşıdığı düşünülen katılımcılardan tercih edilmelidir. Ayrıca araştırmanın amacına uygun olarak örneklem üç ile on kişi arasında olabilmektedir (Creswell, 2016; Gentles, Charles, Ploeg ve McKibben, 2015). Bu yüzden araştırmanın katılımcıları seçilirken ortaöğretim kimya öğretim programlarından, ders kitaplarından, literatürde kimya öğretim programı ve ders kitaplarına yönelik yapılmış araştırmalardan haberdar olan, değerler ve değerler eğitimi hakkında yorum yapabilecek bilgiye sahip olan gönüllü kimya öğretmeni adaylarından olması şeklinde ölçütler aranmıştır. Bu ölçütleri sağlayan araştırmanın katılımcılarını, ülkemizdeki bir devlet üniversitesindeki eğitim fakültesinin 4 yıllık kimya



öğretmenliği lisans programında seçmeli ders olarak okutulan “Ortaöğretim Kimya Müfredatı” dersine kayıtlı ve gönüllü olan sekiz kimya öğretmeni adayı oluşturmaktadır. Adaylardan biri erkek diğerleri kadın olup biri meslek lisesinin kimya bölümünden diğerleri Anadolu lisesinden mezun olmuşlardır. Öğretmen adaylarının tümü öğretmenlik mesleğini isteyerek seçtiklerini ve bu bölümü okumaktan memnun olduklarını belirtmişlerdir.

### Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri, açık uçlu üç soru içeren görüş formundan, 9. Sınıf Kimya Ders Kitabında yer alan “Aziz Sancar’ın Başarısı” adlı okuma parçasından ve Ortaöğretim Kimya Öğretim Programından doküman inceleme tekniği ile elde edilmiştir. Ayrıca öğretmen adaylarının okuma parçasını değerler ve değerler eğitimi açısından inceledikleri sırada araştırmacılar tarafından yapılan nitel gözlemlerinden toplanmıştır. Doküman inceleme tekniği, araştırma konusuyla ilgili bilgileri içeren kitap, dergi vb. materyaller olabildiği gibi video, fotoğraf vb. materyaller de olabilmektedir. Doküman analizinde araştırmacılar doküman olarak hangi materyal ya da materyallerin kullanılacağına araştırmanın problemi doğrultusunda karar verdiklerinden bu araştırmada doküman olarak “Aziz Sancar’ın Başarısı” adlı okuma parçası (Şekil 2), A4 kâğıdına fotokopi ile çoğaltılmış ve gönüllü öğretmen adaylarına dağıtılmıştır. Sonra adaylara parçayı dikkatle okumaları, değerler ve değerler eğitimi açısından incelemeleri ve neden öyle düşündüklerini okunaklı şekilde yazarak açıklamaları gerektiği belirtilmiştir. Katılımcıların okuma parçasında olduğunu düşündükleri değerlerin öğretim programında bulunup bulunmadığını belirlemek için Ortaöğretim Kimya Öğretim Programında yer alan değerlerle karşılaştırılmıştır. Bu yüzden öğretim programında yer alan “Değerlerimiz” Şekil 1’de; 9. sınıf Kimya Ders Kitabında yer alan “Aziz Sancar’ın Başarısı” adlı okuma parçası Şekil 2’de ve görüş formundaki açık uçlu üç soru Tablo 1’de verilmiştir.

**Tablo 1:** Görüş Formunda Yer Alan Açık Uçlu Sorular

Sorular	
1	Ortaöğretim kimya öğretim programında hangi değerler olabilir ve neden ilave edilmiştir? Neden öyle düşündüğünüzü açıklayınız.
2	Ortaöğretim kimya öğretim programındaki değerler öğrenciye nasıl kazandırılabilir? Neden öyle düşündüğünüzü açıklayınız.
3	“Aziz Sancar’ın Başarısı” adlı okuma parçasını değerler ve değerler eğitimi açısından nasıl yorumlarsınız. Neden öyle düşündüğünüzü açıklayınız.

## **Verilerin Analizi**

Görüş formundaki öğretmen adayların görüşlerini okuyucunun anlayabileceği duruma getirmek için içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizi, metinlerin incelenmesi sonucunda katılımcıların belirlenen görüşleri veya yorumları, bir dizi aşamalar sonucunda oluşturulan kategoriler, kodlar ve temalarla anlamlı hale getirilmesinde kullanılan bir tekniktir (Rose, Spinks ve Canhoto, 2015; Zhang ve Wildemuth, 2009). Burada önemli olan hangi mesajı kime neyle ulaştırıldığıdır (Weber, 1989, Akt: Koçak ve Arun, 2006). Öğretmen adaylarının görüşlerinin analizinde alt problemler dikkate alınarak temalar belirlenmiştir. Belirlenen temalar uzman öğretim elemanlarına gösterilmiş onların görüş ve önerileri doğrultusunda düzeltmeler yapılarak altı tema oluşturulmuştur. Oluşturulan temalar sırasıyla “*Programda bulunan değerler*”, “*Değerlerin programa eklenme nedeni*”. “*Değerlerin kazandırılma nedeni*”, “*Değerlerin kazandırılma şekli*”, “*Aziz Sançar’ın Başarısı adlı okuma parçasındaki değerler*” ve “*Aziz Sançar’ın Başarısı aracılığı ile değerler eğitimi*” şeklinde altı temada toplanmıştır.

## **Geçerlilik ve Güvenilirlik**

Bilimsel nitel araştırmaların en önemli ölçütlerden biri araştırmadan elde edilen sonuçların inandırıcı olmasıdır. Bu amaçla en yaygın kullanılan ölçütler iç ve dış şeklinde ayrı ayrı değerlendirilen geçerlilik ve güvenilirliktir. İç geçerlilik, araştırmacının gözlemleriyle anladığını düşündüğü olgu veya olayları ilişkilendirdiğinde gerçeği yansıtması olarak tanımlanırken; dış geçerlilik, araştırmadan elde edilen sonuçların birbirine benzerlik gösteren ortam ve şartlara göre genelleştirilebilmesidir (Başkale, 2016; Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu araştırmada yer alan öğretmen adaylarına ait bilgilerin araştırmanın katılımcıları bölümünde ayrıntılı şekilde açıklanması, veri toplama araçlarının neden ve nasıl kullanıldığı, “*Aziz Sançar’ın Başarısı*” adlı okuma parçası A4 kâğıdına fotokopi ile neden çoğaltıldığına yönelik bilgiler verilerin toplanması başlığı altında detaylı şekilde verilmesi araştırmanın iç geçerliliğinin sağlandığını düşündürmektedir. Araştırmanın dış geçerliliğinde neden ölçüt örnekleme ile katılımcılarının seçildiği, ölçüt örnekleme kararının nasıl alındığı, verilerin toplanmasında nelerle karşılaşıldığı ve analizin nasıl yapıldığı hakkında gerekli bilgiler ilgili bölümlerde ayrıntılı şekilde açıklandığı için dış geçerliliğin de sağlandığı düşünülmektedir. Öğretmen adaylarının görüşlerinden hareketle oluşturulan temaların uygun olup olmadığını belirlemek için uzman öğretim elemanlarının görüşlerinin alınması ve onların görüş ve önerileri doğrultusunda düzenlenmesi araştır-

manın iç güvenilirliğinin sağlandığı söylenebilir. İçerik analizi sonucunda elde edilen bulgularla araştırma sonuçlarının karşılaştırılmasında uzman görüşüne başvurulması ve araştırmacıların araştırmadaki rolünü göstermesi bakımından dış güvenilirliğinin de gerçekleştirildiği söylenebilir. Çünkü iç güvenilirlik başka araştırmacıların aynı verileri kullanarak aynı sonuçlara ulaşmasındaki tutarlılık şeklinde tanımlanırken, dış güvenilirlik araştırmada ulaşılan sonuçların birbirine benzeyen ortam ya da şartlarda benzer sonuçlara ulaşmasıyla ilgili teyit edilebilirliğidir (Başkale, 2016; Yıldırım ve Şimşek, 2013).

### 1.2.1. Değerlerimiz

Değerlerimiz öğretim programlarının perspektifini oluşturan ilkeler toplamıdır. Kökleri geleneklerimiz ve dünümüz içinde, gövdesi ve dalları bu köklerden beslenerek bugünümüze ve yarınlarımıza uzanmaktadır. Temel insani özelliklerimizi oluşturan değerlerimiz, hayatımızın rutin akışında ve karşılaştığımız sorunlarla başa çıkmada eyleme geçmemizi sağlayan kudretin ve gücün kaynağıdır.

Bir toplumun geleceğinin, değerlerini benimsemiş ve bu değerleri sahip olduğu yetkinliklerle ete kemiğe büründüren insanlarına bağlı olduğu tartışma götürmez bir gerçektir. Bundan dolayı eğitim sistemimiz her bir üyesine uygun ahlaki kararlar alma ve bunları davranışlarında sergileme yeterliliğini kazandırma amacıyla hareket eder. Eğitim sistemi sadece akademik açıdan başarılı, belirlenmiş bazı bilgi, beceri ve davranışları kazandıran bir yapı değildir. Temel değerleri benimsemiş bireyler yetiştirmek asli görevidir; yeni neslin değerlerini, alışkanlıklarını ve davranışlarını etkileyebilmelidir. Eğitim sistemi değerleri kazandırma amacı çerçevesindeki işlevini, öğretim programlarını da kapsayan eğitim programıyla yerine



getirir. "Eğitim programı"; öğretim programları, öğrenme öğretme ortamları, eğitim araç gereçleri, ders dışı etkinlikler, mevzuat gibi eğitim sisteminin tüm unsurları göz önünde bulundurularak oluşturulur. Öğretim programlarında bu anlayışla değerlerimiz, ayrı bir program veya öğrenme alanı, ünite, konu vb. olarak görülmemiştir. Tam aksine bütün eğitim sürecinin nihai gayesi ve ruhu olan değerlerimiz, öğretim programlarının her birinde ve her bir biriminde yer almıştır.

Öğretim programlarında yer alan "kök değerler" şunlardır: *adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik, yardımseverlik*. Bu değerler, öğrenme öğretme sürecinde hem kendi başlarına, hem ilişkili olduğu alt değerlerle ve hem de öteki kök değerlerle birlikte ele alınarak hayat bulacaktır.

Şekil 1. Ortaöğretim Kimya Öğretim Programında Yer Alan Değerlerimiz

AZİZ SANCAR’IN BAŞARISI



Görsel 3.4.12: Prof. Dr. Aziz SANCAR

Aziz Sancar; 8 Eylül 1946’da Mardin’in Savur ilçesinde, orta gelirli çiftçi bir ailenin sekiz çocuğundan yedincisi olarak doğmuş; akademisyen, tıp doktoru, biyokimyager, moleküler biyolog ve bilim insanıdır (Görsel 3.4.12). İlk eğitimini Mardin’de tamamlayan Sancar, İstanbul Üniversitesi Tıp Fakültesinden 1969 yılında birincilikle mezun oldu. İki yıl Savur’da bir sağlık ocağında doktorluk yaptıktan sonra NATO-TÜBİTAK bursu ile Dallas’a giderek Teksas Üniversitesinde Moleküler Biyoloji dalında doktora yaptı. Yale Üniversitesinde DNA onarımı dalında doçentlik tezini tamamlayarak DNA onarımı, hücre dizilimi, kanser tedavisi ve biyolojik saat üzerinde çalışmalarına devam etti.

1997 yılından bugüne ABD’deki Kuzey Carolina Üniversitesi Biyokimya ve Biyofizik Bölümünde görev yapan Prof. Sancar, yayınladığı 33 kitap, 415 bilimsel makale ve bu makalelere yapılan 12 binden fazla atıfla bilim dünyasında az rastlanır bir başarıya imza attı. Yaptığı çalışmalarla Amerikan Ulusal Bilimler Akademisine kabul edilen Sancar, buraya kabul edilen üç Türk’ten biri olmuştur.

Mardin’in Savur ilçesinden ABD’deki kürsü profesörlüğüne götüren yol alınterleriyle doludur. İnatla, sabırla, kararlılıkla yoğrulmuş. Yurduna ve büyüdüğü Savur ilçesine son derece bağlı olan Sancar, Savur Lisesi birincisine her yıl 7500 dolar ödül veriyor. Bu tutumuyla Savurlu gençleri kendisini izlemeye çağırıyor. Ayrıca Nobel Ödüllü bilim insanı Aziz Sancar, 2008 yılında kendi birikimi olan 1 milyon dolar ile Chapel Hill kasabasında bir ev satın aldı. Buraya Carolina “Türk Evi” adını verdi. Amerikalı eşy Gwen ile birlikte ABD’ye doktora için gelen Türk öğrenciler kendi yaşadığı zorlukları yaşamamış diye evini o çocuklara açtı ve burayı hem yurt hem de kültür merkezi olarak kullanmaya başladı. İlgi duyan Amerikalılar için bir de Türkçe eğitim kursu açtı.

Aziz Sancar hücrelerin hasar gören DNA’ları nasıl onardığını ve genetik bilgisini koruduğunu haritalandıran araştırmaları sayesinde 2015 Nobel Kimya Ödülü’nü kazandı. Ödül töreninde konuşan Sancar: “Ne yaparsanız, iyi yapmaya çalışın, çalışmadan olmaz. Öğrenciyken günde 18 saat çalışırdım. Gecelerimi laboratuvarlarda geçirmiştir. Çalışmaktan başka çare yoktur. Bu, vatan borcudur” dedi. Prof. Dr. Sancar kendisiyle yapılan bir röportajda özgüvenin önemini vurgulayarak: “Özgüveni bana cumhuriyet verdi, çok idealist hocalarımız vardı. Biz Türkler her şeyi yaparız, her şeyi başarırız. Biz çalıştığımız ve ürettiğimiz sürece üstün olacağız, üstünlük genetik değildir, bütün insanlar birbirine eşittir. Çoğu insan zekaya inanır, ben inanmıyorum, bizi birbirimizden ayıran emektir, ben çalışmaya inanıyorum.” diye konuştu. “Aziz Sancar deyince aklınıza ne geliyor?” sorusuna: “Ben şan ve şöhretle tanınmak istemem. Bana aynı soruyu sorarsanız yanıtım şu olur: “Hayatı boyunca çok ama çok çalışmış ve buluşlarıyla insanlığa katkı yapmış bir vatansenver. Özellikle çocuklarımızın, şan ve şöhretin sadece olağanüstü çalışmanın bir yan etkisi olduğunu bilmelerini isterim.” demiştir. “Nobel almak güzel ama ondan da güzel şey Nobel’i almaya giden yol ve yapılan keşiftir. Beni ödüle götüren Atatürk’ün ve Türkiye Cumhuriyeti’nin yaptığı eğitim devrimidir. Dolayısıyla bu ödülün sahibi Atatürk ve Türkiye Cumhuriyeti’ni temsil eden Anıtkabir Müzesidir” diyerek Nobel Ödülü ile madalya ve sertifikasını Anıtkabir’e teslim etmiştir. Ödül, Anıtkabir’deki Atatürk ve Kurtuluş Savaşı Müzesinde kendisine ayrılan özel alanda sergilenmektedir.

*Aziz Sancar ve Nobel’in Öyküsü kitabından yararlanılarak yazarlar tarafından bu kitap için yazılmıştır.*

134

**Şekil 2. 9.** Sınıf Kimya Ders Kitabında Yer Alan “Aziz Sancar’ın Başarısı” Adlı Okuma Parçası

## Bulgular

Araştırmannın amacı doğrultusunda toplanan veriler alt problemler dikkate alınarak analiz edilmiş ve tablolar halinde verilmiştir.

## Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

**Tablo 2:** Öğretmen Adaylarının Kimya Öğretim Programındaki Değerlere Yönelik Görüşlerinin Frekans ve Yüzde Oranları

Değerler	Katılımcılar	f	%
Vatanseverlik	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8	8	100,0
Yardımsızlık	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8	8	100,0
Saygı	Ö1, Ö2, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8	6	75,0
Sevgi	Ö1, Ö2, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8	6	75,0
Sabır	Ö1, Ö2, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8	6	75,0
Çalışkan	Ö2, Ö3, Ö6, Ö7, Ö8	5	62,5
Dostluk	Ö2, Ö3, Ö5, Ö7, Ö8	5	62,5
Dürüstlük	Ö1, Ö2, Ö3, Ö7, Ö8	5	62,5
Özdenetim	Ö1, Ö2, Ö6, Ö7, Ö8	5	62,5
Sorumluluk	Ö1, Ö2, Ö7, Ö8	4	50,0
Adalet	Ö2, Ö3, Ö7, Ö8	4	50,0
Minnettarlık	Ö4, Ö5	2	25,0
Azmetme	Ö3, Ö4	2	25,0
Alçak gönüllülük	Ö6, Ö5	1	12,5
Dayanışma	Ö4, Ö7	1	12,5
İdealist	Ö4	1	12,5
Milli birlik ve beraberlik	Ö5	1	12,5
Özgürlük	Ö5	1	12,5
Özgüven	Ö5	1	12,5

Tablo 2’de öğretmen adaylarının görüşlerinden kimya öğretim programında bulunan değerlerle öğretim programda öğrencilere kazandırılmak istenilen değerlerin arasında benzerlik olduğu belirlenmiştir.

## İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

**Tablo 3:** Öğretmen Adaylarının Kimya Dersi Öğretim Programına Değerlerin Eklenme Nedenine Yönelik Görüşleri

### Görüşler

Programın hemen öncesinde 15 Temmuz kalkışma hareketi yaşandığı için,

Milli birlik ve beraberliğin aşılması için,

Değerlerin ailede başlayıp okulda devam etmesi gerektiği için,

Öğrencilere okul çağında değerlerin kazandırılması istendiği için,

Kimya bilgisinin yanında ahlaki ve insani değerlerin kazandırılması hedeflendiği için

Öğretmen adaylarının kimya öğretim programına değerlerin eklenme nedenleriyle ilgili görüşlerden (Tablo 3) en dikkati çeken görüşlerin 15 Temmuz kalkışma hareketinin yaşanması ve öğrencilere milli birlik ve beraberliğin kazandırılmasının istenmesine yönelik görüşlerinin çoğunlukta olduğu tespit edilmiştir.

### Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

**Tablo 4:** Öğretmen Adaylarının Görüşlerine Göre Öğrencilere Değerlerin Kazandırılma Nedenleri  
**Görüşler**

Öğrencilere ailede başlayan değerler eğitimin okulda da devam ettiğinin gösterilmesi istendiği için,  
Milli birlik ve beraberlik, vatanseverlik vb. değerlerin kazandırılması hedeflendiği için,  
Sadece sosyal içerikli derslerde değil tüm derslerde verilmesi gerektiği için,  
Kimya öğretiminin yanında değerlerin eğitimini alarak ileride vatanını, milletini seven, üretken,  
çalışkan bireyler olmaları istendiği için,

Öğretmen adaylarının kimya öğretim programına değerlerin kazandırılma nedenlerine yönelik görüşleri (Tablo 4) incelendiğinde değerlerin ailede başladığını, okulda devam etmesi ve tüm derslerde olması gerektiğine yönelik görüşlerin daha çok olduğu belirlenmiştir.

### Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

**Tablo 5:** Öğretmen Adaylarının Görüşlerine Göre Öğrenciye Değerlerin Kazandırılma Şekli  
**Görüşler**

Bilim insanlarının hayat hikâyeleri verilerek öğrenciler özendirilebilir.  
Kitaplara okuma parçası olarak önemli kişilerle ilgili bilgiler verilebilir.  
Öğretmenler ders sırasında yeri geldiğinde konuyla ilişkili olan değerlerden söz edebilir.  
Öğrencilere değerleri kazandırmak için öncelikle öğretmenlerin bu konuda bilinçlendirilmesi gerekir.  
Bunun için hizmet içi eğitimler düzenlenebilir.  
Atatürk’ün hayatına daha çok yer verilebilir.  
Öğretmen adaylarının lisans programlarında değerler ve değerler eğitimine yönelik kredisiz zorunlu ders olabilir.  
Öğrencileri çeşitli sorumluluk projelerine dâhil edilebilir.  
Öğretim programı ve ders kitaplarında değerler ve değerler eğitimine yönelik örneklerle daha çok yer verilebilir.  
Ünite, ya da konu sonunda kitapta boş kalan yerler atasözleri ya da özlü sözlerle doldurulabilir.

Tablo 5’deki görüşler incelendiğinde yeni programdaki değerlerin öğrencilere kazandırılmasına yönelik yapılan çalışmaların (“Aziz Sançar’ın Başarısı” adlı okuma parçası vb.) yerinde olduğunu göstermektedir. Adayların “Ünite, ya da konu sonunda kitapta boş kalan yerler atasözleri ya da özlü sözlerle doldurulabilir” görüşü dikkati çeken görüşler arasındadır.

### Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

**Tablo 6:** Öğretmen Adaylarının Görüşlerine Göre Aziz Sançar’ın Başarısı Adlı Okuma Parçasında Bulunan Değerler

**Okuma parçasında bulunan değerler**

Alçak Gönüllülük	Azmetme	Adalet	Bağlılık	Bağımsızlık	Çalışkanlık
Dayanışma	Dostluk	Eşitlik	Emek	Empati	İdealist
Helal kazanma	Kararlılık	Güven	Minnettarlık	Mütevazılık	Özlem
Özgürlük	Özgüven	Sabır	Saygı	Sevgi	Sorumluluk
Sosyalleşme	Vatan borcu	Vatanseverlik	Yardımseverlik		

Öğretmen adaylarının görüşlerine göre okuma parçasında bulunan değerler (Tablo 6) öğretim programında (Şekil 1) öğrencilere kazandırılması hedeflenen değerlerin olduğu görülebilir.

### Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular

**Tablo 7:** Öğretmen Adaylarına Göre “Aziz Sancar’ın Başarısı” Adlı Okuma Parçası ile Kazandırılmak İstenilen Değerler ve Değerlerin Eğitimiyle İlişkili İfadeler

Değerlerin Eğitimiyle İlişkili İfadeler	Kazandırılması Hedeflenen Değerler
Mardin’in Savur ilçesinden Amerika’ya alın teriyle gittiği,	Helal kazanç, azmetme, sabır, çalışkanlık
Bulduğu mertebeye maddi imkânlarla gelmediği aksine çok çalışarak ulaştığı,	Çalışkanlık, azmetme, kararlılık, sabır
Amerika şartlarında zorlandığı için sıkıntılar çektiği,	Azmetme, sabır, sorumluluk
Amerika’da okuyan Türk öğrenciler için Türk evi açması,	Yardımseverlik, dayanışma, vatanseverlik, millet sevgisi, vatan borcu, empati
Mardin’in Savur ilçesindeki lise birincisine her yıl 7500 dolar vermesi,	Yardımseverlik, dayanışma, vatanseverlik, millet sevgisi, vatan borcu
Türk evini yurt ve kültür merkezi olarak kullanılması,	Vatanseverlik, millet sevgisi, özlem duyma
Amerikalılara Türkçe eğitim kursu açması,	Vatanseverlik, sosyalleşme
Başarı için çalışmak gerektiği ve bunun vatan borcu olduğu,	Çalışkanlık, sorumluluk, vatanseverlik, vatan borcu
Özgüveni cumhuriyetin verdiği,	Özgüven, özgürlük, bağımsızlık,
Hocalarının çok idealist olduğu,	İdealistlik
Türk milleti isterse her şeyi yapabileceği,	Özgüven
Üstün olmanın genetik olmadığı çok çalışmak gerektiği,	Çalışkanlık, üstünlük, emek
Bütün insanların eşit olduğu,	Adalet, eşitlik
Bireyleri birbirinden ayıranın zekâ olmadığı, aksine emek olduğu,	Çalışkanlık, emek, azim, azmetmek
Şan ve şöhret için çalışmadığı vatanına milletine karşı borçlu olduğu için çalıştığı,	Mütevazılık, minnettarlık, vatanseverlik, çalışkanlık, sorumluluk, vatan borcu
Türk evini açması,	Vatanseverlik, millet sevgisi, sorumluluk, vatan borcu
Aldığı ödülün kendisi değil onu ödüle götüren yol ve keşif olduğu,	Mütevazilik, vatanseverlik, çalışkanlık, sorumluluk, alçakgönüllülük, minnettarlık
Ödüle giden yolun Atatürk’ün yapmış olduğu eğitim inkılabı olduğu,	Saygı, sevgi, minnettarlık, rol model alma
Aldığı ödülü anıtkabir vermesi	Vatan borcu ödeme, vefa, saygı, sevgi

Öğretmen adayları Şekil 2’deki okuma parçasının hemen hemen her cümlesinde öğrencilere kazandırılmak istenilen değerlerin eğitimiyle ilişkili ifadelerin bulunduğunu belirtmişlerdir (Tablo 7). Öğretmen adaylarının Tablo 7’deki görüşlerine göre en fazla dikkat çeken değerlerin vatanseverlik, yardımseverlik, çalışkanlık olduğu tespit edilmiştir. Adayların hepsi Aziz Sancar’ın orta gelirli

sekiz çocuklu bir ailede köyde çiftçilikle yaşamını sürdürdüklerini, başarı için sosyoekonomik yapının önemli olmadığını ve çok çalışmak gerektiğini vurgulayarak Aziz Sancar’ın “*Ne yaparsanız, iyi yapmaya çalışın, çalışmadan olmaz. Öğrenciyken günde 18 saat çalışırdım. Gecelerimi laboratuvarlarda geçirmiştir. Çalışmaktan başka çare yoktur.*” sözlerine atıfta bulunmuşlardır.

## **Tartışma, Sonuç ve Öneriler**

Yeni kimya öğretim programına Değerlerimiz’ in (Şekil 1) eklenmesindeki gerekçeler incelendiğinde öğretmen adaylarının görüşleriyle paralellik gösterdiği söylenebilir. Çünkü öğretim programında öğrencilere kazandırılması istenilen değerler sırasıyla adalet, dostluk, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik ve yardımseverliktir. Bu açıdan bakıldığında öğretmen adayları kök değerlerinin hangileri olduğunun bilincinde oldukları söylenebilir. Adaylarının okuma parçasını değerler ve değerler eğitimi açısından yorumlamaları onların değerlere karşı farkındalıklarının olduğunu düşündürmektedir.

Öğretmen adaylarının hepsi öğretim programlarının odağına değerler ve değerler eğitiminin yerleştirilmesindeki nedenlerden birinin yakın zamanda gerçekleşen 15 Temmuz kalkışma hareketinin etkisinin olduğunu düşünmekte. Onların bu düşüncesi, ülke gerçeklerinin öğretim programlarını etkilediğini ya da öğretim programları hazırlanırken ülke gerçeklerinin dikkate alındığını düşündürmektedir. Bu düşüncüyü Üce ve Şahin’in (2001), yapmış olduğu araştırmanın sonuçları desteklemektedir. Çünkü araştırmacılar öğretmen adaylarının görüşlerine dayanarak ortaöğretim kimya öğretim programı hazırlanırken ülke gerçekleri, öğrenci düzeyleri ve toplumun ideallerinin göz önünde bulundurulması gerektiğini belirtmişlerdir. Öğretim programlarına değerlerin eklenme nedenlerinde en dikkati çeken bir diğer görüş değerlerin sadece sosyal içerikli derslerde değil tüm derslerde verilmesi gerektiğini belirtmeleridir. Bu görüşle öğretmen adayları değerlerin birkaç ders kapsamında öğrencilere kazandırılmasının yeterli olmayacağını, ailede başlayan değerler eğitiminin okuldaki eğitimle devamlılığının ve kalıcılığının sağlanması gerektiğini vurgulamışlardır. Bu durum onların öğrencilere tüm derslerin kazanımları verilirken değerlerin de kazandırılabilmesinin farkında oldukları söylenebilir. Öğretmen adaylarının görüşleri arasında “*Öğrencilere değerleri kazandırmak için öncelikle öğretmenlerin bu konuda bilinçlendirilmesi gerekir. Bunun için hizmet içi eğitimler düzenlenebilir.*”, “*Lisans programlarında değerler ve değerler eğitimine*



yönelik kredisiz zorunlu ders olabilir.” görüşlerinin olması onların değerlerin eğitiminde öğretmenlerin görev ve sorumluluklarının fazla olduğunun farkında oldukları ve bu konuda hizmet öncesinde donanımlı yetişmek istedikleri söylenebilir. Aladağ’a (2012) göre değerlerin öğrencilere kazandırılmasında okullara ve öğretmenlere önemli görevler düşmektedir. Berkant, Efendioğlu ve Sürmeli (2014), yapmış oldukları araştırmada öğretmenlerin öz eleştiri yaparak değerler eğitimine yeterince özen göstermediklerini, ama sorunun kaynağı da olmadıklarını belirttiklerini ve değerler eğitiminin istenilen düzeyde okullarda verilmesi için programların destekleyici olması gerektiğini vurgulamışlardır. Araştırmanın katılımcıları ders sırasında yeri geldiğinde öğretmenlerin konuyla ilişkili değerlerden söz etmesi gerektiğini, Atatürk’ün hayatına daha çok yer verilmesiyle değerlerin kazandırılabileceğini, ünite ya da konu sonlarında kitapta boş kalan yerlerin atasözleri ya da özlü sözlerle doldurulabileceğine yönelik görüşlerin bulunması değerler ve değerler eğitiminin mutlaka verilmesi gerektiğini düşündürmektedir. Gerçekte atasözleri ve özlü sözler öğrencilere değerlerin kazandırılmasında kullanılan önemli araçlardan biridir. Nitekim Mindivanlı, Küçük ve Aktaş (2012), atasözleri ve deyimlerin değerlerin eğitiminde kullanılabileceğini belirtmişlerdir. Karaer ve Avcı (2018), kimyanın atasözleri ile ilişkilendirilebileceğini, ortaöğretim ders kitabında yer alması gerektiğini, değerlerin öğretimine katkıda bulunacağını örneklerle açıklamışlardır. Örneğin araştırmacılar kuvvetli asit ve zayıf asit karışımının kuvvetli bir bazla titre edilmesini veya kuvvetli baz ve zayıf baz karışımının kuvvetli bir asitle titre edilmesini “*Büyük dururken küçüğe söz düşmez.*” atasözü ile ilişkilendirerek değerlerimizden büyüklere saygının kazandırılabilceğini belirtmiş ve ders kitabına konulmasını önermişlerdir.

Katılımcıların “*Aziz Sancar’ın Başarısı*” adlı okuma parçasının ders kitabına konulmasının iyi olduğuna yönelik görüşlerini Tulunay-Ateş’in (2017) yapmış olduğu araştırmanın sonuçları desteklemektedir. Çünkü araştırmacı, değerler eğitimine yönelik yapılan uygulamalarının öğrencilere olumlu davranışların kazandırılmasında etkili olduğunu açıklamıştır. Katılımcıların ders kitabı aracılığı ile değerlerin kazandırılmasında Aziz Sancar vb. önemli şahsiyetlerle ilgili okuma parçalarının bulunmasının yanında değerlerin öğretiminde kullanılan diğer araçlardan da yararlanılabilir. Çünkü katılımcılar ders kitabında atasözü ya da özlü sözlerden yararlanabileceğini belirterek ünite ya da konuların sonunda boş kalan yerlerin atasözü veya özlü sözlerle doldurabileceğini önermeleri onların ünite ya da konuların sayfa başında başlamasını istediklerini ve kimyanın ya-

nında değerlerin kazandırılmasında ders kitabı, öğretmen vb. faktörlerin etkili olduğunun bilincinde olduklarını düşündürmektedir. Aynı zamanda bu durum değerler eğitiminin sadece ailede olmadığını okul çağının her düzeyinde olması gerektiğinin farkında olduklarının da göstergesi olabilir.

Kimya öğretim programı aracılığı ile değerlerin öğrencilere kazandırılmasında Aziz Sancar vb. önemli şahsiyetlere ders kitabında daha çok yer verilerek programdaki değerlerin kazandırılması sağlanabileceği gibi öğrencileri bilim insanı olmaya da özendirilebilir. Çünkü Aziz Sancar Nobel ödülü almış dünya çapında tanınan bir bilim insanıdır. “Aziz Sancar’ın Başarısı” adlı okuma parçasının 9. Sınıftaki Kimya Ders Kitabına eklenmesinin değerlerin eğitimi için iyi bir araç olduğu, sadece öğrenciler değil öğretmenler açısından da önemli olduğu görülebilir. Çünkü parçada Aziz Sancar’la yapılan bir röportajda çok idealist hocalarının olduğunu belirtmesi sadece öğrencilere değerleri kazandırmakla kalmayıp aynı zamanda öğretmenlere ideal öğretmenin niteliklerini öğrenip benimsemelerine yönelik mesajlar da verdiği söylenebilir. Ayrıca Aziz Sancar bu sözüyle öğretmenlere çok büyük görev ve sorumlulukların olduğunu, davranışlarıyla, konuşmalarıyla öğrencilerin dikkatini çeken, onlara rol model olan kişilerin başında geldiğini hissettirmek ve hatırlatmak istediğini düşündürmektedir.

Parçada geçen alçak gönüllülük, çalışkanlık, yardımseverlik, emek, inatçılık, sabır, kararlılık, vatanseverlik, vatan borcu, minnettarlık, dayanışma, sorumluluk, özgüven, idealist, özgürlük, kendine güven, üstünlük, eşitlik, adalet, mütevazılık, saygı, bağlılık, bağımsızlık, sosyalleşme değerleri (Tablo 6) programda olan değerlerle örtüşmektedir. Bu durum öğrencilere kazandırılmak istenilen değerlerin ve eğitiminin okuma parçası aracılığı ile amaç ve hedeflerine ulaşabilir olduğunun göstergesi sayılabilir. Ancak bu durum öğretmenlerden beklenen hassasiyet gerçekleşirse olabileceğini aksi takdirde sıradan bir okuma parçası olarak ders kitabında kalacağını düşündürmektedir. Öğretmen adaylarının değerlerin eğitimiyle ilişkili olduğunu düşündükleri parçadaki ifadeler (Tablo 7) incelendiğinde değerlerin hemen hemen okuma parçasında olduğu görülebilir. Örneğin, öğretmen adaylarının başarıda sosyoekonomik yapının önemli olmadığını aksine başarı için çok çalışmak gerektiğini vurgulayarak Aziz Sancar’ın röportajdaki sözüne atıfta bulunmaları onların okuma parçası aracılığı ile değer olarak çalışkanlığın kazandırılması hedeflendiğini ve çalışkanlığın insan hayatında önemli bir yer tuttuğunun bilincinde olduklarının göstergesi olarak görülebilir. Ayrıca bu araştırma öğretmen adaylarının ders kitabındaki okuma parçalarına karşı ilgilerini artırdığını, bu konuda kendilerini geliştirdiklerini, öğretmen

olduklarında öğrencilerine kök değerlerini neden, nasıl vermeleri ve toplumun arzu ettiği bireyleri kök değerlerine göre nasıl yetiştirmeleri gerektiğine yönelik gerekli bilgi ve deneyimi lisans eğitimlerinde kazandıkları söylenebilir.

Bu sonuçlardan hareketle aşağıdaki öneriler verilebilir.

- Öğrencilere derslerin kazanımları verilirken değerlerin de kazandırılması,
- Atatürk'ün hayatına ve Aziz Sançar vb. önemli tanınmış şahsiyetlere daha çok yer verilmesi,
- Atasözleri ya da özlü sözler vb. değerlerin eğitiminde kullanılan diğer araçlardan da yararlanılması,
- Değerler eğitimi konusunda öğretmenlerin bilinçlendirilmesi için hizmet içi eğitimlerin düzenlenmesi,
- Öğretmenlere değerler eğitimine yönelik yapılacak hizmet içi eğitimlerde öğrencilerde davranış değişikliği olacak şekilde programın hazırlanması,
- Değerler ve değerler eğitimi kredili/kredisiz zorunlu ders olarak eğitim fakültelerinin lisans programlarında okutulması için gerekli alt yapı çalışmalarının yapılması önerilmektedir.

## Kaynakça

- Aladağ, S. (2012). İlköğretim sosyal bilgiler öğretiminde değer eğitimi yaklaşımlarının öğrencilerin sorumluluk değerini bilişsel düzeyde kazanmalarına etkisi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 16(1), 123-146.
- Berkant, H. G. Efendioğlu, A. ve Sürmeli, Z. (2014). Değerler eğitimine yönelik öğretmen görüşlerinin incelenmesi, *Turkish Studies-International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9(5), 427-440.
- Balcı, F. A. ve Yanpar Yelken, T. (2013). İlköğretim sosyal bilgiler programında yer alan değerler ve değerler eğitimi uygulamaları konusunda öğretmen görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 193-213.
- Başkale, H. (2016). Nitel araştırmalarda geçerlilik, güvenilirlik ve örneklem büyüklüğünün belirlenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi (DEUHFED)*, 9(1),23-28.
- Cihan, N. (2014). Okullarda değerler eğitimi ve Türkiye'deki uygulamaya bir bakış. *Turkish Studies, International Periodical for the Languages and History of Turkish or Turkic*, 9(2), 429-436.
- Creswell, J.W. (2016). *Research design qualitative, quantitative, and mixed methods approach*. Çev. Selçuk Beşir Demir, Araştırma deseni nitel ve karma yöntem yaklaşımları. Ankara: Eğiten Kitap.

- Coşkun, Y. D. (2016-2017). Öğretim programları arka plan raporu. *Eğitim Reformu Girişimi*, 1-23.
- Çelikkaya, T. Kürümlüoğlu, M. (2018). Yeni sosyal bilgiler programında 4. ve 5. sınıfta kazandırılması hedeflenen değerlerle ilişkin kazanımların içeriğe yansımaları. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 16(36), 7-38.
- Demirel, M. (2009). A review of elementary education curricula in Turkey: values and values education. *World Applied Sciences Journal*, 7, 670-678.
- Dilmaç, B ve Şimşir, Z. (2016). Okullarda değerler eğitimi. [https://www.researchgate.net/publication/312057443\\_okullarda\\_değerler\\_eğitimi](https://www.researchgate.net/publication/312057443_okullarda_değerler_eğitimi), Erişim: 27 Ocak 2019.
- Durmuş, A. (2017). Değerler eğitimi ve örtük müfredat. [www.hurriyet.com.tr/egitim/ogrencilere-10-maddede-degerler-egitimi-40693703](http://www.hurriyet.com.tr/egitim/ogrencilere-10-maddede-degerler-egitimi-40693703), Erişim: 11 Ağustos 2018.
- Faiz, M. & Yazıcı, K. (2018). Social studies teacher candidates ‘views on the use of historical heroes in values education. *International of Eurasia Social Sciences*, 9(33), 1897-1918.
- Genç, S. Z. ve Eryaman. M. Y. (2007). Değişen değerler ve yeni eğitim paradigması. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(1), 89-102.
- Gentles, S. J., Charles, C., Ploeg, J. & McKibben, K. A. (2015). Sampling in qualitative research: Insights from an overview of methods literature. *The Qualitative Report*, 20(11), 1772-1789.
- Güntut, M., Güneş, P. ve Çetin, S. (2018). 3. Ünite: Kimyasal türler arası etkileşimler. Tunalı Akar, S. (Ed.), *Ortaöğretim Kimya 9. Sınıf Ders Kitabı* (s. 96-104). Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı
- Halstead, M. & Taylor, M. J. (2005). *Values education and values in edition*. A Guide to the issues, London. Association of Teachers and Lecturers, 225. e-book.
- Harsh, S. (2011). Purposeful sampling in qualitative research synthesis. *Qualitative Research Journal*, 11(2), 63-75.
- Johnson, B. & Christensen, L. (2014). *Educational research*. Çev. Selçuk Beşir Demir, Eğitim araştırmaları nitel, nicel ve karma yaklaşımları, (4. Baskı). Ankara: Eğiten Kitap
- Karaer, H. ve Avcı, E. (2018). Kimya öğretiminde atasözlerinin kullanılmasına yönelik öğretmen adaylarının görüşleri. *Language Teaching and Educational Research (LATER)*, 1(2), 139-162.
- Khan, S. N. (2014). Qualitative research method-phenomenology. *Asian Social Science*, 10(21), 298-310.
- Kızıçelik, S. ve Erjem, Y. (1994). *Açıklamalı sosyoloji terimler sözlüğü*. Ankara: Atilla Kitapevi

- Koç, S. ve Çelik, A. (2017). Ortaokullarda örtük olarak verilen değerler konusunda lisansüstü öğrencilerinin görüşleri. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi GEFAD*, 37(2), 711-735.
- Koçak, A. ve Arun, Ö. (2006). İçerik analizi çalışmalarında örneklem sorunu. *Selçuk İletişim*, 4(3): 21-28
- MEB. (2017). Müfredatta yenilenme ve değişiklik çalışmalarımız üzerine [https://ttkb.meb.tr/meb\\_iys.../2017.../18160003\\_basin\\_aciklamasi-program.pdf](https://ttkb.meb.tr/meb_iys.../2017.../18160003_basin_aciklamasi-program.pdf) Erişim: 10 Ağustos 2018.
- MEB. (2018). Müfredatta yenilenme ve değişiklik çalışmalarımız üzerine [https://ttkb.meb.tr/meb\\_iys.../2017.../18160003\\_basin\\_aciklamasi-program.pdf](https://ttkb.meb.tr/meb_iys.../2017.../18160003_basin_aciklamasi-program.pdf) erişim tarihi 10.08.2018
- Mindivanlı, E., Küçük, B. & Aktaş, E. (2012). Sosyal bilgiler dersinde değerlerin aktarımında atasözleri ve deyimlerin kullanımı. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1(3), 93-101.
- Onat-Kocabıyık, O. (2016). Olgu bilim ve gömülü kuram: bazı özellikler açısından karşılaştırma. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 55-66.
- Özcan, Y. S. (2017). Değerler eğitimi nasıl olmalı. [www.trtcocuk.net.tr](http://www.trtcocuk.net.tr)>ebeveyn erişim tarihi 11.08.2018.
- Padilla-Diaz, M. (2015). Phenomenology in educational qualitative research: Philosophy as science or philosophical science. *International Journal of Educational Excellence*, 1(2), 101-110.
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research & evaluation methods: integration theory and practice* (4th ed). London and Thousand Oaks, CA: Sage
- Rose, S. Spinks, N. & Canhoto, A.I. (2015). *Management research the principles*. (1th ed), Routledge, Taylor & Francis group, London (documents. Routledge-interactive. s3. amazonaws.com/.../Chap erişim tarihi 09.08.2018
- Taylor, M. J. (2000). *Values education: issues and challenges in policy and practice in education*, Edited by Leicester, M., Modgil, C. and Modgil, S. Vol. 2. London: Falmer.
- Tedmem (2017). Öğretim programı taslaklarında değerler eğitim. <https://tedmen.org> > Mem Notları> Görüş Erişim tarihi: 10 Ağustos 2018.
- Thornberg, R. & Oğuz, E. (2013). Teacher's views on values education: a qualitative study in Sweden And Turkey. *International of Educational Research*, 59(1),49-56.
- Thronberg, R. (2008a). The lack of professional knowledge in values education. *Teaching and Teacher Education*, 24, 1791-1798.
- Thronberg, R. (2008b). Values education as the daily fostering of schools' rules. *Research in education*, 80, 52-62.

- Tulunay Ateş, Ö. (2017). Türkiye’de değerler eğitimi uygulamalarının öğrencilere kazandırılması istenen önemli özellikler üzerindeki etkisi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 15(34), 41-60.
- Üce, M. Ve Şahin, M. (2001). Kimya öğretmen adaylarının ortaöğretim kimya eğitimi hakkındaki düşünceleri. *Marmara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 13, 165-174.
- Ünal, F. (2011). Öğretmenlerin öğrencilerine kazandırılmak istedikleri değerlere yönelik bir inceleme. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 2(4), 3-24.
- Yazıcı, S. ve Aslan, M. (2011). Değerler eğitiminde kahramanlardan yararlanma: sosyal bilgiler ders kitapları ile öğretmen adaylarının kahraman tercihlerinin karşılaştırılması üzerine bir çalışma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(4), 2173-2188.
- Yıldırım, A., Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde bilimsel araştırma yöntemleri*. (9. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yüksel, P. & Yıldırım, S. (2015). Theoretical frameworks, methods, and procedures for conducting phenomenological studies in educational settings. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 6(1), 1-10.
- Zhang, Y. & Wildemuth, B. M. (2009) Qualitative analysis of content. In Wildemuth, B. M. (Ed.), *Applications of social research methods to questions in information and library science*. Westport: Libraries Unlimited, pp. 308-319.
- Weber, R. P. (1989). *Basic content analysis*. London: Sage

Extended Abstract

## **Opinions of Chemistry Teacher Candidates about the Values and Values Education in the Reading Piece Named Aziz Sancar's Success**

---

Hatice KARAER, Corresponding Author. Assistant Professor.  
Ondokuz Mayıs University, Faculty of Education.

**E-mail:** hkaraer@omu.edu.tr

**ORCID:** 0000-0001-7745-9587

Fergan KARAER, Assistant Professor.

Ondokuz Mayıs University, Faculty of Education.

**E-mail:** fkaraer@omu.edu.tr

**ORCID:** 0000-0003-3781-2128

### **Introduction**

In today's education system, it is aimed that each student will be trained to show their behaviour by taking appropriate moral characteristics, students are expected to be educated not only to be academically successfully individuals but also as individuals who know their values and show them in their behaviours. For this purpose, the Ministry of National Education has placed its focus on all curricula by adding basic values. When new curricula and previous curriculums are compared, there are some differences in terms of content. The main difference is placing national and spiritual values at the centre of new programs while gaining skills was at the centre of previous curriculums. A statement referring to national education's aim in the Basic Law of National Education that says ;'ed-

educating individuals who adopt, protect and develop the national, moral, human, spiritual and cultural values of the Turkish nation' shows that creating common values in all curricula is inevitable. Values are important not only in the field of education but also in daily activities. Because values education is the accumulation of the efforts that help students develop knowledge, skills and abilities that would help them in making decisions and reasonable choices.

### **Purpose and Importance of Research**

The aim of this study is to determine the opinions of chemistry teacher candidates about the values and values education in the reading piece named "Aziz Sancar's Success" in the 9<sup>th</sup> Grade Chemistry Textbook. It is thought that reading passages belonging to important figures will contribute to the field in terms of showing that how they could be regarded as a good tool for values education. At the same time, the fact that the chemistry teacher candidates show the knowledge, skills and experience about how to analyse a reading part in the textbook in terms of values and values education will contribute to the future research to be done because it is the first research which examines a reading passage titled Aziz Sancar's Success in terms of values and values education.

### **Problem of Research**

What are the opinions of the teacher candidates on the values and values education in Aziz Sancar's Success story in the 9<sup>th</sup> Grade Chemistry Textbook?

## **Method**

### **Pattern of Research**

Phenomenology (Phenomenon-science) method is used in the research. Because the participants of this study were asked to analyse Aziz Sancar's Success reading passage in terms of values and values education, the Phenomenology pattern was preferred because it aims to investigate the participants' experience with fact and events, and what kind of perception they form and structure.

### **Participants of the Research**

Since the Phenomenology pattern was used in the research, criterion sampling was preferred because it was easy to apply for purposeful sampling types, and



the results are concluded in a short time and it allows the researcher to determine the criterion. Participants of the research are eight chemistry teacher candidates who are registered and voluntarily in the Secondary School Chemistry Curriculum Course, which is taught as an elective course in the 4-year chemistry teaching undergraduate program of public university in Turkey. All of the teacher candidates stated that they chose the profession of teaching willingly and were content with that.

### **Data Collection Tools**

The data of the research was obtained through a form of the opinion containing three open-ended questions, related to the reading passage titled Aziz Sancar's Success in the 9<sup>th</sup> Grade Chemistry Textbook and from the Secondary Chemistry Teaching program. In addition, data was collected from the qualitative observations made by the researcher during their study of the values and value education.

### **Data Analysis**

In the analysis of the data, content analysis was used. In the analysis of the opinions of teacher candidates, themes were determined by taking into account the sub problems. The determined themes were shown to the expert instructors and corrections were made in line with their opinions and suggestions and six themes were created. Created themes respectively;

“values in the program”, “reason for adding values to the program”, “the reason for gaining value”, the values in the reading passage Aziz Sancar's Success” and “values education through the success of Aziz Sancar”.

### **Validity and Reliability**

In this research, the detailed explanation of the information about the teacher candidates is given under the title in the Participants of the Research part. Why and how the data collection tools are used, and the reading piece named “Aziz Sancar's Success” is given in detail under the title of data collection. Thus, the internal validity of the research is ensured. The external validity of research is why the criterion is selected by criterion sampling, the criterion sampling decision is taken, what is collected is selected in the data collection and the necessary information about how the analysis is done is explained in detail in the rel-

evant sections. In order to determine whether the themes created by the opinions of the teacher candidates are appropriate, the opinions of the lectures and their opinions and suggestions are arranged and the internal reliability of the research is ensured. According to the results of content analysis, it is possible to say that the external security is performed in order to compare the research results with the expert opinion and to show the role in the research of the researchers.

## **Findings**

It is found that there is a similarity between the values found in the chemistry curriculum and the values intended to be given to the students in curriculum. In the opinion of the teacher candidates, it was found that the most noteworthy views were about the 15 July movement and the students were asked to show national unity and solidarity. It was found that opinions acquired in the family should be given at all different stages of school education. Results also show that reading passages in the new programme like the one titled: “Aziz Sancar’s Success” were appropriate in helping students acquiring values. Another noteworthy opinion of the candidate is that at the end of each chapter or subject, the empty spaces in the book can be filled by proverbs or quintessential words.

## **Discussion, Conclusion and Recommendations**

The values that are expected to be given to the students in curriculum are justice, friendship, self-control, patience, respect, love, responsibility, patriotism and helpfulness. In this respect, it can be said that teacher candidates are aware of the root values. The interpretation of the reading part in terms of values and values education suggests that candidates do have awareness about values. The teacher candidates emphasized that it would not be enough to give the values to the students within the scope of a few courses and that should be given in all courses in all stages of school education. It can be said that it is good to put the reading piece named Aziz Sancar’s success in textbook of the teacher candidates. In order to provide the students with the values through the curriculum of chemistry, Aziz Sancar and other important figures can be promoted in textbook and the values in the program can be acquired, thus students can be encouraged to become scientists. Aziz Sancar is a world-renowned scientist, who has been awarded the Nobel Peace Prize. It can be seen that including the reading piece named Aziz Sancar’s success to the chemistry textbook in the 9<sup>th</sup> Grade is a good tool for the education of values, not only for the students but also for the

teachers. Because in the reading passage Sancar stated in his interview that he had very idealistic teachers. He is not only trying to transmitting values to the students, but also giving the teachers a messages about learning and adopting the qualities of an ideal teacher. This situation can be considered as an indication that the vales and its education can reach goals and targets. However; this is only possible if the teachers are able to show the expected sensitivity, otherwise it will remain in the textbook as an ordinary piece. Examining the expressions of teacher candidates about to the education of values, it can be seen that the values referred to are almost in the reading part. For example, they highlighted the fact that for achieving success, hard work is more important than the socio-economic factors, which parallels the information in the reading passage about Aziz Sancar; which says that he was born in a village to a farmer family of middle income with eight children. This can be seen as an indicator of of the teacher candidates' awareness in promoting the value of hard working and its importance in the human life. In addition, we can say that this research has increased the prospective teachers' interest in reading textbook, and willingness to improve themselves in this subject, and when they became teachers, they will know why and how they can give the basic values to their students. We that prospective teachers have gained the necessary knowledge and experience in their undergraduate education about how they should raise individuals according to the basic and desired values of the society.

Based on the results, the following recommendations can be given.

- Important prominent figures (Atatürk's life and Aziz Sancar's successes etc. ) can be given more places in curriculum and textbook,
- To benefit from other tools (Proverbs etc. ) used in values and values education.
- In-service trainings can be organized to raise awareness of teachers about values education,
- During in-service training, preparing the content of the program related to value teaching in a way to accommodate the change in the behavior of the students.
- In addition, values and values education should be included in all undergraduate programs as compulsory courses.



## Değer Merkezli Okul Kültürü Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlilik ve Güvenirlik Çalışması\*

Development of Values-Centered School Culture scale:  
A Study of Validity and Reliability\*

Mahmut ZENGİN, Sorumlu Yazar. Doç. Dr.

Sakarya Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi, İlköğretim DKAB Eğitimi Bölümü.

**E-mail:** zengin@sakarya.edu.tr

**ORCID:** 0000-0002-9042-7379

Muhammet Enes ÇELİK, Yüksek Lisans Öğrencisi.

Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

**E-mail:** enescelik5419@gmail.com

**ORCID:** 0000-0001-8269-8681

ISSN: 1303-880X  
e-ISSN: 2667-7504  
<http://ded.dem.org.tr>

**Geliş/Received:** 18.03.2019

**Kabul/Accepted:** 08.05.2019

**Makale türü/Article type:**

Araştırma/Research

**Atıf/Citation:** Zengin, M. & Çelik, M.E. (2019). Değer merkezli okul kültürü ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlilik ve güvenirlik çalışması. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 17 (37), 317-348. **DOI:**10.34234/ded.541321

\* Bu çalışma "Değer Merkezli Okul Kültürü Ölçeğinin Geliştirilmesi" konulu Yüksek Lisans tezi esas alınarak hazırlanmıştır.

\* This article is derived from a master thesis of "Development of values-centered school culture scale"

**Öz:** Bu çalışmanın amacı, değer merkezli okul kültürünü ölçebilecek geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmış bir ölçek geliştirmektir. Araştırmanın çalışma grubunu Sakarya ilinde farklı eğitim kademeleri, okul türü ve branşlarda görev yapan 548 öğretmen oluşturmaktadır. Beşli Likert tipinde hazırlanan ve uzman görüşleri de alınan 54 maddelik taslak form öncelikle 247 öğretmenden oluşan ilk gruba uygulanmış ve elde edilen veriler açımlayıcı faktör analizinde kullanılmıştır. AFA sonuçlarına göre ölçek 35 madde ve 6 alt boyuttan oluşmaktadır. Bu alt boyutlar, değerlere dayalı vizyon ve stratejik planlama, okul-çevre ilişkisi, okul yönetimi-öğretmen işbirliği, öğretmen modelliği, mesleki gelişim, değerlerin öğretimini izleme ve değerlendirme olarak adlandırılmıştır. Daha sonra 35 maddelik ölçek doğrulayıcı faktör analizi için 301 öğretmenden oluşan ikinci bir gruba uygulanmıştır. DFA sonucunda ölçeğin yapısını bozan iki madde daha çıkarılmış ve 33 maddelik bir ölçeğe ulaşılmıştır. DFA sonuçları, ölçeğin model uyum indekslerinin iyi düzeyde olduğunu ve faktör yapısının doğrulandığını ortaya koymuştur. Elde edilen ölçeğin bütününe ve alt boyutlarına ilişkin Cronbach Alfa güvenilirliği sırasıyla .964; .946; .915; .924; .807; .915 ve .842 olarak bulunmuştur. Bu veriler, ölçeğin iç tutarlığının oldukça yüksek olduğunu göstermiştir. Bu kapsamda değer merkezli okul kültürünü belirlemek amacıyla geliştirilen 33 madde ve 6 boyuttan oluşan ölçeğin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu sonucuna varılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Okul kültürü, Okul iklimi, Değerler eğitimi, Ölçek geliştirme, Değer merkezli okul

&

**Abstract:** The aim of this study is to develop a scale with examined validity and reliability, that measures values-centered school culture. The study group consists of 548 teachers working in different education levels, school types and branches in Sakarya province. A 54-item draft form, which was prepared in the format of five-point Likert type, was applied on 247 teachers as a first group and the data obtained were used in Exploratory Factor Analysis. According to EFA results, the scale consists of 35 items and 6 sub-dimensions. These sub-dimensions are: values-based vision and strategic planning, school-environment relations, school management-teacher collaboration, teacher modeling, professional development, monitoring and evaluation of values. Then, 35-item scale was applied to a second group of 301 teachers for Confirmatory Factor Analysis. According to the CFA results, two item that affected the structure of the scale were removed, so a 33-item scale was reached. The CFA results showed that the

model fit indexes of the scale were good and the factor structure was confirmed. The Cronbach's alpha reliability for the total and sub-dimensions of the scale was found .964; .946; .915; .924; .807, respectively. These data show that the internal consistency of the scale is quite high. In this context, it was concluded that the scale consisting of 33 items and 6 dimensions developed to determine values-centered school culture is a valid and reliable measurement tool.

**Keywords:** School culture, School atmosphere, Values education, Scale development, Values-centered school

## Giriş

İnsanın varlık alanına özgü bir kavram olarak onun düşünce ve eylemlerine etki eden ve onları belirleyen ilkeler, davranışları yönlendiren genel kılavuzlar şeklinde tanımlanan değer/ler (Uysal, 2008; Halstead, 2005; Demircioğlu ve Tokdemir, 2008), eğitim, siyaset, iş dünyası, medya gibi hayatın birçok alanında sıklıkla üzerinde durulan bir konudur. Dünyada yaşanan hızlı değişim ve dönüşümler neticesinde ortaya çıkan yeni şartlar, değerlerin okullarda öğretilmesine yönelik bir bakış açısını gündeme getirmiştir. Bilimin değerler konusunda tarafsız olması anlayışına dayalı pozitivist bilim anlayışının etkisiyle okullar, değerlerin öğretiminde gerekli ve yeterli bir inisiyatif alamamıştır. Bununla birlikte eğitimin mahiyeti itibarıyla değer yüklü bir aktivite olduğu düşünüldüğünde okulların değerlerin öğretimi konusunda bazı sorumlulukları üstlenmesinin önemli kazanımlar sağlayacağı eğitim çevrelerinde dile getirilmeye başlanmıştır. Öğretmen, öğrenci, veli, okul yönetimi ve toplumdaki diğer tüm paydaşların ortak bir sorumluluğu olarak ele alınması gereken değerlerin öğretimi konusunda, okulların değer merkezli bir kültür oluşturması kritik bir öneme sahiptir (Zengin, 2017).

Okul kültürünün yapılandırılmasında paylaşılan değerlerin belirlenmiş olması son derece kritiktir. Çünkü okul kültürü, öğrenciler, veliler, öğretmenler ve okul yöneticileri arasındaki ilişkilerin temelini oluşturur ve okul topluluğunun değerlerini, inançlarını ve gelişimlerini yansıtır. Bu bağlamda okul kültürü, her okulda bireylerin davranışlarını ve sosyal ilişkilerini düzenleyen ve yön veren sosyal bir olgudur (Peterson ve Deal, 1990). Bu yönüyle her okul, kendine özgü bir kültür, davranış ve ilişkileri şekillendiren ahlaki kod, söylem ve yaşam tarzını bünyesinde barındırmaktadır (Peterson ve Deal, 2002).

## Değer Merkezli Okul Kültürü

Okul kültürü ile ilgili tanımlamalara bakıldığında değerlerle ilişkisine yönelik bir boyutun mutlaka dikkate alındığı görülmektedir. Okul kültürü, okuldaki yöneticiler, öğretmenler ve diğer ilgili tüm paydaşların oluşturup geliştirdikleri, okuldaki davranış biçimlerini, normları ve değerleri belirleyen ve kişiler arasındaki ilişkileri düzenleyen bir yapıdır. Okul kültürü okul içinde ve dışında yer alan tüm çevrenin okulu algılama biçimini belirler ve okulun yaşam tarzını yansıtır (Göldağ, 2015: 78). Okul kültürünün oluşmasında okulun yaşı ve tarihi, amaç ve hedefleri, öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeyleri, okulun bulunduğu sosyo-ekonomik ve coğrafi çevre, okulun sahip olduğu fiziki ve teknolojik imkanlar, yönetici, öğretmen ve öğrencilerin beklentileri, velilerin beklentileri, eğitim sisteminin yapısı gibi birçok faktör etkili olmaktadır (Özdemir, 2006: 414-415). Bir kültürü oluşturan unsurların hepsi ayrı bir öneme sahip olmakla birlikte bu unsurların en önemli olanının değerler olduğu konusunda ortak bir anlayış olduğu söylenebilir (Şahin Fırat, 2010).

Okulların öğrencilerin akademik başarılarını arttırma işlevleri yanında değerlerin kazandırılmasında daha başarılı olabilmeleri için değer merkezli bir okul kültürü inşa edebilecekleri planlama, ortak perspektif, birlikte çalışma, karar alma süreçlerine katılım, açık iletişim, ortak dil, zaman ve mekan düzenlemeleri, mesleki gelişim, işbirliği, destek ve güven, çevre ile ilişkiler, bütünleşme ve aidiyet gibi birçok süreci tanımlamış ve bunları hayata geçirmiş olmaları gerekir. Bu çalışmada okullarda değerlerin açık veya örtük bir şekilde kazandırılması süreçlerinde yöneticilerden öğretmenlere, okul çevresini oluşturan kişi veya kurumlardan öğrencilere kadar tüm paydaşların sorumlulukları olduğu düşüncesinden hareketle değer merkezli okul kültürü tanımlaması kullanılmış ve bununla değerlerin merkezi konumuna vurgu yapılması ve okul kültürünün oluşturulmasına etki eden tüm boyutların değerlerle ilişkisinin kurulması amaçlanmıştır. Okullarda değerlerin istenilen düzeyde kazandırılabilmesi açısından değer merkezli okul kültürünün birçok boyutundan bahsetmek mümkün olmakla birlikte bu çalışmada ölçek geliştirme sürecinin teorik çerçevesine de ışık tutan şu boyutların dikkate alınmasının önemli olduğu düşünülmektedir.

### *Değerlere dayalı vizyon ve stratejik planlama:*

Vizyon, gelecekte ulaşılmak istenen hedefleri ortaya koyan uzun soluklu bir süreç olarak tanımlanmaktadır (Özden, 2005). Günümüzde öğrencilerin akademik başarılarını arttırmaya yönelik okulların hedef ve uygulamalarının çok belir-



gin olduğu bilinmektedir. Bununla birlikte okullar değerlerin öğretimi konusuna akademik başarı kadar yeterli ilgiyi göstermemekte ve bütünlük arz eden bir çalışma ortaya koyamamaktadırlar. Bu nedenle okul eğitimi ile ilişkili tüm paydaşlar tarafından paylaşılan değer odaklı bir vizyon ve planlamaya ihtiyaç bulunmaktadır. Değer merkezli bir okul kültürü oluşturabilmek için tüm okul topluluğu içerisinde okula rehberlik edecek değerler hakkında anlaşmaya varmak kritik öneme sahiptir. Okulun bu konudaki vizyonu, ders içi uygulamalar, planlama süreçleri, okulun öncelikleri, davranışsal beklentiler, yönetim anlayışı gibi birçok konuya dayanak oluşturur. Okullarda paylaşılan bir vizyon yoksa, tüm paydaşlar tarafından sahiplenilmiyor ve paylaşılmıyorsa etkili, planlı ve sistematik bir değerler eğitimi gerçekleştirmek oldukça zordur. Bu kapsamda öncelikle okulun eğitim ile ilgili tüm planlamalarında değerler eğitimi açık bir hedef olmalı ve değerlerin kazandırılması konusunda okul yönetimi, öğretmenler, veliler ve diğer tüm paydaşlar ortak bir anlayışı yansıtmalıdır (Zengin, 2017; Curriculum Corporation, 2008, 25).

#### *Bütünleşik Program:*

Değerler eğitiminin, ayrı bir program veya öğretim programlarına ilave ayrı bir uygulama olarak değil, bir bütün olarak tüm öğretim programlarının konusu olarak görülmesi gerekir. Bu bağlamda değerler eğitiminin sadece belirli bir branş alanının parçası olarak görülmesi ve diğer alanların bu konuda yeterince inisiyatif almaması değerlerin kazandırılması süreçlerinden başarı elde etmeyi güçleştirir. Bu nedenle değerler eğitimi tüm öğretim programlarının tamamlayıcı ve bütünleşik bir bileşeni olarak görülmelidir (Curriculum Corporation, 2008). Bu kapsamda değerlerin tüm branşlar düzeyinde öğretim programlarının amaç ve kazanımlarına entegre edilmesi yanında okul yaşamı içindeki tüm etkinlik ve uygulamalarda yer alması önemlidir. Okul yönetiminin ve tüm öğretmenlerin bu anlayış doğrultusunda ortak bir anlayışa sahip olması gerekmektedir (Kaymakcan ve Meydan, 2016).

#### *Model Olma:*

Bireylerin açık veya örtük bir şekilde söyledikleri ve yaptıklarının başkaları tarafından düşünce, tutum ve davranış olarak sergilenmesine etki etme olarak tanımlanabilecek model olma süreci, başarılı değerler eğitimi uygulamalarının ayrılmaz bir bileşeni olarak değerlendirilmektedir. Model olma, sadece öğretmenlerin açık veya örtük bir şekilde değerleri temsil etmesini değil, okuldaki herkesin tüm ilişkilerde bu temel ilkeyi dikkate almasını kapsar. Bu bağlamda

öğretmenler öğrencilere model olabildiği gibi öğretmenler öğretmenlere, öğrenciler öğrencilere model olabilirler. Değerlerle ilgili böyle bir model olma süreci, değer merkezli okul kültürünün gelişmesine önemli katkılar sunar. Öğretmenlerin model olma sürecinde kritik fonksiyonları bulunmaktadır. Model olma, öğretmenin yaptığı her şeyde kendini gösterir ve okul yaşamının tüm diğer bileşenleriyle ilişkilidir. Öğrenciler, öğretilen içerikten daha çok, söylem ve davranışlardan daha fazla etkilenmekte ve öğrenmektedirler. Öğretmen modelliği, öğrencilerin değerler hakkındaki bilgilerine güçlü bir destek sağlar. Daha da önemlisi, değerlere dayalı tutum geliştirme, değerlerle ilgili hüküm verme ve sosyal beceriler geliştirmede anahtar bir bileşendir (Curriculum Corporation, 2008, 38-40). Öğretmenin değerler konusunda model olması yanında aile başta olmak üzere diğer paydaşlarla işbirliği yapılması ve değerlerin kazandırılması sürecine aktif katılımlarının sağlanması da kritik öneme sahiptir (Kaymakcan ve Meydan, 2016).

#### *Personelin Mesleki Gelişimi:*

Okulda görevli bulunan idari personel ile eğitim kadrosuna yönelik değerler eğitimi konusunda öğrenme imkânlarının oluşturulması ve bunun sürdürülebilir bir şekilde gerçekleştirilmesi gereklidir. Kaymakcan ve Meydan'ın da (2016) da işaret ettiği gibi, personelin değerler eğitimi konusunda gelişmelerinin sağlanmasında farkındalık oluşturularak teşvik edilmeleri, değerler eğitimi süreç ve uygulamaları noktasında bilgi ve becerilerinin geliştirilmesi, ayrıca gerekli eğitim materyalleri ile desteklenmeleri önemlidir. Okullarda uygulanan değerler eğitimi çalışmalarına yönelik yapılan çeşitli izleme ve değerlendirme çalışmalarından elde edilen verilerde özellikle öğrencilerle doğrudan etkileşim içinde bulunan öğretmenlere yönelik değerler eğitimi kapsamında sunulan mesleki öğrenme imkânlarının onların var olan uygulamalarını pozitif anlamda dönüştürdüğünü ortaya koymuştur (Curriculum Corporation, 2008, 44).

#### *Okul Paydaşları ile İşbirliği:*

Değer merkezli okul kültürünün oluşumunda sadece okulda bulunan çalışanların sorumluluğu yoktur. Aynı zamanda öğretilecek değerlerden uygulama süreçlerine kadar tüm boyutlarda okul personelini, aileyi, yerel ve sivil toplum unsurları gibi çevre imkanlarını sürece dahil etmek ve işbirliklerini geliştirmek gerekmektedir. Her ne kadar değerler eğitimi ile ilgili bir girişimde birçok insanı sürece dâhil etmek çok zaman ve emek gerektirse de daha sağlam bir uzlaşma-

yı, tutarlılığı ve sürdürülebilirliği sağlar (Curriculum Corporation, 2006). Okul değerlerin öğretimi konusunda iki temel zorlukla karşılaşabilir. Halstead'e göre (2005) bunlardan birisi, herkes için geçerli değerlerin belirlenmesi sürecidir. Farklı dünya görüşleri, dini ve sosyo-kültürel farklılıklar, kişi veya kurumların değerlerle ilgili önceliklerinin kimi zaman birbiriyle örtüşmemesi ve benzeri sebeplerle toplumda herkesin kabul edeceği değerleri belirleme ve bu değerlerin kazandırılması süreçleri konusunda uzlaşmanın zorlukları bulunmaktadır. Bir diğer zorluk ise okulda değerlerin öğretilmesinden elde edilen kazanımların okul dışında aile, medya, akran grupları gibi unsurlar tarafından desteklenmesinin sağlanabilmesinde yaşanmaktadır. Okulun değerlerin öğretilmesi ve temsil edilmesi noktasında gösterdiği hassasiyetin okul dışındaki paydaşlar tarafından da yeterince dikkate alınması ve işbirliği yapılması gerekmektedir. Okulun, paydaşlarla işbirliğini geliştirecek süreçleri tanımlaması ve uygulamaya yönelik perspektifinin olması önemlidir.

#### *Okula ve Topluma Görelilik:*

Farklı ülkelerde aynı amaca odaklanmış ancak farklı kavramlar kullanılarak değerlerin okul sistemi içinde öğretildiği bilinmektedir. Amerika'da karakter eğitimi, Avrupa ülkelerinde vatandaşlık eğitimi, Avustralya'da değerler eğitimi bu bağlamda örnek olarak verilebilir. Farklı ülkelerdeki değerlerin öğretimi-ne odaklanan bu programların hazırlanması ve uygulanması süreçlerinde ortak bazı noktalar bulunmakla birlikte ait oldukları toplumun ve okulların şartları, ihtiyaçları ve önceliklerinin dikkate alındığı görülmektedir. Aksi durumda değerlerin şekillendirdiği bir okul kültürü oluşturmak güçleşecektir. Değerlerin kazandırılmasında bulunduğu toplum ve okulu dikkate almak, o toplumun bu konudaki ihtiyaçlarını, toplumun tarihi ve kültürel değerlerini, değerlerin anlaşılma biçimini ve değerlerin oluşturduğu davranış standartlarını, bireyler arasındaki ilişkilerde değerlerin yansımalarını dikkate almak anlamına gelmektedir.

Okul kültürü bağlamında literatürde farklı ölçme araçları geliştirildiği görülmektedir. Öğretmenlerin okul kültürü hakkındaki düşüncelerini belirlemek üzere Gruenert ve Valentine (1998) tarafından geliştirilen 35 maddelik okul kültürü ölçeğinde öğretmen işbirliği, işbirliğine dayalı liderlik, mesleki gelişme, ortak amaçlar, meslektaş desteği ve birlikte öğrenme boyutları bulunmaktadır. Değerlerin öğretimi ve değer merkezli okul kültürünün oluşmasında öğretmenlerin ve okulların kritik fonksiyonları bulunmaktadır. Bu bağlamda, Milson ve Ekşi (2003) tarafından Amerika ve Türkiye'deki öğretmenlerden elde edilen veriler-

le geliştirilen ve Türkçeye uyarlaması da yapılan bir diğer ölçek çalışmasında öğretmenlerin karakter eğitimi yetkinliği üzerinde durulmuştur. Acat ve Aslan (2011) ise, okullardaki çalışmaların karakter eğitimi felsefesine göre değerlendirilmesi amacıyla 33 madde ve 5 boyuttan oluşan “Okulların Karakter Eğitimi Yetkinlik Ölçeği”ni geliştirmişlerdir.

Okul kültürünü ölçmeye yönelik diğer bazı çalışmalar bağlamında ilköğretim okullarındaki kültürel yapının belirlenmesi amacıyla Terzi (2005) tarafından geliştirilen okul kültürü ölçeği; ayrıca Fırat (2007) tarafından, öğretmenlerin, görev yaptığı okulun kültürüne ilişkin görüşlerini saptamak amacıyla geliştirdiği Okul Kültürü Ölçeği; 36 madde ve 13 boyuttan oluşan ve öğretmenlerin okul kültürüne yönelik görüşlerini belirlemek amacıyla Şimşek (2005) tarafından geliştirilen ölçek çalışması; ilköğretim öğretmenlerinin algıları ışığında okul yöneticilerinin değerlere dayalı yönetim uygulamalarının okul kültürü üzerindeki etkisini incelemek amacıyla Demirtaş ve Ekmekyapar’ın (2012) geliştirdikleri ölçek; Maryland güvenli ve destekleyici okul iklimi ölçeği’nin Türk kültürüne uyarlanmasına yönelik Ekşi, Türk ve Avcu (2017) çalışması, Hemsirelik eğitimi veren kurumlarda öğrencilerin bakış açısından örgüt kültürünü belirlemeye yönelik Kantek, Baykal ve Altundaş’ın (2010) geliştirdikleri ölçek; ilköğretim öğretmen ve yöneticilerinin okul kültürüne ilişkin algılarını tespit etmek amacıyla Şahin (2010) tarafından geliştirilen Okul Kültürü Envanteri ayrıca zikredilebilir.

Tarafımızdan geliştirilen değer merkezli okul kültürü ölçeğinin tüm boyutları dikkate alındığında literatürde yer alan ve yukarıda belirtilen çalışmaların okulların değerler eğitimi planlama ve geliştirme süreçleri, öğretmenlerin kritik fonksiyonları gibi ortak bazı boyutları bulunmakla birlikte bu çalışmamızda okul kültürüne etki eden boyutların değerlerle ilişkisinin daha belirgin ve kapsayıcı bir şekilde ele alındığı düşünülmektedir. Bu nedenle ölçekte okul kültürünün her bir boyutunda değerlerin etkisi ve fonksiyonunu ön plana çıkararak maddelere yer verilmiş, okul kültürü ve değerler ilişkisinin belirgin bir şekilde kurulması amaçlanmıştır. Okulların oluşturmaya çalıştıkları veya oluşturdukları okul kültüründe değerlerin ne düzeyde dikkate alındığını değerlendirmede bu ölçek ile elde edilecek geribildirimlerin önemli olduğu değerlendirilmektedir.

Konu ile ilgili yapılan alan yazın incelemesinde Türkiye’de değer merkezli okul kültürünü ölçmeye yönelik ölçme aracı geliştirmenin önemli bir katkı sağlayacağı göz önünde bulundurularak değer merkezli okul kültürünün belirlenebilmesi için bir ölçme aracının geliştirilmesi düşünülmüştür. Bu çalışmada değerlere dayalı

lı bir okul kültürünün hangi temel boyutları yansıtması gerektiğinden hareketle değer merkezli okul kültürü ölçeğinin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Ölçeğin uygulanmasından elde edilecek verilerin, değerlerin öğretimi ve değer merkezli bir okul kültürü oluşturma bağlamında ilgili tüm paydaşlara (veli, öğretmen, öğrenci, STK, okul personeli vb.) katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

## **Araştırmanın Yöntemi**

Değer merkezli okul kültürü ölçeğinin geliştirilmesinde nicel araştırma desenlerinden geçmiş veya içinde bulunulan dönemde varlığını devam ettiren durumları olduğu gibi yansıtmayı amaçlayan betimsel tarama modeli kullanılmıştır (Karasar, 2016).

### **Çalışma Grubu**

Değer Merkezli Okul Kültürü Ölçeğinin geliştirilmesi sürecinde açıklayıcı faktör analizi (AFA) için 247 ve doğrulayıcı faktör analizi (DFA) çalışmaları için 301 olmak üzere Sakarya’da çalışan toplam 548 öğretmen çalışmaya dâhil edilmiştir. AFA ve DFA için iki farklı çalışma grubu üzerinde çalışılmıştır.

AFA ve DFA analizlerinin gerçekleştirdiği çalışma gruplarının cinsiyet, çalıştıkları okul kademesi, branş, öğrenim düzeyi, mesleki kıdem ve çalıştıkları okul türlerine ilişkin bilgiler Tablo 1’de yer almaktadır.

		İlk Çalışma Grubu		İkinci Çalışma Grubu	
		<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Cinsiyet	Kadın	145	58,7	145	48,2
	Erkek	102	41,3	156	51,8
	<b>Toplam</b>	247	100,0	301	100,0
Okul Kademesi	İlkokul	52	21,1	18	6,0
	Ortaokul	92	37,2	70	23,3
	İmam Hatip Ortaokulu	39	15,8	41	13,6
	Anadolu Lisesi	21	8,5	46	15,3
	İmam Hatip Lisesi	2	0,8	38	12,6
	Mesleki ve Teknik A. Lisesi	41	16,6	36	12,0
	Fen Lisesi	0	0	33	11,0
	Temel Lise	0	0	19	6,3
	<b>Toplam</b>	247	100,0	301	100,0

Eğitim Durumu	Ön Lisans	6	2,4	1	0,3
	Lisans	203	82,2	241	80,1
	Lisansüstü	38	15,4	54	17,9
	Cevap Vermeyen	0	0	5	1,7
	<b>Toplam</b>	247	100,0	301	100,0
Mesleki Kıdem	1-5 yıl	63	25,5	75	24,9
	6-10 yıl	57	23,1	44	14,6
	11-15 yıl	52	21,1	53	17,6
	16-20 yıl	43	17,4	49	16,3
	21-25 yıl	25	10,1	34	11,3
	26 + yıl	7	2,8	39	13,0
	Cevap Vermeyen	0	0	7	2,3
	<b>Toplam</b>	247	100,0	301	100,0
Okul Türü	Devlet Okulu	247	100,0	221	73,4
	Özel Okul	0	0	80	24,6
	<b>Toplam</b>	247	100,0	301	100,0
Branş	Türkçe-Sosyal Alanlar ( <i>Türkçe, Sosyal Bilgiler, Tarih, Felsefe, Edebiyat, Coğrafya, Tarih, İngilizce, DKAB, Müzik, Beden vb.</i> )	140	56,7	165	54,8
	Fen-Matematik Alanları ( <i>Matematik, Fen Bilgisi, Fizik, Kimya, Biyoloji vb.</i> )	49	19,8	80	26,6
	Mesleki-Teknik Lise Alanları ( <i>Elektrik, Makina, Metal, Moda Tasarım, Mobilya, Yiyecek-İçecek, Pazarlama vb.</i> )	12	4,9	30	10,0
	Sınıf Öğretmenliği	46	18,6	13	4,3
	Cevap vermeyen	0	0	13	4,3
	<b>Toplam</b>	247	100,0	301	100,0

Açımlayıcı faktör analizi için araştırmaya katılan öğretmenlerin %58,7'si (n=145) kadın, %41,3'ü (n=102) ise erkeklerden oluşmaktadır. Aynı zamanda %21,1 (n=52) İlkokul, %37,2 (n=92) Ortaokul, %15,8 (n=39) İmam Hatip Ortaokulu, 8,5 (n=21) Anadolu Lisesi, 0,2 (n=2) İmam Hatip Lisesi, 16,6 (n=41) oranında ise Mesleki-Teknik Anadolu Lisesi öğretmenlerinden oluşmaktadır. Eğitim durumlarına baktığımızda %2,4 (n=6) ön lisans, %82,2 (n=203) Lisans, %15,4'ü (n=38) ise lisansüstü mezunudur. Öğretmenlerin Mesleki Kıdem durumlarına baktığımızda %25,5'i (n=63) 1-5 yıl, %23,1'i (n=57) 6-10 yıl, %21,1'i (n=52) 11-15 yıl, %17,4'ü (n=43) 16-20 yıl, %10,1'i (n=25) 21-25 yıl, %2,8'i (n=7) 26 ve üstü olarak görülmektedir. İlk uygulamaya katılan öğretmenlerin tamamı devlet okulunda çalışmaktadır. Öğretmenlerin içerisinde bulunduğu branş alanlarına baktığımızda %56,7'si (n=140) Türkçe-sosyal alanlar, %19,8'i (n=49) fen-matematik alanları, %4,9'u (n=12) mesleki-tekniik lise alanları, %18,6'sı (n=46) ise sınıf öğretmenliği alanı olduğu görülmektedir.

DFA uygulaması için araştırmaya katılan öğretmenlerin %48,2'si (n=145) kadın, %51,8'i (n=156) ise erkeklerden oluşmaktadır. Aynı zamanda öğretmenlerin çalıştıkları okul kademesi %6,0 (n=18) İlkokul, %23,3 (n=70) Ortaokul, %13,6 (n=41) İmam Hatip Ortaokulu, %15,3 (n=46) Anadolu Lisesi, %12,6 (n=38) İmam Hatip Lisesi, %12,0 (n=36) Mesleki-Teknik Anadolu Lisesi, %11,0 (n=33) Fen Lisesi, %6,3 (n=19) oranında ise Temel Liseden oluşmaktadır. Eğitim durumlarına baktığımızda %0,3 (n=1) ön lisans, %80,1 (n=241) Lisans, %17,9'ü (n=54) ise lisansüstü mezundur. Öğretmenlerin %1,7'si (n=5) eğitim düzeyi seçeneğine cevap vermemiştir. Öğretmenlerin Mesleki Kıdem durumlarına baktığımızda %24,9'u (n=75) 1-5 yıl, %14,6'sı (n=44) 6-10 yıl, %17,6'sı (n=53) 11-15 yıl, %16,3'ü (n=49) 16-20 yıl, %11,3'ü (n=34) 21-25 yıl, %13,0'ı (n=39) 26 ve üstü olarak görülmektedir. Öğretmenlerin %2,3'ü (n=7) Mesleki Kıdem seçeneğini işaretlememiştir. Öğretmenlerin çalıştıkları okul türlerine baktığımızda 73,4'ü (n=221) devlet okulu, %24,6'sı (n=80) ise resmi okul olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin içerisinde bulunduğu branş alanlarına baktığımızda %54,8'si (n=165) Türkçe-sosyal alanlar, %26,6'sı (n=80) fen-matematik alanları, %10,0'ı (n=30) mesleki-tekniik lise alanları, %4,3'ü (n=13) ise sınıf öğretmenliği alanı olduğu görülmektedir.

### **Veri Toplama Aracı**

“Değer Merkezli Okul Kültürü Ölçeği”nin geliştirilmesi sürecinde öncelikle alan yazın taranmış, elde edilen bilgiler doğrultusunda ölçek için 57 maddeden oluşan bir madde havuzu oluşturulmuştur. Maddelerin yazılması sürecinde değer merkezli okul kültürünün oluşturulmasında önemli olduğunu düşündüğümüz okulun değerlere dayalı bir vizyon ve stratejik planlamaya sahip olması, okul-çevre ilişkisi, öğretmen modelliği, değerler eğitimi izleme ve değerlendirme, değerlerin öğretim programlarına entegre bir anlayışla öğretilmesi, okul yönetiminin değerler eğitimi konusunda öğretmenlerle işbirliği, personelin değerlerin kazandırılması süreçlerindeki mesleki gelişimi boyutları dikkate alınmıştır. Hazırlanan maddeler, kapsam geçerliliği için öncelikle değerler eğitimi konusunda uzman dört farklı akademisyene, ayrıca bir dil uzmanına inceletirilmiş, gelen geri dönütler doğrultusunda maddelerde düzenlemeler yapılmıştır. Ayrıca uygulamaya geçmeden önce hazırlanan ölçek maddelerinin anlaşılabilirliğini test etmek amacıyla sesli düşünme tekniği yoluyla dört öğretmenden maddeleri sesli bir şekilde okumaları ve cevaplamaları istenmiş, araştırmacı bu işlem esnasında öğretmenlerin anlamakta zorluk çektikleri veya tereddüt yaşa-

dıkları maddeleri tespit etmiştir. Öğretmenlerin anlamakta zorluk yaşadıkları üç madde ölçekten çıkarılmış ve uygulama öncesi 54 maddelik bir deneme formu elde edilmiştir. Taslak formdaki her bir madde, “Kesinlikle Katılmıyorum (1), Katılmıyorum (2), Kararsızım (3), Katılıyorum (4), Kesinlikle Katılıyorum (5)” şeklinde beşli likert tipi dereceleme ölçeği doğrultusunda puanlanmıştır. Oluşturulan taslak form, Sakarya ilinde farklı okul türü, branş ve eğitim kademelelerinde görev yapan 247 öğretmene uygulanmıştır. Açımlayıcı faktör analizine yönelik işlemler sonrasında elde edilen 35 madde ve 6 boyuttan oluşan ölçek doğrulayıcı faktör analizi için farklı 301 öğretmene daha uygulanmış ve analizleri yapılmıştır. DFA sonrası ulaşılan 33 maddelik ölçekten alınabilecek en yüksek puan 165, en düşük puan ise 33’tür. Ölçekten yüksek puan alınması, okulların değer merkezli okul kültürünü yansıtmada düzeylerinin yüksek olduğu anlamına gelmektedir.

### **Verilerin Analizi**

Kapsam geçerliğine ilişkin yapılan çalışmadan sonra ölçeğin yapı geçerliğini test etmek üzere açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi; güvenilirliği test etmek için de Cronbach’s Alpha iç tutarlık katsayısı hesaplanmıştır. Elde edilen veriler için kayıp veri analizi yapılmış, kayıp verilerin yerine seri ortalamaları alınarak analizlerinin yapılması kararlaştırılmıştır.

Değer merkezli okul kültürü ölçeğinin madde analizlerine yönelik işlemler, korelasyona dayalı analizle incelenmiş ve madde-ölçek korelasyonları Pearson korelasyon katsayısı ile değerlendirilmiştir. Analiz sonucunda ölçek puanıyla 0,30 altında korelasyon bulunan maddeler taslak formdan çıkarılmıştır (Tavşancıl, 2006; Büyüköztürk, 2016)).

Madde analizinin ardından AFA öncesinde verilerin faktör analizine uygunluğu için Bartlett küresellik testi ve Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) sonuçları dikkate alınmıştır (Kalaycı, 2005; Tavşancıl, 2006; Büyüköztürk, 2016). AFA sonucunda ortaya çıkan faktör yapısının verilerle ne derece uyum gösterdiğini belirlemek amacıyla farklı bir gruptan elde edilen veri üzerinden doğrulayıcı faktör analizi gerçekleştirilmiştir. Tüm analizler sonrasında ulaşılan ölçeğin ve ölçek boyutlarının güvenilirliği, Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı üzerinden değerlendirilmiştir. Geçerlik ve güvenilirlik analizleri için SPSS 22 ve AMOS 21 programları kullanılmıştır.



## **Bulgular**

### **Madde Analizine İlişkin Bulgular**

Değer merkezli okul kültürü ölçeği kapsamında hazırlanan 54 maddelik taslak form 247 öğretmene uygulanmıştır. Maddelerin ayırt ediciliğini ve toplam puanı yordama gücünü belirlemek amacıyla düzeltilmiş madde toplam korelasyonları hesaplanmış, madde toplam korelasyonlarının değerlendirilmesinde ise .30 ve daha yüksek olan maddelerin ölçülecek özelliği ayırt etme açısından yeterli kabul edildiği (Büyüköztürk, 2016: 181) göz önüne alınarak bu değer altında kalan 30, 37, 39 ve 43. maddeler ölçekten çıkarılmıştır. Kalan 50 maddenin düzeltilmiş madde toplam korelasyonları .340 ile .752 arasında değer almış, Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı ise .970 olarak bulunmuştur.

### **Açımlayıcı Faktör Analizine İlişkin Bulgular**

50 maddeden oluşan ölçeğin faktör analizine uygunluğu için Kaiser-Meyer Olkin (KMO) ve Barlett Küresellik testi yapılmıştır. KMO değerinin .60'dan büyük ve Bartlett küresellik testinin anlamlı çıkması verilerin faktör analizine uygun olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk, 2016: 136). Analiz sonucunda KMO değeri .94 olarak hesaplanmış, Barlett Küresellik testi ( $\chi^2=9841,43$ ;  $p<.001$ ) anlamlı bulunmuştur. Bu sonuçlar doğrultusunda veri setinin faktör analizine uygun olduğu görülmüştür.

Değer Merkezli Okul Kültürü Ölçeği'nin yapı geçerliliğinin sınanması amacıyla açımlayıcı faktör analizi gerçekleştirilmiştir. Açımlayıcı faktör analizinde maddelerin ölçekten atılıp atılmamasına karar vermede faktör yük değerinin alt sınırı .40 olarak kabul edilmiştir. Ayrıca bir maddenin farklı faktörlerdeki yük değeri arasında en az.10 fark olması referans alınmış, bu kapsamda birden fazla faktörde binişiklik gösteren maddeler ölçekten çıkarılmıştır. Literatürde bir maddenin faktör yük değerinin asgari .30 ve üzerinde olması yönünde yaygın bir kabul olmakla birlikte (Büyüköztürk, 2016; Tabachnick ve Fidell, 2001), bunun .40 olması gerektiğini belirtenler de bulunmaktadır (Şencan, 2005).

Tablo 2'de "Değer Merkezli Okul Kültürü Ölçeği"nin açımlayıcı faktör analizinden elde edilen faktör yapısı, faktörlere ilişkin özdeğerler, açıklanan varyanslar ve maddelerin döndürülmüş faktör yük değerleri yer almaktadır. Tablo 2'de döndürülmüş maddelerin daha net görülebilmesi için analizde .30 altında kalan faktör yük değerlerine yer verilmemiştir.

**Tablo 2:** Maddelerin Ortak Faktör Varyansı, Ölçeğin Faktör Yapısı, Madde Faktör Yükleri, Faktörlerin Öz Değerleri, Faktörlerin Açıkladığı Varyanslar ve Açıklanan Toplam Varyans

Maddeler	Ortak Faktör Varyansı	1. Faktör	2. Faktör	3. Faktör	4. Faktör	5. Faktör	6. Faktör
52. Okulumuzda değerlerin öğretilmesi, öğrencilerin okul eşyalarına ve rutin görevlere karşı sorumluluklarını geliştirmektedir.	.81	<b>,83</b>					
51. Değerlerin öğretilmesi, okulumuzdaki disiplin sorunlarının azalmasına katkı sağlamaktadır.	.74	<b>,81</b>					
54. Okulumuzda değerlerin öğretimi, öğretmen ve öğrenciler arasında güvene dayalı ilişkileri arttırmaktadır.	.80	<b>,79</b>					
50. Okulumuzda değerlerin öğretilmesi sayesinde öğrencilerin okul ve sınıf çalışmalarına katılım isteği artmaktadır.	.76	<b>,77</b>					
48. Değerlerin öğretilmesi, okulumuzda öğrencilerin akademik başarılarına olumlu etki etmektedir.	.71	<b>,76</b>					
49. Okulumuzda değerlerin öğretilmesi, öğrencilerin okula olan aidiyetlerini ve devam durumlarını pozitif yönde etkilemektedir.	.75	<b>,75</b>					
53. Okulumuzda değerler eğitimine yönelik çalışmalar, okul-veli ilişkilerine olumlu etki etmektedir.	.74	<b>,70</b>	,35				
17. Veliler, okulumuzda yürütülen değerler eğitimi çalışmalarını bilmektedirler.	.70		<b>,79</b>				
12. Okulumuz, değerler eğitimi konusunda velileri bilgilendirmek için düzenli toplantılar yapar.	.72		<b>,78</b>				
16. Okulumuz velilerin değerler eğitimi süreçlerine aktif katılımlarını sağlamaktadır.	.72		<b>,77</b>				
15. Okulumuzda, paydaşların (veli, öğretmen, öğrenci, STK, okul personeli vb.) değerler eğitimine katkı sağlayabileceği uygulamalar tanımlanmıştır.	.72		<b>,76</b>				
13. Okulumuz, değerlerin öğretimi konusunda velilerin beklentilerini dikkate almaktadır.	.67		<b>,72</b>				
14. Veliler, okulumuzdaki değerler eğitimi çalışmalarını desteklemektedir.	.63		<b>,69</b>				
18. Okul paydaşları (veli, öğretmen, öğrenci, STK, okul personeli vb.), öğrencilere kazandırılması gereken temel ahlaki değerler üzerinde uzlaşmıştır.	.63		<b>,57</b>				,42
4. Değerler eğitimi okulun ana faaliyetlerinden birisini oluşturmaktadır.	.74			<b>,74</b>			

3. Okulumuzda, değerlerin öğretimi konusunda farkındalık vardır.	.71		<b>,74</b>
6. Okulda hangi değerlerin öğretileceği konusunda tüm paydaşların (veli, öğretmen, öğrenci, STK, okul personeli vb.) ortak bir anlayışı bulunmaktadır.	.69	,32	<b>,73</b>
2. Okulumuzda tüm paydaşlar (veli, öğretmen, öğrenci, STK, okul personeli vb.) tarafından önemsenen değerlere dayalı ortak bir vizyon bulunmaktadır.	.68		<b>,73</b>
1. Okulumuzun değerler eğitimi konusundaki bakış açısı toplumun temel değerlerini yansıtmaktadır.	.71		<b>,73</b>
5. Okulumuzda değerlerin öğretimine yönelik stratejik bir planlama bulunmaktadır.	.68	,31	<b>,73</b>
7. Okulda öğretilecek değerlerin belirlenmesinde tüm paydaşların (veli, öğretmen, öğrenci, STK, okul personeli vb.) görüşleri alınmaktadır.	.67	,48	<b>,61</b>
35. Öğrencilerin değerlere uygun davranışlarını teşvik eder, onları cesaretlendiririm.	.74	,37	<b>,73</b>
38. Öğrencilere değerlerin öğretimi konusunda kendimi yeterli buluyorum.	.64		<b>,71</b>
31. Öğrencilere değerler konusunda iyi bir rol model olduğumu düşünüyorum.	.65		<b>,69</b> ,34
33. Derslerimde değerleri açık bir şekilde öğretirim.	.68	,32	<b>,68</b>
36. Öğrencilerin okul dışında da temel değerlere uygun hareket etmeleri için onları takip ederim.	.61		<b>,56</b> ,44
34. Değerlerin öğretiminde velilerden daha fazla sorumluluğum olduğunu düşünüyorum.	.31		<b>,48</b>
19. Okul yöneticileri, öğretmenlerin fikirlerine başvururlar.	.71		<b>,74</b>
20. Okul yönetimi, değerler eğitimi çalışmalarını önemsemektedir.	.79	,32	<b>,68</b>
22. Okul yönetimi ve öğretmenler değerlere dayalı okul kültürüne önem vermektedirler.	.77		<b>,41</b> ,66
21. Okul yöneticileri, değerlerin öğretimi konusunda liderlik yapar.	.60	,37	<b>,63</b>
24. Okul yöneticileri ile öğretmenler değerlerin öğretimi konusunda uzlaşılı içindedir.	.67	,35	<b>,62</b>
42. Değerler eğitimi için çeşitli kaynaklardan yararlanıyorum.	.71		<b>,74</b>
40. Değerler eğitimi konusunda yapılan mesleki gelişim eğitimlerine katılmaya çalışırım.	.61		<b>,70</b>

41. Meslektaşların, değerlerin öğretimi daha iyi yapabilmek için çeşitli eğitimler ve materyallerle kendilerini sürekli geliştirmektedirler.	.61	.32				.64
<b>Faktörün Öz Değeri</b>	14,70	3,20	2,23	1,82	1,34	1,02
<b>Faktörün Açıkladığı Toplam Varyans</b>	%15,70	%14,79	%13,17	%10,18	%9,44	%6,25
<b>Açıklanan Toplam Varyans</b>	% 69,56					

Yapılan ilk faktör analizi sonrasında 50 maddelik ölçek formunda yer alan bazı maddelerin birden fazla faktörde yük gösterdiği, bazı maddelerin ise içerik olarak ilişkili olmayan faktörlere dağıldığı belirlenmiştir. Bu kapsamda 8, 9, 11, 25, 26 ve 32 numaralı maddeler binişik olmaları; 10, 23, 27, 28, 29, 44, 45, 46 ve 47 numaralı maddeler ise buldukları faktör boyutuyla içerik olarak bütünlük oluşturmaması nedeniyle ölçekten çıkarılmıştır. Tablo 2’de görüldüğü üzere bu maddeler çıkarıldıktan sonra analiz tekrarlanmış ve öz değeri 1’den büyük 35 madde ve 6 alt boyuttan oluşan bir yapıya ulaşılmıştır. Bu alt boyutlar sırasıyla değerler eğitimi izleme ve değerlendirme, okul-çevre işbirliği, değerlere dayalı vizyon-stratejik planlama, öğretmen modelliği, okul yönetimi-öğretmen işbirliği ve personelin mesleki gelişimi olarak isimlendirilmiştir. 35 maddelik ölçeğin Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı ise .957 olarak bulunmuştur.

Tablo 2’de görüldüğü üzere “Değer Merkezli Okul Kültürü Ölçeği”nin, ilk boyutu olan “değerler eğitimi izleme ve değerlendirme” boyutunda 7 madde yer almakta, maddelerin faktör yük değerleri 0.70-0.83 arasında değişmektedir. Bu faktörün tek başına açıkladığı varyans % 15.70’tir. “Okul-çevre işbirliği” olarak isimlendirilen ikinci boyutta 7 madde bulunmakta ve maddelerin faktör yük değerleri 0.57-0.79 arasında değişmektedir. İkinci boyutun tek başına açıkladığı varyans ise % 14,79 olarak belirlenmiştir. Ölçeğin üçüncü boyutu olan “değerlere dayalı vizyon-stratejik planlama” boyutunda 7 madde bulunmakta, maddelerin faktör yükleri 0.61-0.74 arasında değişmektedir. Bu faktörün tek başına açıkladığı varyans % 13,17’dir. “Öğretmen modelliği” olan dördüncü boyut 6 maddeden oluşmakta, maddelerin faktör yükleri 0.48-0.73 arasında yer almaktadır. bu faktörün açıkladığı varyans % 10,18’dir. Beşinci boyut olan “okul yönetimi-öğretmen işbirliği” boyutunda 5 madde yer almakta ve faktör yük değerleri 0.62-0.74 arasında değişmektedir. Bu boyutun açıkladığı varyans % 9,44’tür. “Personelin mesleki gelişimi” olarak belirlenen altıncı boyutta ise 3 madde yer almakta ve bu maddelerin faktör yük değerleri 0.64-0.74 arasında değişmektedir. Bu faktörün açıkladığı varyans ise % 6,25’tir. “Değer Merkezli Okul Kültürü Ölçeği”nin altı faktörünün birlikte açıkladığı toplam varyans % 69,56’dır.

Ölçeğin iç tutarlılığını analiz etmek amacıyla faktörler arasındaki korelasyonlara da bakılmıştır. Korelasyon analizine ait bulgular Tablo 3'te sunulmaktadır:

**Tablo-3:** Faktörler Arası Korelasyon

	X	SS	1	2	3	4	5	6
1. Faktör (Değerler eğitimi izleme ve değerlendirme)	3,90	,73	1					
2. Faktör (Okul-çevre işbirliği)	3,33	,79	,47**	1				
3. Faktör (Değerlere dayalı vizyon-stratejik planlama)	3,64	,81	,52**	,60**	1			
4. Faktör (Öğretmen modelliği)	3,98	,64	,61**	,41**	,50**	1		
5. Faktör (Okul yönetimi-öğretmen işbirliği)	3,93	,73	,62**	,58**	,64**	,63**	1	
6. Faktör (Personelin mesleki gelişimi)	3,61	,67	,48**	,54**	,39**	,49**	,45**	1

\*\*p < .01

Tablo 3'te faktörler arasındaki ilişkiyi belirlemek için yapılan korelasyon analizinden elde edilen sonuçların tamamında  $p < .01$  düzeyinde anlamlı ilişki bulunmuştur. Faktörler arasında çok zayıf ya da çok güçlü ilişki bulunması ölçeğin iç tutarlılığına zarar verir. Bu sebeple faktörlerin orta düzeyde ilişkisinin olması beklenir (Akbulut, 2010). Elde edilen değerlerin hiçbirinde çok zayıf, yüksek ve çok yüksek ilişki bulunmamıştır.

### Doğrulayıcı Faktör Analizine İlişkin Bulgular

Değer Merkezli Okul Kültürü Ölçeği'nin açılımlayıcı faktör analizi sonucunda ulaşılan altı faktör altında toplanan 35 maddelik yapısının model-veri uyumunu değerlendirmek üzere 301 öğretmenden oluşan ikinci bir gruptan elde edilen veriler üzerinden doğrulayıcı faktör analizi uygulanmıştır. DFA'dan elde edilen uyum iyiliği değerleri kapsamında  $\chi^2/sd$  oranı, GFI, RMSEA, RMR, CFI ve IFI uyum indeksleri değerlendirilmiştir.

Doğrulayıcı faktör analizinde modelin uyum indekslerine yönelik analizler yapıldıktan sonra ölçek maddelerinin standartlaştırılmış regresyon katsayılarına bakılmış, düşük olduğu tespit edilen iki madde ölçekten çıkarılmış ve analiz tekrar yapıldığında uyum indekslerinde iyileşme olduğu görülmüştür. Ölçeğin 33 maddeden oluşan yapısına uygulanan DFA sonucu elde edilen bulgular değerlendirildiğinde Ki kare uyum testi olan  $\chi^2 /sd$  oranı 2.52 ( $\chi^2 /sd=1204,949/477$ )

bulunmuştur. Küçük örneklerde bu oranın  $\leq 2.5$ , büyük örneklerde ise  $\leq 3$  olmasının mükemmel uyum göstergesi olarak değerlendirilebileceği belirtilmektedir (Kline, 2005). Bununla birlikte 250 ve altı örneklem büyüklüğünde bu değer  $< 2.5$ , 250 ve üzeri örneklem büyüklüğünde ise  $< 5$  olabileceğini belirten görüşler de bulunmaktadır (Byrne, 2011; akt: Yaşlıoğlu, 2017: 77). Bu çalışmada çalışma grubunun 301 kişiden oluştuğu dikkate alındığında mükemmel uyumu göstermektedir.

Oluşturulan modelin uyum iyiliği indeksi olan GFI, çalışma grubundaki kovaryans matrisinin model tarafından ne düzeyde ölçüldüğünü ortaya koymaktadır. GFI değeri, çalışma grubunun büyüklüğünden etkilenmekte olup, çalışma grubunda yer alan kişi sayısı arttıkça GFI değeri de artmaktadır. GFI değerinin 1 olmasının mükemmel uyum göstergesi olduğu belirtilmektedir (Jöreskog ve Sorbom, 1993). Bazı kaynaklarda ise model uyum değerlerinin .80 üzerinde çıkmasının da kabul edilebilir alt sınırlar olarak değerlendirileceği ifade edilmiştir (Cole, 1987; Gerbing ve Anderson, 1993). Bu çalışmada GFI= .80 olarak bulunmuş ve yeterli düzeyde olduğu kabul edilmiştir.

Karşılaştırmalı uyum indeksini ifade eden CFI değeri, 0 ile 1 arasında bir değer almakta ve bu değer 1'e yaklaştıkça uyum iyiliği derecesi de artmaktadır. Yüksek CFI değerine sahip bir modelin güçlü bir uyum sergilediği kabul edilmektedir. CFI değerinin  $\geq 0,90$  olması kabul edilebilir,  $\geq 0.95$  olması ise iyi uyum göstergesidir (Yılmaz ve Çelik, 2009; Şimşek, 2007). Bu çalışmada CFI=0.92 bulunmuştur.

Yaklaşık ortalamaların karekökü olarak tanımlanan RMSEA, 0-1 arasında değer almaktadır. RMSEA değeri, 0.05'in altında ise mükemmel uyum göstermekte, 0.08'in altında ise kabul edilebilir uyum göstermektedir (Şimşek, 2007). Bu modelde RMSEA=0.071 olarak tespit edilmiştir. Kök artık kareler ortalaması olarak ifade edilen RMR değerinin, modelin iyi uyum göstermesi açısından 0'a yaklaşması beklenmektedir. RMR değerinin  $\leq 0.08$  olması iyi uyuma işaret etmektedir (Jöreskog ve Sorbom, 1993). Bu çalışmada ortaya konulan modelin RMR değeri 0.048 bulunmuş olup, iyi uyum gösterdiği anlaşılmaktadır.

Artan uyum indeksi olarak belirtilen IFI değeri, 0-1 arasında değer almakta ve 1'e yaklaştıkça mükemmel uyum gösterdiği belirtilmektedir. IFI değeri 0.90 üzerinde olduğunda kabul edilebilir uyum gösterdiği, 0.95 üzerinde ise mükemmel uyum sergilediği ifade edilmektedir (Jöreskog ve Sorbom, 1993). Bu çalışmada IFI=0.92 bulunmuştur.

Doğrulamalı faktör analizinde “Değerler eğitimi izleme ve değerlendirme” boyutunda yer alan “s29. Değerlerin öğretilmesi, okulumuzda öğrencilerin akademik başarılarına olumlu etki etmektedir.” ve “s30. Okulumuzda değerlerin öğretilmesi, öğrencilerin okula olan aidiyetlerini ve devam durumlarını pozitif yönde etkilemektedir” maddeleri arasında; “Değerlere dayalı vizyon-stratejik planlama” boyutunda yer alan “s1. Okulumuzun değerler eğitimi konusundaki bakış açısı toplumun temel değerlerini yansıtmaktadır” ve “s2. Okulumuzda tüm paydaşlar (veli, öğretmen, öğrenci, STK, okul personeli vb.) tarafından önemsenen değerlere dayalı ortak bir vizyon bulunmaktadır” maddeleri ile “s6. Okulda hangi değerlerin öğretileceği konusunda tüm paydaşların (veli, öğretmen, öğrenci, STK, okul personeli vb.) ortak bir anlayışı bulunmaktadır” ve “s7. Okulda öğretilecek değerlerin belirlenmesinde tüm paydaşların (veli, öğretmen, öğrenci, STK, okul personeli vb.) görüşleri alınmaktadır” maddeleri arasında toplamda üç modifikasyon yapılmıştır. Bu modifikasyonların modelin uyumuna anlamlı katkı sağladığı belirlenmiştir.

### **Güvenirliliğe İlişkin Bulgular**

Değer merkezli okul kültürü ölçeği'nin 33 maddeden oluşan yapısı için yapılan güvenirlik analizinde Cronbach Alpha değeri ,964 bulunmuştur. Literatürde bu değer ,70 üzerinde çıkması ölçeğin iç tutarlılığa sahip olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk, 2016). Ölçeğin son haline uygulanan güvenirlik analizi kapsamında ortaya çıkan madde analizi sonuçları Tablo 4'te yer almaktadır.

**Tablo 4:** Ölçeğin Geneline İlişkin Madde Analizi Sonuçları

Madde No	Madde Silindiğinde Ölçek Ortalaması	Madde Silindiğinde Ölçek Varyansı	Düzeltilmiş Madde-Toplam Korelasyonu	Madde Silindiğinde Cronbach Alfa Değeri
1.	120,206	409,464	,598	,963
2.	120,327	407,021	,703	,962
3.	120,272	409,069	,658	,963
4.	120,493	403,037	,744	,962
5.	120,648	402,938	,687	,962
6.	120,655	403,303	,719	,962
7.	120,808	402,728	,718	,962
8.	120,910	404,299	,647	,963
9.	120,583	405,012	,692	,962
10.	120,645	404,539	,671	,962
11.	120,755	404,529	,720	,962
12.	120,904	406,226	,645	,963
13.	120,790	403,195	,711	,962

14.	120,527	405,021	,736	,962
15.	120,436	407,219	,624	,963
16.	120,250	405,237	,754	,962
17.	120,390	403,647	,721	,962
18.	120,278	406,338	,718	,962
19.	120,446	403,188	,737	,962
20.	120,141	413,397	,580	,963
21.	120,066	414,766	,557	,963
23.	119,990	417,729	,479	,964
25.	120,337	412,696	,577	,963
26.	120,551	412,918	,517	,963
27.	120,660	407,759	,633	,963
28.	120,513	412,360	,549	,963
29.	120,210	413,445	,571	,963
30.	120,227	411,447	,635	,963
31.	120,377	408,137	,680	,962
32.	120,148	409,374	,641	,963
33.	120,162	410,247	,640	,963
34.	120,288	407,569	,704	,962
35.	120,162	409,861	,639	,963

Güvenirlilik kapsamında ayrıca ölçeğin her bir faktörü için ayrı ayrı analizler yapılmış ve birinci faktörden başlayarak Cronbach Alpha katsayıları sırasıyla; .946; .915; .924; .807; .915 ve .842 olarak bulunmuştur. Tüm değerlerin .70'in üstünde olması ölçeğin iç tutarlılığının yüksek olduğunu göstermektedir. Maddelerin faktör içerisinde aldığı düzeltilmiş madde toplam korelasyonlarına bakıldığında birinci faktör .74 ile .86 arasında, ikinci faktör .68 ile .78 arasında, üçüncü faktör .68 ile .80 arasında, dördüncü faktör .55 ile .66 arasında, beşinci faktör .70 ile .82 ve altıncı faktör .68 ile .74 arasında değerler almıştır. Ayrıca faktörlerdeki her bir maddenin Cronbach Alpha değerinde bir artış oluşturmadığı görülmüştür. Analiz sonuçlarına göre faktörleri oluşturan her bir maddenin iç tutarlılığının yüksek olduğunu anlaşılmaktadır. Faktörler bazında madde analizi sonuçları Tablo-5'de verilmiştir.



**Tablo 5:** Faktörler Bazında Madde Analizi Sonuçları

Faktörler	Madde No	Madde Silindiğinde Ölçek Ortalaması	Madde Silindiğinde Ölçek Varyansı	Düzeltilmiş Madde-Toplam Korelasyonu	Madde Silindiğinde Cronbach Alfa Değeri
1. Faktör: Değerler Eğitimi İzleme ve Değerlendirme	29	23,790	21,134	,745	,944
	30	23,807	20,799	,799	,940
	31	23,958	20,246	,806	,939
	32	23,728	19,812	,864	,934
	33	23,742	20,031	,868	,934
	34	23,869	20,146	,831	,937
	35	23,742	20,176	,828	,937
<b>Madde Sayısı: 7</b>		<b>Cronbach Alfa Değeri: ,946</b>			
2. Faktör: Okul-Çevre İşbirliği	8	20,950	23,300	,746	,901
	9	20,623	23,839	,768	,899
	10	20,685	23,888	,719	,904
	11	20,795	23,894	,781	,897
	12	20,944	23,950	,734	,902
	13	20,830	23,783	,740	,902
	14	20,567	24,939	,688	,907
<b>Madde Sayısı: 7</b>		<b>Cronbach Alfa Değeri: ,915</b>			
3. Faktör: Değerlere Dayalı Vizyon-Stratejik Planlama	1	21,951	24,345	,681	,919
	2	22,072	24,027	,769	,911
	3	22,018	24,413	,737	,914
	4	22,238	23,101	,800	,908
	5	22,393	22,469	,797	,908
	6	22,400	23,025	,786	,909
	7	22,553	23,084	,759	,912
<b>Madde Sayısı: 7</b>		<b>Cronbach Alfa Değeri: ,924</b>			
4. Faktör: Öğretmen Modelliği	20	12,184	3,817	,640	,750
	21	12,108	3,847	,662	,740
	23	12,033	3,973	,644	,749
	25	12,380	3,942	,553	,794
<b>Madde Sayısı: 4</b>		<b>Cronbach Alfa Değeri: ,807</b>			
5. Faktör: Okul Yönetimi-Öğretmen İşbirliği	15	15,405	11,243	,706	,912
	16	15,219	11,204	,821	,889
	17	15,359	10,634	,826	,887
	18	15,247	11,491	,757	,901
	19	15,415	10,737	,812	,890
<b>Madde Sayısı: 5</b>		<b>Cronbach Alfa Değeri: ,915</b>			
6. Faktör: Personelin Mesleki Gelişimi	26	7,212	2,873	,689	,797
	27	7,321	2,767	,689	,799
	28	7,174	2,829	,744	,745
<b>Madde Sayısı: 3</b>		<b>Cronbach Alfa Değeri: ,842</b>			

## Sonuç

Bu çalışmada, değer merkezli okul kültürünün belirlenebilmesi amacıyla bir ölçek geliştirilmesi amaçlanmıştır. Bu ölçeğin geliştirilmesi için öncelikle ilgili alan yazın taranmış ve 57 maddenin yer aldığı bir madde havuzu oluşturulmuştur. Ardından uzman görüşleri de alınarak beşli Likert tipinde 54 maddelik taslak form geliştirilmiş, iki farklı gruptan alınan verilerle geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları gerçekleştirilmiştir. Değer merkezli okul kültürünü belirlemek amacıyla hazırlanan bu 54 maddelik taslak form önce 247 öğretmene uygulanmış, madde analizleri yapıldıktan sonra korelasyon katsayısı .30'un altında kalan dört madde ölçekten çıkarılmıştır. Kalan 50 maddenin Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı ise .970 olarak bulunmuştur.

Geçerlik çalışması kapsamında yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucunda bazı maddelerin birden fazla faktörde yük göstermesi, bazı maddelerin ise içerik olarak ilişkili olmayan faktörlere dağılması nedeniyle 15 madde çıkarılarak ölçeğin toplam varyansının % 69,56'sını açıklayan 35 madde ve 6 boyuttan oluşan bir ölçek elde edilmiştir. Ölçeğin toplam varyansının % 69,56 olması, yapı geçerliğinin iyi düzeyde olduğunu ve ilgili yapıyı iyi bir şekilde ölçtüğü anlamına gelmektedir. 35 maddelik ölçeğin Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı .957 olarak bulunmuştur. Ölçekten elde edilen alt boyutlar ise sırasıyla değerler eğitimi izleme ve değerlendirme, okul çevre işbirliği, değerlere dayalı vizyon-stratejik planlama, öğretmen modellği, okul yönetimi-öğretmen işbirliği ve personelin mesleki gelişimi olarak isimlendirilmiştir.

AFA sonucunda ulaşılan altı faktörlü modelin veriye uyumunu test etmek amacıyla 301 öğretmenden oluşan ikinci bir gruptan toplanan verilerle doğrulayıcı faktör analizi gerçekleştirilmiştir. DFA'da modelin uyum indeksleri için yapılan analizde ölçek maddelerinin standartlaştırılmış regresyon katsayılarının incelenmesi sonucunda düşük değere sahip iki madde daha ölçekten çıkarılarak analiz tekrarlanmış ve uyum indekslerinde iyileşme tespit edilmiştir. Ölçeğin kalan 33 maddelik yapısı üzerinden elde edilen DFA sonucunda altı faktörlü modelin kabul edilebilir düzeyde yapı geçerliği kriterlerini karşıladığı ve ölçeğin altı faktörlü yapısının doğrulandığı anlaşılmıştır.

Değer merkezli okul kültürü ölçeğinin güvenilirliğini test etmek üzere hem ölçeğin bütünü hem de her bir alt boyutuna yönelik Cronbach's Alpha iç tutarlık katsayıları hesaplanmıştır. Ölçeğin genelinin Cronbach Alpha değeri ,964 bulunmuştur. Ölçeğin alt boyutları için hesaplanan iç tutarlılık katsayıları değerler

eğitimini izleme ve değerlendirme için  $\alpha = .946$ ; okul-çevre işbirliği için ,  $\alpha = .915$ ; değerlere dayalı vizyon-stratejik planlama için  $\alpha = .924$ ; öğretmen modelliği için  $\alpha = .807$ ; okul yönetimi-öğretmen işbirliği için  $\alpha = .915$ ; personelin mesleki gelişimi için  $\alpha = .842$  olarak bulunmuştur. Elde edilen bu sonuçlar, ölçeğin iç tutarlılığının son derece yüksek ve güvenilir olduğunu göstermektedir.

Sonuç olarak, geliştirilen ölçek okulların değer merkezli bir okul kültürüne sahip olup olmadıklarının belirlenmesi ve ölçekteki boyutların dikkate alınması suretiyle bunun oluşturulması süreçlerine katkı sağlanması amacıyla öğretmenlere ve yöneticilere uygulanabilir. Ölçeğin geliştirilmesinde farklı okul türü, branş ve eğitim kademesi gibi değişkenler dikkate alınarak çalışma grubu oldukça geniş tutulmuştur. Ölçeğin belirli okul türleri veya belirli branşlar gibi farklı gruplarda kullanılması halinde bu gruplar için de geçerlik ve güvenirlilik çalışmalarının yapılması düşünülebilir.

## **Kaynakça**

- Acat, M. B. ve Aslan, M. (2011). Okulların karakter eğitimi yetkinliği ölçeği (OKEYÖ). *Değerler Eğitimi Dergisi*, 9(21), 7-27.
- Akbulut, Y. (2010). *Sosyal bilimlerde SPSS uygulamaları*. İstanbul: İdeal Kültür Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş. (2016). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Byrne, B. M. (2011). *Structural equation modeling with AMOS Basic concepts, Applications, and programming (multivariate applications series)*, Routledge, New York.
- Cole, D. A. (1987). Utility of confirmatory factor analysis in test validation research. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 55(4), 584-594.
- Curriculum Corporation (2006). *Implementing the national framework for values education in australian schools: report of the values education good practice schools project – stage I*. Australia: Curriculum Corporation.
- Curriculum Corporation (2008). *At the heart of what we do: values education at the centre of schooling – the final report of the values education good practice schools project – stage 2*. Australia: Curriculum Corporation.
- Demircioğlu, İ. H. ve Tokdemir, M. A. (2008). Değerlerin oluşturulma sürecinde tarih eğitimi: amaç, işlev ve içerik. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 6(15), 69-88.
- Demirtaş, Z. ve Ekmekyapar, M. (2012). İlköğretim okulu yöneticilerinin değerlere dayalı yönetim uygulamalarının okul kültürüne etkisi. *Kuram ve Uygulama-*

*da Eğitim Yönetimi*, 18(4), 523-544.

- Ekşi, H., Türk, T. ve Avcu, A. (2017). Maryland güvenli ve destekleyici okul iklimi ölçeği (mgdoi)'nın türk kültürüne uyarlanması: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(4), 1882-1899.
- Fırat, N. (2007). *Okul kültürü ve öğretmenlerin değer sistemleri*. Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Gerbing D. W. ve Anderson J. C. (1993). Monte Carlo evaluations of the goodness-of-fit indices for structural equation models. K. A. Bollen Ve J. S. Long, (Ed.), *Testing Structural Equation Models*, (40-65). Newbury Park, CA: Sage.
- Göldağ, B. (2015). *Ortaöğretim kurumlarında okul kültürü yoluyla değerler eğitimi (Malatya ili örneği)*. Doktora Tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Gruenert, S. W. and Valentine, J. (1998). *School culture survey*. Columbia, MO: Middle Level Leadership Center, University of Missouri.
- Halstead, J. M. (2005). Values and values education in schools. (edt: J.M. Halstead & M.J. Taylor) *Values in Education and Education in Values*, (2-13). UK: The Falmer Press.
- Jöreskog, K. G. and Sörbom, D. (1993). *LISREL 8: Structural equato in modeling with the simplis command language*. Lincolnwood: Scientific Software International, Inc.
- Kalaycı, Ş. (2005). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*. Ankara: Asil Yayınevi.
- Kantek, F., Baykal, Ü. ve Altundaş, S. (2010). Okul kültürü ölçeğinin geliştirilmesi. *Anadolu Hemşirelik ve Sağlık Bilimleri Dergisi*, 13(4), 36-43.
- Karasar, N. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemi: kavramlar ilkeler teknikler*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kaymakcan, R. ve Meydan, H. (2016). *Ahlak değerler ve eğitimi*. İstanbul: Dem Yayınları.
- Kline, R. B. (2005). *Principles and practice of structural equation modeling*. NY: Guilford Publications, Inc.
- Milson, A. J. ve Ekşi, H. (2003). Öğretmenlerin karakter eğitiminde yetkinlik duygusu konusunda bir ölçme aracına doğru: karakter eğitimi yetkinlik skalası (KEY-İS) ve türkçeye uyarlanma çalışması. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1(4), 99-130.
- Özdemir, A. (2006). Okul kültürünün oluşturulması ve çevreye tanıtılmasında okul müdürlerinden beklenen okul müdürlerinden beklenen ve onlarda gözlenen davranışlar. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(4), 411-433.

- Özden, Y. (2005). *Eğitimde yeni değerler*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Peterson, K. D. and Deal, T.E. (1990). *The principal's role in shaping school culture. Research in brief*. Washington, D.C: Department of Education, Office of Educational Research and Improvement.
- Peterson, K. D. and Deal, T.E. (2002). *The shaping school culture fieldbook*. San Fransisco California USA: Jossey-Bass Inc. Publishers.
- Şahin, S. (2010). Okul kültürünün bazı değişkenler açısından incelenmesi. *İlköğretim Online*, 9(2), 561-575.
- Şahin Fırat, N. (2010). Okul müdürü ve öğretmenlerin okul kültürü ile değer sistemlerine ilişkin algıları. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 35(156), 71-83.
- Şencan, H. (2005). *Sosyal ve davranışsal ölçümlerde güvenilirlik ve geçerlilik*. Ankara: Seçkin Yayınları
- Şimşek, Ö. F. (2007). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş temel ilkeler ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Ekinoks Yayınları.
- Şimşek, Y. (2005). *Okul müdürlerinin iletişim becerileri ile okul kültürü arasındaki ilişki*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Tabachnick B. G., and Fidell, L. S. (2001). *Using multivariate statistics*. MA: Allyn & Bacon.
- Tavşancıl, E. (2006). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Terzi, A. R. (2005). İlköğretim okullarında örgüt kültürü. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 43, 423-442.
- Uysal, E. (2008). Çağımızda değer kaymalarının doğurduğu sonuçlar ve etik kimliğin korunması. *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 17(1). 67-79.
- Yaşloğlu, M. M. (2017). Sosyal bilimlerde faktör analizi ve geçerlilik: keşfedici ve doğrulayıcı faktör analizlerinin kullanılması. *İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi*, 46, Özel Sayı, 74-85.
- Yılmaz, V. ve Çelik, H. E. (2009). *LISREL ile yapısal eşitlik modellemesi-I*. Ankara: Pegem Akademi.
- Zengin, M. (2017). Bir uygulama modeli olarak Avustralya'daki okullarda değerler eğitimi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10(52), 866-883.

Extended Abstract

## **Development of Values-Centered School Culture Scale: A study of Validity and Reliability**

---

Mahmut ZENGİN, Corresponding Author. Assoc. Prof.

Sakarya University, Faculty of Theology, Department of Primary School Religion and Ethics Education

**E-mail:** zengin@sakarya.edu.tr

**ORCID:** 0000-0002-9042-7379

Muhammet Enes ÇELİK, M.D. Student.

Sakarya University, Institute of Educational Sciences.

**E-mail:** enescelik5419@gmail.com

**ORCID:** 0000-0001-8269-8681

### **Introduction**

With specific significance to human existence, value/s can be defined as a concept that affect humans' thoughts and actions by setting general guidelines for directing individuals' behaviors (Uysal, 2008; Halstead, 2005; Demircioğlu ve Tokdemir, 2008), and it is a subject that has received much attention in multiple fields like; education, politics, business world, and media. Under the monopoly of the positivist understanding of science, schools did not take the necessary initiative to teach values. For this reason, in the educational circles, the schools' role and responsibilities in the teaching values, started to be expressed. Values education as a shared responsibility of teachers, students, parents, school management and all other stakeholders in the society, it is of critical importance that schools create a culture based on values (Zengin, 2017).

## **Values-Centered School Culture**

When we look at the definitions of school culture, we can see that one dimension, if any, related to values is taken into consideration. School culture is a structure that school administrators, teachers and all other stakeholders have created and developed, and this structure determines the behaviors, norms and values in the school with regulating the relationships between individuals. School culture determines the way the school is perceived by the inside/outside environment of the school and reflects the school's lifestyle (Göldağ, 2015: 78). Factors like; the age and history of the school, its aims and objectives, the socio-economic levels of the students, the socio-economic and geographical environment of the school, the physical and technological opportunities of the school, the expectations of the teachers and students, the expectations of parents, the structure of the education system, all contribute to the formation of school culture (Özdemir, 2006: 414-415).

In this study a definition of values-centered school culture is done through the notion that all stakeholders, from administrators to teachers, from school environment, institutions to students, all share the responsibility in the process of values acquisition whether explicitly or implicitly. In addition, the central position of the values and their relation with all dimensions that contribute to the formation of school culture are emphasized values that affect the formation of school culture. Although many dimensions can be mentioned in the formation of the values-centered school culture, we thought that it is important to consider the following dimensions that might shed light on the theoretical framework of the scale development process.

### *Values-based vision and strategic planning:*

Vision is defined as a long-term process in which targets are sets forth to be reached in the future (Özden, 2005). Today, it is known that the goals and practices of the schools are very important for increasing the academic success of the students. However, schools do not show sufficient interest in teaching of values as much as enhancing academic achievement, thus they cannot provide an integrated study in this regard. Therefore, there is a need for a value-focused vision and planning that put forth by all stakeholders related to school education.

### *Integrated Program:*

Values education should not be viewed as a separate part of any education program or a curriculum, but as a subject that integrated in all curricula as a whole.

In this context, seeing values education as part of a certain branch area and the reluctance of other subject areas in taking initiative in this regard making the process of values acquisition very difficult. Therefore, values education should be seen as a complementary and integral component in all curricula (Curriculum Corporation, 2008).

*Modeling:*

The process of modelling—which can be defined as the reflections of the implicit or explicit expressions and behaviors of an individual in others' opinions, attitude and behavior—is considered as an integral component of successful values education practices. In addition to teachers being a role model in terms of transmitting values, it is also critical to cooperate with other stakeholders, especially the family, and to ensure their active participation in the process of values acquisition (Kaymakcan and Meydan, 2016).

*Professional Development for Staff:*

It is necessary to create values learning opportunities for administrative and teaching staff in the school and they should be carried out in a sustainable way.

*Collaboration with School Stakeholders:*

Creating values-centered school culture is not just the responsibility of the teaching staff. At the same time, it is necessary to involve all the environmental factors like the school staff, family, local and civil society elements in all their dimensions and enhance their collaboration. Although involving many people in an initiative about values education might take much time and labor but on the other hand it provides a more robust compromise, consistency and sustainability (Curriculum Corporation, 2006).

*Relevance to School and Society:*

Taking into account the society and the school in which the value acquisition takes place, means taking into account the needs of a specific society with its historical and cultural values, taking into account the manner in which these values are understood and the behavioral standards created by those values, and finally it means taking into account the values reflected in the relations between individuals.



## **The Research Purpose**

The aim of this study is to determine the evaluation of values-centered school by teachers by developing a valid and reliable scale to measure this. When all dimensions of the values-centered school culture scale are taken into consideration, studies in the literature on the planning and development of the values education of schools, with the critical functions of the teachers can be found, yet in this study, the dimensions that affecting the school culture with their relationship with values are discussed in a more specific and inclusive manner. For this reason, in each dimension of the school culture in the scale items that highlight the effects and functions of values are included, and the relationship between school culture and values is aimed to be constructed in a clear way. The feedback to be obtained with this scale in terms of assessing on which level were values taken into account in creating school culture that they or in the one that was created.

## **Method**

In the development of the values-centered school culture scale, descriptive survey model as a qualitative approach is used to reflect the current cases or the ones that have passed (Karasar, 2016).

### **Working Group**

In the process of development of Values-Centered School Culture Scale, 247 teachers working in Sakarya were included in the study, and 301 teachers participated for Exploratory Factor Analysis (EFA), in total 548 teachers contributed to the study. Two different study groups were assigned for both (EFA) and (CFA).

### **Data Collection Tool**

In the process of preparation of the scale, firstly, a 57 item pool was created based on a review of the relevant literature. In order to check the content validity of these items, four academicians and a linguist examined these items and then necessary corrections were made. Furthermore, in order to measure the intelligibility of these items, think-aloud technique used by four teachers by answering the items out loud. During this process, items which found difficult to

understand by teachers and the ones entailed indecision identified by researchers. As a result of all these procedures that involved academicians and linguists 3 items that found difficult to understand by teachers were discarded from the scale, thus a 54-item structure was reached. After EFA and CFA were applied to the scale, a final scale of 33-item and 6 sub-dimensions was reached.

### **Data Analysis**

After the examination of Content validity, exploratory and confirmatory factor analysis were used to test the construct validity of the scale, and to test reliability Cronbach's Alpha internal consistency coefficient was calculated. Loss data analysis was performed for the obtained data and it was decided to perform the analysis by taking serial averages instead of the missing data. SPSS 22 and AMOS 21 programs were used for validity and reliability analysis.

## **Results**

### **Findings Related to Item Analysis**

Within the scope of the values-centered school culture scale, a 54-item draft form was applied to 247 teachers. Corrected item total correlations were calculated in order to determine the predictive validity of the total score. In the evaluation of the item total correlation, items with .30 and above were considered to be sufficient to distinguish the quality to be measured (Büyüköztürk, 2016: 181) considering this 4 items were excluded from the scale. Corrected item-to-total correlations for the remaining 50 items were between .40 and .752, and the Cronbach Alpha reliability coefficient was .970.

### **Findings Related to Exploratory Factor Analysis**

Kaiser-Meyer Olkin (KMO) and Barlett Sphericity Test were applied to judge the suitability of the scale of 50 items to factor analysis. KMO value was calculated as .94 and Barlett Sphericity Test was found to be ( $\chi^2 = 9841,43$ ;  $p < .001$ ) of significance. According to these results, it was seen that the data set was suitable for factor analysis.

In the exploratory factor analysis, deciding whether to discard the items .40 was determined as the lower limit of the factor load value. The load value of an

item at different factors is determined to be at least .10. In this context, items correlating with multiple factors were excluded from the scale. Although there is a widespread acceptance in literature that the factor load value of an item should be at least .30 and above (Büyüköztürk, 2016; Tabachnick and Fidell, 2001), there are also who claim that it should be .40 (Şencan, 2005). As a result of the analysis, a structure consisting of 35 items and 6 sub-dimensions was reached. The sub-dimensions were named as follows; monitoring and evaluation of values education, school-environment cooperation, values-based vision-strategic planning, teacher modeling, school management-teacher cooperation and professional development for staff. The total variance explained by the six factors of the “Values-Centered School Culture Scale” was found to be 69.56%. In order to analyze the internal consistency of the scale, the correlation values of the total scores of the scale were examined. When the correlation values between the factors were examined, it was seen that there was a moderate relationship.

### **Findings Related to Confirmatory Factor Analysis**

In order to test the compliance of the data with the the six-factor model obtained from CFA, a confirmatory factor analysis was performed with data collected from a second group of 301 teachers. Within the scope of the goodness of fit values obtained from CFA, ( $\chi^2$ /sd) ratio, GFI, RMSEA, RMR, CFI and IFI were evaluated within the scope of compliance indices. The analysis done for the model fit indices in CFA, as a result of the examination of the standardized regression coefficients of the scale items, two items of low value were removed from the scale, and when the analysis was repeated improvement in fit index has been identified. When the findings of the CFA application to the remaining 33 items were evaluated, the Chi-Square goodness of fit test  $\chi^2$  /sd ratio 2.52 ( $\chi^2$  /sd = 1204,949 / 477); GFI = .80; CF = .92; RMSEA = .071; RMR .048 and IFI = 0.92 were found. As a result of the CFA obtained from the 33-item structure of the scale, it was understood that the six-factor model met the criteria for construct validity at an acceptable level and the six-factor structure of the scale was confirmed.

### **Findings Related to Reliability**

In order to test the reliability of the values-centered school culture scale Cronbach’s Alpha internal consistency coefficients were calculated for each scale

and for each sub-dimension. The general Cronbach's Alpha value for the scale was found to be .964. The internal consistency coefficients calculated for the sub-dimensions of the scale were:  $\alpha = .946$  for monitoring and evaluating values education,  $\alpha = .915$  for school-environment cooperation,  $\alpha = .924$  for values-based vision-strategic planning,  $\alpha = .807$  for teacher modeling;  $\alpha = .915$  for school management-teacher collaboration,  $\alpha = .842$  for the professional development of the staff. These results show that the internal consistency of the scale is extremely high and reliable.

## **Conclusion**

This study was aimed to develop a scale in order to determine the values-centered school culture. As a result of analysis, a scale consisting of 6 dimensions and 33 items was obtained. The developed scale can be used to determine whether or not schools have values-centered school culture and by taking into account the dimensions in the scale it can contribute to the process of forming them by applying them to teachers and administrators. In the development of the scale, the working group was kept quite wide considering the variables such as different school types, branches and education levels. In case this scale is used on different groups such as; certain types of schools or specific branches, then validity and reliability examinations might conceivably be made for these groups.

## İlkokul Birinci ve İkinci Sınıf Türkçe Ders Kitaplarında Milli ve Kültürel Kavramlara Yer Verilme Durumu

Investigation of the National and Cultural Concepts in First and Second Grade Primary School Turkish Textbooks

Emine Gül ÖZENÇ, Dr. Öğr. Üyesi

Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü Sınıf Öğretmenliği ABD.

**E-Mail:** egmortas@hotmail.com

**ORCID:** 0000-0003-3161-4251

Hanife Gülhan ORHAN-KARSAK, Dr. Öğr. Üyesi

Kırklareli Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü.

**E-Mail:** gorhan811@gmail.com

**ORCID:** 0000-0001-5927-6341

ISSN: 1303-880X

e-ISSN: 2667-7504

<http://ded.dem.org.tr>

**Geliş/Received:** 01.04.2019

**Kabul/Accepted:** 14.05.2019

**Makale türü/Article type:**

Araştırma/Research

**Atıf/Citation:** Özenç, E.G. & Orhan-Karsak, H.G. (2019). İlkokul birinci ve ikinci sınıf türkçe ders kitaplarında milli ve kültürel kavramlara yer verilme durumu. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 17 (37), 349-379. **DOI:** 10.34234/ded.547761

**Öz:** İlkokulda milli ve kültürel kavram ediminde Türkçe ders kitaplarındaki metinler oldukça öne çıkmaktadır. Bu kavramlara 2018 Türkçe dersi öğretim programında Milli Kültürümüz teması adı altında tavsiye edilen konu önerileri olarak yer verilmektedir. Yapılan bu araştırmanın amacı; ilkokul birinci ve ikinci sınıf düzeyinde, 2018-2019 eğitim-öğretim yılında kullanılan Türkçe ders kitaplarında milli ve kültürel kavramlara yer verilme durumunu belirlemektir. Çalışmada nitel yöntem kullanılmış olup, veriler doküman analizi ile toplanmış ve betimsel analiz tekniği ile çözümlenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre; belli kavramların (örneğin Milli Mücadele ve Atatürk temasında Atatürk, bayrak kavramları), belli temalarda daha sık geçtiği; bazı kavramlarınsa incelenen ders kitaplarında yer verilen temalara yayıldığı, ilkokul birinci sınıf birinci dönem İlkokuma ve yazma ders kitabında diğer kitaplara göre daha sınırlı kavramların geçtiği belirlenmiştir. Ayrıca her iki sınıf düzeyinde incelenen kavramların, yazım türlerine ve temalara göre çok fazla dengeli dağılmadığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Yapılan çalışma sonucundan hareketle; İlkokul birinci ve ikinci sınıf Türkçe ders kitaplarında milli ve kültürel kavramların dağılımın tekrardan gözden geçirilerek, metinlerde daha az yer verilen ya da hiç yer verilmeyen kavramların dengeli olarak dağıtılması, bazı kavramların bazı temalarda hiç yer almamasının önüne geçilmesi, milli ve kültürel kavramların aynı ya da farklı sınıf düzeylerinde farklı yayınevleri tarafından yayınlanmış ders kitaplarındaki durumunun incelenmesi önerilebilir.

**Anahtar Kelimeler:** İlkokul, Türkçe dersi öğretim programı, Milli ve kültürel kavramlar, Ders kitabı inceleme

&

**Abstract:** The texts in Turkish textbooks are very important in terms of national and cultural concepts acquisition. These concepts are included in the 2018 Turkish course curriculum as the recommended topic proposals under the theme of National Culture. The purpose of this research is; to determine the status of national and cultural concepts in in First and Second Grade Primary School Turkish textbooks used in 2018-2019 academic year. Qualitative method was used in the study and data were collected by document analysis by descriptive analysis technique. According to the research results; certain concepts (such as Atatürk, flag concepts under the theme of National Struggle and Atatürk) are more frequent in certain themes; some of these concepts were distributed under the themes included in the textbooks examined, and compared to other books the first semester first-grade primary school textbook was found to contain more

limited themes. In addition, it has been concluded that the concepts studied at both grade levels are not distributed evenly according to types of writing and themes. Based on the results of the study; The distribution of national and cultural concepts in the first and second grade of Turkish Primary textbooks must be reviewed, concepts are given less or no place in textbooks should be distributed in more balanced way, preventing the exclusion of some themes in certain concepts, it may be suggested that examination of the situation of national and cultural concepts in different grade levels textbooks by different publishers.

**Keywords:** Primary school, Turkish curriculum, National and cultural concepts, Textbook investigation

## Giriş

Bir milletin vazgeçilmez hazinesi şüphesiz ki anadili ve değerleridir. Bu bağlamda anadilinin ve değerlerinin erken yaşlardan itibaren nitelikli bir biçimde kazandırılması oldukça önemlidir. Bu nitelik anadili aracılığıyla, gerek ailede gerekse okullarımızda dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu öğrenme alanlarındaki değerlere ilişkin etkinliklerle sağlanır. Bu bağlamda anadilimiz Türkçe'nin öğretimi, yalnızca bireyin ailesinin ve toplumunun dilini anlaması ve geliştirmesinde (Göğüş, 1993), bu amaçla öğrenme alanlarındaki kazanımların sağlanmasında değil, bireylerin birbirleriyle sıkı bir bağ kurmalarını sağlamada, böylece milletimizi ayakta tutan (Üstüner, t.y.) milli ve kültürel unsurların erken yaşlarda kazandırılmasında da önemli bir rol üstlenir.

Milli ve kültürel değerlerin kazanımının en hızlı ve en müsait olduğu çocukluk döneminde iyilik, ahlak ve faziletler yönünden gelişim, bireyin temel karakterini oluşturur (Mutluel, 2014). Bu nedenle erken yaşlarda milli ve kültürel değerlere ilişkin alınacak iyi bir eğitim öğretim, yaşamda sevgi, saygı, doğruluk, dürüstlük, sorumluluk gibi insan ilişkilerini; vatan, millet, yurt, İstiklal Marşı, dini ve milli bayramlar sevgisini, milletin tarihi şahsiyetlerine ve eserlerine olan saygıyı; aile, gelenekler, geleneksel sporlar ve Türklük kavramlarına ilişkin benimsemeyi etkiler. Yine Mutluel'in (2014) belirttiği gibi milli ve kültürel değerleri benimsememiş çocukların oluşturacağı toplumun geleceği, endişe verici olur.

Bunun yanı sıra dil eğitimi, metin merkezli olarak gerçekleştirildiğinden Türkçe dersinde metin kullanımı çok önemlidir (Coşkun ve Taş, 2008: 59).

Türkçe kitaplarında yer alan metinler millî kültürden beslenerek edebi bir dile oluşturulmalıdır. Öğrenciler bu metinlerden yararlanarak yaşadıkları ülkenin doğal güzelliklerini, her alandaki yaşam tarzını, sanat eserlerini, tarihi eserlerini, sosyal değerlerini, tarihi kahramanlarını, devlet büyüklerini, vatan ve bayrak sevgisini, manevi değerlerini, inanç sistemini tanır ve öğrenirler (Karadüz, 2008: 386). “Ana dili öğretimi işlevine sahip Türkçe derslerinde kullanılan temel materyal olan ders kitapları, kültür aktarımı için gerekli özelliklere sahip olmalıdır” (Güfta ve Kan, 2011: 240).

Bir ülkede okutulan ders kitapları, pekçok kavramları içerisinde barındırır. Şüphesiz, her milletin önem verdiği birtakım millî ve kültürel değerleri vardır. Bir milletin değerleri, okutulan ders kitaplarında yer alan metinlerde geçen millî ve kültürel kavramlarla öğretilmektedir. Bu yüzden ders kitapları içerisinde yer alan metinlerle geçen kavramlar önem arz etmektedir. Ayrıca çocukların hangi ahlakî değerlere göre yetiştirilmesi gerektiği hem ailenin hem okul eğitiminin hem de diğer toplumsal kurumların önemle üzerinde durması gereken bir husus olduğu düşünülünce (Dilmaç, 2002) okuldaki ders kitapları ayrı bir önem arz etmektedir.

Şahin, Ofraz ve İnceoğlu'nun (2010: 181) 18-35 yaş aralığında eğitim seviyesi en az lisans düzeyinde olan 120 katılımcıya yaptığı araştırmasında Millî Kültür temasının onlara çağrıştırdığı sözcükler üzerine yapmış oldukları araştırmaya göre 231 farklı kelimeye ulaşılmış ve bunlar 13 farklı üst anlam çevresinde toplanmıştır. Bu kelimelerin dağılımları; gelenek görenekler (51), ulusal kimlik (1), Türk mutfağı (34), tarihi önderler/Türk düşünürler (8), askeri (18), siyasi (33), sanat (32), spor (6), mekân (16), toplumsal değerlerimiz (14), kültürel etkileşimler (13), insan (4), ekonomi (3) şeklinde olmuştur. Alanyazında farklı araştırmalarda Türkçe ders kitaplarındaki değerlere ilişkin kavramların dengeli bir dağılıma sahip olmadığı (Şentürk ve Aktaş, 2015), incelenen metinlerde belirlenmiş değerlerin kavramlarına rastlanmadığı ve bazı değerlerin ise belli temalarda toplandığı (Doğan ve Gülüşen, 2011; Lüle-Mert (2013), sonuçlarını vurgulamaktadırlar. Ayrıca alanyazındaki araştırmalarda ifade edilenlere bakıldığında terimsel olarak “değer” ya da “kavram” şeklinde geçtiği de görülmüştür. 2018 Türkçe Öğretim Programı içerisinde “kök değerler” olarak adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik, yardımseverlik geçmektedir ( <http://mufredat.meb.gov.tr>, s.4). Ancak 2018 Türkçe Öğretim Programı Tema ve Konu önerilerine bakıldığında “Millî Kültürümüz” teması içerisinde yer alan “aile, bayrak, büyüklerimiz, dinî bay-



ramlar, gelenekler, geleneksel sporlar, insan ilişkileri, kültürel miras, mekânlar, millî bayramlar, şehirlerimiz, sıra/göç, tarihî mekânlar, tarihî şahsiyetler, tarihî eserlerimiz, Türkçe, vakıf kültürü, vatan, yurdumuz” şeklindeki 19 kavram geçmektedir ( <http://mufredat.meb.gov.tr>, s.16). İncelenen alan yazında da Milli Kültürümüz teması içinde tavsiye edilen 19 kavrama yönelik araştırmaya rastlanmamış ancak farklı şekillerde değer kavramına yönelik kitap incelemesi çalışmalarının olduğu görülmüştür (Açık-Önkaş, vd. 2011; Kolaç ve Karadağ 2012; Şen 2008; Belet ve Deveci 2008; Doğan ve Gülüşen 2011; Özensel 2003). Fakat yapılan araştırmalarda ve 2018 programındaki temada geçen 19 milli ve kültürel kavramlara yönelik araştırmaya rastlanmamıştır. Bu yüzden de çalışmada, bu kavramlar ele alınmıştır. Dolayısıyla 2018,1-8. sınıflar için yayımlanmış Türkçe dersi öğretim programı bağlamında, değerlerin kavramsal olarak kazanımında önemli bir dönem olan ilkökul birinci ve ikinci sınıf düzeyindeki Türkçe ders kitaplarında da milli ve kültürel kavramlara yer verilme durumunun incelenmesi, varsa eksikliklerin giderilmesi açısından ortaya konulabileceğinden önem arz etmektedir. Çalışmada, bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır:

1. İlkokul birinci sınıf birinci dönem ilkokuma ve yazma ders kitabında milli ve kültürel kavramlara yazım türüne ve temalara göre yer verilme durumu nedir?
2. İlkokul birinci sınıf ikinci dönem ilkokuma ve yazma ders kitabında milli ve kültürel kavramlara yazım türüne ve temalara göre yer verilme durumu nedir?
3. İlkokul ikinci sınıf Türkçe ders kitabında milli ve kültürel kavramlara yazım türüne ve temalara göre yer verilme durumu nedir?

## **Yöntem**

### **Araştırma Modeli**

Yapılan bu araştırma, nitel araştırma yöntemlerine uygun olarak hazırlanmıştır. Araştırmanın modeli doküman incelemesine uygundur. Doküman analizi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar (Yıldırım ve Şimşek, 2011: 187). Yazılı materyaller kitaplar, dergiler, makaleler, tezler, anılar, fermanlar vb. olabilir (Sönmez ve Alacapınar, 2011). Veri kaynağı olan dokümanlar, internet ortamından Eğitim Bilişim Ağı

olan EBA'dan elde edilmiştir. Çalışmada verilerin çözümlenmesinde nitel araştırma tekniklerinden betimsel analiz tekniği uygulanmıştır.

### **Verilerin Toplanması ve Çözümlenmesi**

Çalışmada 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Türkçe ders kitabı olarak okutulan (yayımlar içerisinden rastgele seçilen) MEB Yayınları tarafından yayımlanan 1. sınıf ilkokuma ve yazma öğretimi ders kitabı ve Koza Yayınları tarafından yayımlanan 2. sınıf Türkçe ders kitabı, 2018 yılında 1-8. sınıflar için hazırlanmış Türkçe dersi öğretim programında belirtilen milli ve kültürel kavramlara göre incelenmiştir. Bunun için 2018 Türkçe dersi öğretim programı incelenerek "Millî Kültürümüz" temasındaki 19 kavram olan "aile, bayrak, büyüklerimiz, dinî bayramlar, gelenekler, geleneksel sporlar, insan ilişkileri, kültürel miras, mekânlar, millî bayramlar, şehirlerimiz, sıla/göç, tarihî mekânlar, tarihî şahsiyetler, tarihî eserlerimiz, Türkçe, vakıf kültürü, vatan, yurdumuz" ele alınmıştır. Belirlenen milli ve kültürel kavramlara ilişkin kavramlara ilkokul 1. ve 2. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer verilme durumu yazım türü ve temalara göre belirli bir sisteme göre çözümlenmiştir. Daha sonra nitel veri analizlerinden betimsel analiz tekniğine uygun olarak kavramların, ders kitaplarındaki örnek kullanımları doğrudan alıntılarla betimlenmiştir. Yapılan bu işlemlerin doğrudan ve örtük olanları, tarama yoluyla bulunarak ele alınmıştır. İlkokul birinci sınıf birinci dönem İlkokuma ve yazma ders kitabında milli-kültürel kavramlar; 2018 Türkçe dersi öğretim programında yer alan kavramlar aile, bayrak, büyükler, dini bayramlar, gelenekler, geleneksel sporlar, insan ilişkileri, mekanlar, milli bayramlar, şehirlerimiz, tarihi şahsiyetler, tarihi eserler, Türkçe, vakıf kültürü, vatan, yurdumuz/yurt, millet, İstiklal Marşı, sıla/göç tür. Çalışmada kavramların kendi adı ile arama yapılmasının dışında ilgili kavram örtük ise ona göre de düşünülerek tekrar bakılmıştır. Örneğin; aile kavramı için aile kelimesine bakılmış ve bunun yanında da anne, baba, kardeş, ağabey, abla gibi bütün kavramlara bakılmıştır.

Araştırmanın içsel geçerliği bir programcı ve iki sınıf öğretmenliği doktora mezunu olan toplam üç akademisyenin kontrolüyle sağlanmıştır. Dışsal geçerlikte ise incelenen ders kitaplarından elde edilen veriler, doğrudan alıntılarla elde edilmiştir. Benzer veriler içerdikleri mesaj ve anlamlara göre belli temalar etrafında toplanmış, anlaşılır bir biçimde yorumlanmış ve betimlenmiştir (Özdemir, 2010; Tavşancıl ve Aslan, 2001).

## Bulgular

İlkokul birinci ve ikinci sınıf Türkçe ders kitabından elde edilen veriler tablo 1, tablo 2 ve tablo 3 de sunulmuştur:

**Tablo 1:** İlkokul Birinci Sınıf Birinci Dönem İlkokuma ve Yazma Ders Kitabında Milli ve Kültürel Kavramlara Yer Verilme Durumu

Milli-Kültürel Kavramlar	Yer Aldığı Yazım Türü Frekansı	Yer Aldığı Tema Frekansı	Toplam Frekans
<b>Aile(17)</b>		1.Tema Zaman ve Mekan(2)	
Anne(6)	Etkinlik(6)	2.Tema Erdemler(1)	
		3.Tema Milli Kültürümüz(2)	
		4.Tema Sağlık ve Spor(1)	
Baba(7)	Etkinlik(6)	3. Tema Milli Kültürümüz(5)	17
	Şiir(1)	4.Tema Sağlık ve Spor(2)	
	Etkinlik(3)	3. Tema Milli Kültürümüz(2)	
		4.Tema Sağlık ve Spor(1)	
Abla(3)			
Kardeş(1)	Şiir(1)	4.Tema Sağlık ve Spor(1)	
Bayrak (5)	Etkinlik(1)		
	Şiir(4)	3. Tema(5)	5
<b>Büyüklerimiz (14)</b>			
Nine(8)	Etkinlik(6)	1.Tema Zaman ve Mekan(6)	
	Şiir(2)	3. Tema Milli Kültürümüz(1)	
		4.Tema Sağlık ve Spor(1)	
Teyze(2)	Etkinlik(2)	4.Tema Sağlık ve Spor(2)	
Hala(2)	Etkinlik(2)	4.Tema Sağlık ve Spor(2)	14
	Şiir(1)	4.Tema Sağlık ve Spor(1)	
Dede(1)	Etkinlik(1)	1.Tema Zaman ve Mekan(1)	
Nene (1)			
Dini Bayramlar	0	0	0
Gelenekler			
Türkü(1)	Şiir(1)	3.Tema Milli Kültürümüz (1)	1
Geleneksel Sporlar	0	0	0
İnsan İlişkileri	0	0	0
Mekanlar	0	0	0
Milli Bayramlar	0	0	0
Şehirlerimiz			
İstanbul (2)	Şiir(2)	4.Tema Sağlık ve Spor(2)	2
Tarihi Şahsiyetler			
Atatürk(1)	Etkinlik(1)	3.Tema Milli kültürümüz(1)	1
Tarihi Eserler	0	0	0
Türkçe	0	0	0
Vakıf Kültürü	0	0	0
Vatan (3)	Şiir(3)	4.Tema Sağlık ve Spor(3)	3
Yurdumuz/Yurt	0	0	0
Millet(1)	Şiir(1)	3.Tema Milli kültürümüz(1)	1

Türk(1)	Şiir(1)	3.Tema Milli kültürümüz(1)	1
İstiklal Marşı	0	0	0
Sıla/Göç	0	0	0
<b>Toplam</b>			<b>45</b>

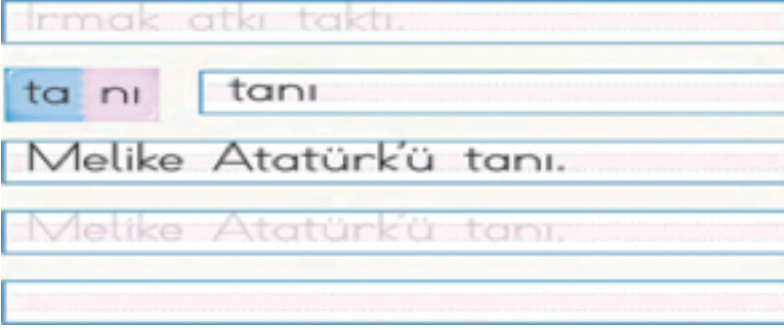
Tablo 1'e göre ilkokul birinci sınıf birinci dönem İlkokuma ve yazma ders kitabı incelendiğinde milli-kültürel kavramlardan yer verilen kavramlar frekans sırası ile; aile (17), Büyüklerimiz (14), bayrak (5), vatan (3), şehirlerimizden İstanbul'a (2), Tarihi şahsiyetlerden Atatürk (1), Millet (1), gelenekler den Türkü (1), Türk'tür (1). Dini bayramlara, insan ilişkilerine, mekanlara, milli bayramlara, Türkçe'ye, tarihi eserlere, vakıf kültürüne, yurt, İstiklal Marşı, sıla/göç kavramlarına ilkokul birinci sınıf birinci dönem İlkokuma ve yazma ders kitabında yer verilmediği görülmüştür. En fazla frekansa sahip aile kavramının yazım türü olarak toplamda en çok etkinlik (14) türünde, tema olarak da en çok 3. Tema olan Milli Kültürümüz (2+5+2=9) içerisinde geçtiği görülmüştür Büyüklerimiz kavramının da yine toplamda en çok etkinlik(15) türünde, tema olarak da toplamda 1.Tema Zaman ve Mekan (6+1=7) içerisinde en çok geçtiği dikkat çeken bulgular arasındadır. Tablo 1'e göre İlkokul birinci sınıf birinci dönem İlkokuma ve yazma ders kitabında milli ve kültürel kavramlara toplamda 45 kez yer verildiği görülmüştür. Tabloya göre öğrenciler, İlkokuma yazma öğrenme sürecinde oldukları için ilk dönemde çok fazla alt başlıklara yer verilmediği düşünülebilir. İlkokul birinci sınıf birinci dönem İlkokuma ve yazma ders kitabında geçen milli ve kültürel kavramlara birkaç örnek verilecek olursa:

“Tekerleme tek tek  
Okur onu Melek  
Türlü türlü türküler  
Okur onu anneler.”

(İlkokul birinci sınıf birinci dönem ilkokuma yazma öğretimi ders kitabı,  
3.Tema Milli Kültürümüz, R Harfi, s.101)

“EK  
Nine kalk  
Kekik ek.  
Nane ek.  
Kalk nine kalk.  
Kekik ile nane ek.”

(İlkokul birinci sınıf birinci dönem ilkokuma yazma öğretimi ders kitabı,  
1.Tema Zaman ve Mekan, N Harfi, s.51)



(İlkokul birinci sınıf birinci dönem ilkokuma yazma öğretimi ders kitabı,  
3.Tema Milli Kültürümüz, I Harfi, s.107)

“Dım dıma dım  
Ellerimi yıkadım  
Dedem düdük öttürdü  
Ördekleri döndürdü”

(İlkokul birinci sınıf birinci dönem ilkokuma yazma öğretimi ders kitabı,  
3.Tema Milli Kültürümüz, D Harfi, s.113)

“BAYRAK

Bu bayrak, al bayrak  
Al bayrak benim  
Türk milletinin  
Daima yükselsin.”

(İlkokul birinci sınıf birinci dönem ilkokuma yazma öğretimi ders kitabı,  
3.Tema Milli Kültürümüz, B Harfi, s.125)

**Tablo 2:** İlkokul Birinci Sınıf İkinci Dönem İlkokuma ve Yazma Ders Kitabında Milli ve Kültürel Kavramlara Yer Verilme Durumu

Milli-Kültürel Kavramlar	Yer Aldığı Yazım Türü Frekansı	Yer Aldığı Temalara Göre Frekans	Toplam Frekans
<b>Aile (28)</b>		5.Tema Çocuk Dünyası (10)	
Anne(17)	Bilgilendirici(10) Etkinlik(7)	6.Tema Doğa ve Evren (1) 7.Tema Milli Mücadele ve Atatürk (2) 8.Tema Bilim ve Teknoloji (4)	28
Kardeş(7)	Öyküleyici(5) Etkinlik(1) Şiir(1)	5.Tema Çocuk Dünyası (5) 6.Tema Doğa ve Evren (1) 7.Tema Milli Mücadele ve Atatürk (1)	
Baba(4)	Bilgilendirici(3) Etkinlik(1)	7.Tema Milli Mücadele ve Atatürk(1) 7.Tema Milli Mücadele ve Atatürk(1) 8.Tema Bilim ve Teknoloji(2)	
Bayrak(9)	Bilgilendirici(3) Şiir(2) Etkinlik(4)	7.Tema Milli Mücadele ve Atatürk (9)	9
<b>Büyüklerimiz (28)</b>		6.Tema Doğa ve Evren(1) 7.Tema Milli Mücadele ve Atatürk(12) 8.Tema Bilim ve Teknoloji(7)	
Dede(20)	Bilgilendirici(12) Etkinlik(7) Şiir(1)	6.Tema Doğa ve Evren(4) 7.Tema Milli Mücadele ve Atatürk(2)	28
Nine(6)	Bilgilendirici(1)	6.Tema Doğa ve Evren(1)	
Annane(1)	Etkinlik(1)	6.Tema Doğa ve Evren(1)	
Amca(1)			
Dini Bayramlar	0	0	0
Gelenekler	0	0	0
Geleneksel Sporlar	0	0	0
İnsan İlişkileri(22) (Merhamet (1), kucaklama (1), ilgi (1), sorumluluk (1), darılma (2), yardım etme (5), kıyamama (1), kurallara uyma/uygun (2), mızıkçılık (2), dışlama (1), ödünç isteme (1), teşekkür etme (3), arkadaşlı kutlama(1)	Etkinlik(12) Bilgilendirici(9)	5.Tema Çocuk Dünyası(17) 6.Tema Doğa ve Evren(1) 8.Tema Bilim ve Teknoloji(4)	22

Mekanlar(10) Ev(5)	Etkinlik(2) Bilgilendirici(3)	6.Tema Doğa ve Evren(3) 7.Tema Milli Mücadele ve Atatürk(1) 8.Tema Bilim ve Teknoloji(1)	10
Oda(5)	Bilgilendirici(4) Etkinlik(1)	5.Tema Çocuk Dünyası(5)	
Milli Bayramlar 23 Nisan(15)	Bilgilendirici(11) Şiir(1) Etkinlik(3)	7.Tema Milli Mücadele ve Atatürk(15)	15
Şehirlerimiz(4) İstanbul (2)	Etkinlik(2)	8.Tema Bilim ve Teknoloji (2)	
Ankara (1)	Bilgilendirici(1)	7.Tema Milli Mücadele ve Atatürk (1)	4
Mardin (1)	Bilgilendirici(1)	8.Tema Bilim ve Teknoloji (1)	
Tarihi Şahsiyetler (45) Atatürk (34)	Bilgilendirici(15) Etkinlik(19)	7.Tema Milli Mücadele ve Atatürk (34)	
İbni Sina(6)	Bilgilendirici(4) Etkinlik(2)	8.Tema Bilim ve Teknoloji(6)	
Matrahçı Nasuh(3)	Bilgilendirici(2) Etkinlik(1)	8.Tema Bilim ve Teknoloji(2) 8.Tema Bilim ve Teknoloji(1)	45
Hezarfen Ahmet Çelebi(2)	Bilgilendirici(1) Etkinlik(1)	8.Tema Bilim ve Teknoloji(2)	
Tarihi Eserler Galata Kulesi(1)	Bilgilendirici(1)	8.Tema Bilim ve Teknoloji(1)	1
Türkçe	0	0	0
Vakıf Kültürü	0	0	0
Vatan(15)	Bilgilendirici(10) Etkinlik(5)	7.Tema Milli Mücadele ve Atatürk(15)	15
Yurdumuz/Yurt(5)	Bilgilendirici(1) Etkinlik(1) Şiir(3)	7.Tema Milli Mücadele ve Atatürk(5)	5
Millet(5)	Etkinlik(1) Şiir(4)	7.Tema Milli Mücadele ve Atatürk(5)	5
Türk(2)	Bilgilendirici(2)	8.Tema Bilim ve Teknoloji(2)	2
İstiklal Marşı(6)	Bilgilendirici(1) Etkinlik(4) Şiir(1)	7.Tema Milli Mücadele ve Atatürk (6)	6
Sıla/Göç	0	0	0
<b>Toplam</b>			<b>194</b>

Tablo 2’de İnsan ilişkileri kavramı için karşılıklı iletişim ve etkileşimi ele alan merhamet, kucaklaşma, ilgi, sorumluluk... gibi (Bknz: s.20, 48, 122, 122, 47, 48, 22, 23, 16, 30, 126, 30, 34, 30, 34, 28, 97, 115, 30) kavramlar ele alınmıştır. Tablo 2’ ye göre ilkököl birinci sınıf ikinci dönem İlkokuma ve yazma ders kitabı incelendiğinde milli-kültürel kavramlar olarak yer verilen kavramlar frekans sırası ile; tarihi şahsiyetler (45), aile (28) ve büyükler (28), insan ilişkileri (22), milli bayramlar (15), vatan (15), mekanlar (10), bayrak (9), istiklal marşı (6), yurt (5), millet (5), şehirlerimiz (4), Türk (2) ve tarihi eserler (1)’dir. Dini bayramlara, geleneklere, geleneksel sporlara, Türkçe’ye, vakıf kültürüne ve sıla/göç kavramlarına ilkököl birinci sınıf ikinci dönem ilkökuma ve yazma ders kitabında yer verilmediği görülmüştür. Ancak ikinci dönem ilkökuma ve yazma ders kitabında birinci dönem ders kitabına göre daha fazla kavramlara yer verildiği görülmüş ve toplamda milli ve kültürel kavramlara yer verilme durumunun 194 olduğu bulgulanmıştır. Tablo’ya göre en fazla frekansa sahip tarihi şahsiyetler (45) içerisinde alt kavram olarak Atatürk’te (34), toplamda en fazla yazım türü olarak bilgilendirici metinlerde (22) ve 7.Tema olan Milli Mücadele ve Atatürk (34) temasında en çok olduğu bulgulanmıştır. Aile (28) kavramına bakıldığında en fazla alt kavram olarak anne’nin (17) yer aldığı, toplamda aile kavramının en fazla bilgilendirici (10+5+3=18) metin türünde geçtiği, yine toplamda aile kavramının en fazla ise 5.Tema (10+5=15) olan Çocuk Dünyası temasında yer aldığı bulgulanmıştır. Bunlara ek olarak en fazla yer alan diğer kavram ise büyüklerimiz (28) dir. Bunun da alt kavram olarak en çok dede (20) de geçtiği görülmüştür. Bunlara ilaveten toplamda büyüklerimiz kavramı; bilgilendirici (13) metin türünde 7.Tema olan Milli Mücadele ve Atatürk (12+2=14) temasında yer aldığı bulgulanmıştır. İlkokul birinci sınıf ikinci dönem ilkökuma ve yazma ders kitabında geçen milli ve kültürel kavramlara birkaç örnek verilecek olursa:

“Gezi alanına varınca dedem salıncağımızı kurdu.” (İlkokul birinci sınıf ikinci dönem ilkökuma yazma öğretimi ders kitabı, 6.Tema Doğa ve Evren, Bir Okul Gezisi, s.74)

“-Ama gelin, dedi annem çikolatalı pasta yapacak...” (İlkokul birinci sınıf ikinci dönem ilkökuma yazma öğretimi ders kitabı, 5.Tema Çocuk Dünyası, Kırmızı Balon, s.47)

“Atatürk’ün annesinin adı Zübeyde Hanım, Babasının adı Ali Rıza Efendi’ymiş.” (İlkokul birinci sınıf ikinci dönem ilkökuma yazma öğretimi ders kitabı, 7. Tema Milli Mücadele ve Atatürk, Atatürk, s.88)



“İbrahim bugün İstanbul’a gitti.” (İlkokul birinci sınıf ikinci dönem, 8. Tema Bilim ve Teknoloji, İbni Sina, s.150)

“Uçmayı başaran ilk Türk bilgini ise Hezarfen Ahmet Çelebiymiş. Galata kulesinden Üsküdar’a kadar uçmuş.”

(İlkokul birinci sınıf ikinci dönem ilkokuma yazma öğretimi ders kitabı, 8. Tema Bilim ve Teknoloji, Başıma İcat Çıkardım, s.131)

“Oyuna başlamadan kuralları öğrenirim. Oyunda mızıkçılık yaparım. Oyunu kazanan arkadaşlarımı kutlarım. Oyunun kurallarına her zaman uymam. Oyuna katılmak isteyen arkadaşlarımı dışlamam.” (İlkokul birinci sınıf ikinci dönem ilkokuma yazma öğretimi ders kitabı, 5. Tema Çocuk Dünyası, Karakulak ile Tomurcuk, s.30)

“Arzu’nun mızıkçılık yapmasından hoşlanmıyorum.”(İlkokul birinci sınıf ikinci dönem ilkokuma yazma öğretimi ders kitabı, 5. Tema Çocuk Dünyası, Karakulak ile Tomurcuk, s.34)

“O benim milletimin yıldızıdır parlayacak,

O benimdir, o benim milletimindir ancak.” İlkokul birinci sınıf ikinci dönem ilkokuma yazma öğretimi ders kitabı, 7. Tema Milli Mücadele ve Atatürk, 23 Nisan Kutlu Olsun, s.104)

**Tablo 3:** İlkokul İkinci Sınıf Türkçe Ders Kitabında Millî ve Kültürel Kavramlara Yer Verilme Durumu

Millî ve Kültürel Kavramlar	Yazım Türü Frekansı	Yer Aldığı Tema Frekansı	Toplam
Aile(98 )		1.Tema Çocuk Dünyası(6) 2.Tema Millî Mücadele ve Atatürk(7) 3.Tema Erdemler(7) 4.Tema Millî Kültürümüz (16) 5.Tema Doğa ve Evren (2) 7.Tema Sağlık ve Spor (9) 8.Tema Bilim ve Teknoloji (10)	
Anne(57)	Öyküleyici (22) Bilgilendirici(9) Şiir (5) Etkinlik (21)		
Baba(34)	Bilgilendirici(1) Öyküleyici(4) Etkinlik(20)	1.Tema Çocuk Dünyası(14) 4.Tema Millî Kültürümüz(6) 5.Tema Doğa ve Evren(1) 6.Tema Vatandaşlık Bilinci(5) 7.Tema Sağlık ve Spor(6) 8.Tema Bilim ve Teknoloji(2)	
Kardeş(5)	Etkinlik(4) Şiir(1)	1.Tema Çocuk Dünyası(1) 3.Tema Erdemler (1) 5.Tema Doğa ve Evren(1) 7.Tema Sağlık ve Spor(1) 8.Tema Bilim ve Teknoloji(1)	98
Abla(2)	Etkinlik(2)	4.Tema Millî Kültürümüz(1) 5.Tema Doğa ve Evren(1)	
Bayrak(17)	Öyküleyici(9) Etkinlik(4) Şiir(4)	2. Tema Millî Mücadele ve Atatürk(15) 4.Tema Millî Kültürümüz(2)	17
Büyüklerimiz(8)	Etkinlik(3)	2. Tema Millî Mücadele ve Atatürk(1) 5.Tema Doğa ve Evren(1) 6.Tema Vatandaşlık Bilinci(1)	
Dede(3)			
Nine(2)	Etkinlik(2)	3.Tema Erdemler(1) 5.Tema Doğa ve Evren(1)	8
Dayı(1)	Etkinlik(1) Öyküleyici(1)	6.Tema Vatandaşlık Bilinci(1) 2.Tema Millî Mücadele ve Atatürk(1)	
Hala(1)	Etkinlik(1)	1.Tema Çocuk Dünyası(1)	
Teyze(1)			
Dini Bayramlar (4)	Etkinlik(3)	1.Tema Çocuk Dünyası(1) 2.Tema Millî Mücadele ve Atatürk (1) 6.Tema Vatandaşlık Bilinci(1)	4
Kurban Bayramı (3)			
Ramazan Bayramı(1)	Etkinlik(1)	5.Tema Doğa ve Evren(1)	
Gelenekler(3)	Öyküleyici(1)	2.Tema Millî Mücadele ve Atatürk(1)	
Şehit Anma(1)	Öyküleyici (1)	2.Tema Millî Mücadele ve Atatürk(2)	3
Bayrak yere düşmez(2)	Etkinlik (1)		
Geleneksel Spor(2)			
Güreş(2)	Şiir(1) Etkinlik(1)	7.Tema Sağlık ve Spor(1) 7.Tema Sağlık ve Spor(1)	2

İnsan İlişkileri(109)		1.Tema Çocuk Dünyası (7) 2.Tema Milli Mücadele ve Atatürk (4) 3.Tema Erdemler(5)
Kurallara uyma(34)	Etkinlik(33) Şiir(1)	4.Tema Milli Kültürümüz(3) 5.Tema Doğa ve Evren(2) 6.Tema Vatandaşlık Bilinci(8) 7.Tema Sağlık ve Spor (1) 8.Tema Bilim ve Teknoloji(5)
Yardım Etme, alma (25)	Etkinlik(21) Bilgilendirici(3) Öyküleyici(1)	1.Tema Çocuk Dünyası(1) 2.Tema Milli Mücadele ve Atatürk(2) 3.Tema Erdemler(8) 4.Tema Milli Kültürümüz(2) 5.Tema Doğa ve Evren(1) 6.Tema Vatandaşlık Bilinci(2) 7.Tema Sağlık ve Spor (3) 8.Tema Bilim ve Teknoloji (6)
Göz teması kurma(13)	Etkinlik(13)	1.Tema Çocuk Dünyası(5) 2.Tema Milli Mücadele ve Atatürk(3) 3.Tema Erdemler(1) 4.Tema Milli Kültürümüz(1) 5.Tema Doğa ve Evren(1) 6.Tema Vatandaşlık Bilinci(1) 8.Tema Bilim ve Teknoloji (1)
El öpme(5)	Etkinlik(4)	2.Tema Milli Mücadele ve Atatürk(3) 6.Tema Vatandaşlık Bilinci(1)
İyi Vatandaş olma(5)	Şiir(1)	4.Tema Milli Kültürümüz(1)
Teşekkür etme(4)	Etkinlik(1) Bilgilendirici(4)	3.Tema Erdemler(5)
Paylaşma(3)	Bilgilendirici(4)	4.Tema Milli Kültürümüz(2) 5.Tema Doğa ve Evren(1) 7.Tema Sağlık ve Spor (1)
Saygılı olma(3)		
Kıskanma(3)	Etkinlik(3)	3.Tema Erdemler(3)
İyi insan olma(3)	Etkinlik(3)	3.Tema Erdemler(3)
Emanet etme(2)	Bilgilendirici(3)	3.Tema Erdemler(3)
Ödüllendirme(1)	Bilgilendirici(3)	3.Tema Erdemler(3)
Sorumluluklarını bilme(1)	Bilgilendirici(1)	3.Tema Erdemler(2)
Sorumsuz (1)	Etkinlik(1)	
Özür dileme(1)	Bilgilendirici(1)	1.Tema Çocuk Dünyası(1)
	Bilgilendirici(1)	3.Tema Erdemler(1)
	Etkinlik(1)	3.Tema Erdemler(1)
Tebrik etme(1)	Bilgilendirici(1)	7.Tema Sağlık ve Spor(1)
İyi geçinme(1)	Bilgilendirici(1)	7.Tema Sağlık ve Spor(1)
Sadaka dağıtma(1)	Etkinlik(1)	3.Tema Erdemler(1)
Uyumlu(1)	Bilgilendirici(1)	3.Tema Erdemler(1)
Hoşgörülü olma(1)	Etkinlik(1)	3.Tema Erdemler(1)
	Etkinlik(1)	3.Tema Erdemler(1)

Mekanlar (36)		1.Tema Çocuk Dünyası(3) 2.Tema Millî Mücadele ve Atatürk(4)	
Ev(33)	Etkinlik(13) Bilgilendirici(9) Şiir(6) Öyküleyici(5)	3.Tema Erdemler(9) 5.Tema Doğa ve Evren(1) 6.Tema Vatandaşlık Bilinci (7) 7.Tema Sağlık ve Spor(3) 8.Tema Bilim ve Teknoloji(6)	36
Park(3)	Etkinlik(2) Bilgilendirici(1)	1.Tema Çocuk Dünyası(2) 4.Tema Millî Kültürümüz(1)	
Millî Bayramlar(3) 23 Nisan(2)	Etkinlik(2)	1.Tema Çocuk Dünyası (1) 3.Tema Erdemler(1)	
19 Mayıs(1)	Öyküleyici(1)	2.Tema Millî Mücadele ve Atatürk(1)	3
Şehirlerimiz(64) İstanbul(12)	Bilgilendirici(6) Etkinlik(6)	1.Tema Çocuk Dünyası(1) 4.Tema Millî Kültürümüz(10) 6.Tema Vatandaşlık Bilinci(1)	
Çanakkale(9)	Öyküleyici(5) Etkinlik(4)	2.Tema Millî Mücadele ve Atatürk(9)	
Ankara(7)	Etkinlik(6) Öyküleyici(1)	1.Tema Çocuk Dünyası(4) 4.Tema Millî Kültürümüz(3)	
Bursa(6)	Öyküleyici(3) Etkinlik(3)	4.Tema Millî Kültürümüz(5) 8.Tema Bilim ve Teknoloji (1)	
İzmir(5)	Öyküleyici(1) Etkinlik(3) Bilgilendirici(1)	4.Tema Millî Kültürümüz(5)	64
Malatya(4)	Öyküleyici (1) Etkinlik(3)	4.Tema Millî Kültürümüz(4)	
Şanlıurfa (4)	Etkinlik(4)	3.Tema Erdemler(2) 4.Tema Millî Kültürümüz(2)	
Gaziantep(3)	Öyküleyici(1) Etkinlik(2)	1.Tema Çocuk Dünyası(1) 4.Tema Millî Kültürümüz(2)	
Giresun (3)	Öyküleyici(2) Etkinlik (1)	4.Tema Millî Kültürümüz(2) 4.Tema Millî Kültürümüz(1)	
Samsun (2)	Öyküleyici(2)	2.Tema Millî Mücadele ve Atatürk(9)	
Amasya(2)	Öyküleyici(1) Etkinlik (1)	4.Tema Millî Kültürümüz(2)	
Erzurum(1)	Etkinlik(1)	4.Tema Millî Kültürümüz(1)	
Sivas(1)	Etkinlik(1)	5.Tema Doğa ve Evren (1)	
Rize(1)	Etkinlik(1)	4.Tema Millî Kültürümüz(1)	
Tekirdağ(1)	Etkinlik (1)	4.Tema Millî Kültürümüz(1)	
Adana(1)	Etkinlik (1)	4.Tema Millî Kültürümüz(1)	
Aydın(1)	Etkinlik (1)	1.Tema Çocuk Dünyası(1)	
Batman(1)	Etkinlik (1)	1.Tema Çocuk Dünyası(1)	

Tarihi Şahsiyetler(50) Atatürk(30)	Etkinlik(25) Şiir(5)	1.Tema Çocuk Dünyası(1) 2.Tema Milli Mücadele ve Atatürk(28) 8.Tema Bilim ve Teknoloji(1)	
Şehit Mehmet Kâ- mil(14)	Öyküleyici(10) Etkinlik(4)	2.Tema Milli Mücadele ve Atatürk(14)	
M. Akif Ersoy(4)	Etkinlik(4) Öyküleyici(1)	2.Tema. Milli Mücadele ve Atatürk(4) 1.Tema Çocuk Dünyası(2)	50
Nasrettin Hoca(2)	Etkinlik(1)		
Tarihi Eserler Kız kulesi(12)	Bilgilendirici (4) Etkinlik(8)	4.Tema Milli Kültürümüz(12)	12
Türkçe(2)	Etkinlik(2)	1.Tema Çocuk Dünyası(1) 2.Tema Millî Mücadele ve Atatürk (1)	2
Vakıf Kültürü	0	0	0
Anadolu(5)	Öyküleyici(3) Şiir(1) Bilgilendirici(1)	2.Tema Millî Mücadele ve Atatürk(3) 4.Tema Milli Kültürümüz(1) 5.Tema Doğa ve Evren(1)	5
Vatan(4)	Öyküleyici (1) Etkinlik(3)	2.Tema Milli Mücadele ve Atatürk(3) 3.Tema Erdemler(1)	4
Yurt(5)	Etkinlik(1) Şiir(2) Bilgilendirici(2)	2.Tema Millî Mücadele ve Atatürk(3) 4.Tema Milli Kültürümüz(2)	5
Türk(8)	Öyküleyici(2) Bilgilendirici(2) Etkinlik(3) Şiir(1)	2.Tema Millî Mücadele ve Atatürk(5) 4.Tema Milli Kültürümüz(3)	8
İstiklal Marşı(7)	Etkinlik(7)	2.Tema Millî Mücadele ve Atatürk(7)	7
Göç(2) Sıla(0)	Bilgilendirici(1) Etkinlik(1)	6.Tema Vatandaşlık Bilinci(2)	2
Toplam			439

Tablo 3' e göre ilkökul ikinci sınıf Türkçe ders kitabı incelendiğinde milli ve kültürel kavramlar olarak yer verilen kavramlar frekans sırası ile; İnsan ilişkileri (109), aile (98), şehirlerimiz (64), tarihi şahsiyetler (50), mekanlar (36), bayrak (17), tarihi eserler (12), büyülerimiz (8), Türk (8), İstiklal Marşı (7), Anadolu (5), yurt (5), vatan (4), dini bayramlar (4), gelenekler (3), milli bayramlar (3), geleneksel sporlar (2), Türkçe (2), göç (2)'tir. Vakıf kültürü ve sıla/göç kavramları ise İlkokul ikinci sınıf Türk ders kitabında yer verilmediği görülmüştür. Toplamda ise ilkökul Türkçe ders kitabında milli ve kültürel kavramlara yer verilme sayısı 439 olarak bulgulanmıştır. Bu bulguya göre milli ve kültürel kavramlara ilkökul birinci sınıf İlkokuma ve yazma ders kitaplarına göre ikinci sınıfta oldukça fazla yer verildiği söylenebilir. Tabloya göre en fazla frekansa sahip kavramlar insan ilişkilerinde (109) kurallara uyma (34) alt kavramındadır. En fazla frekansa sahip insan ilişkileri başlığı en çok etkinlik (93) yazma türünde ve 3.Tema olan Erdemlerde (5+8+1+5+20=39) geçmektedir. İkinci yüksek frekansa sahip aile (98) kavramı da anne (57) alt başlığında toplanmıştır. Bunun

yanında aile (98) kavramının da en yüksek etkinlik (47) türünde ve 4.Tema olan Milli Kültürümüz’de (16+6+1=23) toplandığı ve bunu da 1.Tema olan Çocuk Dünyasının (21) takip ettiği görülmüştür. İlkokul ikinci Türkçe ders kitabında geçen milli ve kültürel kavramlara birkaç örnek verilecek olursa:

“Benim babam bir kaptan. Uzak ülkelere yolculuk yapar her zaman. Gittiği ülkelerden değişik armağanlar getirir bana.” (İlkokul İkinci Sınıf Türkçe Ders Kitabı, 1.Tema Çocuk Dünyası, Arkadaşım Papi,s.14)

“Geçen yıl kurban bayramında köye gittik.” (İlkokul İkinci Sınıf Türkçe Ders Kitabı, 2.Tema Milli Mücadele ve Atatürk, s.55)

“ÜZÜM

İzmir’de sarı üzüm

Antep’te kara üzüm.

Kurusu tazesini var,

Ye de doy iki gözüm...”

(İlkokul İkinci Sınıf Türkçe Ders Kitabı, 4.Tema Milli Kültürümüz, Üzüm, s.135)

“ ÖNCE ATATÜRK

Yurdumuzdan önce,

Bayrağımızdan önce

Atatürk’ü öğreniriz.

Acaba niye?....”

(İlkokul İkinci Sınıf Türkçe Ders Kitabı, 2.Tema Milli Mücadele ve Atatürk, Önce Atatürk, s.69)

“Nasrettin Hoca’nın yerinde siz olsaydınız hırsızla ne cevap verirdiniz?”

(İlkokul İkinci Sınıf Türkçe Ders Kitabı, 1.Tema Çocuk Dünyası, s.54)

“Kız Kulesi’ni duymayanınız var mıdır bilmem. İstanbul’a gelenler görmüşlerdir.” (İlkokul İkinci Sınıf Türkçe Ders Kitabı, 4.Tema Milli Kültürümüz, Kız Kulesi, s.144)

“...Bunun yanında Ayşe, Mehmet, Türkiye, Ankara gibi isimlerin de ilk harfinin her yerde her zaman büyük yazıldığını da hatırlayacaksınız.” (İlkokul İkinci Sınıf Türkçe Ders Kitabı, 1.Tema Çocuk Dünyası, s.50)

“Bu geç saatte bize yardım ettiğiniz için çok teşekkür ederiz.” (İlkokul İkinci Sınıf Türkçe Ders Kitabı, 7.Tema Sağlık ve Spor, Selim ve Pelin, s.236)

“...Yurdumu nasıl savunacağım, düşmana nasıl haddini bildireceğim?...” (İlkokul İkinci Sınıf Türkçe Ders Kitabı, 2.Tema Milli Mücadele ve Atatürk, Asker Ağlamaz Arkadaş, s.88)

## **Sonuç, Tartışma ve Öneriler**

Bu çalışmada 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Türkçe ders kitabı olarak okutulan MEB tarafından yayımlanan 1. sınıf Türkçe ders kitabında ve Koza Yayınları tarafından yayımlanan 2. sınıf Türkçe ders kitabında, 2018 yılında 1-8. sınıflar için hazırlanmış Türkçe dersi öğretim programında belirtilen, “Milli Kültürümüz” temasındaki milli ve kültürel kavramlara ilişkin 19 kavram ele alınmıştır. Bu kavramlar “aile, bayrak, büyüklerimiz, dinî bayramlar, gelenekler, geleneksel sporlar, insan ilişkileri, kültürel miras, mekânlar, millî bayramlar, şehirlerimiz, sıra/göç, tarihî mekânlar, tarihî şahsiyetler, tarihî eserlerimiz, Türkçe, vakıf kültürü, vatan, yurdumuz” kavramlarıdır. Yapılan inceleme sonucunda; milli ve kültürel kavramların bazılarının, İlkokul birinci ve ikinci sınıf Türkçe ders kitaplarında yeterince yer bulmadığı, bazılarının ise hiç yer almadığı tespit edilmiştir. Bunun yanında bazı milli ve kültürel kavramlar bazı temalarda daha yoğunken bazıları da daha az yoğunluktadır.

Araştırmanın birinci alt sorusuna göre, elde edilen bulgulardan hareketle; İlkokul birinci sınıf birinci dönem İlkokuma ve yazma ders kitabında milli ve kültürel kavramlara yazım türüne ve temalara göre yer verilme durumuna bakıldığında; Aile (17) ve Büyüklerimiz (14) kavramlarının en fazla yer verilen kavramlar olduğu tespit edilmiştir. Dini bayramlara, insan ilişkileri, mekanlar, milli bayramlar, Türkçe, tarihi eserler, vakıf kültürü, yurt, İstiklal Marşı ve sıra/göç kavramlarına ise ilkökul birinci sınıf birinci dönem İlkokuma ve yazma ders kitabında yer verilmediği görülmüştür. En fazla frekansa sahip aile kavramının yazım türü olarak toplamda en çok etkinlik (14) türünde, tema olarak da en çok 3. Tema olan Milli Kültürümüz (9) de geçtiği görülmüştür. Büyüklerimiz

kavramının da yine toplamda en çok etkinlik (15) türünde, tema olarak da toplamda 1.Tema olan Zaman ve Mekan (7) içerisinde en çok geçtiği dikkat çeken bulgular arasındadır. Elde edilen sonuçlardan bir diğeri de; İlkokul birinci sınıf birinci dönem İlkokuma ve yazma ders kitabında milli ve kültürel kavramlara toplamda 45 kez yer verildiği görülmüştür.

Araştırmanın ikinci alt sorusuna bakıldığında; İlkokul birinci sınıf ikinci dönem ilkokuma ve yazma ders kitabında milli ve kültürel kavramlara yazım türüne ve temalara göre yer verilme durumuna bakıldığında; İlkokul birinci sınıf ikinci dönem İlkokuma ve yazma ders kitabı incelendiğinde milli ve kültürel kavramlar olarak yer verilen kavramlar frekans sırası olarak en çok olanlar tarihi şahsiyetler (45), aile (28) ve büyükler (28), en az olan ise tarihi eserler (1) dir. Dini bayramlara, geleneklere, geleneksel sporlara, Türkçe'ye, vakıf kültürüne ve sıla/göç kavramlarına ilkokul birinci sınıf ikinci dönem ilkokuma ve yazma ders kitabında yer verilmediği görülmüştür. Ancak ikinci dönem ilkokuma ve yazma ders kitabında birinci dönem ders kitabına göre daha fazla kavramlara yer verildiği de tespit edilmiş ve toplamda milli ve kültürel kavramlara yer verilme durumunun 194 olduğu bulgulanmıştır. En fazla frekansa sahip tarihi şahsiyetler (45) içerisinde alt kavram olarak Atatürk'te (34), toplamda en fazla yazım türü olarak bilgilendirici metinlerde (22) ve 7.Tema olan Milli Mücadele ve Atatürk (34) temasında en çok olduğu bulgulanmıştır. Aile (28) kavramına bakıldığında en fazla alt kavram olarak anne kavramının (17) yer aldığı, toplamda aile kavramının en fazla bilgilendirici (18) metin türünde geçtiği, yine toplamda aile kavramının en fazla 5.Tema (15) olan Çocuk Dünyası temasında yer aldığı bulgulanmıştır. Bunlara ek olarak en fazla yer alan diğer kavram ise büyüklerimiz (28) dir. Bunun da alt kavram olarak en çok dede (20) de geçtiği görülmüştür. Bunlara ilaveten toplamda büyüklerimiz kavramı; bilgilendirici (13) metin türünde 7.Tema olan Milli Mücadele ve Atatürk (14) temasında yer aldığı ortaya çıkmıştır.

Araştırmanın üçüncü sorusuna yönelik olarak; İlkokul ikinci sınıf Türkçe ders kitabında milli ve kültürel kavramlara yazım türüne ve temalara göre yer verilme durumu; İlkokul ikinci sınıf Türkçe ders kitabı incelendiğinde milli-kültürel kavramlar olarak yer verilenler frekans sırası ile; İnsan ilişkileri (109), aile (98), şehirlerimiz (64), tarihi şahsiyetler (50), mekanlar (36), bayrak (17), tarihi eserler (12), büyülerimiz (8), Türk (8), İstiklal Marşı (7), Anadolu (5),yurt (5), vatan (4), dini bayramlar (4), gelenekler (3), milli bayramlar (3), geleneksel sporlar (2), Türkçe (2), göç (2)'tür. Vakıf kültürü ve sıla/göç kavramlarına ise



İlkokul ikinci sınıf Türk ders kitabında yer verilmediği görülmüştür. Toplamda ise ilkokul Türkçe ders kitabında milli ve kültürel kavramlara yer verilme sayısı 439 olarak bulgulanmıştır. Bu bulguya göre milli ve kültürel değerlere ilkokul birinci sınıf İlkokuma ve yazma ders kitaplarına göre ikinci sınıfta oldukça fazla yer verildiği söylenebilir. Tabloya göre en fazla frekansa sahip kavramlar insan ilişkilerinde (109) kurallara uyma (34) alt kavramındadır. En fazla frekansa sahip insan ilişkileri başlığı en çok etkinlik (93) yazma türünde ve 3.Tema olan Erdemlerde (39) geçmektedir. İkinci yüksek frekansa sahip aile (98) kavramı da anne (57) alt başlığında toplanmıştır. Bunun yanında aile (98) kavramının da en yüksek etkinlik (47) türünde ve 4.Tema olan Milli Kültürümüz’de (23) toplandığı ve bunu da 1.Tema olan Çocuk Dünyasının (21) takip ettiği görülmüştür.

Çalışmaya paralellik gösteren Yılar’ın (2016) Türkçe ders kitabı metinlerini incelediği çalışmasında ilkokul 3.sınıf Türkçe ders kitabında ‘insan ilişkileri’ne dair kavramların en fazla yer verilen kavramlar olduğu, ders kitapları oluşturulurken, her ne kadar kimi değerler önemsenmişse de bazı değerlere ya hiç yer verilmediği bazılarına ise olması gerekenden daha az yer verildiği (Yılar, 2016:502) dile getirilmiştir. Bunun yanında ders kitaplarında en çok vurgulanan değer kavramlarının sevgi, yardımseverlik, vatanseverlik, paylaşma ve saygı olduğu (Kaşkaya& Duran, 2017), ayrıca başka araştırmalarda da kısmen benzer kavramların da olduğu (Kumbasar, 2011; Şahin, 2010) tespit edilmiştir.

Yapılan başka bir çalışmada MEB 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin değerlerin iletimini istenen düzeyde gerçekleştirmediği ve 6. sınıfta değer iletiminin daha yoğun olduğu, 7 ve 8. sınıfta ise azaldığı görülmüştür (Çelikpazu, Aktaş, 2011: 413), Doğan ve Gülüşen (2011), Kaygana, Yapıcı, Aytan (2013) Türkçe ders kitaplarındaki metinleri değer bakımından inceledikleri çalışmalarında, metinlerin değer aktarımında yeterli olmadığını tespit etmişlerdir. Kaşkaya ve Duran (2017) ders kitaplarında yer alan değerlerin büyük oranda Türkçe öğretim programında yer verilen değerlerle uyumlu olsa da sınıf düzeyindeki dağılımlarda tutarsızlıklar olduğunu, ders kitaplarında en çok geleneksel değerlere yer verildiği, en az ise bilimsel değerlere yer verildiğini, ders kitaplarında en az yer verilen değerlerin ise barış, sabır, özsaygı, merhamet, büyüklerimiz, adalet, vefa ve hoşgörü değerleri olduğunu tespit etmişlerdir. Ancak Kaşkaya ve Duran’ın (2017) sonuçların bir kısmı yapılan bu çalışma ile örtüşmemektedir. Zira büyüklerimiz kavramı ve insani ilişkilerden de bazı kavramlar frekans açısından sık geçmektedir. Yapılan diğer araştırmalarda da kısmen bu bulgu ile uyumlu ve uyumsuz sonuçların olduğu görülmüştür (Aktan & Padem,

2013; Aral, 2008; Çengelci, Hancı, Karaduman, 2013; Şahin, 2010).

Fırat & Mocan'ın (2014: 25) çalışmalarında 6, 7 ve 8. Sınıf Türkçe ders kitaplarındaki hikâye metinlerinin içerdikleri değerler incelenmiş ve metinlerde altı evrensel (insan sevgisi, doğa sevgisi, sağlığa önem verme, emek, saygılı olma, barış), on altı ahlaki/manevi değer (yardımseverlik, yalan söylememe, dürüstlük), sabırlı olma, sorumluluk sahibi olma, takdir etme, çalışkanlık, vefalı olma, cömertlik, cesaret, kanaatkârlık, azimli olma, temiz olma, fedakârlık, misafirperverlik, dayanışma, dostluk) saptanmıştır. Metinlerde bir tane millî değer (ana dili sevgisi) belirlenmiştir. Görüldüğü gibi bu çalışmada da benzer milli ve kültürel kavramlar ele alınmış ve yapılan çalışma ile bazı açılardan örneğin dile ilişkin kavramlara sık rastlanmadığı açısından benzerlik taşıdığı görülmüştür.

Bütün alt soruların ortak noktalarına bakıldığında ise özetle; milli ve kültürel kavram olan “aile” kavramının her üç kitapta da ortak yüksek frekanslarda yer aldığı, vakıf kültürü ve sıla/göç kavramına her üç kitapta da yer verilmediği; ilkökul ikinci sınıf Türkçe ders kitaplarında milli ve kültürel kavramlara yer verilme durumu (439), ilkökul birinci sınıf ilkökuma ve yazma kitaplarına (45,194) göre daha fazla olduğu; İlkokul birinci sınıf birinci dönem İlkokuma ve yazma ders kitabında milli ve kültürel kavramların en fazla geçtiği tema 3.Tema olan Milli Kültürümüz, İlkokul birinci sınıf ikinci dönem İlkokuma ve yazma ders kitabında milli ve kültürel kavramların en fazla geçtiği tema 7.Tema olan Milli Mücadele ve Atatürk, İlkokul ikinci sınıf ikinci Türkçe ders kitabında milli ve kültürel kavramların en fazla geçtiği tema ise yine 2. Tema olan Millî Mücadele ve Atatürk'tür.

Yapılan çalışma sonucundan hareketle; İlkokul birinci ve ikinci sınıf Türkçe ders kitaplarında milli ve kültürel kavramların dağılımın tekrardan gözden geçirilerek, metinlerde daha az yer verilen ya da hiç yer verilmeyen kavramların dengeli olarak dağıtılması, bazı kavramların bazı temalarda hiç yer almamasının önüne geçilmesi, milli ve kültürel kavramların aynı ya da farklı sınıf düzeylerinde farklı yayınevleri tarafından yayınlanmış ders kitaplarındaki durumunun incelenmesi önerilebilir.

### **Kaynakça**

Açık-Önkaş, N., Çulha, B. Şiveroğlu, E. (2011). Türkçe ders kitaplarındaki şiirlerin fonetik-semantik ilişkisine eleştirel bir yaklaşım. 2. *Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatı Sempozyumu (Dil ve Üslup İncelemeleri)*, 19-21 Ekim 2011, Isparta.

- Aktan, O., Padem, S. (2013). İlköğretim 5. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında kullanılan okuma metinlerinde yer alan değerler. *E-AJI (Asian Journal of Instruction)*, 1(2), 44-55
- Aral, D. (2008). *Milli eğitim bakanlığı'nın hazırladığı 6. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan değerler üzerine bir araştırma*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Belet, D., Deveci, H. (2008). Türkçe ders kitaplarının değerler bakımından incelenmesi. *VII. ulusal sınıf öğretmenliği sempozyumu*: 2-4 Mayıs - Çanakkale: Bildiriler. Çanakkale: Onsekiz Mart Üniversitesi.
- Coşkun, E., Taş, S. (2008). Ders kitaplarına metin seçme açısından Türkçe öğretim programlarının değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(10), 59-74.
- Çelikpazu, E. E., Aktaş, E. (2011). MEB 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin değer iletimi açısından incelenmesi. *Turkish Studies*, 6(2), 413-424.
- Çengelci, T. Hancı, B. Karaduman, H. (2013). Okul Ortamında Değerler Eğitimi Konusunda Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 11(25), 33-56.
- Dilmaç, B. (2002). *İnsanca değerler eğitimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Doğan, B., Gülüşen, A. (2011). Türkçe ders kitaplarındaki (6-8) metinlerin değerler bakımından incelenmesi. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(2), 75-102.
- Fırat, H., Mocan, A. (2014). Türkçe ders kitaplarındaki hikâyelerde yer alan değerler. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 183(183), 25-49.
- Göğüş, B. (1993). *Türkçe öğretimine genel bir bakış. Türkçe öğretimi ve sorunları*. Ankara: TED Yayıncılık.
- Güfta, H., Kan, O. (2011). İlköğretim 7. sınıf Türkçe ders kitabının dil ile ilgili kültür öğeleri açısından incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(15), 239-256.
- Karadüz, A. (2008). İlköğretim okulları Türkçe dersi kitaplarında millî ve kültürel değerler(s. 384-390). *Türk Halkları Edebiyatı II. Çocuk Edebiyatı Kongresi, 13-15 Kasım 2008*, Bakü: Azerbaycan Kafkas Üniversitesi Yayınları.
- Kaşkaya, A., Duran, T. (2017). İlkokul Türkçe ders kitaplarının değer aktarımı açısından incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 7(2), 417-441.

- Kaygana, M., Yapıcı, Ş., Aytan, T. (2013). Türkçe ders kitaplarında değer eğitimi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6(7), 657-669.
- Kolaç, E., Karadağ, R. (2012). Türkçe öğretmeni adaylarının “değer” kavramına yükledikleri anlamlar ve değer sıralamaları. *İlköğretim Online*, 11(3), 762-777.
- Kumbasar, E. (2011). *Muzaffer İzgü'nün romanlarının değerler eğitimi açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Lüle-Mert, E. (2013). İlköğretim 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan öykü metinlerindeki değerlerin eşdizimli sözcükler bağlamında incelenmesi. *İlköğretim Online*, 12(3), 808-821.
- MEB (2018). *Türkçe dersi öğretim programı (1-8. sınıflar)*. Ankara: MEB Yayınları.
- Mutluel, O. (2014). Çocukta değer bilinci ve karakter eğitimi. *Pamukkale Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 1(2), 106-112.
- Özdemir, M. (2010). Nitel veri analizi: Sosyal bilimlerde yöntem bilim sorunsalı üzerine bir çalışma. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(11), 323-343.
- Özensel, E. (2003). Sosyolojik bir olgu olarak değerler. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1(3).
- Sönmez, V., Alacapınar, F.G. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şahin, A., Oflaz, E., İnceoğlu T. (2010). *İlköğretim 7. ve 8. Sınıf Türkçe ders kitaplarında millî kültür temalı metinlerin öğrencilerin sözcük varlığına katkısının değerlendirilmesi. L. Subaşı uzun ve ü. Bozkurt (haz.), Türkçe öğretiminde güncel tartışmalar içinde (s. 174-185)*. Ankara: TÖMER Yayınları.
- Şahin, K., H. (2010). *İlköğretim okullarında sosyal bilgiler dersini yürüten 4. ve 5. sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersi öğretim programında yer alan değerlerin kazandırılmasına ilişkin görüşleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Şen, Ü. (2008). Altıncı sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin iletildiği değerler açısından incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1(5), 763-779.
- Şentürk, L., Aktaş, E. (2015). Türkiye’de ve Romanya’da okutulan ana dili Türkçe ders kitaplarının değer iletimi açısından karşılaştırılması. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 13(29), 215-243.
- Tavşancıl, E., Aslan, E. (2001). *İçerik analizi ve uygulama örnekleri*. İstanbul: Epsilon Yayınları.

- Üstüner, A. (t.y.). Türkçe'nin Anlatım Gücü. Erişim: 2 Şubat 2019, <http://www.dilimiz.com/makaleler/tranlatingucu.htm>
- Yılar, R. (2016). İlettiği değerler açısından ilkokul Türkçe ders kitaplarındaki metinler üzerinde incelemeler. *Journal of Bayburt Education Faculty*, 11(2), 491-506
- Yıldırım, A., Şimşek, H. (2011). *Nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- <http://mufredat.meb.gov.tr/dosyalar/201812312239736-t%c3%bcrk%c3%a7e%20%c3%96%c4%9fretim%20program%c4%b1%202018.pdf>, s16. Erişim tarihi: 10 Mart 2019

## Investigation of the National and Cultural Concepts in First and Second Grade Primary School Turkish Textbooks

---

Emine Gül ÖZENÇ, Corresponding Author. Assistant Professor.  
Niğde Ömer Halisdemir University, Faculty of Education, Department of Basic Education, Department of Classroom Teaching.

**E-Mail:** egmortas@hotmail.com

**ORCID:** 0000-0003-3161-4251

Hanife Gülhan ORHAN-KARSAK, Assistant Professor.  
Kırklareli University, Faculty of Science and Letters, Department of Educational Sciences.

**E-Mail:** gorhan811@gmail.com

**ORCID:** 0000-0001-5927-6341

### Introduction

Childhood is the best period to acquire national and cultural values, and the basic character of an individual is formed by the development of goodness, ethic and other virtues (Mutluel, 2014). For this reason, a good education to be taken about national and cultural values in early ages attracts adoption of human relationships such as love, respect, truth, honesty and responsibility in life; homeland, nation, homeland, national anthem, religious and national holidays, the respect of the nation's historical personality and works; family, traditions, traditional sports, and Turkish. As stated by Mutluel (2014), the future of the society that is built by children who have not adopted national cultural values, is alarming.

In addition, the use of texts in Turkish language is very important as language education is carried out in a text-oriented manner (Coşkun and Taş, 2008: 59). The texts in the Turkish textbooks should be formed by a literary language

loaded with national culture. Through these texts students would learn and know the natural beauty of their country, life style, art works, historical artifacts, social values, historical heroes, state elders, the love of nation and flag, spiritual values, and belief system (Karadüz, 2008: 386). Textbooks, which are the main material used in Turkish lessons with the function of teaching native language, should have the necessary features for cultural transfer ders (Güfta & Kan, 2011: 240).

In every country, textbooks contain many concepts. Every nation has its own national and cultural values. The values of a nation can be taught by the national and cultural concepts mentioned in the textbooks. Therefore, the concepts that are included in the textbooks are important. Moreover, the fact that children should be raised according to moral values should concern his or her family the school other social institutions (Dilmaç, 2002), thus textbooks in the school are of special importance.

### **Purpose**

In the 2018 Turkish Teaching Curriculum, justice, friendship, honesty, self-control, patience, respect, love, responsibility, patriotism, benevolence are expressed as root values (<http://mufredat.meb.gov.tr>, p.4). However, when looking at the 2018 Turkish Teaching Curriculum Themes and the suggested subjects, what is seen is that in the “National Culture” subject there are 19 concepts as; family, flag, elders, religious holidays, traditions, traditional sports, human relations, cultural heritage, places, national holidays, cities, reunion, historical places, historical figures, historical works, Turkish, foundation culture, homeland, our country concepts is expressed (<http://mufredat.meb.gov.tr>, p.16). In the literature, there is no research concerning the 19 concepts suggested in the theme of National Culture, but it has been seen that there are studies examining books about value concept in different ways (Açık-Önkaş, et al., 2011; Kolaç and Karadağ 2012; Şen 2008; Belet and Deveci 2008; Doğan and Gülüşen 2011; Özensel 2003). However, there are no studies about 19 national and cultural concepts expressed in 2018 program. Therefore, in the study, the aforementioned concepts are discussed. 2018, in the context of the Turkish course curriculum published for the 1-4 classes, it is important to examine the status of national and cultural concepts in the first and second grade Turkish textbooks, which is an important period in terms of the conceptual gain of values, as well as to reveal the deficiencies. In this study, the following questions will be addressed in terms of this general purpose:

1. What is the place of national and cultural concepts according to the writing type and themes in the first-grade, the first term reading and writing textbook?
2. What is the place of national and cultural concepts according to the type of writing and themes in the first grade, second term reading and writing textbook?
3. What is the place of national and cultural concepts according to the type of writing and themes in the second grade, first term Primary Turkish textbook?

## **Methodology**

### **Research Model**

The research has been prepared according to qualitative research methods. The model of the study is suitable for document review. Document analysis include the phenomenon to be investigated or the analysis of the written materials containing information about that phenomenon (Yıldırım & Şimşek, 2011: 187). Written materials could be; books, journals, articles, theses, memories, edicts and so on. (Sönmez and Alacapınar, 2011). In this study, the data source are the documents obtained from EBA, which is Education Informatics Network. In this study, descriptive analysis technique was used to analyze the data.

### **Data Collection and Analysis**

In this study, primary school, first-grade level, first reading and writing teaching textbook published by the Ministry of Education (MEB) Publications as a Turkish textbook in 2018-2019 academic year, and the second-year class Turkish textbook published by Koza Publications will be examined according to the national and cultural concepts included in the curriculum. For this purpose, the 2018 Turkish course curriculum is examined in terms of the 19 concepts under the theme of ‘our national cultural’ and these concepts are: family, flag, elders, religious festivals, traditions, traditional sports, human relations, cultural heritage, places, national festivals, cities, foundation, historical places, history,, personalities, historical works, Turkish, foundation culture, homeland, our country. The concepts related to the national-cultural concepts determined in the first and second class Turkish textbooks are analyzed according to a specific system



according to the type of writing and the themes. Then, from the qualitative data analysis, the use of concepts in the textbooks in accordance with the descriptive analysis technique was described by direct quotations. In this process, the direct and implicit ones are examined through scanning. In addition to searching the concepts by the name in the study, while considering the implicit concepts, a re-examined is done in this respect. For example; For the concept of family, it has been searched with its name and the words related to it like; mother, father, brother, brother or sister.

The internal validity of the study was ensured by the control of three academicians, with PhD degrees one as a programmer and two in elementary education. In terms of external validity, the data from the analyzed textbooks were obtained by direct quotations. Similar data is collected and evaluated according certain themes in terms of the messages and meanings they contain (Özdemir, 2010; Tavşancıl & Aslan, 2001).

## **Findings**

As the place of National and Cultural Concepts according to writing type and themes in primary school first grade, first term reading and writing textbook are given in the order of their frequency: family (17), our elders (14), flag (5), homeland (3), from our cities to Istanbul (2), from historical figures Atatürk (1), nation (1), in traditions folk songs (1), Turk (1). Religious holidays, human relations, places, national holidays, Turkish, historical artifacts, culture of the foundation, homeland, anthem are not included in first term, first grade primary school textbook. In addition, in the first term of the first grade primary school reading and writing textbook, national and cultural concepts were 45 in total.

As the place of National and Cultural Concepts according to writing type and themes in primary school first grade, second term reading and writing textbook are given in the order of their frequency; historical figures (45), family (28) and elders (28), human relations (22), national holidays (15), homeland (15), places (10), flag (9), national anthem (6), yurt (5), nation (5), our cities (4), Turkish (2), historical works (1). It has been seen that religious holidays, traditions, traditional sports, Turkish, foundation culture and silence, immigration are not included in the first grade, second term reading and writing textbook. However, in the second term of the first reading and writing textbook, it was seen that more concepts were included in the first term textbook, and it was found that there were 194 national and cultural concepts in total.

When the status of National and Cultural Concepts according to writing type and themes in primary school second grade reading and writing textbook are given in the order of frequency;

human relations (109), family (98), our cities (64), historical figures (50), places (36), flag (17), historical works (12), our spells (8), Turkish (8), Turkish National Anthem (7), Anatolia (5), dormitory (5), homeland (4), religious holidays (4), traditions (3), national holidays (3), traditional sports (2), Turkish (2), migration (2) and Foundation Culture and homesickness are not included in the second grade Turkish textbook of primary school. In total, the number of national and cultural concepts in the primary school, second grade Turkish textbook were found to be 439. According to this finding, it can be said that national and cultural concepts are given a higher place in the second grade when compared with the first grade primary reading and writing textbook.

## **Conclusion Discussion and Suggestions**

As a result of the examination; some of the national-cultural concepts have not been found sufficiently presented in the first and second grade Turkish textbooks of primary school and some of them are not included at all. Besides, some national and cultural concepts were presented more intensely in some themes and some were less.

In the study of Yılar (2016), it was found out that the concepts of human relations were the most presented concepts in the Turkish textbook of primary school, so when textbooks were being created, some concepts were given less space than they should be given (Years, 2016: 502). Besides, the most emphasized value concepts in the textbooks are love, helpfulness, patriotism, sharing and respect (Kaşkaya & Duran, 2017), and there are some similar concepts in other researches (Kumbasar, 2011; Şahin, 2010).

When looked at the common points of all the sub questions; the concept of family, which is a national and cultural concept, is included in common high frequencies in all three books, and the concept of Foundation Culture and foundation/ migration is not included in all three books; the place of national and cultural concepts in second-grade Primary School Turkish textbooks is (439) more than the first grades of primary school in reading and writing textbooks which were (45,194).

Based on the results of the study;

1. A more balanced review of the distribution of national and cultural concepts in the first and second grade level Turkish textbooks can be done,
2. Consistent re-distribution of national and cultural concepts can be done to texts that were given less or no space,
3. Preventing certain concepts from taking place in some themes and in some not, can be done,
4. Examination of the place of national and cultural concepts in different grade-level textbooks published by different publishers can be done.
5. Consideration of different dimensions of national and cultural concepts according to the number of themes and types, can be examined.
6. National and cultural concepts should be examined by considering the concepts suggested under different themes.

## **Özden OTMAR, Öğretmen.**

➤**Elektronik Posta:** ozdenotmar81@hotmail.com ➤**Yazışma Adresi:** Çorum Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, Çorum. ➤**İlgi Alanları:** Çocuk edebiyatı, değerler, evrensel değerler, ulusal değerler.

### **➤Yayın ve Diğer Çalışmalarından Seçmeler:**

- Otmar, Ö. (2017). Yalvaç Ural'ın çocuk yapıtlarının evrensel değerler açısından incelenmesi. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

## **Aliye ERDEM, Dr. Öğr. Üyesi**

➤**Elektronik Posta:** aliye.erdem@ankara.edu.tr ➤**Yazışma Adresi:** Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Temel Eğitim Bölümü Cebeci, Çankaya/Ankara ➤**İlgi Alanları:** Eğitimde program geliştirme, öğretim yöntem ve teknikleri, Türkçe öğretimi.

### **➤Yayın ve Diğer Çalışmalarından Seçmeler:**

- Erdem, A., & Bayraktar, A. (2018). Öğretmen Adaylarının Türkçe Öğretimi Uygulamalarına İlişkin Görüşleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(1), 11-27.
- Erdem, A. (2018). The Evaluation of the Performed Activities According to ELVES Method. *Journal of Education and Training Studies*, 6(n3a), 54-60.
- Erdem, A. (2017). Mind Maps as a Lifelong Learning Tool. *Universal Journal of Educational Research*, 5(12A), 1-7.
- Şeker, B. S., & Erdem, A. (2017). Development of A Template Lesson Plan Based on 5E Model Enhanced with Computer Supported Applications and Conceptual Change Texts. *Journal of Education and Training Studies*, 5(10), 86-98.
- Gökçe, E., & Erdem, A. (2017). Okul Yöneticilerinin Nasıl Öğretmenler İstediklerine İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 6(1),411-421.

## **Semra ÇİNEMRE, Dr. Öğr. Üyesi**

➤**Elektronik Posta:** semra.cinemre@trabzon.edu.tr ➤**Yazışma Adresi:** Trabzon Üniversitesi İlahiyat Fakültesi, Çimenli, Trabzon. ➤**İlgi Alanları:** Kohlberg, ahlak gelişimi, ahlak eğitimi, değerler eğitimi, Almanya’da İslam din dersleri

### **➤Yayın ve Diğer Çalışmalarından Seçmeler:**

- Çinemre S., “Almanya’da İslam Din Dersinin Teşekkül Sürecindeki Temel Bazı Meseleler”, *Trabzon İlahiyat Dergisi*, 5/2, ss. 435-469, 2018.
- Çinemre S., “Kohlberg’in Ahlak Gelişim Teorisine Yönelik Bazı Eleştiriler”, *Değerler Eğitimi Dergisi*, 12/28, ss. 69-99, 2014.
- Çinemre S., “Bir Ahlak Eğitimcisi Olarak Lawrence Kohlberg”, *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 22/1, ss. 143-164, 2013.
- Çinemre S., Çeviri: İslam Eğitim Anlayışı (Halstead, J. Mark), *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 32, ss. 273-291, 2012.

## **Dilşat PEKER ÜNAL, Dr. Öğr. Üyesi**

➤**Elektronik Posta:** dilsat.unal@bozok.edu.tr ➤**Yazışma Adresi:** Yozgat Bozok Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü. ➤**İlgi Alanları:** Program geliştirme, program değerlendirme, çocuk hakları, yükseköğretimde program çalışmaları

### **➤Yayın ve Diğer Çalışmalarından Seçmeler**

- Peker Ünal, D. (2018). Effect of the Web Project-Based Presentation of a Mathematics Unit on Student Success and Students’ Opinions on the Project Process. *International Journal of Eurasia Social Sciences*. Year:9, Vol:9, Issue 31.pp 34-55.
- Peker, Ünal, D. (2013). İlköğretim Öğretmenlerine Yönelik Web Tabanlı Çocuk Hakları Eğitimi Programı. *Milli Eğitim Dergisi*. Bahar 2013 Yılı: 42 Sayı 198. ss.136-155.
- Peker Ünal, D. (2017). Bir Öğretim Programındaki Dijital vatandaşlık Öğeleri ve Ortaöğretim Öğrencilerinin Dijital Vatandaşlık Öğelerine Sahip Olma Durumları. *Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi*. 2017. Cilt 5, Sayı 2. 180-195.

- Peker Ünal, D. (2017). Öğretmen Adaylarının Mesleğe Yönelik Tutumlarını Etkileyen Örtük Bir Öge Olarak: Öğretim Üyesi Davranışları. Yükseköğretim ve Bilim Dergisi. 2017. Cilt 7, sayı 3. 430-440.
- Duman, T ve Peker Ünal, D. (2017). Etkili Öğrenme ve Öğretim. Neriman Aral, Tayip Duman (Ed) Eğitim Psikolojisi içinde (s.495-532) Ankara Pegem Akademi.

### **Emine Özgür ŞEN, Dr. Öğr. Üyesi**

➤**Elektronik Posta:** senozgur@yahoo.com ➤**Yazışma Adresi:** Yozgat Bozok Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Bölümü, Matematik Eğitimi Anabilim Dalı, 66900, Yozgat. ➤**İlgi Alanları:** Matematik dersi öğretim programları, matematiğe yönelik ilgi

#### **Yayın ve Diğer Çalışmalarından Seçmeler:**

- Şen, Ö. (2017). Matematik dersi ortaokul öğretim programlarının karşılaştırılması: 2009-2013-2017. Current Research in Education, 3(3), 116-128.

### **Yasemin BAKI, Dr. Öğr. Üyesi**

➤**Elektronik Posta:** ysmnbaki@gmail.com ➤**Yazışma Adresi:** Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Çayeli/RİZE. ➤**İlgi Alanları:** Yazma eğitimi, okuma eğitimi, çocuk edebiyatı.

#### **➤Yayın ve Diğer Çalışmalarından Seçmeler:**

- Baki Y. , “The Effect of Anxiety and Attitudes of Secondary School Students towards Reading on their Reading Habits: A Structural Equation Modeling”, Eğitim ve Bilim-Education and Science, vol.42, pp.371-395, 2017.
- Baki Y. , “The Effect of Reading Motivations of 6th, 7th and 8th Grade Students on Reading Attitudes: A Structural Equation Modeling”, International Online Journal of Educational Sciences, vol.10, pp.17-38, 2018.
- Baki Y. , “Türkçe Öğretmeni Adaylarının Konuşma Öz Yeterlikleri ve İletişim Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi”, Turkish Studies, vol.13, pp.213-233, 2018.
- Baki Y. , “6., 7. ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Tutumlarının Türkçe Dersine İlişkin Tutum Üzerindeki Etkisinde Cinsiyetin Rolü: Bir Yapısal Eşitlik Modellemesi”, Ana Dili Eğitimi Dergisi, vol.6, pp.238-259, 2018.

## **Özge CEYLAN, Öğretmen, Dr.**

➤**Elektronik Posta :** ozgeceylan86@gmail.com ➤**Yazışma adresi:** Kartal Bilim ve Sanat Merkezi, Esentepe mah. 23 Evler sok. no:4 34870 Kartal/İSTANBUL ➤**İlgi alanları:** Fen Eğitimi, Özel Yetenekliler Eğitimi, STEM, Değerler Eğitimi

### **➤Yayın ve Diğer Çalışmalarından Seçmeler:**

- Yiğit, E.A., & Ceylan, Ö. (2015). Utilization of flow maps in the determination of cognitive structure of secondary school students regarding the concept of recycling and reuse. *International Online Journal of Educational Sciences*, 7(2), 155-166.
- Ceylan, Ö. & Umdü Topsakal, Ü. (2017). Determination of Bioethical Values Perceptions of Science Teachers. *Turkish Studies-International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic-*, ISSN: 1308-2140, (Prof. Dr. Tahsin Aktaş Armağanı) Volume 12/6, 137-154.
- Ceylan, Ö. & Yiğit, E.A. (2018). Analyzing the effect of concept cartoon usage on students' cognitive structures developments and science achievements through flow maps. *Science Education International*. 29(4), 238-249.
- Ceylan, Ö., & Topsakal, Ü. U. (2018). Determination of Bioethical Perceptions of Gifted Students. *Journal of Education and Training Studies*, 6(5), 160-169.
- Ceylan, Ö., Ermiş, G., & Yıldız, G. (2018). Özel yetenekli öğrencilerin bilim, teknoloji, mühendislik ve matematik (STEM) eğitimine yönelik tutumları. *International Congress on Gifted and Talented Education*, November 1-3, 2018, Malatya, Turkey.

## **Güven YILDIZ, Öğretmen/Kurum Müdürü**

➤**Elektronik Posta:** guvenyildiz99@hotmail.com ➤**Yazışma adresi:** Kartal Bilim ve Sanat Merkezi, Esentepe mah. 23 Evler sok. no:4 34870 Kartal/İSTANBUL ➤**İlgi alanları:** Eğitim Yönetim ve Denetimi, Özel Yetenekliler Eğitimi, Değerler Eğitimi

### **➤Yayın ve Diğer Çalışmalarından Seçmeler:**

- Ceylan, Ö., Ermiş, G., & Yıldız, G. (2018). Özel yetenekli öğrencilerin bilim, teknoloji, mühendislik ve matematik (STEM) eğitimine yönelik tutumları. *International Congress on Gifted and Talented Education*, November 1-3, 2018, Malatya, Turkey.

## **Sevgi COŞKUN KESKİN, Doç. Dr.**

➤**Elektronik Posta:** scoskun@sakarya.edu.tr ➤**Yazışma Adresi:** Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Hendek ➤**İlgi Alanları:** Değerler Eğitimi, Sosyal Bilgiler Eğitimi, Tarih Eğitimi, Sosyo Kültürel eğitim

### **➤Yayın ve Diğer Çalışmalarından Seçmeler:**

- Coşkun-Keskin, S. (2012). Çocuklar için değer neyi çağırıyor?: Değerleri gündelik hayata aktarmaya yönelik bir tespit çalışması. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi, 12 (2), [Ek Özel Sayı], 1491-1512.
- Coşkun-Keskin S. (2012). Değer Eğitiminde Geçmişten Günümüze Bir Işık: Aile Bilgisi Ders Model Önerisi, Değerler Eğitimi Dergisi, 10 (23), 117-156.
- Coşkun-Keskin, S.& Daysal-Ersoy D. (2012). Erken Çocukluk Döneminde Sosyo- Kültürel Eğitime Dair Örnek Bir Çalışma: Mimar Sinan. International Online Journal of Educational Sciences. 4,1.
- Coşkun Keskin, S.; Özcan, G.; Topsakal, Ü. U.; Öztuna Kaplan, A. (2013) - "Students' Cognitive Awareness about the Reasons of Environmental Problems" - World Applied Sciences Journal - Vol.283. pp. 378 -381 - ISSN: 1818-4952 - DOI : 10.5829/idosi.wasj.2013.28.03.765
- Keskin, Y.& S., Coşkun Keskin& A. Kırtel (2019). Socio-Cultural Education and Empathy in Early Childhood through the Battle of Gallipoli, Social Behavior and Personality: An International Journal, 47(3):

## **İklima Betül ERTÜRK, YL Öğrencisi**

➤**Elektronik Posta:** iklimabetulerturk@gmail.com ➤**Yazışma Adresi:** iklimabetulerturk@gmail.com ➤**İlgi Alanları:** Değerler Eğitimi, Din Eğitimi, Materyal Geliştirme

### **➤Yayın ve Diğer Çalışmalarından Seçmeler: -**

## **Zehra Betül KOCAMAZ, YL Öğrencisi**

➤**Elektronik Posta:** zbkocamaz44@gmail.com ➤**Yazışma Adresi:** zbkocamaz44@gmail.com ➤**İlgi Alanları:** Değerler Eğitimi, Türk Dili ve Edebiyatı

### **➤Yayın ve Diğer Çalışmalardan Seçmeler: -**



## **Beytullah KARAGÖZ, Dr. Öğr. Üyesi.**

➤**Elektronik Posta:** beytullah.karagoz@gop.edu.tr ➤**Yazışma Adresi:** Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Tokat ➤**İlgi Alanları:** Türkçe Eğitimi, Değerler Eğitimi

### **➤Yayın ve Diğer Çalışmalarından Seçmeler:**

- Karagöz, B. (2018). Resimli Çocuk Kitaplarında Gözden Kaçan Bir Alan: İletişim Sorunsalı. Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 17 (68), 1765-1787.
- Karagöz, B. (2017). Eğitimciler ve Çocuk Yazarlarının Görüşleri Bağlamında Ortaokul Öğrencileri Ne Okumalı? Bir Liste Önerisi. Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi, 60, 705-721.
- Karagöz, B. (2018). Emin Özdemir'in Çocuk Kitaplarına Değerler Eğitimi Bağlamında Bir Bakış: Bir Çözümleme Çalışması. Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, (31), 63-85.
- Karagöz, B. ve Koç Ardıç, İ. (2019). Ana Dili Eğitimi Dergisinde Yayımlanan Makalelerin Bibliyometrik Analizi. Ana Dili Eğitimi Dergisi, 7 (2), 419-435.
- Karagöz, B. (2019). TRT ÇOCUK Dergisi'ndeki Kitap Tanıtımları Üzerine Betimsel Bir İnceleme. Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi, 8 (1), 512-537.

## **İzzet ŞEREF, Dr. Öğr. Üyesi.**

➤**Elektronik Posta:** izzet.seref@gop.edu.tr ➤**Yazışma Adresi:** Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Tokat ➤**İlgi Alanları:** Türkçe Eğitimi, Yabancılara Türkçe Öğretimi

### **➤Yayın ve Diğer Çalışmalarından Seçmeler:**

- Gücüyeter, B., Şeref, İ., Karadoğan, A. (2019). Tutor Destekli Öğretim Modeli'nin Yabancı Öğrencilerin Türkçe Konuşma Becerilerine ve Kaygı Düzeylerine Etkisi. Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi, 64, 535-552.
- Şeref, İ. (2018). Metinlerarası İlişkiler Bağlamında Nazan Bekiroğlu'nun İsimle Ateş Arasında Adlı Romanı. Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi, 61, 49-71.
- Şeref, İ. (2018). Şiir Öğretiminde Etkinliklere Dayalı Ontolojik Metin Çözümleme Yöntemi ve Bir Yönerge. Çocuk ve Medeniyet Dergisi, 3(6), 57-81.

## **Özlem BEKTAŞ, Doç. Dr.**

➤ **Elektronik Posta:** obektas@erzincan.edu.tr. ➤ **Yazışma Adresi:** Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Sosyal Bilgiler Eğitimi ABD, Erzincan ➤ **İlgi Alanları:** Kültür ve Sanat araştırmaları, Değerler eğitimi, İnsan Hakları ve Vatandaşlık Eğitimi

### **➤Yayın ve Diğer Çalışmalarından Seçmeler:**

- Bektaş, Ö., Zabun, E. (2019). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin politik becerileri. Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 12(63), 789-796.
- Gökçen, S., Bektaş Öztaşkın, Ö. (2017). Atatürk ve Atatürkçü Düşünce Sorunsalı: Öğretmen Adaylarının Gözünden Yanılsamalar. International Online Journal of Educational Sciences, 9(3), 705-722.
- Bektaş Öztaşkın, Ö. (2014). Barışa yönelik tutumlar ve günümüz dünya sorunlarına yönelik tutumlar arasındaki ilişkinin incelenmesi. TURJE-Turkish Journal of Education, 3(3), 25-39.
- Bektaş Öztaşkın, Ö. (2014). Grafik örgütleyicilerin sekiz türü ile sosyal bilgiler öğretimi. Akademik Başarı ve Başarı Yönelimlerine Etkisi. Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi, 5(14), 83-109.
- Bektaş Öztaşkın, Ö. (2012). Öğretim programları ve ders kitaplarında Hacı Bektaş Veli ve Bektaşılık. Türk Kültürü ve Hacı Bektaş Veli Araştırma Dergisi. 61, 245-272.

## **Engin ZABUN, Dr. Öğr. Üyesi.**

➤ **Elektronik Posta:** ezabun@gmail.com. ➤ **Yazışma Adresi:** Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitimin Felsefi, Sosyal ve Tarihi Temelleri ABD, Sivas ➤ **İlgi Alanları:** Vatandaşlık Eğitimi, Karşılaştırmalı Eğitim, Değerler eğitimi

### **➤Yayın ve Diğer Çalışmalarından Seçmeler:**

- Bektaş, Ö., Zabun, E. (2019). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin politik becerileri. Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 12(63), 789-796.
- Bektaş Öztaşkın, Ö., Zabun E. (2018). Ortaokul Öğrencilerinin Sosyal Duyarlılık Düzeylerinin İncelenmesi. International Online Journal of Educational Sciences,10(1), 56-74.

- Öcal, S., Elma C., Yazıcı, L., Zabun, E., Yıldırım, N. (2016). 4+4+4 yapısal değişikliğin birleştirilmiş sınıflı okullara yansması ve öğretmenlerin beklentileri. Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 3(2), 83-109.
- Başol G., Zabun E. (2014). Seviye belirleme sınavında başarının yordayıcılarının incelenmesi: Dershaneye gitme, mükemmeliyetçilik, ana-baba tutumu ve sınav kaygısı. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 14(1), 63-87.

### **Hatice KARAER, Dr. Öğr. Üyesi**

➤**Elektronik Posta:** hkaraer@omu.edu.tr ➤**Yazışma Adresi:** Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Kimya Eğitim A.B.D. Atakum/SAMSUN ➤**İlgi Alanları:** Kimya Eğitimi, Fen Eğitimi, Değerler Eğitimi, Öğretmen Yetiştirme.

#### **➤Yayın ve Diğer Çalışmalarından Seçmeler:**

- Karaer, H., Karaer, F. Kartal, E. (2018). Kamu personeli seçme sınavlarındaki öğretmenlik alan bilgisi testlerine yönelik öğretmen adaylarının görüşleri. Erciyes Eğitim Dergisi, 2(2), 40-58.
- Karaer, H. & Avcı, E. (2018). Kimya öğretiminde atasözlerinin kullanılmasına yönelik öğretmen adaylarının görüşleri, Language Teaching And Educational Research, 1(2), 139-162.
- Karaer, H. (2006). Bazı kimya kavramlarının atasözleri ile öğretimi, Çağdaş Eğitim Dergisi, 31(334), 35-40.
- Karaer, H. (2007). Alkollerin suda çözünmelerini açıklayan bir dramatisasyon etkinliğinin geliştirilmesi ve uygulanması, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, 24, 25-32.
- Karaer, H. (2007). Yapılandırıcı öğrenme teorisine dayalı bir laboratuvar aktivitesi (kromotografi yöntemi ile mürekkebin bileşenlerine ayrılması), Kastamonu Eğitim Dergisi, 15(2), 591-602.

### **Fergan KARAER, Dr. Öğr. Üyesi**

➤**Elektronik Posta:** fkaraer@omu.edu.tr ➤**Yazışma Adresi:** Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Fen Bilgisi Eğitimi A.B.D. Atakum/SAMSUN ➤**İlgi Alanları:** Botanik, Çevre Eğitimi, Biyoloji Eğitimi, Fen Eğitimi, Öğretmen Yetiştirme.

### ➤Yayın ve Diğer Çalışmalarından Seçmeler:

- Karaer, H., Karaer, F. Kartal, E. (2018). Kamu personeli seçme sınavlarındaki öğretmenlik alan bilgisi testlerine yönelik öğretmen adaylarının görüşleri. Erciyes Eğitim Dergisi, 2(2), 40-58.
- Karaer, H., Karaer F., Şahin, N. & Parmaksız, İ. (2010). Ortaöğretim öğretmenlerine düzenlenen bilim danışmanlığı çalıştayının değerlendirilmesi (Tokat örneği), Milli Eğitim Dergisi, 39(189), 225-239.
- Karaer, H., Karaer F, Akaydın, G. (2011). Ortaöğretim öğrencilerinin biyoloji dersine yönelik tutumlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. Journal of Qafqaz University Philology And Pedagogy, 7(31), 70-78.
- Karaer, H. Karaer, F. Parmaksız, İ. & Akaydın, G. (2010). Ortaöğretim öğretmenlerine düzenlenen bilim danışmanlığı ve eğitimi yönünden destekleme çalıştayının etkililiğinin değerlendirilmesi. Uluslararası Öğretmen Yeterleştirme Politikaları ve Sorunları Sempozyumu II' Bildiri Kitabı 763-773.

### **Mahmut ZENGİN, Doç. Dr.**

➤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.

**Muhammet Enes ÇELİK, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmeni,  
YL Öğrencisi**

➤ **Elektronik Posta:** enescelik5419@gmail.com ➤ **Yazışma Adresi:** Arabacıalanı Mah. Eski Kazımpaşa Cad. M. Alpcan Evleri No:114/4 Serdivan/SAKARYA ➤ **İlgi Alanları:** Değerler eğitimi

➤ **Yayın ve Diğer Çalışmalarından Seçmeler:** -

**Emine Gül ÖZENÇ, Dr. Öğr. Üyesi**

➤ **Elektronik Posta:** egmortas@hotmail.com ➤ **Yazışma Adresi:** Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü Sınıf Eğitimi ABD, Bor Yolu üzeri Merkez Kampüs, 51240 Niğde. ➤ **İlgi Alanları:** İşlevsel okuryazarlık, Okuma, yazma, türkçe öğretimi, sınıf eğitimi

➤ **Yayın ve Diğer Çalışmalarından Seçmeler:**

- Özenç, E.G. & Doğan, M.C. (2014). The Development of the Functional Literacy Experience Scale based upon Ecological Theory (FLESBUET) and Validity-Reliability Study. *Educational Sciences: Theory Practice*, 14(6), 2239-2258., Doi: 10.12738/estp.2014.6.1791, (Kontrol No: 1773266)
- Özenç, E.G. (2016). The Effect of Process Oriented Writing Activities on the Achievement and Attitude of the Preservice Primary School Teachers: An Example of Mixed Method Study. *Journal of Education and Training Studies*, 4(11), 227-237., Doi: 10.11114/jets.v4i11.1736, (Kontrol No: 2889434)
- Özenç, E.G. (2018). 2015 ile 2017 İlkokul Türkçe Öğretim Programının Karşılaştırılmalı Olarak Değerlendirilmesi. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 38-50., (Kontrol No: 4334780)
- Özenç, M. & Özenç, E.G. (2016). Bitişik Eğik Yazı İle İlgili Olarak Yapılan Araştırmalara Tümdengelimci Bir Bakış. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(3), 84-97., (Kontrol No: 3032465)
- Özenç, E.G. & Harun, D. (2018). Türkçe Öğretimi Dersini Alan ve Almanyan Sınıf Öğretmeni Adaylarının Dersle İlgil. *Journal of Turkish Studies*, 13(19), 1441-1464., Doi:10.7827/TurkishStudies.14084, (Kontrol No: 4393010)

## **Hanife Gülhan ORHAN-KARSAK, Dr. Öğr. Üyesi**

➤**Elektronik Posta:** gorhan811@gmail.com ➤**Yazışma Adresi:** Kırklareli Üniversitesi Fen - Edebiyat Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü Cumhuriyet Mahallesi, Kofcaz Yolu Kayalı Yerleşkesi, 1 Nolu Merkezi Derslikler No:39/L Merkez-Kırklareli. ➤**İlgi Alanları:** weblog, yazma, öğretim tasarımı, üstün zekalılar, öğretim teknolojileri

### **Yayın ve Diğer Çalışmalarından Seçmeler:**

- Karsak, H. G. O., Fer, S., & Orhan, F. (2014). The effect of using cooperative and individual weblog to enhance writing performance. *Journal of Educational Technology & Society*, 17(4), 229-241.
- Karsak, H. G. O. (2014). Seels ve Glasgow ‘Generic Model’in Bir Değerlendirmesi. *İlköğretim Online*, 13(1).
- Karsak, H. G. O., Sefer, A. D. A., & AŞICI, M. (2014). Bilgisayar Destekli Öğretimin, Okul Öncesinde Eğitim Alma Ve Anne Baba Çabasına Göre İlkokuma Yazma Başarısına Etkisinin İncelenmesi. *Education Sciences*, 9(3), 276-292.
- Orhan-Karsak, H. G. (2017). Reflections of the Changing Education System According to the Views of School Managers: Turkey Sample. *Universal Journal of Educational Research*, 5(8), 1308-1322.
- Orhan-Karsak, H. G. (2017). Investigation of Teacher Candidates’ Opinions about Instructional Technologies and Material Usage. *Journal of Education and Training Studies*, 5(5), 204-216.

## 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 dört 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 makalenin gönderiliş tarihi esas alınarak sıralanır.

### Mektup

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

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

## **Biçim Özellikleri**

Dergiye gönderilecek yazılar, A4 boyutlarında kağıda üst, alt, sağ ve sol boşluk 2,5 cm bırakılarak (16x24,7 cm'lik alana) 2 satır aralıklı, sola dayalı, satır sonu tirelemesiz ve 12 punto Times New Roman yazı karakteri kullanılarak yazılmalıdır. Bununla birlikte, gönderilen tablo, şekil, resim, grafik ve benzerlerinin derginin sayfa boyutları dışına taşmaması ve daha kolay 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 200 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 [6.Baskı, 2015] adlı kitapta belirtilen yazım kuralları uygulanmalıdır. Ayrıntılar ve örnekler için [www.dem.org.tr](http://www.dem.org.tr) adresine bakılabilir.

### **Özgeçmiş**

Özgeçmiş formu aşağıdaki bilgileri içermelidir.

Ad SOYAD, Akademik Unvan

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