

# ded

Cilt / Volume XXI  
Haziran / June 2023

## Değerler Eğitimi Dergisi

### Journal of Values Education

Altı aylık süreli akademik, hakemli bir dergidir.

ISSN 1303-880x



# 45

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

**Baskı Yeri / Place of Publication**

Step Ajans Matbaacılık

Göztepe Mah. Bosna Cad. No: 11 Mahmutbey-Bağcılar-İstanbul

Tel: 0212 446 88 46 Faks: 0212 446 88 24

Sertifika No: 45522

# DEĞERLER EĞİTİMİ DERGİSİ

Journal of Values Education - TÜRKİYE

Yıl | Year: 2023 | Cilt | Volume: 21 | Sayı | Issue: 45

ISSN: 1303-880X | e-ISSN: 2667-7504

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

Hüseyin Kader, Türkiye

SORUMLU YAZI İŞLERİ MÜDÜRÜ | MANAGING EDITOR

Adem Saydan, Türkiye

KURUCU EDİTÖR | FOUNDER EDITOR

Recep Kaymakcan, Prof. Dr. | Professor

T.C. Gençlik ve Spor Bakanlığı | Republic of Türkiye Youth and Sports Ministry  
rkaymakcan@gmail.com, Türkiye

EDİTÖR | EDITOR IN CHIEF

Hasan Meydan, Prof. Dr. | Professor.

Sakarya Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi, Din Eğitimi Anabilim Dalı  
Sakarya University, Faculty of Theology, Department of Religious Education  
hasanmeydan@sakarya.edu.tr; Orcid: 0000-0002-9093-7555, Türkiye

ALAN EDİTÖRLERİ | FIELD EDITORS

**Z. Şeyma Altın,** İstanbul Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi, Din Eğitimi Anabilim Dalı  
**Dr. Öğr. Üyesi** İstanbul University, Faculty of Theology, Department of Religious Education  
**Assist. Prof.** zseyma@istanbul.edu.tr; Orcid: 0000-0003-2926-1178, Türkiye

**İbrahim Aşlamacı,** İnönü Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi, Din Eğitimi Anabilim Dalı  
**Doç. Dr.** Inonu University, Faculty of Theology, Department of Religious Education  
**Assoc. Prof.** ibrahim.aslamaci@inonu.edu.tr; Orcid: 0000-0002-9030-5216, Türkiye

**Fatmanur Dikmen,** Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi, Din Sosyolojisi Anabilim Dalı  
**Dr. Öğr. Üyesi** Çanakkale Onsekiz Mart University, Faculty of Theology, Department of Sociology  
**Assist. Prof.** of Religion  
fatmanur.dikmen@comu.edu.tr; Orcid: 0000-0001-9399-8831, Türkiye

**Feride Ersoy,** Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sosyal Bilgiler Eğitimi Bölümü  
**Dr. Öğr. Üyesi** Mehmet Akif Ersoy University, Faculty of Education, Social Science Education  
**Assist. Prof.** feride\_ersoy@hotmail.com; Orcid: 0000-0001-7088-4903, Türkiye

**Gülüshan Göcen,** İstanbul Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi, Din Psikolojisi Anabilim Dalı  
**Doç. Dr.** İstanbul University, Faculty of Theology, Department of Psychology of Religion  
**Assoc. Prof.** gulusangocen@gmail.com; Orcid: 0000-0003-4856-9653, Türkiye

**Sümeyra Uzun,** T.C. Milli Eğitim Bakanlığı  
**Dr.** Republic of Türkiye Ministry of National Education  
**Ph.D.** sumeyrakol@gmail.com; Orcid: 0000-0002-4126-7436, Türkiye

**Erhan Yeşilyurt,** Bülent Ecevit Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı  
**Doç. Dr.** Bulent Ecevit University, Faculty of Education, Department of Turkish Education  
**Assoc. Prof.** erhan\_yesilyurt@hotmail.com; Orcid: 0000-0002-9537-7040, Türkiye

**Mahmut Zengin,** Sakarya Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi, Din Eğitimi Anabilim Dalı  
**Doç. Dr.** Sakarya University, Faculty of Theology, Department of Religious Education  
**Assoc. Prof.** zengin@sakarya.edu.tr; Orcid: 0000-0002-9042-7379, Türkiye

---

## YAYIN KURULU | EDITORIAL BOARD

---

- Z. Şeyma Altın,** İstanbul Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi, Din Eğitimi Anabilim Dalı  
**Dr. Öğr. Üyesi** İstanbul University, Faculty of Theology, Department of Religious Education  
**Assist. Prof.** seymaarslan@gmail.com, Türkiye
- Nursel Arslan,** Değerler Eğitimi Merkezi,  
**Uzman** Center of Values Education  
**Specialist** arslann.nursel@gmail.com, Türkiye
- İbrahim Aşlamacı,** İnönü Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi, Din Eğitimi Anabilim Dalı  
**Doç. Dr.** İnönü University, Faculty of Theology, Department of Religious Education  
**Assoc. Prof.** ibrahim.aslamaci@inonu.edu.tr, Türkiye
- Kemal Ataman,** Marmara Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi, Din Sosyolojisi Anabilim Dalı  
**Prof. Dr.** Marmara University, Faculty of Theology, Department of Sociology of Religion  
**Professor** kemal.ataman@marmara.edu.tr, Türkiye
- Ali Ayten,** Marmara Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi, Din Psikolojisi Anabilim Dalı  
**Prof. Dr.** Marmara University, Faculty of Theology, Department of Psychology of Religion  
**Professor** aliaytan@marmara.edu.tr, Türkiye
- Fatmanur Dikmen,** Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi, Din Sosyolojisi Anabilim Dalı  
**Dr. Öğr. Üyesi** Çanakkale Onsekiz Mart University, Faculty of Theology, Department of  
**Assist. Prof.** Sociology of Religion  
fatmanur.dikmen@comu.edu.tr; Orcid: 0000-0001-9399-8831, Türkiye
- Feride Ersoy,** Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sosyal Bilgiler Eğitimi Bölümü  
**Dr. Öğr. Üyesi** Mehmet Akif Ersoy University, Faculty of Education, Social Science Education  
**Assist. Prof.** feride\_ersoy@hotmail.com, Türkiye
- Gülüşan Göcen,** İstanbul Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi, Din Psikolojisi Anabilim Dalı  
**Doç. Dr.** İstanbul University, Faculty of Theology, Department of Psychology of Religion  
**Assoc. Prof.** gulusangocen@gmail.com, Türkiye
- Hasan Meydan,** Sakarya Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi, Din Eğitimi Anabilim Dalı  
**Prof. Dr.** Sakarya University, Faculty of Theology, Department of Religious Education  
**Professor** hasanmeydan@sakarya.edu.tr, Türkiye
- Arzu Özyürek,** Karabük Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Çocuk Gelişimi Anabilim Dalı  
**Prof. Dr.** Karabük University, Faculty of Health Sciences, Department of Child Development  
**Professor** a.ozyurek@karabuk.edu.tr, Türkiye
- Nuri Tınaz,** Marmara Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Uygulamalı Sosyoloji Anabilim Dalı  
**Prof. Dr.** Marmara University, Faculty of Science and Letters, Department of Applied Sociology  
**Professor** nuri.tinaz@jarmarmara.edu.tr, Türkiye
- Erhan Yeşilyurt,** Bülent Ecevit Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı  
**Doç. Dr.** Bulent Ecevit University, Faculty of Education, Department of Turkish Education  
**Assoc. Prof.** erhan\_yesilyurt@hotmail.com, Türkiye
- Mahmut Zengin,** Sakarya Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi, Din Eğitimi Anabilim Dalı  
**Doç. Dr.** Sakarya University, Faculty of Theology, Department of Religious Education  
**Assoc. Prof.** zengin@sakarya.edu.tr; Orcid: 0000-0002-9042-7379, Türkiye

---

## **TÜRKÇE DİL EDITÖRÜ | TURKISH LANGUAGE EDITOR**

---

M. Fatih Adak, m.fatihadak@gmail.com, Türkiye  
Nursel Arslan, arslann.nursel@gmail.com, Türkiye  
Esra Babacan, esrababacan@hotmail.com, Türkiye  
Yusuf Asım Söylemez, yusufasimsöylemez@gmail.com, Türkiye

---

## **İNGİLİZCE DİL EDITÖRÜ | ENGLISH LANGUAGE EDITOR**

---

Chirin Achkar, Marmara Üniversitesi, ORCID: 0000-0003-0133-3029, chirin.ach@hotmail.com, Türkiye  
Azra Erdem Adak, İstanbul Medeniyet Üniversitesi, ORCID: 0000-0002-8295-4654, azraerdem36@gmail.com, Türkiye  
Durali Karacan, Brunel University London, ORCID: 0000-0001-5840-7899, durali.karacan@brunel.ac.uk, Birleşik Krallık

---

## **TASARIM | DESIGN**

---

Rümeysa Doğan, demgrafik@gmail.com, Türkiye

---

## **DANIŞMA KURULU | ADVISORY BOARD**

---

Oktay Akbaş (Prof. Dr., Kırıkkale Üniversitesi, Türkiye, oktayakbas@hotmail.com)  
Süleyman Akyürek (Prof. Dr., Erciyes Üniversitesi, Türkiye, akyureks@erciyes.edu.tr)  
Nurullah Altaş (Prof. Dr., Marmara Üniversitesi, Türkiye, nurullah.altas@marmara.edu.tr)  
Mustafa Arslan (Prof. Dr., İnönü Üniversitesi, Türkiye, mustafa.arslan@inonu.edu.tr)  
Hasan Bacanlı (Prof. Dr., Fatih Sultan Mehmet Vakfı Üniversitesi, Türkiye, hbacanlı@fsm.edu.tr)  
Mustafa Baloğlu (Prof. Dr., Hacettepe Üniversitesi, Türkiye, baloglu@hotmail.com)  
Mehmet Engin Deniz (Prof. Dr., Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkiye, edeniz@yildiz.edu.tr)  
Mehmet Ali Doğan (Dr. Öğrt. Üyesi, İstanbul Teknik Üniversitesi, Türkiye, doganmeh@itu.edu.tr)  
Alpaslan Durmuş (EDAM, Eğitim Danışmanlığı ve Araştırmaları Merkezi, Türkiye)  
Halil Ekşi (Prof. Dr., Marmara Üniversitesi, Türkiye, halileksi@marmara.edu.tr)  
Halit Ev (Prof. Dr., Celal Bayar Üniversitesi, Türkiye, halitev@gmail.com)  
Cem Gençoğlu (Dr., T.C. Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye, cemgencoglu@hotmail.com)  
Turgay Gündüz (Doç. Dr., Uludağ Üniversitesi, Türkiye, tgunduz@uludag.edu.tr)  
Bekir Sıddık Gür (Doç. Dr., Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, Türkiye, bsgur@ybu.edu.tr)  
J. Mark Halstead (Emekli Prof. Dr., University of Huddersfield, İngiltere, j.m.halstead@hud.ac.uk)  
Hayati Hökekleli (Prof. Dr., İstanbul Aydın Üniversitesi, Türkiye, hayatihokekleli@aydin.edu.tr)  
Mesut İdriz (Prof. Dr., International University of Sarajevo, Bosna Hersek, m.idriz@sharjah.ac.ae)  
Asyraf Isyraqi Bin Jamil (Dr., University of Malaya Academy of Islamic Studies, Malezya, isyraqi@um.edu.my)  
Mustafa Köylü (Prof. Dr., Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Türkiye, mkoylu@omu.edu.tr)  
Terry Lovat (Emekli Prof. Dr., University of Newcastle, Avustralya, terry.lovat@newcastle.edu.au)  
Mustafa Macit (Prof. Dr., Atatürk Üniversitesi, Türkiye, macitm@atauni.edu.tr)  
Darcia Narvaez (Emekli Prof. Dr., University of Notre Dame, ABD, dnarvaez@nd.edu)  
Ömer Faruk Ocakoğlu (Dr. Öğrt. Üyesi, Kırklareli Üniversitesi, Türkiye, ocakoğluomer@gmail.com)  
Ahmet Onay (Emekli Prof. Dr., Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Türkiye, aonay@mehmetakif.edu.tr)  
Şuayip Özdemir (Prof. Dr., Amasya Üniversitesi, Türkiye, sozdemir@amasya.edu.tr)  
Ertan Özensel (Prof. Dr., Selçuk Üniversitesi, Türkiye, ertanozensel@gmail.com)  
Soon-Yong Pak (Doç. Dr., Yonsei University, Güney Kore, paks@yonsei.ac.kr)  
Necdet Subaşı (Dr., T.C. Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye, siberya48@gmail.com)  
Bülent Uçar (Prof. Dr., Osnabrück University, Almanya, bucar@uni-osnabrueck.de)  
Asım Yapıcı (Prof. Dr., Ankara Sosyal Bilimler Üniversitesi, Türkiye, asim.yapici@asbu.edu.tr)  
Zeki Salih Zengin (Prof. Dr., Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, Türkiye, zekisalih55@gmail.com)  
Hans-Georg Ziebert (Emekli Prof. Dr., University of Würzburg, Almanya, hg.ziebertz@uni-wuerzburg.de)

Değerler Eğitimi Dergisi, uluslararası bilimsel hakemli bir dergidir. Yayınlanmak üzere gönderilen çalışmalar, en az iki hakem tarafından çift taraflı kör hakemlik değerlendirmesine tabi tutulur. Ayrıca tüm makaleler, akademik sahtekarlığı önlemek için iThenticate intihal tarama programı ile kontrol edilir. Değerler Eğitimi Dergisi, gönderilen makalelerde APA 7. baskıda belirtilen yazım kurallarının uygulanmasını gerekli görür

**Kapsam:** Değerler Eğitimi Dergisi, Sosyal ve Beşeri Bilimler alanında din ve eğitim araştırmaları (değerler eğitimi, manevi eğitim, manevi danışmanlık, din eğitimi, ahlak eğitimi, karakter eğitimi) kapsamında özgün çalışmalar yayımlar.

**Açık Erişim Politikası:** Değerler Eğitimi Dergisi, Creative Commons Atıf-Gayriticari 4.0 Uluslararası Lisansı (CC BY NC 4.0) ile lisanslanmıştır. Bu lisansa göre eser dergiye atıf verilerek indirilebilir ya da paylaşılabilir ancak değiştirilemez ve ticari amaçla kullanılamaz. Değerler Eğitimi Dergisi, bilimsel araştırmaları halka ücretsiz sunmanın, bilginin küresel paylaşımını artıracak ilkesini benimseyerek, içeriğine anında açık erişim sağlamakta; Budapeşte Açık Erişim Deklarasyonunu takip etmektedir.

**Yayın İlkeleri:** Değerler Eğitimi Dergisi, Yayın Etiği Komitesi (COPE) tarafından yayınlanan etik görev ve politikaları takip eder.

Journal of Values Education is an international peer-reviewed academic journal. Studies submitted for publication are subject to double-blind reviewing by at least two referees. Also, all the articles are checked by the iThenticate plagiarism detection software to preclude any academic dishonesty. The Journal of Values Education requires writers to use the APA 7th edition

**Scope:** In the field of Social Sciences and Humanities, the Journal of Values Education publishes original studies within the frame of religious and educational research (values education, spiritual education, spiritual counselling, religious education, moral education, character education).

**Open Access Policy:** Değerler Eğitimi Dergisi (The Journal of Values Education) is an open access journal which publishes under Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 (CC BY NC 4.0) licence. Allows users to copy and distribute the article, provided this is not done for commercial purposes, and further does not permit distribution of the article if it is changed or edited in any way. Değerler Eğitimi Dergisi (The Journal of Values Education) provides immediate open access to its content on the principle that making research free available to the public supports a greater global exchange of knowledge. It follows The Budapest Open Access Initiative.

**Code of Ethics:** Değerler Eğitimi Dergisi (The Journal of Values Education) follows ethical duties and policies published by the Editorial Ethics Committee (COPE).

---

## İndeksler | Indexes

ULAKBİM TR DİZİN, Kabul | Accepted: 2009, 7(17)

Index Copernicus International, Kabul | Accepted: 2018, 16(36)

DOAJ: Directory of Open Access Journals, Kabul | Accepted: 16.06.2019

EBSCOhost Education Research Complete, Kabul | Accepted: 2005

---

### Periyot | Period:

Yılda 2 sayı (25 Haziran & 25 Aralık) | Biannual  
(25 June & 25 December)

### Yayın Tarihi | Publication Date:

25 Haziran 2023 | June 25, 2023

### Yayın Dili | Publication Language:

Türkçe & İngilizce | Turkish & English

### Yönetim Yeri ve Yazışma Adresi | Executive

#### Office and Address for Correspondence

Değerler Eğitimi Dergisi

Süleymaniye Caddesi, Elmaruf Sokak, No: 3

Fatih/İstanbul, Türkiye Tel : (+90 212) 512 19 88

ded.dergi@gmail.com

<https://dergipark.org.tr/ded>

## İÇİNDEKİLER / CONTENTS

### 1-34 **Araştırma Makalesi/Research Article:**

Öğreticilerin Gözünden 4-6 Yaş Kur'an Kursu Öğretim Programındaki Soyut Kavramların Öğretimi Üzerine Nitel Bir Araştırma

*A Qualitative Research on the Teaching of Abstract Concepts in the Qur'an Course Curriculum for 4-6 Year-old Children from the Teachers' Perspective*

Fatmanur ÇELİK, Ahmet ÇAKMAK

### 35-62 **Derleme Makale/Review Article:**

Amerikalı Hristiyan Ailede Din Eğitimi Süreçlerine Örnek Olarak ChildFaith Adlı Eserin İncelenmesi

*Examining the Practices of ChildFaith Book as an Example of the Processes of Religious Education in An American Christian Family*

Hülya BAŞTÜRK

### 63-100 **Araştırma Makalesi/Research Article:**

Yükseköğretimde Akademisyenlerin Değer Eğitimi Algıları: Din Eğitimi Anabilim Dalı Özelinde Fenomenolojik Bir Araştırma

*Academics' Perceptions of Values Education in Higher Education: A Phenomenological Inquiry in the Field of Religious Education*

Tuba KURT, Mehmet KOYUNCU

### 101-127 **Araştırma Makalesi/Research Article:**

Eğitimde Ahlâki Liderlik Teorisi: Nitel Bir Araştırma

*Education and Moral Leadership Theory: A Qualitative Research*

Ahmet KILIÇ, Macid YILMAZ

### 129-150 **Araştırma Makalesi/Research Article:**

Ebeveyn Tutumları ile Okul Öncesi Çocukların Sosyal Değer Kazanımları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

*Examining the Relationship Between Parental Attitudes and Preschool Children's Social Value Acquisition*

Neslihan YURT, Arzu ÖZYÜREK

### 151-167 **Araştırma Makalesi/Research Article:**

Perspectives of Teachers and Students on Values Education in Secondary School Religious Culture and Moral Knowledge Course

*Ortaokul Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinde Verilen Değerler Eğitimine İlişkin Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri*

Seviye ARSLAN, Murat İNCE

169-192 ***Araştırma Makalesi/Research Article:***

Sınıf Öğretmenleri ile Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Duygu Durumları ile Değerler Eğitimi Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi  
*A Research on the Relationship between Emotional States and Values Education Attitudes of Classroom Teachers and Religious Culture and Moral Knowledge Teachers*  
Cihat YAŞAROğLU, Eyüp TABARA

193-217 ***Derleme Makale/Review Article***

Ailelere Yönelik Manevi Danışmanlık ve Rehberlik: Aile ve Dini Rehberlik Büroları  
*Spiritual Counseling and Guidance for Families: Family and Religious Guidance Bureaus*  
Hatice KILINÇER

219-255 ***Araştırma Makalesi/Research Article:***

Öğretmen ve Öğrenci Görüşlerine Göre Anadolu İmam Hatip Lisesi Akaid Dersi Öğretim Programının Temel Amaçlarının Gerçekleşme Durumu  
*Realization Status of the Main Objectives of the Akaid Course Curriculum in Anatolian Imam Hatip High Schools According to Teacher and Student Perspectives*  
Medine BEKTAŞ, Cemil OSMANOğLU



# Öğreticilerin Gözünden 4-6 Yaş Kur'an Kursu Öğretim Programındaki Soyut Kavramların Öğretimi Üzerine Nitel Bir Araştırma\*

## A Qualitative Research on the Teaching of Abstract Concepts in the Qur'an Course Curriculum for 4-6 Year-old Children from the Teachers' Perspective\*\*

Fatmanur ÇELİK, Sorumlu Yazar, Yüksek Lisans Öğrencisi | Corresponding Author, Master Degree Student.

Atatürk Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi, Din Eğitimi Anabilim Dalı, | Atatürk University, Faculty of Theology, Department of Religious Education, Erzurum / Türkiye.  
fatmanur123498@gmail.com  
<https://orcid.org/0000-0002-9880-604X>

Ahmet ÇAKMAK, Doç. Dr. | Assoc. Prof.

Atatürk Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi, Din Eğitimi Anabilim Dalı, | Atatürk University, Faculty of Theology, Department of Religious Education, Erzurum / Türkiye.  
ahmetckmk86@gmail.com  
<https://orcid.org/0000-0002-4351-156X>

ISSN: 1303-880X

e-ISSN: 2667-7504

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

### Makale Türü / Article Type:

Araştırma Makalesi / Research Article

**Geliş Tarihi / Received Date:** 30.09.2022

**Kabul Tarihi / Accepted Date:** 24.05.2023

**Yayın Tarihi / Published Date:** 25.06.2023

**Lisans / Licence:** CC BY-NC-4.0.

**Tr/En:** Tr

**Atıf/Citation:** Çelik, F. & Çakmak, A. (2023). Öğreticilerin gözünden 4-6 yaş kur'an kursu öğretim programındaki soyut kavramların öğretimi üzerine nitel bir araştırma. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 21 (45), 1-34  
<https://doi.org/10.34234/ded.1182442>

### Yazar Katkıları / Author Contributions:

ÇELİK, F. (%60), ÇAKMAK, A. (%40)

### Çıkar Çatışması / Competing Interests:

Yazarlar, çıkar çatışması olmadığını beyan ederler. / The authors declare that they have no competing interests.

\* Bu makale, 13-16 Mayıs 2022 tarihleri arasında Sinop Üniversitesi'nde gerçekleşen Uluslararası Çocuk Sempozyumu'na sunulan tebliğin genişletilmiş hâlidir.

\*\* This article is an expanded version of the paper presented at the International Children's Symposium held at Sinop University on May 13-16, 2022.

**Öz:** Bu araştırmada 4-6 yaş Kur'an kursu programında bulunan Allah, dua, sevgi, adalet, saygı gibi soyut kavramların öğretiminde yaşanan problemlerin ve bu kavramların öğretimini etkileyen faktörlerin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu çerçevede araştırmanın temel problemi "4-6 yaş Kur'an kursu öğretim programındaki soyut kavramların öğretimi nasıl yapılmaktadır?" olarak belirlenmiştir. Araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışmasına göre tasarlanmıştır. Çalışma grubu 'Kadrolu 4-6 yaş Kur'an Kursu öğretmenleri' olarak belirlenmiştir. Veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşmeler deşifre edilerek içerik analizine tabi tutulmuştur. Araştırma sonucuna göre soyut kavramların öğretiminde yaşanan problem kavram yanılgısıdır. Bununla birlikte soyut kavramların öğretimini olumlu ve olumsuz etkileyen faktörler vardır. Olumlu etkileyen faktörler; hazır bulunuşluk, kullanılan yöntem ve materyaller, akran öğretimi, öğretici-aile iletişimi, kurum içi iş birliği ve hizmet içi eğitimidir. Olumsuz etkileyen faktörler ise yaş (gelişim seviyesi), öğretici yeterliliği, program ünite dağılımı, materyal eksikliği ve sosyal çevredir (aile, arkadaş ve medya). Bunlar doğrultusunda 4-6 yaş Kur'an kursu öğretmenlerine, alan uzmanları tarafından soyut kavramların öğretimini konu alan hizmet içi eğitim, seminer ve konferansların verilmesi ve kaynak program olan İlahiyat Fakültelerinde de 4-6 yaş Kur'an kursu programını ve 4-6 yaş gelişim özelliklerini temele alan seçmeli ders ve staj uygulamalarının eklenmesi önerilmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Din Eğitimi, 4-6 Yaş Kur'an Kursu, Soyut Kavram, Kur'an Kursu Öğreticisi.

&

**Abstract:** In this research, it is aimed to determine the problems experienced in teaching abstract concepts such as Allah, prayer, love, justice, respect in the Qur'an course program for 4-6 years-old children, and the factors affecting the teaching of these concepts. In this framework, the main problem of the research was determined as "How is the teaching of abstract concepts conducted in the Qur'an course curriculum for 4-6 children?". The research was designed according to a case study from qualitative research methods. The study group was determined as 'permanent Qur'an Course instructors for 4-6 years-old children'. A semi-structured interview form was used as a data collection tool. The interviews were transcribed and subjected to content analysis. According to the results of the research, the problem experienced in teaching abstract concepts

is related to misconceptions. In addition to this, there are factors that positively and negatively affect the teaching of abstract concepts. The factors that affect positively are readiness, methods and materials used, peer teaching, instructor-family communication, in-house cooperation and in-service training. Negative factors are age (developmental level), instructor competence, program unit distribution, lack of materials and social environment (family, friend and media). In line with these, it is recommended to provide in-service training, workshops, and conferences on the teaching of abstract concepts to Qur'an course instructors for 4-6 years-old children by field experts, and elective courses and internship practices based on the Qur'an course program for 4-6 years-old children and their developmental characteristics should be added in the Faculty of Theology, which serves as a source of program.

**Keywords:** Religious Education, Quran Course for 4-6 Years-old Children, Abstract Concept, Quran Course Teacher.

(The Extended Abstract is at the end of the article)

## **Giriş**

Okul öncesi dönem, çocuğun doğduğu günden temel eğitime başladığı güne kadar geçen sıfır-altı yaş arasındaki dönemdir. Bu dönem; fiziksel, duygusal, bilişsel birçok yeti ile dünyaya gelen bireyin gelişimi için büyük önem taşımaktadır. Zira yapılan çalışmalar, bireyin ilk altı yılının gelişimin bütün yönleriyle kritik önem taşıdığı ve bu dönemin bireyin hayatını yönlendirmede oldukça etkili olduğunu göstermektedir (Oruç, 2021). Bireyin bilişsel gelişim özelliklerini inceleyen Jean Piaget (1896-1980), dört gelişim evresi belirlemiştir. Piaget'in bilişsel gelişim kuramında; duyuşsal motor evre (0-24 ay) bebeklik dönemine, işlem öncesi evre (2-7 yaş) ilk çocukluk dönemine, somut işlemler evresi (7-11 yaş) son çocukluk dönemine, soyut işlemler evresi (12-17 yaş) ise ergenlik dönemine karşılık gelmektedir (Simatwa, 2010). Piaget, insanların bu gelişim dönemlerini sırasıyla geçirdiğini ve bu dönemlerin çocuğun bir sonraki gelişim dönemini etkilediğini belirtmiştir (Senemoğlu, 2009). Bilişsel gelişimi, beyin ve sinir sisteminin olgunlaşmasıyla çevreye uyum sağlamak olarak tanımlayan Piaget; bilişsel gelişimin amacını soyut düzeyde akıl yürütme, varsayımları mantıksal düzeyde düşünebilme, kuralları ve sınırları karmaşık düzeyde organize edebilme olarak ifade eder (Piaget, 1928). Bilişsel gelişimin parametre-

lerinden biri de kavramların öğrenilmesidir. Bireylerin, iki yaşının sonlarında gelişen simgesel işlemler, kavram ve dil yeteneklerinin kaynağını oluşturur (Oruç, 2021). İşlem öncesi evrede bireyler, akıl yürütme yeteneklerini kullanarak kavramsal analizler yapmaya başlarlar. 4 yaşından itibaren çocuklarda kavram oluşturma yeteneğinde bir ilerleme gerçekleşir (Üstün & Akman, 2003).

Piaget kavramların öğreniminin; uyum, örgütlenme ve dengeleme olmak üzere üç aşamada gerçekleştiğini belirtir. Çocuk yeni bir kavramı anlamak için mevcut zihinsel şemalarını kullanır. Bu şemalar yeterli gelmeyince -yani kavramlara dair bir dengesizlik olduğunda- kavramlarda değişiklik yaparak uyum gerçekleştirir. Bu süreç her şeye uygun bir kavram oluşturuncaya kadar devam eder. Bu sürecin ilerlemesi; soyutlamaya, genellemeye ve çevresel uyarıcılara bağlıdır (Oruç, 2021). Bireyin; duyuları aracılığıyla herhangi bir dış uyarıcıyı algılayarak o nesnenin bütününe bilinç merkezindeki oluşumu, somut fikirdir. Bireyin; somut olarak algıladığı nesnenin, farklı özelliklerini göz önüne alarak ortak bir nesne oluşturması ise soyut fikirdir. Oruç (2021); somut fikri, nesnenin özelliklerinin seçilmemiş ve ayrıştırılmamış olması; soyut fikri ise nesnenin benzerlerin katılımıyla ve farklarının elenmesiyle oluşan açık ve bilinçli bir fikir olarak ifade etmektedir. Piaget; bilişsel gelişim kuramında işlem öncesi dönemde bireylerin soyut kavramları algılamakta güçlük çektiklerini, onların sonraki evrelere kadar antropomorfik bir anlayışa sahip olduğunu belirtmektedir (Kılavuz, 2011). 'God-talk with Young Children: Notes for Parents and Teachers' kitabında soyut kavramları; dokunamayacağımız, göremeyeceğimiz ve genelleşen fikir olarak tanımlayan John M. Hull (1935-2015) okul öncesi dönem çocuklarının kendilerine özgü din anlayışlarının olduğunu ve soyut kavramları kendi teolojileri bağlamında anlayabileceklerini ifade etmektedir (Hull, 1991). Bu çalışmada soyut kavram; bu dönem çocuklarının beş duyu organından herhangi biri ile duyumsayamadığı 4-6 yaş Kur'an kursu öğretim programındaki kavramlar olarak kabul edilmiştir.

İnsanın dünyaya geldiğinde dini bakımdan tamamen boş olmadığı ve din duygusunun insanda uyanıp kendini göstermesinin 3-5 yaşlarına tekabül ettiği kabul edilmektedir (Hökelekli, 2018; Vergote, 2019). Bireyin gelişiminin, etkin bir şekilde ilerlemesinde kalıtım kadar çevre şartları da önemlidir. Çevrenin, çocuğa sunduğu yaşantı zenginlikleri, çocuğu bilişsel, ahlaki ve dini açıdan geliştirir (Oruç, 2021). Din duygusunun işlenmesi ve din ihtiyacının karşılanması

bakımından dönemler arasında en zoru ve en önemlisi bu duygunun uyandırdığını gösteren ilk soruların geldiği dönemdir (Bilgin, 2001). Dolayısıyla çocuğun dine karşı ilgi duyduğu, merakla Allah'ı öğrenmek ve anlamak istediği, bu doğrultuda çevresindeki yetişkinleri zorlayan sorular yönelttiği okul öncesi dönem, dini gelişim açısından önem arz etmektedir (Bilgin, 1997; Karaca, 2007). Bu sorulara, çevre tarafından gelişim özelliklerine uygun geri bildirimlerin verilmesi, çocukların ilgilerinin desteklenmesi önemlidir. Aksi takdirde çocuktaki öğrenme isteği, merak, soru ve ilgi gün geçtikçe azalacaktır. Yani din duygusu dikkate alınmazsa çocuklarda bu his körelebilir. Bu durumda bireyin dinle ilgili olmayan sağlıklı tutum ve davranışlar sergilemesi kuvvetle muhtemeldir (Tavukçuoğlu, 2002). Dolayısıyla çocuğun potansiyelinin ortaya çıkmasına yardımcı olmak ve gelişimini desteklemek için bu dönemde çocuğun gelişim özelliklerini, yeteneklerini, ilgi ve ihtiyaçlarını tanımak önemlidir.

Türkiye'de müftülük protokolleri dışında okul öncesi dönemde resmi olarak din eğitimi verilmemektedir. Zira Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından hazırlanan okul öncesi programı incelendiği zaman dini gelişim bağlamında herhangi bir kazanım ve içeriğin olmadığı dikkat çekmektedir (Koç, 2020). Çocuğun dini gelişimini pedagojik ilkeler çerçevesinde desteklemek amacıyla 2013-2014 eğitim-öğretim yılında pilot uygulaması başlayan 4-6 yaş Kur'an kursları, çocuktaki dini duygunun çevre tarafından istismarını, ihmalini, örselenmesini asgari düzeye çekmeyi; bireyin ve toplumun dine bakış açısındaki ölçsüzlük ve dengesizliğin önüne geçmeyi; bireyin dini, duygusal, sosyal gelişimleri gibi birçok gelişim alanlarını desteklemeyi hedeflemektedir (DİB, 2018).

4-6 yaş Kur'an kursu öğretim programı, her biri dokuz üniteden oluşan dört ana başlığa ayrılmaktadır (DİB, 2018). Başlıklar ve ünite dağılımı Tablo 1'de belirtilmiştir. Program içeriğinde Allah, peygamber, dua, şükür, ahiret, kaza ve kader, melek, sevgi, merhamet, saygı, sorumluluk, yardımlaşma, sabır, iyilik, doğruluk, dürüstlük, güven, adalet gibi soyut kavramlar bulunmaktadır (DİB, 2018). Doğrudan programda geçmese bile çeşitli dua ve surelerin bulunduğu ünitelerde bu kavramlar bulunmaktadır. Soyut kavramlar, 2022'de güncellenen 4-6 yaş Kur'an kursu öğretim programında değerlendirilmiş ve 2018 programında olan kaza ve kader, melek gibi soyut kavramları içeren kimi dualar (mesela Amentü duası) ve başarı duası haricindeki bütün dua ve surelerin anlamları programdan çıkarılmıştır. Bunun yanı sıra empati, barış, duygu, mutluluk gibi yeni soyut kavramlar eklenmiştir (DİB, 2022).

**Tablo 1:** 4-6 Yaş Kur'an Kursları Öğretim Programı (2018) Ünite Dağılımı

	Dini Bilgiler-1	Dini Bilgiler-2	Kur'an-ı Kerim-1	Kur'an-ı Kerim-2
Ünite-1	Kursa Uyum	Allah'ı seviyorum	Kur'an-ı Kerim'in tanınması	Harfler
Ünite-2	Dua, Şükür ve Özür dileme	Peygamberimi seviyorum	Harflerin tanınması ve ezberlenmesi	Hareke
Ünite-3	Sevgi ve Merhamet	Kitabımı seviyorum	Harflerin tanınması ve ezberlenmesi	Cezm
Ünite-4	Saygı	İnsanları seviyorum	Harflerin tanınması ve ezberlenmesi	Şedde
Ünite-5	Sorumluluk	Kâinatı seviyorum	Harflerin tanınması ve ezberlenmesi	Tenvin
Ünite-6	Yardımlaşma	Dinimi seviyorum	Harflerin tanınması ve ezberlenmesi	Uzatma harfleri
Ünite-7	Sabır	Dini mekânlarımı seviyorum	Harflerin tanınması ve ezberlenmesi	Lafzatullah
Ünite-8	Doğruluk ve Dürüstlük	Vatanımı seviyorum	Harflerin tanınması ve ezberlenmesi	Kur'an-ı Kerim'in okunması
Ünite-9	Adalet	Bayramlarımızı seviyorum	Harflerin tanınması ve ezberlenmesi	Kur'an-ı Kerim'in okunması

4-6 yaş Kur'an kursu öğretmenleri üzerine yapılan bir meta-sentez çalışmada; 4-6 yaş Kur'an kurslarına dair yapılan çalışmaların öğrenci, veli, öğretim programı ve öğretmenler üzerine yoğunlaştığına dikkat çekilmektedir. Ayrıca öğretme-öğrenme sürecinde kullanılan yöntemlerin ve materyallerin geliştirilmesi, öğretmenlerin sınıf yönetimi ve özel eğitim alanlarına dair yeterliliklerinin artırılması gerektiğine işaret edilmiştir. Bunlara ek olarak kurslardaki yapısal sorunların yaş, paydaş, idare ve fiziksel yapı kaynaklı olduğu ifade edilmiştir (Ecer & Çakmak, 2021). Bu bulgulara ek olarak literatürdeki 4-6 yaş Kur'an kursları hakkında yapılan araştırmaların; kurslarda yaşanan problemler ve çözüm önerilerine (Aybey, 2019; Aziz, 2022; Çanakçı, 2016) öğretici yeterlilikleri ve beklentilerine (Gün, 2016; İpek & Öncü, 2022; Korkmaz, 2011; Üzümcü & Çınar, 2021; Yazıbaşı, 2022), fiziki imkanlara (S. Türkmen & Bayrakdar, 2020), kullanılan materyallere (Bulut & Sari, 2021; Gelici, 2022), ebeveyn memnuniyetine (Demir & Camadan, 2019) dair olduğu dikkat çekmektedir. Din eğitiminde bu çalışmalara ek olarak kavram öğretimi çalışılmıştır (Akyürek, 2004; Ayaydın, 2012). Ancak 4-6 yaş Kur'an kursu öğretim programındaki soyut kavramların öğretimine dair herhangi bir çalışmaya ulaşılamamıştır. Bu kurslardaki öğretmenlerin soyut kavramların öğretimindeki tecrübelerinin merakından mühlhem

olarak bu araştırmanın temel problemi “4-6 yaş Kur’an kursu öğretim programındaki soyut kavramların öğretimi nasıl yapılmaktadır?” olarak belirlenmiştir. Bu çerçevede araştırmanın alt soruları şunlardır:

- Kur’an kursu öğretmenleri (öğretici), soyut kavramların öğretiminde ne tür problemler yaşamaktadır?
- 4-6 yaş Kur’an kursları öğretim programındaki soyut kavramların öğretimi etkileyen faktörler nelerdir?

## **Yöntem**

### **Araştırmanın Deseni**

Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışmasına göre tasarlanmıştır. Durum çalışması bir veya birden fazla bireyin deneyimlerini araştırmayı, bu bireylerin yaşam öykülerini bir araya getirerek veri toplamayı, kişisel deneyimleri rapor etmeyi ve bu deneyimlerin içerdiği anlamları kronolojik olarak sıralamayı içermektedir (Creswell, 2021). Bu çalışmada öğretmenlerin soyut kavram öğretimi bir durum olarak kabul edilmiş, öğretmenlerin deneyimlerinden hareketle durum analiz edilmiştir.

### **Çalışma Grubu**

Bu çalışmada çalışma grubu tabakalı örnekleme stratejisi ile belirlenmiştir. Tabakalı örnekleme, araştırmanın sorunsalı üzerinde etkisi olması beklenen değişkenler açısından araştırma grubu kendi içerisinde türdeş olan alt gruplara ayrılır ve bu tabakalardan rastgele seçimle çalışma grubuna girecek birimler seçilir (Gürbüz & Şahin, 2018). Bu çalışmada, katılımcıların öğrenim durumları ve kıdemlerine göre alt tabakalar oluşturulmuş ve öğretmenler; öğrenim durumları ve kıdemlerine göre araştırmaya dâhil edilmiştir. Bu doğrultuda katılımcıların; dördü İlahiyat ön lisans, dördü İlahiyat lisans mezunuyken diğer dört katılımcı ise lisansüstü eğitim görmektedir. Katılımcıların kıdemleri ise 1-9 yıl arasında değişmektedir. Zira 4-6 yaş Kur’an kursu uygulaması 9 yıldır devam etmektedir. Çalışma grubu ile ilgili bilgiler Tablo 2’de verilmiştir. Çalışmanın yapıldığı şehirdeki öğretmenlerin tamamının kadın olması sebebiyle cinsiyet kategori olarak belirlenmemiştir. Toplamda 12 öğretici ile görüşme yapılmış, katılımcılar K1’den K12’ye kadar kodlanmıştır.

**Tablo 2:** Çalışma Grubunun Yaş, Kıdem ve Öğrenim Durumu

Katılımcı Numarası	Yaş	Kıdem	Öğrenim Durumu
K1	36	8 yıl	Lisansüstü eğitim alıyor
K2	34	5 yıl	Lisansüstü eğitim alıyor
K3	30	3 yıl	Lisansüstü eğitim alıyor
K4	24	1 yıl	Lisansüstü eğitim alıyor
K5	24	2 yıl	İlahiyat lisans mezunu
K6	39	9 yıl	İlahiyat lisans mezunu
K7	39	9 yıl	İlahiyat lisans mezunu
K8	38	9 yıl	İlahiyat lisans mezunu
K9	37	4 yıl	İlahiyat önlisans mezunu
K10	32	2 yıl	İlahiyat önlisans mezunu
K11	29	2 yıl	İlahiyat önlisans mezunu
K12	29	6 yıl	İlahiyat önlisans mezunu

### Veri Toplama Aracı

Bu araştırmada, soyut kavramların öğretimine dair veri toplayabilmek için yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Bu form önceden belirlenmiş bir dizi soruların sorulmasını ve özel bazı konulara değinilmesini içermektedir. Bu sorular her bir katılımcıya sistematik ve sıralı bir biçimde sorulur ancak görüşme- de bunların dışına çıkma özgürlüğü vardır (Berg & Lune, 2019). Taslak görüşme formu araştırmacılar tarafından oluşturulmuş, sonrasında alan ve ölçme-değerlendirme uzmanlarından görüş alınmış ve gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Dil uzmanının onayı alındıktan sonra pilot uygulama gerçekleştirilmiştir. Katılımcının yaş, kıdem, öğrenim durumu gibi özelliklerini belirleyen 4 soru, soyut kavramların öğretimini belirleyen 14 soru olmak üzere toplamda 18 soru hazırlanmıştır. İlgili formun etik kurul onayı\* alındıktan sonra veri toplama süreci başlatılmıştır.

### Veri Toplama Süreci ve Analizi

Öğreticiler ile görüşme yapılmadan önce çalışmanın niçin yapıldığı hakkında bilgilendirme yapılmış hem onam hem de görüşmelerin kaydedilmesi için gerekli izinler alınmıştır. Kayıt altına alınan görüşmeler araştırmacılar tarafından deşifre edilmiştir. Deşifre edilen metinler içerik analizine tabi tutulmuştur. İçerik analizi, literatürde kalıpları, temaları, önyargıları ve anlamları tespit etmek

\* Atatürk Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurul Başkanlığı tarafından 22.04.2022 tarihli 8 numaralı oturumda 125 numaralı kararlar etik ve bilimsel yönden sakınca bulunmadığına oy birliği ile karar verilmiştir.

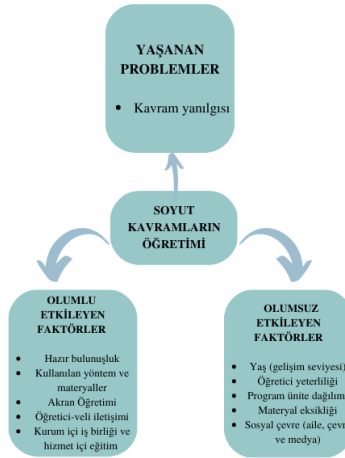


amacıyla belirli bir materyalin dikkatlice, ayrıntılı ve sistematik olarak incelenmesi ve yorumlanmasıdır (Berg & Lune, 2019). Görüşmecilerin ifadeleri çift tırnak (“x”) ile belirtilerek italik yazılmıştır. Kimi zaman cümleler çok uzun olduğundan ilgili yer alıntılanmış sonraki kısımlar yazılmamış üç nokta ile (...) belirtilmiştir. Alıntılarda anlamı bozmayacak şekilde metin düzeltmeleri gerçekleştirilmiştir. Kimi alıntılar birden fazla tema altında analiz edilmiştir.

## Geçerlik ve Güvenirlik

Nitel araştırmalarda çalışmaların “doğruluğunu” kanıtlayabilmeleri amacıyla araştırmacılara belirli stratejiler tavsiye edilmektedir (Creswell, 2021). Çalışmamızda geçerlik ve güvenilirlik için Merriam’ın önerdiği (Merriam, 2015) sekiz stratejiden dört tanesi uygulanmıştır. Creswell, nitel bir çalışmada bu sekiz ölçütten en az iki tanesinin kullanılması gerektiğini önermektedir (Creswell, 2021). Bu araştırmada zengin-yoğun betimleme, denetleme tekniği, yeterli katılım ve katılımcı doğrulaması kullanılmıştır. Araştırmanın veri toplama aracının yarı yapılandırılmış form olması görüşme esnasında yeni soruların sorulmasına ve zengin betimleme sunulmasına imkân sağlamıştır. Veri toplama sürecinde katılımcıların izni dâhilinde görüşmeler ses kaydına alınmış, yazıya aktarılmış ardından araştırmacılar tarafından metin ve ses kaydı kontrol edilerek denetlenmiştir. Görüşmelere veriler tekrar edene kadar devam edilmiş ve yeterli katılım sağlanmıştır. Analiz sürecinden sonra iki katılımcı ile görüşülerek katılımcı doğrulaması yapılmıştır.

## Bulgular



Şekil 1: 4-6 Yaş Kur'an Kursu Öğretim Programındaki Soyut Kavramların Öğretimi

## Soyut Kavramların Öğretiminde Yaşanan Problemler

Piaget bilişsel gelişim kuramında okul öncesi dönemi duyuşsal motor dönem (0-2 yaş) ve işlem öncesi dönem (3-6 yaş) olarak iki döneme ayırmıştır (Mağden & Gündoğan, 2009). 4-6 yaş Kur'an kursu öğrencileri işlem öncesi dönemdedir. Bu dönemdeki öğrencilerin soyut kavramları öğrenmeleri ile ilgili bazı sınırlılıkları vardır. Öğreticiler, bu sınırlılıkların soyut kavramların öğretiminde kavram yanlışlığına sebep olduğuna işaret etmiştir.

### Kavram yanlışlığı

Kavram yanlışlığı, bir kavramın anlaşılma şeklinin, ortaklaşa kabul edilen anlamından farklılık göstermesi, farklı yorumlanması olarak tanımlanmaktadır (Ayas, 2020). Kavram yanlışlığı, çocukların kurs öncesindeki ya da kurs dışındaki yaşamlarında olabildiği gibi kurs sürecinde de olmaktadır. 4-6 yaş çocuklarının bu konuda kavram yanlışlığı yaşamalarının birkaç sebebi vardır. Bu sebeplerden biri 4-6 yaş döneminin sınırlılıklarından olan özelden özele akıl yürütmedir (Piaget, 1964). Bu sınırlılık, çocuklarda dolaylı gerçeğin kavranılmasına engel olmaktadır. Bu sınırlılığa ek olarak kurs sürecinde de gelişim seviyelerine uygun olmayan ders içerikleri, öğreticiler ve materyaller de kavram yanlışlığının sebeplerindedir. Mesela müfredatın neden olduğu kavram yanlışlığına öğreticilerin bir kısmı şu sözlerle dikkat çekmiştir: “*Adalet konusunu çocuklar çoğu zaman doğru anlayamıyor. Eşitlik ile adaleti karıştırıyor. Eşitlik ile adalet kavramlarını ayırt edemediği için adaleti kötü bir şey olarak algılıyor.*” (K1, K4, K7). Bir başka öğretici ise kullanılan yöntemlerin kavram yanlışlığına neden olduğunu şu şekilde dile getirmiştir: “*Allah sabredenleri sever kazanımını işlerken turşu kurmak, çim adam sulamak gibi etkinlikler yapılıyor. Sabır olaylar karşısında sergilenen tavrıdır. Bu materyallerle öğrenciye verilen mesaj: ‘Sabretmek beklemektir!’ şeklinde oluyor. Bu nedenle çocuklar sabrı beklemek olarak anlıyorlar.*” (K1). İki öğretici ise din dilinin yanlış kullanımı sonrasında ortaya çıkan problemlili durumu “*‘Cennet ne? Neresi?’ Gibi sorular alıyoruz. Nelerin olduğunu, çok güzel bir yer olduğunu anlatınca da ‘Biz de gidelim, biz ne zaman gideceğiz?’ diyor, ölmeye hevesleniyor.*” (K1, K10) sözleriyle dile getirmiştir. Bir başka öğretici ise meleklerin öğrenciler tarafından çizgi film kahramanlarıyla mukayese edilmesini şu örnekle dile getirmiştir: “*Öğretmenim, Spider Man Cebrail gibi mi?*” (K6).

## Soyut Kavramların Öğretimini Olumlu Etkileyen Faktörler

Çocukların sosyal hayatlarında sıklıkla karşılaştıkları ve 4-6 yaş Kur'an kursu programında da bulunan Allah, dua, sevgi, adalet, sabır, saygı gibi birçok soyut kavramın çocukların gelişim seviyelerine uygun bir şekilde öğretilmesi dini ve ahlaki gelişim için önemlidir (DİB, 2018b). Görüşmelerde öğretmenler; soyut kavramların öğretiminde farklı yöntem ve materyaller kullandıklarına, öğrencilerin hazır bulunuşluğunu göz önüne aldıklarına, aile ile iş birliği içerisinde hareket ettiklerine ve akran öğrenmesine önem verdiklerine dikkat çekilmektedir. Yine soyut kavramların öğretiminde öğretmenlere DİB tarafından hizmet içi eğitim verildiği de belirtilmiştir.

### Hazır bulunuşluk

Birey, bir bilgiyi öğrenirken zihninde var olan kavramların üzerine inşa eder. Bireylerin zihinlerinde var olan bu kavramlar hazır bulunuşluğu oluşturur. Hazır bulunuşluk herhangi bir etkinliği yapmaya bilişsel, duyuşsal, sosyal ve devinimsel açıdan hazır olma olarak tanımlanabilir (Başaran, 1991). Yapılan görüşmelerde hazır bulunuşluk düzeyi yüksek çocukların, soyut kavramları kolaylıkla ve doğru bir şekilde öğrenebildiği görülmüştür. Bu durum "Çocuğun aileden almış olduğu eğitim çok önemli. Bazı çocuklar aile içerisinde soyut dini kavramlara aşina olunca biz onu çok güzel destekleyebiliyoruz." (K5) sözleri ile dile getirilmiştir. K5'in bu ifadesi diğer öğretmenler tarafından da farklı boyutları ile dile getirilmiştir. Zira hazır bulunuşluğun bir boyutunu ön öğrenmeler oluşturmaktadır (Taşkın, 2012). Çocuğun dini kavramlarla sosyal hayatta sıklıkla karşılaşması çocuğun soyut kavramları öğrenmesine katkı sağlamaktadır. Bu nedenle dini farkındalığı olan ailelerdeki çocuk, bu tür kavramları daha kolay öğrenmektedir. Bu durumu bir öğretici şu şekilde dile getirmiştir: "Çocuklarını, bu kurslara gönderen ailelerin zaten dinle az çok bir yakınlıkları var. Dolayısıyla çocuklarına bazı kavramları öğretmiş oluyorlar." (K8). Ailenin bu etkisini ifade eden K8'in yanı sıra kültürel farklılığın da ön öğrenmeleri doğal olarak hazır bulunuşluğu etkilediğini bir öğretici doğu-batı ayrımından hareketle şu şekilde dile getirmiştir: "Bu bölgeden bölgeye de değişiyor. Doğu'nun çocuğu anne-baba tarafından kavramlara aşina olduğu için soyutu, somut bir şekilde kabullenmiş oluyor ama Batı'nın çocuğu bunu sorguluyor." (K6).

Yapılan görüşmelerde çocukların hazır bulunuşluk düzeylerinin kavramlara göre farklılaştığı dikkat çekmektedir. Öğreticiler; çocukların sevgi, saygı, Allah kavramlarına dair hazır bulunuşluk düzeylerinin yüksek olduğunu ancak adalet,

eşitlik, sabır, merhamet kavramlarına dair hazır bulunuşluk düzeylerinin düşük olduğunu “Genel olarak sevgi, saygı gibi kavramlarda çok sorun yaşamıyoruz. Bunları, öncesinde az çok biliyorlar. Ama adalet, eşitlik gibi kavramları bilmiyorlar.” (K1, K7) ifadeleri ile belirtmektedir.

### **Kullanılan yöntem ve materyaller**

Soyut kavramların öğretiminde çocuğun bilişsel ve duyuşsal gelişimine hitap edecek farklı yöntem ve materyallerin kullanılması önemlidir (Korkmaz, 2017). Yapılan görüşmelerde öğretmenler; DİB tarafından hazırlanan materyal kitaplara ek olarak MEB tarafından okul öncesi için hazırlanan kitapları ve farklı yayınların materyal kitaplarını kullandıklarına işaret etmiştir. Öğreticilerin imkânları dâhilinde konuşma halkası, drama, rol yapma, gösterip yaptırma, gezi-gözlem, anlatım, sokratik yöntem, eğitsel oyun gibi yöntemler; görsel, afiş, hikâye, maket, el kuklaları gibi materyaller kullandıkları anlaşılmaktadır. Örneğin; sokratik yöntemi, Allah'ı seviyorum ünitesinde öğrencinin “Ben niye Allah'ı göremiyorum?” sorusuna dair kullandığı yöntemi şu şekilde ifade etmiştir;

- Annen mutfakta yemek pişiriyor, orada olduğunu biliyor musun?

-Evet.

-Yemeğin kokusunu alabiliyor musun?

-Evet.

-Peki anneni görebiliyor musun?

-Hayır.

-Koku sana ‘annem burada ve yemek pişiriyor.’ diyor. İşte Allah'ta var ama biz göremiyoruz. Varlığını bize yaptıkları ile gösteriyor. Örneğin bir ağaç... Allah diyor ki ‘Ben varım ve bu ağacı yarattım, varım ve bu insanları yarattım.’ Varlığını bize böyle gösteriyor.” (K6). Bir başka öğretici de gösterip yaptırma yöntemini dua öğretiminde şu şekilde kullanmıştır: “Çocuklar dua nedir biliyor musunuz? İlk önce dua hakkında konuşuyoruz. ‘Allah’tan bir şey istemek, Allah’la konuşmak.’ Sonra açıyorum ben ellerimi sesli bir şekilde dua ediyorum, âmin diyorum. Sonunda bakıyorum ki onlar da kendilerini dua etmeye başladılar.” (K4). Öğreticilerin; gezi-gözlem yöntemini de kullandıkları görüşmelere yansımıştır. Mesela bir öğretici sevgi ve merhamet ünitesinde gezi-gözlemi kullandığını şu şekilde dile getirmiştir: “Hayvan sevgisini işledik. Konuyu burada hikâyelerle destekledik, boyamasını yaptık. Sonra her eve bir ödev verdik. Her

*çocuk bir kedi, köpek ya da kuş evi getirdi. Üniversitenin girişine götürdük, mamları ile yerleştirdik.” (K5) Başka bir öğretici yine aynı yöntemi aynı ünite de kullanıldığı şu örneği vermiştir: “Kursta merhamet duygusunu işledik. Sonra çocuğun hayata geçirebilmesi için hayvan hastanesi ziyaret ettik. Böylece tek canlının insanlar olmadığını, hayvanlarında bir canı olduğunu, bir hastanesi olduğunu, hastalanabileceğini bizzat gördü. Çocuk elindeki pelüş hayvanı atıp kırabildiği için ‘Bu hayvan buna bir şey olmaz.’ diye düşünüyor. Hastaneye götürdüğümüzde ‘Aa! ineklere de mi serum takılıyormuş? Kedinin de mi karnı ağrıyormuş?!’ şeklinde tepkiler aldık. ‘Evet, biz de ona göre güzel davranmalıyız, onlar da bizim gibi canlı. Tek farkları bizim dilimizi konuşmuyor olmaları.’ Mesajını vererek merhamet duygusunu pekiştirdik.” (K3).*

Bir başka öğretici de soyut kavramlar ile ilgili sorulan bir soruya analogi tekniğini kullanarak cevap vermiştir: “Bir öğrencimizin dedesi vefat etmiş, çok soru soruyordu. Önce ölümden korkmamasını sağlamaya çalıştım. “Ölüm ne? Dedemin mezarında kar vardı. Üşümüyor mu, nefes alabiliyor mu?” gibi sorular soruyordu. “Biz apartmanda oturuyoruz. Alt kattakiler boğuluyorlar mı, çatıya kar yağdığında üşüyorlar mı? Dedenin evi orası, alt katta olması onun üşüyeceği, boğulacağı anlamına gelmiyor.” (K12)

Öğreticiler çeşitli yöntem ve materyal kullandıkları gibi öğretim ilkelerine de dikkat etmektedir. Yapılan görüşmelerde öğretmenler; soyut kavramların öğretiminde güncellik, hayatilik, açıklık, somuttan soyuta, yakından uzağa gibi birçok eğitim-öğretim ilkelerini merkeze almıştır. Bir öğretici bu durumu “Kavramları anlatırken çocukların çevrelerinde gördüğü ya da hayatlarında karşılaşılabileceği şeyler üzerinden anlatmaya dikkat ediyorum.” (K12) sözleri ile dile getirmiştir.

## **Akran Öğretimi**

Akran öğretimi, farklı ya da aynı yaş grubundan öğrencilerin eğitim-öğretim sürecinde iş birliği içerisinde olarak birbirlerini bilişsel, duyuşsal, sosyal, psikolojik birçok gelişim alanında desteklemesidir (Damon, 1984). Çocukların kolayca anlaşmaları, geri bildirimlerinin güçlü olması sebebiyle akranlar arası iletişim, akran öğretimine katkı sunmaktadır (Damon & Phelps, 1989). 4-6 yaş çocuklarında soyut kavramların öğretiminde akran desteğinin etkili olduğu görüşmelere yansımıştır. Öğreticiler, kurs içerisinde çocukların birbirleriyle iletişim halinde olarak birbirlerine rol model olduklarını ve dönüt-düzeltilmeler ver-

diklerini ifade etmiştir. Mesela bir öğretici bunu sınıftaki bir olay sonrasında bir öğrencinin “*Öğretmenim bize adaletli davranacağız demişti, kimseye haksızlık yapmayalım.*” (K10) sözlerine atıfla dile getirmiştir. Çocukların sınıf içerisinde birbirleriyle iletişim halinde olmaları soyut kavramların öğretimini olumlu yönde etkilemektedir. Zira bir öğretici; çocukların sınıfta sosyal kabulleri için adalet, saygı, merhamet gibi davranışlara yansıyan soyut kavramları daha hızlı benimsediklerini “*Kursa yeni gelen bir çocuk, arkadaşının kalemini izin almadan aldı. Diğerleri hemen onu uyarıyor. Arkadaşları ile sorun yaşamamak için bir dahaki sefere daha dikkatli oluyor, kurallara uyuyor.*” (K5) ifadeleri ile belirtmektedir. Akran öğretimi, soyut kavramların öğretimini desteklediği gibi öğrencilerin; iş birliği, iletişim, sosyalleşme gibi temel becerilerine de katkı sunmaktadır (Türkmenoğlu & Baştuğ, 2017).

### **Öğretici-veli iletişimi**

4-6 Yaş Kur'an kursu öğretim programının temel yaklaşımlarından biri ailelerin eğitim sürecine katılımıdır (DİB, 2018). Öğreticiler; özellikle öğrencilerin kavram yanlışlarını düzeltmek, soyut kavramların öğretimini ders dışında da pekiştirmek amacıyla aile ile iletişime geçmekte ve aileden destek istemektedir. Öğreticilerin, veliler ile bu iş birliğini veli toplantıları ve anlık iletişimlerle sağladıkları görüşmelere yansımıştır. Mesela bir öğretici Allah'ın korku nesnesi olarak öğrenci tarafından düşünülmesini engellemek için veli ile iletişimini şu şekilde dile getirmiştir: “*Velilerle hemen iletişime geçip ya da toplantılarda korkutmanın yanlış olduğunu ifade ediyoruz. Çocuklara Allah'ı korkutarak değil sevdirecek anlatmalıyız diye uyarıyoruz.*” (K8). Bir başka öğretici soyut kavramların öğretiminde sosyal medyayı kullandığını, çocukların evdeki sordukları sorulara nasıl cevap verilmesi gerektiğine dair bilinçlendirme videoları çekip velilerle paylaştığını şu şekilde ifade etmiştir: “*Çocuklar Allah'ı soracaklar, peygamberi soracaklar. Onların bu sorularına nasıl cevap verilmesi gerektiğine dair bilgilendirme videoları gönderiyorum.*” (K10). Bir başka öğretici de velilerle kitap tahlili yaparak soyut kavramların öğretimine katkı sunmaya çalıştığını şu şekilde dile getirmiştir: “*Önemli birçok yazarın, pedagogun gelişim kitapları var. Bunları veliler ile okuyarak tahlil yapmaya çalışıyoruz. Böylelikle veliler hem soyut kavramlar noktasında hem de diğer birçok konuda bilinçleniyor. Bu konuda güzel dönütler alıyorum.*” (K12).

## **Kurum içi iş birliği ve hizmet içi eğitim**

Öğreticilerin birbirleri ile etkileşim halinde olmaları, deneyim ve tecrübelerini paylaşmaları ve fikir alışverişi yapmaları eğitimde istenen bir durumdur. Öğreticiler görev yaptıkları şehirlerde meslektaşları ile haftalık ve dönemlik toplantılar düzenlemekte ve burada mesleki alandaki tecrübelerini paylaşmaktadırlar. Mesela bir öğretici bunu şu şekilde dile getirmiştir: *Haftalık toplantılarımızda neler yapacağımızı konuşuruz, ona göre planımızı yapar, hareket ederiz. Mutlaka öğrencilerin sevdikleri şeylerden sunumlar hazırlıyorum.*” (K1). Öğreticiler, teknolojinin sunduğu imkânlardan faydalanarak yine mesleki alandaki tecrübelerini farklı şehirlerdeki meslektaşları ile paylaşmakta ve birbirlerinin gelişimlerine katkı sağlamaya çalışmaktadırlar. Bir öğretici bunu şu şekilde ifade etmiştir: *“DİB’in öğretmenlere yönelik Türkiye genelinde bir telegram grubumuz var. Orada materyaller noktasında fikir alışverişi yapıyoruz.”* (K9). Öğreticilerin farklı şehirlerdeki meslektaşları ile iletişim içerisinde olması mesleki gelişimde önemli bir faktör olduğu söylenebilir. Zira çocukların düşünce dünyaları yaşadıkları kültürel ortam ile ilişkilidir. Farklı şehirlerde ve dolayısıyla farklı kültürlerde büyüyen çocuklar soyut kavramlar ve bu kavramların öğrenimi konusunda farklı tutumlar sergilemektedirler. Öğreticilerin farklı şehirlerden öğretmenlerle iletişim halinde olması, farklı bir kültürle büyümüş çocuklardan gelecek soru ve dönütlerle hazır olmaları konusunda kolaylık sağlamaktadır.

Öğreticilerin birbirleriyle iletişim halinde olmalarına ek olarak yeni gelen meslektaşlarına oryantasyon yaptıkları görüşmelere yansımıştır: *“Tayin ile gelenlerin oryantasyon süreci kapsamında sosyal çevreyi ve kültürü tanıtmak amacıyla onlarla iş birliği yapıyoruz.”* (K12)

Kurum içi iş birliğinin yanı sıra öğretmenlere DİB tarafından hizmet içi eğitimler verilmektedir. DİB faaliyet raporlarında, alan uzmanları tarafından 4-6 yaş Kur’an kurslarında görev alan ya da alacak olan öğretmenlere mesleki yeterlik geliştirme toplantıları yapıldığı ve hizmet içi eğitim seminerleri verildiği belirtilmiştir (DİB, 2020). Bu hizmet içi eğitim seminerlerinde soyut kavramların öğretiminin gündeme geldiği görüşmelere yansımıştır. Mesela bu konuda bir öğretici: *“Çocukları korkutacak kavramlar hakkında soru gelmediği sürece bu kavramlara değinmememiz gerektiği belirtildi.”* (K12) dile getirmiştir. Bir başka öğretici de soyut kavramların öğretiminde hem kendi çabasına hem de DİB’in eğitimlerine şu şekilde işaret etmiştir: *“Soyut kavramları gelişim seviyelerine uygun nasıl öğretebileceğime dair makaleler okumaya özen gösteriyorum. Buna ek olarak Başkanlık da bize eğitim veriyor.”* (K5).



## Soyut Kavramların Öğretimini Olumsuz Etkileyen Faktörler

Öğreticiler, soyut kavramların öğretimini olumsuz etkileyen faktörlerin; öğrencilerin yaşı (gelişim seviyesi), öğretici yeterliliği, program ünite dağılımı, materyal eksikliği ve sosyal çevre (aile, arkadaş ve medya) olduğunu ifade etmiştir.

### Yaş (gelişim seviyesi)

Öğretim programının hedef kitlesi, birçok gelişim evresini barındıran geniş bir yaş aralığına sahiptir. Program ve yapılan çalışmalar incelendiğinde çocuğun içinde bulunduğu aylık gelişime uygun, ayrı ayrı yapılmış kazanım ve materyalin olmadığı dikkat çekmiştir (Ecer & Çakmak, 2021). Gelişim özellikleri ve seviyeleri dikkate alındığında birbirinden farklı olan 4, 5 ve 6 yaş çocuklarının aynı sınıfta aynı derse tabi olması bireysel farklılıkları artırmakta ve öğretmenlerin soyut kavramları işlerken ortak paydayı bulmalarını güçleştirmektedir. Öğreticiler, farklı yaşlardaki çocuklara soyut kavramların öğretimindeki tecrübelerini *“4 yaş soyut kavramları kolayca kavrayamıyor. Ama 6 yaş daha soyut düşünebiliyor. Küçüklerde bu anlamda daha çok zorlanıyoruz.”* (K7) *“Çocuklara Allah'ı anlatacağım. 4 yaşındaki çocuğa nasıl anlatacağım, çok küçük nasıl anlatırsan anlat beni anlamıyor. 6 yaşındaki çocuğa anlattığım zaman o biraz daha farkına varıyor.”* (K11) ifadeleri ile belirtmişlerdir. Bir öğretici yaştan da öte çocukların aylık gelişiminin dahi öğrenim durumunu etkilediğini ve buna bağlı olarak soyut kavramları işlerken zorluk yaşadığını şu şekilde dile getirmiştir: *“Çocukların ay gelişimi bile o kadar fark ediyor ki üç ay büyük olan daha hızlı öğreniyor.”* (K9). 4, 5 ve 6 yaş çocuklarının aynı sınıfta ve aynı programa tabi olmasına ek olarak özellikle soyut kavramlar noktasında programın ve materyallerin 4-6 yaş grubunun gelişim seviyesiyle paralel olmadığını öğretmenler; *“Soyut bir kavrama dair hikâye var ancak sanki pedagoğ gözetiminden çıkmamış gibi...”* (K6) *“Kazanımların ve uygulamaların çocukların gelişim seviyeleri ile uygun olmadığını düşünüyorum, yetişkin mantığı ile hazırlanmış materyaller var.”* (K1) sözleriyle ifade etmiştir. Din eğitiminde hikâye kullanımı hakkında yapılan çalışmalarda da hikâyelerin; öğrencilerin gelişim seviyelerine uygun, dilinin sade ve anlaşılır olması gerektiğine işaret edilmiştir (Korkmaz & Yobaş, 2022; Okumuşlar, 2006).

Bu görüşlerin tam aksine programın alan uzmanları tarafından hazırlandığı için çocukların gelişim seviyelerine uygun olduğunu, öğretim sürecinde yaşanan temel problemin çocukların hazır bulunuşluk seviyesine bağlı olarak değişiklik



gösterdiğini düşünen öğreticiler de vardır. Bu öğreticiler düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir: *“Program profesyonel bir ekip tarafından hazırlanıyor, yaş ve gelişim seviyelerine uygun olduğunu düşünüyorum. Temel sorun yaşları değil sınıf içinde farklı hazır bulunuşluk düzeyinde çocukların olması”* (K2, K3)

### **Öğretici yeterliliği**

Öğretmen eğitimin niteliğini etkileyen en önemli bileşendir. İyi program ve iyi ders materyali, onları doğru kullanacak öğretmenle anlam kazanır. Dersi ve öğrenciyi yönlendiren öğretmendir. Eğitimde bazı olumsuzluklar olsa da öğretmen, gayreti ile bunları yok edebilir veya uygun hale getirebilir. Bu doğrultuda soyut kavramların öğretiminde de bilinçli ve yetkin öğreticilerin olması önemlidir. Görüşmelerde öğreticiler; özellikle cin, şeytan gibi öğrencilerin korkacakları soyut kavramlarda kendilerini tecrübesiz hissettiklerine dikkat çekmiştir. *“Bir öğrencim kuzeninden cinleri duymuş. Sorduğunda kendimi tecrübesiz hissettim ve konuyu kapatmaya çalıştım.”* (K10) Kendilerini tecrübesiz hisseden öğreticilerin bazı kavramları işlemediklerini bir öğretici; *“Surelerin anlamlarını verdiğimde bana gelen soruya nasıl cevap vermem gerektiğini bilmiyorum. Özellikle anlamlarına girmemeyi tercih ediyorum.”* (K12) ifadeleri ile dile getirmiştir. Hatta bu durumun öğreticiyi, kavramlara dair gelen sorularda konuyu kapatmaya ya da konuya hiç girmemeye ve bu kavramları öğretime konu etmemeye ittiği görüşmelere yansımıştır. Bu durum 2022 yılında güncellenen yeni öğretim programında dikkate alınmış ve sure anlamları müfredattan çıkarılmıştır (DİB, 2022). Buna ek olarak bir öğretici; mesleğinin ilk yıllarında soyut kavramları, çocukların seviyesine uygun işleyememekten endişe ettiğini ancak meslekteki deneyimleri artınca bu konuda kendini daha yetkin hissettiğini *“İlk zamanlarda ‘Acaba yanlış anlatırsam çocuğa zarar verir miyim?’ diye korkuyordum. Ama şimdi onlara nasıl cevap vermem gerektiğini daha iyi biliyorum.”* (K8) ifadeleri ile dile getirmiştir.

### **Program ünite dağılımı**

Anlamsal olarak ilişkili olan sevgi-merhamet, adalet-eşitlik gibi bazı kavramların hangi sıra ile ya da hangilerinin birlikte işlenmesi kavram yanılıklarını önlemek için önemlidir (Balbay, 2021). Yapılan görüşmelerde, bir öğretici anlam açısından birbirine karıştırılabilecek olan iki kavramın peş peşe işlenmesinin kavramların öğretiminde sorunlar oluşturduğunu *“Çocuk eşitliği yeni öğrenmiş. Henüz eşitliği tam anlamıyla kavrayamadan adaleti anlatınca ikisini karıştırı-*

yorlar.” (K4) ifadeleri ile belirtmektedir. Öğreticinin burada işaret ettiği içerik, DİB tarafından öğrencilere kaynak kitap olarak verilen 4-6 yaş Kur'an Kursları Öğretici El Kitabı'nda bulunan 'Haksız Hakkı' dramasıdır. Bu dramada eşitlik ve adalet bir arada kullanılmaktadır (DİB, 2018a).

Programın 'dua, şükür ve özür dileme' ünitesinde geçen “Allah'a her zaman dua edebileceğini bilir.” kazanımında Allah ve dua olmak üzere iki farklı soyut kavram bulunmaktadır. Ancak ilgili kazanımdan önce 'Allah'a dair herhangi bir açıklayıcı kazanımın bulunmadığı dikkat çekmektedir (DİB, 2018b). Öğreticilerin, soyut kavramların öğretiminde doğrusal programlama yaklaşımını merkeze alan bir program talep ettiği görüşmelere yansımıştır. Doğrusal programlama yaklaşımı; ardışık, yakın ilişkili, önkoşul öğrenmelerin ağırlıklı olduğu konuların düzenlenmesinde kullanılır (Demirel, 2017). Öğreticiler, bu durumu “Çocuk Allah'ı tanımadan verdiği nimetler hakkında fikir sahibi olmadan neden ve kime dua edecek veya şükredecek?” (K1, K6) ifadeleri ile belirtmektedir.

### **Materyal eksikliği**

Edgar Dale (1900-1985) (1969, s. 42), öğrenmeyi; ihtiyaçlar, deneyimler, deneyimlerin birleştirilmesi ve bunların kullanılmasından oluşan “dört katlı organik bir süreç” olarak tanımlar. Dale, kalıcı öğrenmeyi teşvik etmek için öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarının öğretici tarafından belirlenmesi ve bu ihtiyaçları temele alan etkili öğrenme ortamları oluşturulması gerektiğini ifade etmiştir. Dale'ye göre etkili öğrenme ortamları; öğrencilerin görebileceği, duyabileceği, tadabileceği, dokunabileceği ve deneyimleyebileceği zengin ve unutulmaz materyallerle oluşturulmalıdır (Dale, 1972).

Bu yaş dönemindeki çocukların öğrenim sürecinde materyal kullanımı; so-muttan soyuta, bilinenden bilinmeyene, basitten karmaşığa gibi öğrenim ilkele-rini desteklemesi sebebiyle yadsınamaz öneme sahiptir. Programda; ders içinde kullanılacak olan temel kaynağın DİB tarafından hazırlanan materyal kitapları olduğu ifade edilmektedir. Buna ek olarak MEB okul öncesi materyal kitapla-rıyla da dersin desteklenebileceği belirtilmektedir (DİB, 2018).

DİB tarafından hazırlanan materyalleri -gelişim seviyesi bağlamında- değer-lendiren öğretmenler, program ve materyaller arasında uyumsuzluk olduğuna dik-kat çekmiştir. Programın 6 yaş çocuğuna, materyallerin ise çoğunlukla 4 yaş çocuğuna hitap ettiğini bir öğretici “Programdaki konuları 6 yaşındakiler daha iyi anlıyorlar ama bu konulara dair kesme boyama gibi etkinlikleri 4 yaşın-

*daki çocuk daha çok seviyor.” (K5) sözleriyle belirtmiştir. Bir başka öğretici ise materyallerin çocukların gelişim düzeylerinin üstünde olduğuna “Hikâyeler çok ağır. Birçok farklı isim ve karakter var.” (K1) ifadeleri ile işaret etmiştir. Materyallerin nicel yeterliliğini değerlendiren bir öğretici ise soyut kavramları öğretirken materyal eksikliği yaşadıklarını; “Üniteler için materyal kitabı var. Ancak bu materyaller bazen o konunun anlaşılması için çok az geliyor. Ders içerisinde materyallerin yetersiz kaldığı zamanlar oluyor.” (K10) sözleri ile dile getirmiştir. Materyallerin nitel yeterliliğini değerlendiren bir başka öğretici ise soyut kavramların öğretimini desteklediğini ancak geliştirilmeye ihtiyaç olduğunu “Bugün iyilik konusu var. Hemen açıp bakıyorum. Çok güzel etkinlikler var, çocuklar bunları çok seviyor ama seviyelerine göre geliştirilmesi gerekiyor.” (K2) ifadeleri ile belirtirken bir diğer öğreticide materyallerin soyut kavramları somutlaştırmada yetersiz kaldığına; “Soyut bir kavram isim olarak hikâyede geçince kavram somutlaşmıyor.” (K6) sözleri ile işaret etmiştir.*

Yapılan görüşmelerde öğreticilerin; materyal eksikliğini gidermek için DİB tarafından hazırlanan Tahin ile Pekmez Serisine (Şuşoğlu & Ataseven, 2018) MEB tarafından hazırlanan okul öncesi etkinlik kitaplarına, farklı yayınevleri tarafından hazırlanan hikâye kitaplarına başvurdukları dikkat çekmektedir. Bir öğretici bu durumun, eğitimde farklı uygulamalara neden olduğunu dile getirmiştir: “Neredeyse tüm öğretmenler farklı kaynaklardan materyal buluyor; birlikte hareket edilemiyor.” (K1)

### **Sosyal çevre (Aile, arkadaş medya)**

İçinde bulunulan sosyal çevre bireylere, birçok farklı uyaran sunması sebebiyle öğretim faaliyetlerini doğrudan etkilemektedir. Çocukluk döneminde en temel öğrenme yolları gözlem ve taklittir (Oruç, 2021). Bu yaş seviyesindeki çocuğun çevresi; anne, baba varsa kardeşler, kurstaki arkadaşlar-öğreticiler ve medyadan oluşmaktadır. Bu yaş dönemi çocuklarının ailede, kursta ve medyada gözlemlediği her şeyi doğru-yanlış ayrımı yapmadan taklit etmesi soyut kavramların öğretiminde sosyal çevreyi önemli bir olumsuz faktör haline getirmektedir.

Öğreticilere göre soyut kavramların öğretiminde kavram yanılığının ve bu yanılığın düzeltilmesinin önündeki önemli engellerden biri ailedir. Birçok öğretici bu duruma işaret ederek düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir: “Annelerin evde çocuklar üzerinde disiplini ‘Allah yakar, cehenneme atar.’ gibi söylemler kullanarak sağladıklarını gözlemledim.” (K1, K7, K8, K10, K12). Bir başka öğretici de çocukların soyut kavramlara yönelik negatif tutumlarını aileye bağlamakta ve düşüncesini şu şekilde ifade etmektedir: “Çocukların aklında Allah ile ilgili bir şeyler oluyor. Öyle tamamen boş bir zihinle gelmiyorlar, evden mut-

*laka bir şey duymuş oluyorlar. Maalesef çoğu olumsuz şeyler olabiliyor.” (K7). Soyut kavramlara dair aileden gelen negatif tutum kurs içerisinde diğer çocuklara da etki etmektedir. Mesela bir öğretici bu durumu şu sözlerle dile getirmiştir: “Çocuk aileden ‘Allah yakar’ ifadesini öğrenmiş. Arkadaşını bu ifadelerle uyarınca onu da olumsuz etkilemiş oluyor.” (K9).*

Çevrenin bir başka unsuru olan medya da çocukların soyut kavramları yanlış öğrenmesinde etkilidir. Bir öğretici medyanın doğru-yanlış öğrenmelere neden olduğunu şu sözlerle dile getirmiştir: “Maalesef evde çocukların elinde telefonlar, tabletler var ve çocuklar soyut dini kavramlara dair birçok doğru-yanlış bilgiye ulaşabiliyor” (K5).

## **Tartışma Sonuç ve Öneriler**

4-6 Yaş Kur'an kursu öğretim programında Allah, peygamber, dua, şükür, sevgi, saygı gibi din ve değerler eğitime dair birçok soyut kavram dikkat çekmektedir (DİB, 2018). Piaget'e göre 4-6 yaş çocukları işlem öncesi dönemde olduğu için soyut kavramları öğrenmekte zorlanmaktadır (Senemoğlu, 2009). Yapılan bu araştırmada da soyut kavramların öğretiminde öğrencilerin kavramları doğru anlamada sorunlar yaşadıkları ve kavram yanlışlarına düştükleri öğreticiler tarafından dile getirilmiştir. Bunun aksine Hull bu durumu kavram yanlışlığı olarak düşünmemektedir. Ona göre okul öncesi dönemi çocukları, kavramları yetişkinlerden farklı olarak ya akıllarına gelen orijinal düşüncelerle ya da ebeveynlerinden edindikleri bilgileri kullanarak konuşmaya dâhil olabilmişler ve kendi seviyelerinde anlamlı bir şekilde Tanrı'dan söz etmişlerdir (Hull, 1991). Öğreticilere göre kavram yanlışlığı, çocuğun bir yetişkin gibi kavramı algılayamamasıdır. Bu durum öğreticiler tarafından istenmeyen bir çıktı olarak kabul edilse de aslında bunun tabî bir süreç olduğu söylenebilir. Zira işlem öncesi dönemdeki bir çocuğun soyut kavramı yetişkin gibi anlaması söz konusu değildir. Öğreticilerin, çocuğun kendi teolojisini üretmesi olarak tanımlanabilecek (Oruç, 2015) çocuk teolojisi hakkında bilgilendirilmesi ve farkındalığının artırılması gerekmektedir. Bu çerçevede öğreticilerin çocuk teolojisi hakkında hizmet içi eğitime ihtiyacı olduğu söylenebilir.

Soyut kavramların öğretimine olumlu ve olumsuz etki eden faktörler görüşmelerde dile getirilmiştir. Soyut kavramların öğretimini destekleyen faktörler: öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyleri, öğreticilerin kullandıkları yöntem ve materyaller, akran öğretimi, öğretici-veli iletişimi ile kurum içi iş birliği ve hizmet içi eğitimidir.

Kavram öğretimi, öğrencilerin ön öğrenmeleri üzerine temellendirilmektedir. Zira kavram öğretimine dair yapılan çalışmalar incelendiğinde kavram öğreniminde belirli basamakların olduğu dikkat çekmiştir. Piaget; kavramların uyum, örgütlenme ve dengeleme basamaklarında öğrenildiğini belirtmiştir. Ona göre çocuklar herhangi yeni bir durumu öncelikle mevcut kavramlar üzerinden anlamaya çalışırlar (özümleme), mevcut kavramlar yeterli olmayana kadar bu durum devam eder (dengesizlik), anlamlandırmada bir dengesizlik olunca kavramda küçük değişikliğe gider (uyuma) ve her şeye uygun bir kavram oluşturuncaya kadar (denge) bu durum böyle devam eder (Piaget, 2004). Piaget'in özümleme olarak tanımladığı ilk basamak ön bilgilerin kullanıldığı basamaktır. Yine bireylerin kavramları nasıl oluşturduğunu bazı yönleriyle açıklığa kavuşturan soyutlama, prototip oluşturma ve örnekleyici kuramları da kavramların öğreniminin ön öğrenmelere bağlı olduğunu ortaya koymuştur (Akyürek, 2004). Bu çalışmada da soyut kavramların öğretimini destekleyen en önemli etkenin öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyleri olduğu öğreticiler tarafından ifade edilmiştir.

Öğreticilerin farklı yöntem ve materyal kullanımı öğrencinin soyut kavramları öğrenmesinde etki eden bir diğer faktördür. Kavram öğretiminde farklı yöntem ve materyallerin kullanımının önemli olduğu (Akyürek, 2004), farklı yöntem ve materyallerin soyut kavramların öğretimini desteklediği (Baydar & Kandır, 2021; B. B. Türkmen, 2021) araştırmalara yansımıştır. Öğreticiler, yöntem ve tekniklerle öğretimi verimli kılmaya özen gösterdiklerine; öğrencilerin dersten sıkılması, kavram yanlışlarına düşmesi gibi problemlerin önüne geçmeye dikkat ettiklerine işaret etmiştir. Bunun aksine literatürde öğreticilerin yöntem ve teknik kullanımında sorunlar yaşadığına, öz yeterliklerini sorguladıklarına dair çalışmalar bulunmaktadır (Yazıbaşı, 2020). Bu kursların on yıllık geçmişe sahip olması ve öğretici yetiştirme kaynak programlarının yani İlahiyat fakültelerinin bu hizmet alanına yönelik programlarını güncellemede gecikmesi bunun bir nedeni olabilir. Ancak hem hizmet içi eğitimler hem de İlahiyat fakültelerinin programlarının çeşitlenmesi bu sorunu çözmede etkili olabilir.

Soyut kavramların öğretiminde bir diğer etkili faktör ise akranlardır. Öğrenciler sınıf içindeki etkinliklerde birbirlerinden etkilenmekte ve davranış kazanmaktadır. Bu durum olumlu olduğu gibi olumsuz da olmaktadır. Ancak öğreticiler soyut kavramların öğretiminde akran öğretiminin olumlu yönlerine dikkat çekmiştir. Bunun yanı sıra akran öğretimi çocukların birçok gelişim alanını da desteklemektedir. Kavram öğretiminde akran desteği 4-6 yaş Kuran kursu özelinde çalışmamış olsa da (din) eğitim(i) alanında çalışmalar bulunmaktadır (Gök, 2018).

Aile ile iletişim halinde olmak soyut kavramların öğretiminde bir diğer faktördür. Eğitimde öğrenciyi tanımak, ilgi ve ihtiyaçlarının farkında olmak istenen bir durumdur. Herhangi bir kademede eğitime başlamadan önce çocukların en çok vakit geçirdiği sosyal çevreleri aileleridir. Öğreticiler; aileler ile iletişime geçerek aile bireyleri arasındaki iletişim, ailenin çocuğa karşı tutumu, ailenin din anlayışı, çocuğa uyguladıkları disiplin, çocuğun yaşadığı sosyal ve fiziki çevre gibi çocuğun gelişimini etkileyecek birçok önemli konu hakkında bilgi edinebilir (Kandır, 2001). Bu bilgilere sahip olan öğretici, her öğrencisinin ilgi ve ihtiyaçlarını dikkate alan eğitim etkinliği gerçekleştirebilir. 4-6 yaş Kur'an kurslarında öğretmenler hem soyut kavramlara dair öğretimi desteklemek hem de '*Allah yakar!*' '*Cehennem girip, yanarsın!*' gibi olumsuz durumları düzeltmek ve önlemek için velilerle iletişime geçmekte, iş birliği yapmaktadır. Veli toplantılarında, velilerle özel görüşmelerde doğru din dilinin kullanımına yönelik bilgilendirmeler öğretmenlerin yaptıkları faaliyetler arasındadır. Bunun yanı sıra teknolojinin fırsatlarından da istifade eden öğretmenler, video kaydederek velilerin telefonlarına bilgilendirici mesajlar göndermektedir. Ayrıca öğretmenler velilere yönelik eğitim için çeşitli kitap tahlil programları düzenlemektedir. Çocuğu tanıma amacıyla öğretmenlerin velilerle iletişim içinde olduğu çeşitli çalışmalara yansımıştır (Yazıbaşı, 2020). 4-6 yaş Kur'an kurslarında öğretmenler ve aile arasında gerçekleşen veli toplantıları, mesaj gönderimi gibi iş birliği etkinlikleri okul öncesi eğitiminde okul-aile arasındaki iş birliği için önerilen etkinliklerdendir (Arslan & Nural, 2004).

Öğreticiler, soyut kavramların öğretiminde hem kendi aralarında hem de kurum içinde iş birliği yaptıklarını ifade etmiştir. Bu çerçevede öğretmenlerin anlık mesajlaşma programlarında gruplar kurarak Türkiye geneli bir iş birliği içerisinde oldukları, düzenli aralıklarla toplantı yaptıkları, deneyim ve tecrübe paylaştıkları görüşmelere yansımıştır. DİB tarafından 2014-2015 eğitim-öğretim yılı itibarıyla Türkiye genelinde uygulanmaya başlanan 4-6 yaş Kur'an kursu öğretmenlerinin mesleki gelişimlerine yönelik hizmet içi eğitimlerin düzenlendiği DİB faaliyet raporlarında (DİB, 2021) geçmektedir. Yapılan bu hizmet içi eğitimler, öğretmenlerin alana dair yeni çalışmalardan haberdar olmasına ve kendilerini mesleki açıdan geliştirmelerine imkân sunmaktadır. Bu tür eğitimler hakkında öğretmenlerin görüşleri çeşitli araştırmalara yansımıştır (Genç, 2019).

'Din Öğretiminde Kavram Öğretimi' kitabında Süleyman Akyürek dini kavramların öğretiminin güçlüklerini; dini alanın özellikleri, kavramın mahiyeti, öğretim hizmetinin niteliği, öğrencinin gelişim özellikleri kaynaklı olduğunu ifade etmiştir. Akyürek bir bilgi alanı olarak dinin kendine has kavramlarının

olduğunu ve çoğunlukla bu kavramların dinin doğası gereği mecazi, imgesel ve soyut kavramlar olduğunu; bu durumun kavram öğretiminde güçlükler neden olduğunu belirtmiştir. Kavramın mahiyetinden kaynaklanan güçlükler kavramın türü ve ilişkili olduğu diğer kavramların sebebiyet verdiğini açıklamıştır. Tür olarak somut kavramlardan ziyade soyut kavramlar için tanımlama ve örneklendirme gücünün olduğunu ifade etmiştir. (Akyürek, 2004). Akyürek'in de belirttiği gibi din doğası gereği içeriğinde birçok soyut kavram barındırır ve bu kavramların öğretiminin belirli güçlükleri vardır. Güçlük sebeplerinden birinin de muhatap kitlenin gelişim özellikleri olunca 4-6 yaş Kur'an kurslarında soyut kavramların öğretiminin nasıl yapıldığını açıklamak amacıyla yapılan bu çalışmada 4-6 yaş Kur'an kursu öğretmenlerine göre soyut kavramların öğretimi olumsuz yönde etkileyen faktörlerin olduğu belirlenmiştir. Bunlar öğrencinin yaşı (gelişim seviyesi), öğretici yeterliliği, programın ünite dağılımı, öğretim materyali eksikliği ve öğrencinin sosyal çevresidir.

Öğrencinin yaşı ve buna bağlı olarak birçok yönden gelişimi soyut kavramların öğretimine etki etmektedir. İşlem öncesi dönemi çocuklarının kavram öğretiminde belirli sınırlılıklar vardır. Akyürek (2004); çocukların kavramları gözlem ve duyma yoluyla daha iyi öğrendiklerine ancak soyut kavramların duyu organları ile algılanmadığı için zorluklar yaşandığına, bu durumun çocuklar tarafından kavramların yanlış öğrenilmesine ve bu yanlış kavramsallaştırmanın yıllarca kalabileceğine dikkat çekmiştir. Akyürek'e göre bilişsel gelişim, ön öğrenme ve kavram öğrenimi arasındaki ilişkiye bağlı olarak ergenlik öncesine kadar kavram öğretiminde belirli güçlükler yaşanabilecektir. Dolayısıyla çocukların gelişim seviyelerine uygun program ve materyallerin hazırlanması gerekmektedir. 4-6 yaş Kur'an kurslarında 4-5 ve 6 yaş grubu çocuklarının soyut kavramların öğretiminde aynı program ve materyallerle eğitim görmeleri, öğretmenleri zorlayan bir faktördür. Öğreticilerin işaret ettikleri önemli husus öğrencilerin arasında bulunan yaş farkıdır. Öğreticilere göre bu fark sadece yıl farkıyla değil ay farkından da kaynaklanmaktadır. Konu üzerine yapılan birçok çalışmada da bu konuya işaret edilmiştir (Korkmaz, 2019).

Soyut kavramların öğretiminde farklı yöntem-teknikler ve materyaller kullanılmak öğretimi verimli kılmaktadır. Ancak materyallerin hem nicel hem de nitel anlamda yetersiz oluşu öğretimi olumsuz yönde etkilemektedir. Nitekim literatürde de materyallerin nitelik sorunlarına işaret eden çalışmalar bulunmaktadır (Yağcı, 2020). Buna çözüm sunmak için öğretmenler kendi materyallerini üretmekte ve farklı kaynaklardan materyal temin etmektedir. Bu durum ise eğitimde birliğin sağlanamamasına ve sahipsiz dini anlayışların kurs müfredatına dahil olmasına neden olabilir.



Çocukların sosyal çevrelerinde edindikleri kavram yanılgılarının giderilmesi, doğru bir kavram öğretiminin gerçekleştirilmesi okulda ya da 4-6 yaş Kur'an kurslarında verilecek olan planlı ve sistemli bir kavram öğretimine bağlıdır. 4-6 yaş öğrencilerinin okuma-yazma bilmemesi, kavram öğretiminde kullanılacak her türlü yöntem ve tekniğin anlatım yöntemi ile desteklenmesini gerekli kılmaktadır. Bu durum kavram öğretiminin planlaması aşamasında öğretmenlere büyük bir görev yüklemektedir. Öğretmenin kavram öğrenme sürecini ve kavram öğretimi ile ilgili şartları bilmesi, bu konudaki beceri ve yeterliliğine bağlı olarak kavram öğretme ve öğrenme süreci zorlaşmakta ya da kolaylaşmaktadır (Ülgen, 2004). Akyürek; kavram öğretiminin planlama, uygulama ve değerlendirme aşamalarının olduğunu ve bu aşamalarda öğretmenlerin, hem öğrencinin gelişim özelliklerini, hazır bulunuşluk düzeyini hem de kavramı anlamlandırma, açıklama ve kavramlar arası ilişkilerini irdeleme için kavramların muhtevasını ve özelliklerini bilmesi gerektiğini ifade etmiştir (Akyürek, 2004). Yani öğretmenlerin hem öğrencinin ilgi ve ihtiyaçlarının farkında olmaları hem de kavramın neliği noktasında da bir donanıma sahip olması beklenmektedir. Ancak bu çalışmada öğretmenler hem çocukların gelişim seviyeleri hem de kavramın neliği noktasındaki pedagojik ve alan bilgisi yetersizliğinden kaynaklı olarak soyut kavramları öğretime konu etmemeye çalıştıklarını, muhtemel sorulara cevap vermeme adına konuyu göz ardı etme eğiliminde olduklarını ifade etmiştir.

Akyürek kavram öğretiminin din hakkında bilgilendirme ve bilinçlendirme noktasında önemini açıklarken program ve öğretmenler tarafından dinin kendine has olan kavramlarının analizinin doğru yapılmasının önemini vurgular. Bu noktada öğretilecek kavramın, ilişkili olduğu diğer kavramların belirlenmesini ve bu ilişkinin ortaya konmasını önerir. Bunlara ek olarak kavram öğretiminde bilginin sistemleştirilmesi gerektiğini ifade eder. Bilginin sistemleştirilmesinde hangi kavramların hangi sıra ile öğretileceği önem arz etmektedir (Akyürek, 2004). Zira bu çalışmada da öğretmenlerin soyut kavramların öğretiminde tecrübe ettikleri bir diğer konu ise ünitelerdeki kavramlar arası aşamalılığın olmadığına ilişkin düşünceleridir. Mesela öğretmenler tarafından dua ve şükür kavramları ya da adalet ve eşitlik kavramları arasındaki hiyerarşinin göz ardı edildiği; bu durumun soyut kavramların öğretimini olumsuz etkilediği ve kavram yanılgılarına sebebiyet verdiği ifade edilmiştir.

Öğreticilerin ifade ettiği bir diğer faktör ise çocuğun çevresinin kavramlara ilişkin yanlış öğrenme ve algılara sebebiyet vermesidir. Öğreticiler, ailelerin disiplin sağlayabilmek için “Allah yakar!” gibi ifadelerle çocuklarda kavram yanılgılarına neden olduklarını ifade etmiştir. Ailelerin çocuklarda korku temel-



li Allah tasavvuru oluşturduğu 4-6 yaş Kur'an kursları hakkında yapılan farklı çalışmalarda da mevcuttur (Gücen vd., 2016). Öğreticiler, ailelerin evde inşa ettiği korku temelli Allah tasavvurunun kurs içinde çocuklar arasında iletişime de yansıdığını ve bu durumun diğer çocukları da olumsuz etkilediğine işaret etmişlerdir. Aile ve arkadaşlara ek olarak medyanın da soyut kavramların öğretimini olumsuz yönde etkilediği görüşmelere yansımıştır. 4-6 yaş Kur'an kurslarına dair yapılan bir çalışmada, çizgi film karakterlerinin çocukların din tasarımlarını etkilediğine; bir çocuğun Ben10 isimli çizgi film karakteri ile Allah arasında karşılaştırma yaptığı örneğe atıfla işaret edilmiştir (Gücen vd., 2016).

Erken çocukluk dönemi, keşfetme isteğinin yoğun olduğu bir dönemdir. Çocuklar, bu dönemde çevrelerinden duydukları soyut kavramlara dair sık sık sormaktadır (Bilgin, 1997). Toplumda korku kültürü üzerine kurulu bir din anlayışının olduğu düşünüldüğünde öğretmenler; ailelerin, disiplini sağlarken cezalandıran bir Allah tasavvuru inşa ettiklerini belirtmiştir. Bu sebeple soyut kavramların bilimsel bir zeminde öğretilmesinde, çocuklarda din ihmali ve istismarının önlenmesinde 4-6 yaş Kur'an kursları önemli bir potansiyele sahiptir.

4-6 yaş çocuklarına soyut kavramların öğretiminde belirli problemlerin yaşandığı açıktır. Ancak 4-6 Yaş Kur'an kursu öğretim programını soyut kavramlardan arındırmak gerçekçi bir çözüm önerisi olmayacaktır. 4-6 yaş Kur'an kurslarına dair yapılan farklı çalışmalar da incelendiğinde soyut kavramların öğretimdeki olumsuz faktörlerin, yalnızca soyut kavramların öğretiminde değil diğer konuların öğretiminde de yaşandığı dikkat çekmektedir (Gün, 2016; Üzümcü & Çınar, 2021). Dolayısıyla programdaki soyut kavramların öğretiminin gözden geçirilmesi, tartışmaya açılması ve çözüm odaklı hareket edilmesi daha gerçekçi bir öneri olacaktır. DİB'e personel yetiştiren İlahiyat Fakültelerine, 4-6 yaş Kur'an kursu programını ve 4-6 yaş gelişim özelliklerinin temele alındığı seçmeli dersler ve staj uygulamalarının eklenmesi; soyut kavramların öğretiminde 4, 5 ve 6 yaş grubu çocuklarına ayrı programların hazırlanması; öğretmenlere, alan uzmanları tarafından soyut kavramların öğretimini konu alan hizmet içi eğitim, seminer ve konferansların verilmesi; 4-6 yaş grubunun gelişim özelliklerine uygun, soyut kavramların öğretiminde yöntem, teknik ve materyal birliği sağlayacak kitapların hazırlanması; programda bulunan soyut kavramlara dair kazanımların bilişsel alandan ziyade çocukların duyuşsal alanına hitap edecek şekilde düzenlenmesi 4-6 yaş Kur'an kurslarında soyut kavramların öğretiminin iyileştirilmesinde öneri olarak sunulabilir.

Extended Abstract

## **A Qualitative Research on the Teaching of Abstract Concepts in the Qur'an Course Curriculum for 4-6 Years-old Children from the Teachers' Perspective**

The preschool period is the period between the ages of zero and six, from the day the child is born until the day they start basic education. According to studies, this period is critical in all aspects of development (Oruç, 2021). Jean Piaget expresses the purpose of cognitive development as reasoning at an abstract level, thinking assumptions at a logical level, and organizing rules and boundaries at a complex level (Piaget, 1928). One of the parameters of cognitive development is the learning of concepts. Piaget states in his theory of cognitive development that individuals in the preoperational period have difficulty perceiving abstract concepts and that they have an anthropomorphic understanding until later stages (Kılavuz, 2011). In "God-talk with Young Children: Notes for Parents and Teachers", John M. Hull (1935–2015), who defines abstract concepts as ideas that we cannot touch, see, or generalize, states that preschool children have their own understanding of religion and can understand abstract concepts in the context of their theology (Hull, 1991). In this study, abstract concepts were accepted as the concepts in the 4-6-year-old Qur'an course curriculum that children in this period could not sense with any of the five sense organs.

It is accepted that the awakening and manifestation of the sense of religion in humans coincide with the ages of 3-5 (Hökelekli, 2018; Vergote, 2019). The most critical period in terms of processing the sense of religion is the preschool period when the feeling is awakened (Bilgin, 1997; Karaca, 2007). Environmental conditions are as important as heredity in the effective progress of an individual's religious development. Therefore, the richness of experience that the environment offers the child is important (Oruç, 2021).

In Türkiye, there is no official religious education in the preschool period, except for the DİB. In the 2013–2014 academic year, Qur'an courses for 4–6-year-olds were opened to support children's religious development within the framework of pedagogical principles. The program content of these courses includes abstract concepts such as Allah, prophet, prayer, gratitude, hereafter, predestination and fate, angel, love, mercy, respect, responsibility, cooperation, patience, kindness, truthfulness, honesty, trust, and justice (DİB, 2018). In a meta-synthesis study on Qur'an course instructors for 4-6 years-old children, it was pointed out that studies on Qur'an courses for 4-6 years-old children fo-

cused on students, parents, curriculum and instructors (Ecer & Çakmak, 2021). However, no study has been found on the teaching of abstract concepts in the Qur'an course curriculum for 4-6 years-old children. Therefore, this study aims to determine the problems experienced in teaching abstract concepts such as Allah, prayer, love, justice, justice, and respect in the Qur'an course curriculum for 4-6 years-old children and the factors affecting the teaching of these concepts. In this framework, the main problem of the research was determined as "How is the teaching of abstract concepts conducted in the Qur'an course curriculum for 4-6 years-old children?". The research was designed according to a case study from qualitative research methods. The study group was determined as 'permanent Qur'an Course instructors for 4-6 years old children'. A semi-structured interview form was used as a data collection tool. Interviews were transcribed and subjected to content analysis.

According to the results of the research, the problem with teaching abstract concepts is misconceptions. However, some factors affect the teaching of abstract concepts positively and negatively. Factors that affect positively are readiness, methods and materials used, peer teaching, instructor-family communication, in-house cooperation, and in-service training. Negative factors are age (developmental level), instructor competence, program unit distribution, lack of materials, and social environment (family, friends, and media).

According to the instructors, the child's inability to perceive the concept like an adult is a misconception. However, J. Hull does not consider this situation a misconception. According to him, preschool children, unlike adults, talk about God in a meaningful way at their level (Hull, 1991). Although misconceptions are considered undesirable outcomes by educators, it can be said that they are a natural process. Therefore, it can be said that teachers need in-service training on child theology, which can be defined as the child's producing his/her theology (Oruç, 2015).

According to Piaget, children first try to understand any new situation through existing concepts (assimilation), this situation continues until the existing concepts are not sufficient (imbalance), when there is an imbalance in interpretation, they make small changes in the concept (adaptation) and this situation continues until they form a concept that fits everything (balance) (Piaget, 2004). The first step Piaget defines as assimilation is the step in which prior knowledge is used. In this study, it was stated by the instructors that the most important factor supporting the teaching of abstract concepts was the students' level of readiness. The use of different methods and materials by the instructors is another factor affecting students' learning of abstract concepts. It is reflected in the studies that the use of different methods and materials is important in concept

teaching (Akyürek, 2004) and that different methods and materials support the teaching of abstract concepts (Baydar & Kandır, 2021; B. B. Türkmen, 2021). Students are influenced by each other in classroom activities and acquire behaviors. However, the instructors stated that peer teaching has a positive effect on teaching abstract concepts. Cooperative activities such as parent meetings and sending messages between teachers and families in Qur'an courses for 4-6 years-old children support the teaching of abstract concepts. Teachers stated that they cooperate both among themselves and within the institution in teaching abstract concepts. In this context, it was reflected in the interviews that the instructors established groups on instant messaging programs, held meetings at regular intervals, and shared experiences. It is mentioned in the DİB activity reports (DİB, 2021) that in-service training is organized by DİB for the professional development of Qur'an course instructors for 4-6 years-old children.

The age of the student and his or her development in many aspects affect the teaching of abstract concepts. There are certain limitations to the concept of teaching pre-processing children. Therefore, it is necessary to prepare programs and materials suitable for children's developmental levels. The fact that 4-5 and 6-year-old children in the Qur'an courses receive education with the same program and materials in teaching abstract concepts is a factor that challenges the instructors. Using different methods, techniques, and materials in the teaching of abstract concepts makes teaching efficient. However, the instructors stated that the materials were inadequate in both quantitative and qualitative terms. Depending on the teacher's knowledge of the concept learning process and the conditions related to concept teaching, and his/her skills and competence in this regard, the process of teaching and learning concepts become more difficult or easier (Ülgen, 2004). In this study, the instructors stated that they tried not to subject abstract concepts to teaching due to their inadequate pedagogical and content knowledge in terms of both children's developmental levels and the nature of the concept and that they tended to ignore the subject in order not to answer possible questions. Another issue experienced by the teachers in the teaching of abstract concepts is their opinion that there is no gradualism between the concepts in the units. For example, it was stated by the teachers that the hierarchy between the concepts of prayer and gratitude or justice and equality was ignored; this situation negatively affected the teaching of abstract concepts and caused misconceptions. Teachers pointed out that the fear-based conception of Allah constructed by families at home is reflected in the communication between children in the course and this situation negatively affects other children. In addition to family and friends, the media also had a negative impact on the teaching of abstract concepts.

It is clear that there are certain problems in teaching abstract concepts to 4–6-year-old children. However, it would not be a realistic solution to purify the Qur'an course curriculum for 4-6 years-old children from abstract concepts. When different studies on Qur'an courses for 4-6 years-old children are examined, it is noteworthy that negative factors in the teaching of abstract concepts are experienced not only in the teaching of abstract concepts but also in the teaching of other subjects (Gün, 2016; Üzümcü & Çınar, 2021). Therefore, it would be a more realistic suggestion to review the teaching of abstract concepts in the program, open it up for discussion and act solution oriented. Adding the Qur'an course program for 4-6 years-old children and elective courses and internship practices based on the developmental characteristics of 4-6-year-olds to the Faculties of Theology that train personnel for the DİB; preparing separate programs for 4, 5 and 6-year-olds in teaching abstract concepts; providing in-service training, seminars and conferences on teaching abstract concepts by field experts; preparing books that are suitable for the developmental characteristics of the 4-6 age group and that will provide unity of methods, techniques and materials in the teaching of abstract concepts; arranging the acquisitions related to abstract concepts in the program in a way to appeal to the affective field of children rather than the cognitive field can be presented as suggestions for improving the teaching of abstract concepts in the Qur'an courses for 4-6 years-old children.

---

**Etik Beyan / Ethical Statement:** Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur. / It is declared that scientific and ethical principles have been followed while carrying out and writing this study and that all the sources used have been properly cited.

**Finansman / Funding:** Bu makale, TÜBİTAK-2209-A Üniversite Öğrencileri Araştırma Projeleri Destekleme Programına sunulan 1919B012107416 başvuru numaralı projeden üretilmiştir. Desteği için TÜBİTAK'a teşekkür ederiz. / This article has been produced from the research project with application number 1919B012107416 submitted to the TÜBİTAK-2209-A University Students Research Projects Support Program. We thank TÜBİTAK for their support.

**Yazar (lar) / Author (s):** Fatmanur ÇELİK, Ahmet ÇAKMAK

**İntihal / Plagiarism:** Bu makale, en az iki hakem tarafından incelendi ve intihal içermediği teyit edildi. / This article has been reviewed by at least two referees and scanned via a plagiarism software.

## Kaynakça

- Akyürek, S. (2004). *Din Öğretiminde Kavram Öğretimi* (1. bs). Dem Yayınları. <https://www.ensarnesriyat.com.tr/kitap/din-ogretiminde-kavram-ogretimi-suleyman-akyurek-9789756324028>
- Arslan, Ü., & Nural, E. (2004). Okul Öncesi Eğitimde Okul-Aile İşbirliğinin Önemi. *Milli Eğitim Dergisi*, 162. [https://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli\\_Egitim\\_Dergisi/162/arslan-nural.htm](https://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/162/arslan-nural.htm)
- Ayas, M. (2020). “Kader-Kaza” Kavramının Öğretimi ve Kavram Yanılgıları Üzerine Bir İnceleme. *Turkish Academic Research Review*, 5(3), Article 3. <https://doi.org/10.30622/tarr.774502>
- Ayaydın, N. (2012). *Din Öğretiminde Soyut Kavramların Öğretilmesiyle İlgili Problemlerin İncelenmesi*. Marmara Üniversitesi.
- Aybey, S. (2019). 4-6 Yaş Kur'an Kurslarının Eğitim-Öğretim Faaliyetleri ve Problemleri (Zonguldak İli Örneği). *BEÜ İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 6(2), Article 2. <https://doi.org/10.33460/beuifd.598401>
- Aziz, S. (2022). 4-6 Yaş Grubu Kur'an Kurslarında Din Eğitimi: Sorunlar ve Çözüm Önerileri. *Talim*, 6(1), Article 1.
- Balbay, E. (2021). Okul Öncesi Din Eğitimde Soyut Kavram Etkinlik Örneklerinin Tahlili. *Mecmua*, 12, Article 12. <https://doi.org/10.32579/mecmua.984949>
- Başaran, İ. E. (1991). *Eğitim Psikolojisi: Modern Eğitimin Psikolojik Temelleri*. Gül Yayınevi.
- Baydar, I. Y., & Kandır, A. (2021). Eğitici Oyuncaklarla Verilen Kavram Eğitiminin Çocukların Temel Kavram Kazanımına Etkisinin İncelenmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 54, Article 54. <https://doi.org/10.53568/yyusbed.1052436>
- Bilgin, B. (1997). *İslam ve Çocuk*. Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları.
- Bilgin, B. (2001). *Eğitim Bilimi ve Din Eğitimi*. Gün Yayıncılık - Ankara.
- Bulut, İ., & Sari, B. (2021). Kur'an Kursları Öğretici Kitabındaki Etkinlik uygulamalarının Öğretici Görüşleri Doğrultusunda İncelenmesi. *Hitit Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(2), Article 2. <https://doi.org/10.17218/hititsbd.940253>
- Creswell, J. W. (2021). *Nitel Araştırma Yöntemleri* (S. B. Demir & M. Bütün, Çev.). Siyasal Kitabevi.
- Çanakçı, A. A. (2016). “Kur'an Kurslarında Eğitimin Niteliği, Sorunları Ve Çözüm Yolları” Çalıştayı (Seferihisar / İzmir). *Balıkesir İlahiyat Dergisi*, 2(2), Article 2.
- Dale, E. (1969). *Audiovisual methods in teaching* (3d ed). Dryden Press.
- Dale, E. (1972). *Building a Learning Environment*. Delta Kappa Educational Foundation.

- Demirel, Ö. (2017). *Eğitimde Program Geliştirme / Prof. Özcan Demirel*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- DİB. (2018a). *Kur'an Kursu Öğretici El Kitabı (4-6 Yaş Grubu)* (İ. Sağlam, B. Yorulmaz, & F. Kotan, Ed.; 6. bs, C. 1). Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları.
- DİB. (2020). *Faaliyet Raporu 2020*. DİB. <https://stratejigelistirme.diyanet.gov.tr/Documents/2020%20Y%C4%B1%C4%B1%20Faaliyet%20Raporu.pdf>
- DİB. (2021). *Faaliyet Raporu 2021*. DİB. <https://stratejigelistirme.diyanet.gov.tr/Documents/2021%20Faaliyet%20Raporu.pdf>
- DİB, D. İ. B. (2018b). *Kur'an Kursları Öğretim Programları (4-6 Yaş Grubu)*. [https://egitimhizmetleri.diyanet.gov.tr/Documents/Kur'an%20Kursları%20Öğretim%20Programı%20\(4-6%20Yaş%20Grubu\)%202018.pdf](https://egitimhizmetleri.diyanet.gov.tr/Documents/Kur'an%20Kursları%20Öğretim%20Programı%20(4-6%20Yaş%20Grubu)%202018.pdf).
- DİB, D. İ. B. (2022). *Kur'an Kursları Öğretim Programları (4-6 Yaş Grubu)*. <https://egitimhizmetleri.diyanet.gov.tr/Documents/4-6%20Ya%C5%9F%20Grubu%20Kuran%20kurslar%C4%B1%20%C3%96%C4%9Fretim%20Program%C4%B1-2022.pdf>
- Ecer, M., & Çakmak, A. (2021). Bir Meta-Sentez Çalışması: Öğreticilerin Gözünden 4-6 Yaş Kur'an Kursları. *Marife Dini Araştırmalar Dergisi*, 21(2), Article 2. <https://doi.org/10.33420/marife.999853>
- Gelici, Z. (2022). 4-6 Yaş Kur'an Kursu Etkinlik Kitaplarının Hikâye İçeriği ve Resimleme Özellikleri Açısından İncelenmesi. *Sakarya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 24(45), Article 45. <https://doi.org/10.17335/sakaifd.1070414>
- Genç, M. F. (2019). *Diyanet İşleri Başkanlığı'na Bağlı 4-6 Yaş Grubu Kuran Kurslarında Din Eğitimi* (Sy 2). 5, Article 2. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ihya/issue/47285/566497>
- Gök, T. (2018). Akran Öğretimi Yöntemiyle Öğrencilerin Kavram Öğrenme ve Problem Çözme Başarısının Değerlendirilmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), Article 1. <https://doi.org/10.17556/erziefd.403361>
- Gücen, A., Çakmak, A., & Ay, M. (2016). 4-6 Yaş Kur'an Kursu Öğretim Programının Öğretici Görüşleri Çerçevesinde Değerlendirilmesi. İçinde Mücahit Kıbrıs (Ed.), *Uluslararası Erken ÇocuklukDönemi Kongresi Bildiri Kitabı*. İstanbul Büyükşehir Belediyesi.
- Gün, A. (2016). Veli ve Öğretici Görüşleri Doğrultusunda 4-6 Yaş Grubu Kur'an Kursu Eğitimi: Samsun İli Örneği. *Amasya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 7, Article 7. <https://doi.org/10.18498/amaufd.282862>
- Gürbüz, S., & Şahin, F. (2018). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri Felsefe – Yöntem – Analiz* (5. bs). Seçkin Yayıncılık. <https://pegem.net/urun/Sosyal-Bilimlerde-Arastirma-Yontemleri-Felsefe-Yontem-Analiz/1005>



- Hökekleli, H. (2018). *Din Psikolojisi* (14. bs). Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları. <https://www.nadirkitap.com/din-psikolojisi-hayati-hokekleli-kitap22333592.html>
- Hull, J. M. (1991). *God-Talk with Young Children: Notes for Parents and Teachers*. Birmingham: CREADER.
- İpek, Y., & Öncü, A. (2022). 4-6 Yaş Kur'an Kursu Öğreticilerinin Teknoloji Yeterlilikleri Hakkında Bir Karma Yöntem Araştırması. *Dini Araştırmalar*, 25(62), Article 62. <https://doi.org/10.15745/da.1104341>
- Kandır, A. (2001). Çocuk Gelişiminde Okul Öncesi Eğitim Kurumlarının Yeri ve Önemi. *Milli Eğitim Dergisi*, 151.
- Karaca, F. (2007). *Dini Gelişim Teorileri*. Dem Yayınları.
- Kılavuz, M. A. (2011). *Kuşaklararası Din Eğitimi*. Düşünce Kitabevi Yayınları.
- Koç, A. (2020). "Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Din ve Değer Eğitimi (Mevcut Durum—Sorunlar- Çözüm Önerileri)". İçinde M. Bayyigit, M. Özkan, A. A. Çanakçı, & A. H. A. Abdelghany (Ed.), *Erken Çocukluk Dönemi Din-Ahlak-Değerler Eğitimi ve Sorunları-2* (C. 2). Palet Yayınları. [https://www.academia.edu/44880064/4\\_6\\_Ya%C5%9F\\_Kuran\\_Kurslar%C4%B1\\_%C3%96%C4%9Fretim\\_Program%C4%B1n%C4%B1n\\_2018\\_E%C4%9Fitim\\_Program%C4%B1\\_Temel\\_%C3%96%C4%9Feleri\\_A%C3%A7%C4%B1s%C4%B1ndan\\_De%C4%9Feriendirilmesi](https://www.academia.edu/44880064/4_6_Ya%C5%9F_Kuran_Kurslar%C4%B1_%C3%96%C4%9Fretim_Program%C4%B1n%C4%B1n_2018_E%C4%9Fitim_Program%C4%B1_Temel_%C3%96%C4%9Feleri_A%C3%A7%C4%B1s%C4%B1ndan_De%C4%9Feriendirilmesi)
- Korkmaz, M. (2011). Kur'an Kursu Öğreticilerinin Eğitim Öğretim Yeterliliklerine İlişkin Algıları. *Erciyes Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 29(1), Article 1.
- Korkmaz, M. (2019). *4-6 Yaş Grubu Kur'an Kurslarında Din Eğitimi Sorunlar ve Çözüm Önerileri*. Kimlik Yayınları.
- Korkmaz, M., & Yobaş, H. Ç. (2022). 04-06 Yaş Grubu Kur'an Kurslarında Değer Öğretiminde Hikâye Kullanımına İlişkin Nitel Bir Araştırma. *Tokat İlmîyat Dergisi*, 10(2), Article 2. <https://doi.org/10.51450/ilmiyat.1180356>
- Mağden, P. D. D., & Gündoğan, U. A. (2009). 5-6 ve 7 Yaşındaki Çocukların Mecazi Kavramlarını Anlamalarının İncelenmesi. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 18(18), Article 18. <https://doi.org/10.21560/spcd.83058>
- Merriam, S. B. (2015). *Nitel Araştırma Desen ve Uygulama İçin Bir Rehber* (Turan, Ed.; S. Yüksel, E. Karadağ, F. Koçak, Ö. Öztekin, D. Yılmaz, M. Öz, H. Özen, M. Yalçın, E. Dinç, & S. Turan, Çev.). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Okumuşlar, M. (2006). Din Eğitiminde Etkin Bir Yöntem Olarak Hikaye. *Necmettin Erbakan Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 21(21), Article 21.



- Oruç, C. (2015). Din Eğitimi Açısından Çocuk Teolojisi ve İlahiyat Fakülteleri İçin Bir Öneri. İçinde F. Kayadibi (Ed.), *Din Eğitiminde Kalite* (ss. 125-152). DEM. <https://avesis.inonu.edu.tr/yayin/cd12c371-111b-4c25-afff-410da8c83a97/din-egitimi-acisindan-cocuk-teolojisi-ve-ilahiyat-fakulteleri-icin-bir-oneri>
- Oruç, C. (2021). *Okul Öncesi Dönemde Çocuğun Din Eğitimi*. Dem Yayınları.
- Piaget, J. (1928). *Judgment and Reasoning in the Child*. The Edinburgh Press. <https://www.taylorfrancis.com/books/mono/10.4324/9780203207260/judgement-reasoning-child-jean-piaget>
- Piaget, J. (1964). Cognitive Development in Children-Piaget Development and Learning. *Journal of Research in Science Teaching*, 40.
- Piaget, J. (2004). *Çocukta Zihinsel Gelişim* (H. Portakal, Çev.). Cem Yayınevi.
- Senemoğlu, N. (2009). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Şuşoğlu, M., & Ataseven, K. (2018). *Tahin ile Pekmez Eğitim Seti*. Diyanet Vakfı Yayınları.
- Taşkın, N. (2012). *İlköğretime Hazırlık ve İlköğretim Programları* (F. Alisinanoğlu, Ed.). Maya Akademi.
- Tavukçuoğlu, M. (2002). Okulöncesi Çocuğunun Eğitiminde Din Duygusu Ve Din Eğitimi. *Necmettin Erbakan Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 14(14), Article 14.
- Türkmen, B. B. (2021). Çocuk Kitabı Resimlemelerinde Ölüm Kavramı: Kavram Öğretimi ve Resimleme Bağlamında Çocuk Kitabı İncelemeleri. *Sanat ve Tasarım Dergisi*, 28, Article 28. <https://doi.org/10.18603/sanatvetasarim.1048583>
- Türkmen, S., & Bayrakdar, N. (2020). Öğretici Görüşlerine Göre 4-6 Yaş Kur'an Kursu Binalarının Fiziki İmkanlar Açısından Eğitime Elverişlilik Durumu (Gaziantep İli Örneği). *Dini Araştırmalar*, 23(58 (Din Eğitimi: Prof. Dr. Beyza Bilgin Özel Sayısı)), Article 58 (Din Eğitimi: Prof. Dr. Beyza Bilgin Özel Sayısı). <https://doi.org/10.15745/da.790879>
- Türkmenoğlu, M., & Baştuğ, M. (2017). İlkokulda Akran Öğretimi Aracılığıyla Okuma Güçlüğüünün Giderilmesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 5(3), Article 3.
- Ülgen, G. (2004). *Kavram Geliştirme*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Üstün, E., & Akman, B. (2003). Üç Yaş Grubu Çocuklarda Kavram Gelişimi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24.
- Üzümcü, M., & Çınar, N. (2021). 4-6 Yaş Kur'an Kurslarında Görev Yapan Öğreticilerin Bu Kurslardaki Eğitim Süreçleriyle İlgili Görüşleri (Çorlu Örneği). *Tasavvur / Tekirdağ İlahiyat Dergisi*, 7(2), Article 2. <https://doi.org/10.47424/tasavvur.990630>
- Vergote, A. (2019). *Çocuklukta Din* (E. Fırat, Çev.). [https://doi.org/10.1501/Ilhfak\\_0000000281](https://doi.org/10.1501/Ilhfak_0000000281)

- Yağcı, S. (2020). Öğreticilere Göre Diyanet İşleri Başkanlığı ve Müftülüklerin 4-6 Yaş Grubu Kur'an Kursu Çalışmaları. *Balikesir İlahiyat Dergisi*, 11, Article 11.
- Yazıbaşı, M. A. (2020). Kur'an Kursu Öğreticilerine Göre 4-6 Yaş Kur'an Kursu Öğreticisi, Öğrencisi ve Öğrenci Velisinin İhtiyaç ve Beklentileri (Kırıkkale Örneği). *Dini Araştırmalar*, 23(57), Article 57. <https://doi.org/10.15745/da.749609>
- Yazıbaşı, M. A. (2022). 4-6 Yaş Kuran Kursu Öğreticilerinin Online Eğitim Tecrübeleri Üzerine Nicel Araştırma (Ankara Örneği). *Journal of Analytic Divinity*, 6(1), Article 1. <https://doi.org/10.46595/jad.1081858>

## Amerikalı Hristiyan Ailede Din Eğitimi Süreçlerine Örnek Olarak ChildFaith Adlı Eserin İncelenmesi\*

Examining the Practices of ChildFaith Book as an  
Example of the Processes of Religious Education in  
An American Christian Family\*\*

Hülya BAŞTÜRK, Sorumlu Yazar, Doktora Öğrencisi | Corresponding Author, Ph.D. Student  
İnönü Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü | İnönü University, Institute of Social Sciences, Malatya/Türkiye  
basturkhulya@hotmail.com  
<https://orcid.org/0000-0002-3587-6024>

ISSN: 1303-880X

e-ISSN: 2667-7504

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

**Makale Türü / Article Type:**

Derleme Makale / Review Article

**Geliş Tarihi / Received Date:** 05.11.2022

**Kabul Tarihi / Accepted Date:** 20.05.2023

**Yayın Tarihi / Published Date:** 25.06.2023

**Lisans / Licence:** CC BY-NC-4.0.

**Tr/En:** Tr

**Atıf/Citation:** Baştürk, H. (2023). Amerikalı Hristiyan ailede din eğitimi süreçlerine örnek olarak childfaith adlı eserin incelenmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 21 (45), 35-62

<https://doi.org/10.34234/ded.1199949>

\* Bu makale, "Baştürk, H. (2022). Çocukta Maneviyat ve Allah Tasavvurunun Gelişiminin İncelenmesi: Child Faith Örneği, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İnönü Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya." isimli yüksek lisans tezinden türetilmiştir.

\*\* This article is derived from the master's thesis titled "Examining The Development Of Spirituality And God Concept In Children: The Example Of Child Faith" by Baştürk, H. (2022). (Unpublished master's thesis). Inonu University, Institute of Social Sciences, Malatya.

**Öz:** Hristiyanlığın egemen olduğu bir ülkede yaygın din eğitimi pratiklerini bütün ayrıntılarıyla ve birincil kaynaklardan görmek hem eğitimciler hem de araştırmacılar için önemli bir referans noktasıdır. Hristiyanlık eğitimi verilen ülkelerde ailede din eğitiminin nasıl sunulduğu noktasında akademik kaynaklara ihtiyaç duyulmaktadır. Amerika’da Hristiyan bir ailenin bebeklik ve çocukluk dönemi din eğitimi sürecini teorik ve pratik yönleriyle inceleyen “ChildFaith” isimli eser, din eğitimi ile ilgili birçok çalışması olan yazarların akademik tecrübeleri ve kendi çocuklarını yetiştirirken edindikleri tecrübeyle kaleme alınmıştır. Bu eser Amerika’da orta sınıf bir ailede yaygın din eğitiminin genel bir çerçevesini sunması açısından oldukça kapsamlı ve günceldir. Bu çalışmanın amacı, çocuğun din eğitiminin imkânını ve süreçlerini ortaya koyan, ebeveynlerin sorumluluklarına dikkat çeken ve onlara çeşitli tavsiyeler sunan “ChildFaith” adlı kitabın örneğinde Amerikalı Hristiyan ailede din eğitimi ortaya koymaktır. Çalışmamızda nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. İlgili kitap incelenmiş, konunun daha iyi anlaşılması için ilgili diğer çalışmalara da müracaat edilmiştir. Sonuç olarak gelişimsel anlamda yaklaşık on yaşına kadar, eğitilmiş Hristiyan bir ailede nasıl bir din eğitimi verildiği genel hatlarıyla incelenmiştir. Söz konusu kitapta temel olarak, bebeklik döneminden itibaren din eğitime başlanabileceği ve gelişim dönemlerine uygun olarak çeşitli yöntemlerin izlenmesiyle çocuğun dini-manevi gelişiminin aile tarafından desteklenmesinin mümkün olduğu vurgulanmış ve ebeveynlere bu konuda yol göstermek amaçlanmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Din Eğitimi, ChildFaith, Hristiyan Eğitimi.

&

**Abstract:** In Examining the practices of non-formal religious education in a predominantly Christian country, through primary sources and with comprehensive detail, serves as a crucial point of reference for both educators and researchers. In countries where Christianity is taught, academic resources are needed to understand how religious education is offered in the family. The book titled “ChildFaith”, that explores the process of religious education during infancy and childhood period of a Christian family in America with theoretical and practical aspects, was written by authors who have extensive academic expertise in the field of religious education, as well as personal experience gained from raising their own children. This study is quite comprehensive and up-to-date as it presents a

general framework of non-formal religious education within a middle-class family in America. The aim of this study is to explore the dynamics of religious education in the American Christian family, using the book “ChildFaith”, as an example. The study sheds light on the potential and processes involved in the religious education of children, emphasizing the responsibilities of parents and offers them various recommendations. In our study, we utilized the document analysis method as one of the qualitative research methods. The relevant book was examined and other relevant studies were consulted for a better understanding of the subject.

As a result, we conducted a comprehensive examination of all aspects of religious education within an educated Christian family up to the age of ten, from a developmental perspective. The book in question focuses on the initiation of religious education from infancy and highlights the potential for parents to facilitate their child’s religious and spiritual development through a range of methods tailored to their developmental stages. Its primary objective is to provide guidance to parents in this regard.

**Keywords:** Religious Education, ChildFaith, Christian Education.

(The Extended Abstract is at the end of the article)

## **Giriş**

Çocukların dini gelişimiyle alakalı birçok çalışma yapılmıştır. James Fowler, Ronald Goldman ve David Elkind gibi araştırmacıların çalışmaları, çocuklarda dini ve manevi gelişim ile alakalı en fazla bilinen çalışmalardır (Oruç, 2013). Bu çalışmaların çoğunda bilişsel gelişim kuramının araştırma ve inceleme yöntemleri uygulanmıştır. Ancak Jean Piaget’nin (1896-1980) bilişsel gelişim kuramı, çocuk maneviyatının uzun bir süre göz ardı edilmesinin ana nedenlerinden biri olarak görülmüştür. Çocukların 11-12 yaşına kadar soyut düşünme geliştiremeyeceğini varsayan bu kuramdan ötürü, maneviyatın doğumdan itibaren gelişebileceğini öne süren düşünceler uzun süre kabul görmemiştir. Piagetçi araştırmacılar, bilişsel gelişimde olduğu gibi dini gelişimi de gözlenebilir ve ölçülebilir şekilde açıklamaya çalışmışlardır (Boyatzis, 2009). Fakat çocukluk döneminde din ile ilgili düşüncelerin Piaget’in soyut düşünme adını verdiği dönemden çok daha öncesinde gelişmeye başladığını söyleyen ve din eğitiminin bilişsel gelişim kuramlarıyla sınırlandırılmasına karşı çıkan araştırmacılar olmuştur. Amerikalı araştırmacılar Donald ve Brenda Ratcliff, “ChildFaith” adını verdikleri kitapta bu konu hakkındaki düşüncelerini açıklamışlardır. Bu çalış-

ma, Piaget'in bilişsel gelişim kuramına dayanan araştırmaların aksine manevi gelişimin bebeklikten itibaren başladığı ve din eğitiminin çok küçük yaştan itibaren aile içinde verilebileceği iddiası üzerine kurulmuştur. Çocukların on bir yaşından önce soyut kavramları anlayamayacakları ve dolayısıyla bir Tanrı tasavvuru geliştiremeyecekleri, bu yaşa kadar dini ve manevi eğitimden uzak tutulmaları gerektiği anlayışına karşı çıkmışlar ve ailede sağlıklı bir din eğitimi verildiği takdirde çocukların buna karşılık vereceklerini hem akademik araştırmalar hem de kendi tecrübeleri üzerinden savunmuşlardır.

Din eğitimine bebeklik döneminden itibaren başlanabileceğini savunan Ratcliff'lerin bu çalışmayı ortaya koyma amaçları, aile içinde gerçekleştirilmek istenen din ve maneviyat eğitiminde ebeveynlere ve diğer yetişkinlere tavsiyeler ve alternatif yöntemler sunmaktır. Hem eğitimci hem ebeveyn olan Ratcliff'lerin kitapta sunmuş oldukları tavsiyelerin gerek kendi çocukluklarında yaşadıkları deneyimlere gerekse çocuklarını yetiştirirken sahip oldukları deneyimlere dayanması oldukça önemlidir. "ChildFaith" kitabı, Amerikalı Hristiyan bir ailede çocuk din eğitiminin süreç içerisinde nasıl gerçekleştiğini somut bir şekilde ortaya koyarak Hristiyan ailelerde din eğitimi dair örneklik teşkil etmektedir. Kitapta dini ve bilimsel kaynaklar birlikte kullanılmış; bu anlamda hem teorik hem de pratik bir çalışma ortaya çıkmıştır.

Bu çalışmanın amacı, Amerikalı Hristiyan bir ailede din eğitiminin hangi süreçlerden geçerek ve hangi yöntemler izlenerek gerçekleştirildiğini incelemektir. Çocuk din eğitimi dair bilgi birikimlerini ve kendi tecrübelerini anlatan araştırmacı ebeveynlerin kaleme aldığı "ChildFaith" adlı kitap, orta sınıf Amerikan Hristiyan bir aile örneği sunması sebebiyle konuyla ilgili incelemeye tabi tutulmuştur. Türkçe literatürde, Müslüman bir ailede din eğitimi dair birçok bilimsel çalışma mevcuttur. Fakat diğer dinlere mensup ailelerde din eğitimiyle ilgili çalışmalara pek rastlanmamaktadır. Birçok ülkede devlet veya dini kurumlar tarafından yürütülen Hristiyan din eğitimi ile alakalı çok sayıda çalışma mevcut olmasına rağmen bu ülkelerde, din eğitiminin Hristiyan ailede nasıl gerçekleştiği boyutuna dair müstakil çalışmalar bulunmamaktadır. Dolayısıyla bu çalışmanın konuyla ilgili ortaya konulacak müstakil bir çalışma olması önemli görülmektedir. Diğer dinlere mensup ailelerde din eğitiminin hangi yaşlarda verilmeye başlandığının, hangi gelişim döneminde ne gibi uygulamalar yapıldığının ve bu uygulamaların ne gibi sonuçlar doğurduğunun anlaşılması açısından bu konuda bilimsel çalışmalara ihtiyaç vardır. Bu çalışmanın sınırlılığı, yalnızca söz konusu kitapta yer alan din eğitimi hakkındaki görüşlere, uygulamalara, yöntemlere ve tavsiyelere yer verilmiş olmasıdır.

## **ChildFaith: Çocuklarınızla Tanrı'yı ve Manevi Gelişimi Deneyimlemek**

Kitap, temelde iki kısımda incelenebilir. Kavramsal açıklamalardan sonraki ilk dört bölümde araştırmacılar manevi gelişimi, gelişimsel dönemlere göre tartışmışlardır. Bu kısımlarda çocuğun manevi gelişimini bebeklik, erken çocukluk ve çocukluk dönemi olmak üzere üç döneme ayırarak açıklamaya çalışmışlardır. Kitabın amacı, okuyucuların bir çocuğun manevi değişimleri ve deneyimleri ile ilgili olarak bu aşamaların her birine özgü birçok hususu ve bu dönüşümlerle çocukları nasıl daha iyi yönlendirebileceklerini anlamalarına yardımcı olmaktır. Kitabın ikinci kısmı diyebileceğimiz son yedi bölümde ise yetişkinlere, çocuklarının maneviyatlarını nasıl besleyecekleri ve diğer bir söyleyişle, çocuklarına aile ortamında nasıl sağlıklı bir din eğitimi verebileceklerine dair birçok yol gösterilmiştir.

Araştırmacılar, İncil'den aldıkları kaynaklara dayanarak çocukların Tanrı nezdinde büyük önem ifade ettiğini düşünmüşler ve din eğitimi de büyük oranda bu temel üzerinden başlatmışlardır. Bu eseri kaleme alma amaçlarını şöyle açıklamışlardır (Ratcliff & Ratcliff, 2010, s. 2):

*Bu kitap, sizin gibi ebeveynlerin araştırmalarını, incelemelerini ve ilgili tecrübelerini yansıtarak çocuklarınıza, Tanrı ile daha yakın bir ilişki kurmaları için rehberlik etmenize yardımcı olmayı amaçlamıştır. Çocuklarınızın Tanrı'yı sevmelerini, deneyimlemelerini ve manevi bir hayat içinde büyümelerini istediğinizi biliyoruz. Çocuklarınızın manevi olarak büyümelerine yardımcı olmak için size eşlik etmek istiyoruz. Önerilerimizin en azından bir kısmının size yardımcı olacağını umuyoruz.*

## **Manevi Gelişim ve Manevi Deneyimler**

Manevi gelişim birçok araştırmacı tarafından değişik şekillerde tanımlanmıştır. Bu alanda çalışma yapan akademisyenler manevi gelişimi genel olarak benliğin, kendisinden daha büyük bir şeye doğru aşılma dürtüsünün insanın içsel kapasitesinde var olması olarak tanımlamışlardır (Benson vd., 2003). Manevi gelişim, birçok araştırmacı tarafından dini gelişimle benzer anlamda kullanılmıştır ve dolayısıyla bazı farklılıklarla birlikte benzer tanımlamalar yapılmıştır (Bkz., Oruç, 2019).

G. Stanley Hall tarafından 1882 yılında yapılan, çocukların dini hayal gücünü inceleyen çalışma dini gelişim alanında yapılan ilk çalışmalardandır. Hall, dini gelişimin bilinçsizlikle başlayıp somut ve antropomorfik Tanrı imgeleri taşıyan fetişizm ve doğaya tapınma ile devam ettiğini ifade etmiştir. Bu sebeple soyut algılama yetenekleri henüz gelişmediği için küçük çocuklara, somut imge ve hikâyelerden oluşan Eski Ahit üzerinden din eğitimi verilmesini; ergenlik

dönemindeki çocuklara, soyut ilkeleri içeren Yeni Ahit üzerinden din eğitimi verilmesini tavsiye etmiştir (akt. Oser vd., 2007).

Hall'dan daha önce Jean-Jacques Rousseau, dini gelişim hakkında bazı değerlendirmelerde bulunmuştur. Eğitim üzerine kaleme aldığı kitabı Emile'de, çocukların Tanrı'yı insanbiçimci bir şekilde tasavvur ettiklerini ve Hristiyanlığın temel prensiplerini anlamadıklarını ifade etmiştir. Ona göre çocukların kendilerine din hakkında anlatılanları hem anlaması hem de bunlara inanması gerekir. Fakat küçük çocuklar bunları kavrayacak durumda olmadıkları için anlayabilecekleri yaşa gelene kadar din eğitiminden uzak tutulmalıdır (Rousseau, 2009).

Piaget, bir insanın bilişinin hayat boyu nasıl geliştiğini incelemiş ve bu konuda öncü çalışmalar yapmıştır. Onun bilişsel gelişim kuramına göre, bir çocuğun 11 veya 12 yaşına gelinceye kadar soyut ifadeleri anlaması, problemler karşısında mantıksal çözümler yapması mümkün değildir. Çocuklar ancak bu yaştan sonra varsayıma dayalı düşünce geliştirebilir. Adalet, merhamet, sevgi gibi gözle görülemeyen, sadece zihinle anlaşılabilen kavramlar bu dönemde çocuğun dünyasında anlam kazanmaya başlar (Ergin, 2020; Köylü & Oruç, 2017). Piaget, geliştirdiği bilişsel gelişim kuramını dini gelişim için uygulamamıştır ancak onun kuramı çoğu kez dini gelişim ve din eğitimi araştırmalarında dayanak olarak kullanılmıştır. Önceden dini gelişim teorileri, inanç ve aşkınlıkla ilgili meseleleri açıklamaktan kaçınmıştır. Bunun yerine, bilgi ve kavramlara bilişsel, Piagetçi bakış açısıyla yaklaşmışlardır. Örneğin, çocukların Allah tasavvurlarını bilişsel bakışla açıklamaya çalışmışlardır. Piagetçi araştırmacılar genellikle, olgunlaşmamış bireylerin yani küçük çocukların dini düşüncelerine değer vermemişler ve alt aşamalardaki bireylerin düşüncelerinin, büyüyen dini ve manevi düşünceye destek olabileceğine ihtimal vermemişlerdir (Oser vd., 2007).

Ratcliff'ler bu kitapta, bir insanın bebeklik döneminden itibaren dini/manevi gelişim gösterebileceğini savunmuştur. Onlara göre manevi gelişim iki türdür. Biri, çocuk büyüdükçe ortaya çıkan ve yaşa bağlı aşamaları ifade eden türden manevi gelişimdir (spiritual development). Çocuklar, yaşamlarının her alanında meydana gelen genel gelişimlerinden ötürü manevi konular hakkında zaman içerisinde farklı düşünürler. Beynin olgunlaşması, gelişimin bu yönünü büyük ölçüde etkiler. Manevi gelişimin diğer bir türü ise beynin olgunlaşmasından bağımsız olandır (spiritual growth). Buna göre bir yetişkin, bir bebeğin sahip olduğu düzeyde maneviyata sahip olabilir. Küçük bir çocuk, Allah'a karşı çok hassas ve duyarlı olabilir. Bunun sebebinin ise çocuğun ailede aldığı eğitim olduğunu ifade etmişlerdir (Ratcliff & Ratcliff, 2010).



Çocuklar, Tanrıya dua etmeye ve inancın diğer yönlerine dair daha komplike tasavvurları kademeli olarak geliştirirler. Örneğin, araştırmacılar okul öncesi çocuklarının Tanrı'yı, eğer doğru bir şekilde isterlerse kendilerine istedikleri her şeyi veren bir sihirbaz olarak görme eğiliminde olduklarını tespit etmişlerdir (Ratcliff & Ratcliff, 2010). Böyle düşünmelerinin sebebi, bu dönemde benmerkezci (egosantrik) düşüncenin hâkim olmasıdır. Çocuk kendisi dışındaki tüm varlıkların onun için var olduğuna inanır. Bu sebeple Allah'ı kendisi için var olan, güneşi, ayı, tüm evreni kendisi için yaratan ve her koşulda kendisinin isteklerini gerçekleştirecek varlık olarak tasavvur eder (Atik, 2019). Okul çağı çocukları ise Tanrı'yı, insanlardan daha büyük ve daha iyi olan ancak esasında onlardan farklı olmayan bir Süpermen gibi görürler. Çocuklar, altı-yedi yaşlarında Tanrının her şeyi bilen olduğunu anlayabilirler. Sekiz yaşından itibaren Tanrının her şeye gücünün yettiğinin bilincinde olabilirler. Onun her zaman her yerde olduğunu anlayacak seviyeye gelmeleri birkaç yıl daha alabilir. Duaya, kutsal kitaba ve Tanrı ile alakalı tüm fikirlere dair tasavvurlar benzer bir süreç takip eder (Ratcliff & Ratcliff, 2010). Yapılan bir araştırmada 5-8 yaş grubundaki Yahudi çocukların Tanrı tasavvurlarının Hristiyan çocuklarından daha soyut olduğu tespit edilmiştir. Bu sebeple Tanrı kavramının anlaşılma düzeyini etkileyen, dini yönelimlerin doğasında var olan din eğitiminin önemi nedir sorusu önem kazanmaktadır (Nye & Carlson, 1984). Çocukların içinde bulunduğu kültürün ve aldıkları din eğitiminin onların Tanrı anlayışları üzerinde etkili olabileceği düşünülmüştür (Coles, 1991). Örneğin, Yavuz'un araştırması, Piaget'nin somut işlemler adını verdiği döneme denk gelen 7 yaşındaki Müslüman çocukların somut, antropomorfist Tanrı tasavvurunu terk ettiklerini ortaya koymuştur (Yavuz, 2012).

Ratcliff'ler, inançla ilgili konuları anlamakta yaş farklılıklarını göz önünde bulundurmanın önemli olduğunu düşünürler. Bu sebeple Tanrı ve onun çocuklara olan sevgisi hakkında konuşmak okul öncesi çocukları için, soyut öğretileri öğretmeye çalışmaktan çok daha uygun bulunmuştur. Bu yaşlarda çok karmaşık konular hakkında tartışmak, genellikle kafa karışıklığına, bıkkınlığa ve manevi konulara karşı hoşnutsuzluğa neden olacaktır. Farklı yaşlarda çocukların düşünme biçimlerinin farklı olmasını anlamak önemlidir. Ancak Ratcliff'ler, çocukların kuramcılarının açıkladığı evrelerle mutlaka sınırlı olduğunu düşünmezler. Bu evreler, bir şekilde teste tabi tutulduğu vakit bir çocuk için tipik ve ortalama olanı ortaya koyar. Çocuklar başka şekillerde teste tabi tutulsalardı gelişim dönemleri farklı olur muydu diye sormak mümkündür. Aşama teorisi merkezli araştırmalar, çocukların inançla ilgili düşüncelerinde nasıl değişiklik olduğuna dair ipuçları verebilir. Ancak her çocuk, kitaplardaki kalıplara uymaz. Eğer ço-

cuk, Tanrıyla ilgili tecrübelerle sahipse veya ebeveyni tarafından sevgiyle teşvik ediliyorsa manevi konuları kavrayabilmek için daha avantajlı olur. Çocuklar gelişim oranlarının değişikliğinden ötürü farklılaştığı gibi ailede aldıkları din eğitiminden kaynaklı olarak değişikliklerinden ötürü de farklılaşırlar. Ratcliff'ler, buna kendi yaşadıkları bir olayı örnek verirler (Ratcliff & Ratcliff, 2010, s. 7):

*Çocuklarımızdan biri beş yaşlarındaiken kilisede bizimle birlikte inzivaya çekilmişti. Bir gece oturup ateşe bakarken “Ateş çarpmıha gerilmiş İsa gibi ve ateşin etrafındaki taşlar ise İsa’ya bakan insanlar gibidir” dedi. Bu kendiliğinden gelen yorum karşısında hayrete düşmüştük çünkü Piaget ve diğer araştırmacılara göre soyut düşüncenin ergenlik öncesi döneme kadar gelişmemesi gerekiyordu.*

Ebeveynler ve öğretmenler çocukların manevi gelişimlerini hızlandırabilir ve çocukların öğrendiklerini uygulayarak deneyimlemesi de manevi gelişimlerini etkiler. Manevi konuların öğretimi günlük hayata aşılırsa çocuğun manevi gelişimi ilerleyebilir. Bir günbatımında ebeveynlerin günbatımının güzelliği karşısındaki hayranlıklarını ya da Allah’ın insanları nasıl güzel yarattığına dair hayranlıklarını dile getirmeleri buna birer örnektir (Ratcliff & Ratcliff, 2010). Ratcliff'ler çocuk eğitiminde sağlıklı iletişim kurmanın önemine işaret ederler. Çocuklar, Tanrı hakkında apaçık yanlış ama aynı zamanda kulağa sevimli gelen yorumlar yaptığında yetişkinlerin kendilerine gülerken onları küçümsediğini hissedebilirler. Yetişkinler, çocukların olgunlaşmamış hallerini olgunlaşmaya giden yolda bir gereklilik olarak önemsemelilerdir. Onları onaylamak için dini yolculukları hakkında kesin bir şekilde konuşabilecekleri olgunluğa erişmeleri beklenmemelidir. Aksine onların deneyim ve anlayışları kusurlarına rağmen o anda onaylanmalıdır. Bir çocuğun olgunlaşmamış olmasına rağmen mevcut deneyimini onaylayarak onun büyümek ve olgunlaşmak için cesarete sahip olmasının sağlanacağı düşünülmüştür (Ratcliff & Ratcliff, 2010).

Manevi deneyimler olmadan inanç, cansız ve verimsiz olma eğilimindedir. Rebecca Nye, İngiltere’de okul çağındaki çocuklarla yaptığı araştırmada, çocukların manevi deneyimlerinin algısal olduğu kadar duygusal olduğunu, manevi deneyimlerin çocuğun dünyayı algılama şeklini değiştirdiğini saptamıştır (akt. Ratcliff & Ratcliff, 2010). Günlük manevi deneyim, kişinin günlük hayatta aşkın olanla bağlantısından ötürü huşu, şükran, merhamet, şefkat, sevgi ve derin bir iç huzur gibi hisleri deneyimlemesidir (Underwood, 2011). Örneğin bir çocuğun doğal bir güzelliği izlemekten haz duyması ve Tanrı’nın doğayı ne kadar güzel yarattığına dair huşu hissetmesi bir manevi deneyimdir. Bir çocuğun huşu halini ve merakını Tanrı’ya doğru yönlendirmek genellikle oldukça kolaydır. Mese-

la çocuk, doğadaki bir şeyin güzelliğinden etkilendiği vakit ebeveyni ona, “*Bu Tanrı'nın yarattığı harika bir şey değil mi? Haydi ona teşekkür edelim ve bunu yarattığı için ne kadar yüce olduğunu söyleyelim*” şeklinde bir şey söyleyebilir. Burada amaç, çocuğun ruhsal deneyiminde övgü ve minnettarlığın gelişmesini sağlamaktır. Manevi deneyim anlarında Tanrı ânın içine dâhil edilebilir fakat bazen her şeyi yetişkinlerin açıklaması gerekmez. Catherine Stonehouse, kilisede öğretmenlik yapan yetişkinlerin bazen İncil veya teoloji hakkında konuştuklarında çocuğun manevi deneyimlerini kesintiye uğrattıklarını söylemiştir. Stonehouse, “*Çocuk bir kıssayı dinlerken kıssadaki hayranlık ve merak uyandıran manevi öğeleri kendi hayal gücüyle keşfedebilir ve bunun için genellikle zamana ihtiyaç duyar. Ebeveynlerin çocukların bu deneyimleri yaşamaları için zaman tanıması gerekebilir*” şeklinde tavsiyede bulunmuştur (akt. Ratcliff & Ratcliff, 2010).

## **Gelişim Dönemlerinde Dini Gelişim ve Ebeveynin Sorumluluğu**

### **Bebeklik dönemi**

Ratcliff'ler, ebeveynlere çocukları doğmadan önce onların manevi beslenmesine hazırlık için dua etmelerini önermişlerdir. Örneğin araştırmacıların bir arkadaşı, çocuğuyla sembolik bir bağ kurmak için doğumdan önce eşinin karnına sık sık elini koyarak dua ettiğini söylemiştir. Diğer önemli bir husus ise ebeveynin hamilelik sırasında anneye pozitif bir hamilelik süreci yaşatmaya özen göstermeleridir. Yüksek stres ve duygusal kargaşa anne karnındaki çocuğu olumsuz etkileyebilir. Anne çocuğun sağlığı için bulaşıcı hastalıklardan da kaçınılmalıdır. Amaç, çocuğa duygusal ve fiziksel olarak makul ortamı sağlamaktır (Ratcliff & Ratcliff, 2010).

Ebeveynler doğumdan önce, çocuğu olan veya olacak yakın arkadaşları ile çocuklarının maneviyatını nasıl besleyecekleri konusunu konuşabilirler. Anne ve babalar, eşleriyle ve arkadaşlarıyla manevi ve dini pratikler üzerine konuşabilir ve ileride çocuğuna bunlardan hangilerini öğretmek istediklerini, hangilerini istemediklerini tartışabilirler. Anne ve babalar ayrıca kendi din eğitimi süreçlerini de göz önünde bulundurarak bunlardan hangi aktiviteleri ve fikirleri çocukları üzerinde kullanmayı, hangilerini geride bırakacaklarını düşünebilirler. Özetle, doğum öncesi aylar önemli zamanlardır ve Ratcliff'ler anne ve babalara bu dönemi sadece, bebeklerine beşik alacakları, kıyafetlerini alıp yıkayacakları fiziksel bir hazırlık dönemi olarak değil aynı zamanda ruhsal bir hazırlık dönemi olarak görmelerini ve bu fırsatı iyi değerlendirmelerini tavsiye etmişlerdir (Ratcliff & Ratcliff, 2010).

Yüzyıllar boyunca bazıları, yeni doğmuş bir bebeğin zihninin boş bir sayfa gibi olduğuna ve çevrenin bebeğin mizacını ve davranışlarını tamamen belirlediğine inanmıştır. Locke tarafından ortaya atılan bu iddianın esas amacı insanın doğuştan günahkâr olduğu ve bunun kalıtımsal olarak nesilden nesile aktarıldığı tezine karşı çıkmaktır fakat bu iddia, insanın doğuştan manevi yeteneklere sahip olmadığını varsaymaktadır (Oruç, 2021). Bu varsayım artık, ciddi bir şekilde sorgulanmaktadır. Montessori bu varsayıma karşı çıkanlardandır. Ona göre çocukta maneviyat doğal olarak vardır. Rehberlik ve eğitim yoluyla çocuğun doğuştan getirdiği manevi yetenekleri işlenebilir (akt. Oruç, 2019). Psikoloji alanında yapılan araştırmalar, bireyin gelişiminin belirlenmesinde doğuştan getirdiği özelliklerin ve yeteneklerin en büyük etken olduğunu savunan nativizm (doğuştancılık) görüşünün ya da bireyi toplumun ürünü olarak gören tabula rasa önermesinin tamamen doğru olamayacağını ortaya koymuştur. En makul görüş, bireyin gelişiminin hem doğuştan getirdiği özelliklerden hem de çevresel faktörlerden etkilendiğinin kabulü olarak görülmüştür (Yavuz, 2012).

Güvenilir bir ortam ve çevre bebek için önemlidir. Ebeveyn veya bakıcılar tarafından çocuğun ihtiyaçları hızlı bir şekilde karşılanırsa ve sabit düzenli bir çevresi olursa bebeğin güvenme olasılığı daha yüksek olur. Kişinin ihtiyaçlarının tutarlı ve sevgiyle karşılanması sonucu ortaya çıkan güven, inanç oluşumunun temeli olarak görülmüştür (Ratcliff & Ratcliff, 2010; Yust, 2003). Ratcliff'ler, anne-babaların bir bebeğin güven duygusunun yüksek olması ve dolayısıyla inanca sahip olabilmeleri için ne yapmaları gerektiği sorusunun cevabını aramışlardır. Bebeğin ihtiyaçlarının karşılanmadığı ve ağlmasının görmezden geldiği kaotik bir ortam, çocuğun çevreye karşı güvensizlik duymasına sebep olabilir. Bu nedenle, bebeğinin güven duymasını isteyen ebeveynin yapabileceği en iyi şey, bebeğinin ihtiyaçlarını düzenli olarak karşılamak ve düzenli bir ev hayatına sahip olmak için çabalamaktır. Güven duygusu yüksek bir çocuğun güvenen bir yetişkin haline geleceği ve inançlı bir birey olma eğilimine sahip olacağı iddia edilmiştir (Ratcliff & Ratcliff, 2010).

Araştırmacılar bu bölümdeki görüşlerini, Erikson'ın psikososyal gelişim kuramına dayandırmışlardır. Erikson, insan yaşamını sekiz evreye ayırmıştır ve her evrenin kendine özgü gelişimsel hedefleri olduğunu belirtmiştir. Bebeklik dönemine (0-1 yaş) denk gelen ilk evrede hedef, bireyin temel güven duygusunu kazanmasıdır. Erikson, bebeğin ihtiyaçlarının karşılanmasıyla güven duygusunun gelişebileceğini ve güven konusunda sağlıklı gelişim gösteren bebeklerin

dini duygular edinmesinin mümkün olduğunu savunmuştur (akt. Gürses & Kılavuz, 2011). Birçok araştırmacı Erikson gibi güveni, dini duygunun temellerinden biri olarak görmüştür. Ribot, cezalandırmaya ve ödüllendirmeye muktedir yüce bir varlığa duyulan güvenin inancın kaynağı olduğunu belirterek inanç ve güven arasında ilişki kurmuştur (akt. Oruç, 2010).

Ebeveynler ve yakın çevre, çocuğa Tanrı'nın onu önemseydiği ve ihtiyaçlarını karşıladığı hakkında düzenli olarak konuşarak çocuğun algısını etkileyebilirler. Çocuklarla manevi içerikli konuşmalar yapmak manevi gelişimin en kritik yönünü oluşturur. Ancak bu konuşmalar tek taraflı bir enformasyon şeklinde değil hem ebeveynin hem çocuğun aktif katılımıyla gerçekleşmelidir. Çocuk manevi konuşmalara aktif bir şekilde katılırsa bu konuşmaları gündelik hayatına taşıyabilir ve manevi kişiliğini bu sayede inşa edebilir (Oruç, 2019).

Duygular ve hisler bebeğin yaşamının önemli yönleridir. İnsanların iki yaşından önceki olayları hatırlamaları mümkün değildir. Çünkü insanlar konuşma ve anlama gibi sözel yetenekler sayesinde hatırlarlar. Ancak dünyaya, ebeveyn ve hatta kelimelere ilişkin hisler bebeklik döneminde oldukça önemlidir. Ratcliff'ler, ebeveynlerin bu hisleri nasıl etkileyebileceklerini tartışmışlardır. Bu noktada etkileşimin ve fiziksel temasın olduğu sevgi dolu bir çevrenin önemini vurgulamışlardır. Nitekim çocuğu sıkıca ama nazik bir şekilde kucaklamak ve okşamak, duygusal sıcaklığı ve ilgiyi çocuğa geçirir (Ratcliff & Ratcliff, 2010).

Ratcliff'ler, bebekleriyle sevgi dolu bir bağ kurmaları ve bu bağ sayesinde bebeklerinin Tanrı'ya dair hisler edinmesini sağlamaları için ebeveynlere bazı tavsiyelerde bulunmuşlardır. Ebeveyn, bebeğini kucağına alıp gereken ilgiyi gösterirken onunla konuşabilir, ona şarkı söyleyebilir ve Tanrı'yla ilgili bazı sözleri konuşmalarına ve şarkılara dâhil edebilir. Bebek bu sözlerin anlamını anlamayacaktır fakat bu sayede ebeveynin bebeğe olan sevgi dolu ilgisi ve kelimelere ait sesler arasında olumlu duygusal bir bağ kurulmuş olacaktır. Bebek, kucaklanmanın verdiği rahatlığın tadını çıkartırken usulca onun kulağına fısıldanacak şarkılar ve sözler sayesinde, Tanrı'yla duygusal bir bağ kuracaktır. Bebek bu sözlerin anlamını büyüyünce anlayacaktır fakat bu duygusal bağ sayesinde çocuk, bebeklik döneminin çağrıştırdığı sözleri diğerlerine nazaran daha çok sevecektir. Öte yandan eğer Tanrı ve dini inançla ilgili sözler öfke, yoksunluk, ilgisizlik gibi durumlarla bağdaştırılırsa bebeğin dine karşı daha sonraki duygusal tepkileri olumsuz olabilir (Ratcliff & Ratcliff, 2010).

## **Erken çocukluk dönemi**

Bebekler, kendisine düzenli olarak bakan anne babasından birine veya bakıcısına güçlü bir şekilde bağlanma eğilimindedirler. Bu sebeple çocuk 2-3 yaşlarında kilise okuluna ilk başladığı zamanlar ağlayabilir. Genellikle çocuklar, diğer çocukların olduğu bu ortama kolay alışsa da bazen bu ağlama ve huzursuzluk hali devam edebilmektedir. Kilise personelinin ve gönüllülerin çocuğun neden ağladığını doğru okuması ve cevaplaması oldukça önemli görülmüştür. Bazı ebeveynler ve çocuklar arasındaki ilişki yeterince gelişmemiş ve güvenilir hale gelmemiş olabilir. Bu durumlarda çocuk ebeveyn ayrıldığında ağlamayıp daha sonra ağlayabilir veya ebeveyn çocuğu almak için geri döndüğünde çocuk gitmek istemeyebilir. Unutmamak gerekir ki güçlü ya da zayıf bağ kurmak tamamen ebeveynin elinde değildir. Bazen çocuğun doğuştan getirdiği mizaç özellikleri aradaki bağı ebeveyn davranışlarının etkisinden daha büyük ölçüde etkileyebilir (Ratcliff & Ratcliff, 2010).

Bağlanma, ebeveyn yanından ayrıldığında ağlamayı ve olumsuz davranışları ortaya çıkaran bir “ayrılık kaygısı” ortaya çıkarır. Ancak bir yandan da 1-3 yaş arasındaki çocuklar, ebeveynin güvencesini ve cesaretlendirmesini istemekle bağımsız olmak ve kendi başına bir şeyler yapmak arasında gidip gelirler. Bu durumda mümkünse ebeveyn esnek olmalı, çocuğunu cesaretlendirmelidir. Fakat aynı zamanda çocuk itaatsizlikte ısrar ederse ebeveynin disiplinli olması gerekir (Ratcliff & Ratcliff, 2010).

Psikolojide bağlanma kuramı adı verilen bu konu hakkında çok sayıda bilimsel araştırma yapılmıştır. Bağlanma, bebeğin belli bir kişiye olumlu tepki vermesi olarak anlaşılır. Bebek vaktinin çoğunu bu kişiyle geçirmek ister ve herhangi bir şeyden korktuğunda bu kişiye sığınma ihtiyacı hisseder. Bu kişi genellikle annedir. Çocuğun bu dönemde bağlanma kişisiyle kurduğu bağın yetişkinlik döneminde kuracağı ilişki ve iletişimleri etkileyeceği öngörülmüştür. Güvenli bağlanan çocuklar genellikle pozitif gelişmeler kaydedebiliyorken güvensiz bağlanan çocuklarda negatif durumların meydana gelme olasılığı vardır (Soysal vd., 2005). Çocuğun annesiyle arasında kurduğu sevgi ve güvene dayalı bağı zamanla Tanrı’ya yöneleceğini savunan Kirkpatrick, çocuğun annesine hissettikleri ile Allah’a hissettikleri arasında benzerlik olduğunu savunmuştur (akt. Oruç, 2010). Bu sebeple çocuklarının Tanrı’ya karşı olumlu hisler geliştirmesini isteyen ebeveynlerin çocuklarıyla sevgi ve güven odaklı bağ kurmaya özen göstermeleri gerekmektedir.

Çocuk, ebeveyninin güvencesini istemekle bağımsız olmayı istemek arasında bocalarken bağlanma figürünün yerine geçen bir nesneye bağlanır. Genellikle bu nesne bir battaniye, en sevilen oyuncak veya herhangi bir nesne olabilir. Çocuk ebeveyninin yerine koyduğu bu nesneyi yanına alarak ebeveyni yanında olmadan dışarı çıkma cesareti gösterebilir. Aylar geçtikçe bu nesne daha az önemli hale gelir. Ancak tamamen önemini kaybetmeyebilir. Bazı yetişkinler hala çocukluk döneminden kalma oyuncaklarını saklarlar fakat bunun sebebi güvenlik ve ebeveyninden ayrılma değildir. Bağlanma ve bağlanma nesneleriyle ilgili tüm bunlar önemlidir. Çünkü kanıtlar gösterir ki bağlanma süreci, çocuğun Tanrı tasavvurunun gelişimiyle ilgilidir. Büyüyen çocuk nesne olmadan da güvende olabileceğinin farkına varır. Ratcliff'lere göre çocukların çoğu, ebeveyni veya nesnesi yanında olmadığına onu koruyanın Tanrı olduğuna inanırlar. Bu inanç elbette, güvende olmak için çocuğa dua etmeyi öğreten, çocuğa Tanrı'nın koruyuculuğundan ve sevgisinden bahseden yetişkin tarafından desteklenmelidir. Ebeveynler bu fırsatı iyi değerlendirerek çocuğa Tanrı farkındalığını kazandırabilirler. Zamanla, bağlanma nesnesinin yerini Tanrı alacaktır. Yapılan araştırmalar, Tanrı hakkında bir şeyler öğretmeyen ailelerin çocuklarının bile Tanrı tasavvuru geliştirdiklerini ortaya koymuştur (Ratcliff & Ratcliff, 2010).

Çocukların Tanrı tasavvurları üzerine yapılan araştırmalar genel olarak, bir çocuğun anne-babaya bakışı ile Tanrı'ya bakışı arasında güçlü bir benzerlik olduğunu ortaya koymaktadır. Çocuk bazen anneyi, bazen babayı tercih eder ancak çoğu zaman anne ve babanın özelliklerini birleştirir. Ratcliff'ler bu sebeple ebeveynlerin Tanrı'yı en iyi şekilde temsil etmeleri gerektiğini düşünmüşlerdir. Bu bölümde araştırmacılar, okul öncesi çağındaki bir çocuğa Tanrı'nın olağanüstü bazı güçlere sahip bir insandan çok daha fazlası olduğunu öğretmeye çalışmanın işe yarayıp yaramayacağını sorgulamışlardır. Bu çabanın muhtemelen ebeveyn ve çocuk için sonuçsuz ve sinir bozucu olacağı kanaatine varmışlardır. Ancak yine de Tanrı hakkında, çocuğun bakış açısıyla çelişen yorumlar yapmakta bazen fayda olduğunu söylemişlerdir. Örneğin, çocuğa Tanrı'nın tüm dünyayı yoktan var ettiği söylenebilir. Bu, çocuğu iyi yönde şaşırtacak bir bilgi olur. Çocuk Tanrı'nın insanlardan çok daha büyük olduğunu idrak edebilir. Misal, çocukla *"Kimse Tanrı hakkındaki her şeyi bilemez. O çok gizemlidir. Onun bizi sevebilmesine rağmen bizim onun hakkındaki her şeyi anlayamamız çok şaşırtıcı değil mi?"* şeklinde konuşulabilir. Tanrıya dair düşüncelerin yanıltıcı olarak basitleştirilmesinden önce çocuğun Tanrı'yı çevreleyen gizemi hissetmesi daha iyidir. Erken çocukluk döneminde çocuğa Tanrı hakkında bir şeyler öğretmek için iyi bir kural vardır: Gelecekte tersine çevrilmesi gerekecek hiçbir şeyi öğretmemek. Ergen ve yetişkinler



gelecekte, çocukluklarından kalma ve doğru olmayan Tanrı tasavvurlarını reddettikleri zaman Tanrı'yı reddediyormuş gibi düşünürler (Ratcliff & Ratcliff, 2010).

Bu kitabın temalarından biri, ebeveynlerin ve çocuklarının manevi deneyim ve gelişimlerini paylaşmaları gerekliliğidir. Bunu yapabilmenin bir yolu, ebeveynlerin kendilerinin etkilendiği, manevi hayatlarını şekillendiren inançla alakalı hikâyeleri çocuklarına anlatmalarıdır. Çocukların, yetişkinlerin mücadele ve zaferlerini duymaya ihtiyacı vardır. Yetişkinlerin inanç yolundaki dönüşüm deneyimlerini, çocukların anlayabilecekleri kadarıyla anlatmaları iyi olabilir. Bu sayede çocuk, yetişkinin inancının yavaş yavaş arttığını anlar ve kendisinin hemen yetişkinin bulunduğu noktaya gelmesinin beklenmediğini bilmek onu cesaretlendirir. Geçmişe dair hikâyeler önemli olsa da ebeveynin şu anda Tanrı ile olan ilişkisi hakkında da paylaşımda bulunması gerekir. Erken çocukluk döneminde çocuğun bu konuda anlatılanları tam olarak anlaması zordur ancak çocukluk döneminde çocuk, ebeveynin Tanrı'yla olan ilişkisini anlayacak, Tanrı'nın gerçek ve ebeveyn için önemli olduğu kanaatine varacaktır. Ebeveynlerin Tanrı ile olan ilişkisi çocuk için örnek teşkil eder (Ratcliff & Ratcliff, 2010).

Ratcliff'ler, çocuğun dini-manevi eğitimini etkili kılabilmek için ebeveynlere, çocuklarını herkesten daha iyi tanıdıklarını ve bu nedenle çocuk için neyin en önemli olduğunu muhtemelen bileceklerini hatırlatmakla birlikte, çocuğun eğitiminde takip edilebilecek tavsiye niteliğinde bazı yönergeler oluşturmuşlardır (Ratcliff & Ratcliff, 2010). Bu yönergeler şu şeklide sıralanabilir:

- Çocuğunuzun hem konuşmasında hem de eylemlerinde öğretiminizin sonuçlarını izleyin. Çünkü bunlar öğretiminizin etkili olup olmadığının önemli göstergeleridir.
- Aynı anda çok fazla içerik öğretmeye çalışmayın. Her gün iki ila beş dakikalık eğitim, haftada bir gün otuz dakikalık eğitimden çok daha iyidir.
- Uygulamaları kısa ve dikkat dağıtmayacak şekilde tutun. Okul öncesi çocuklar muhtemelen hikâyeleri kendi hayatlarına uygulayamayacaklar, bu yüzden onlara yardım etmeniz gerekecek.
- Çocuğun yeterince öğrendiğini veya öğretme yaklaşımınızı değiştirmeniz gerektiğini anlamak için çocuktan ipuçları alın. Örneğin, çocuğun “Anne, başka bir şey yapabilir miyiz?” demesi tam bir ipucudur.
- Drama, çizim, kukla, dans ve diğer yöntemleri kullanarak çocuğu aktif olarak dâhil edin. Kıssa anlatımı veya ders esnasında çocuğun hareket halinde olması onu öğrenmede aktif kılacaktır.



- Koklama, dokunma ve görme dâhil olmak üzere mümkün olduğunca çok duyuyu kullanın.
- Birçok anne-baba çocukla konuşmak için en ideal zamanın yatma vakti olduğunu düşünüyor. Günün olayları muhtemelen çocuğun zihninde olacaktır ve ebeveynin günü değerlendirmesi, çocuğun olup bitenlerin manevi boyutunu görmesine yardımcı olabilir.
- Hikâye anlatırken, eski gibi görünmeyen ve çok sayıda resim içeren kitaplar kullanın. Sesinizde tonlamaya dikkat edin ve mimiklerinizi kullanın.
- Birçok çocuk, okul öncesi dönemde ve ilkokulun ilk yıllarında bilinen kalıplaşmış duaları yaparlar. Çocuk sadece bir an önce bitirmek için dua etmiyorsa, bu duaları kullanmanın yanlış bir şey olduğu düşünülmemektedir. Dolayısıyla çocuklarınıza kalıplaşmış çocuk dualarını öğretebilirsiniz veya onları içlerinden geldiği dua etmeye teşvik edebilirsiniz. Özellikle gece yatmadan önceki zaman bu duaları yapmak için uygun bir zamandır.
- Çocuğunuza her şeyi etkileşimli bir şekilde öğretin. Ayarlaması kolay olan ve tekdüze derslerden kaçının. Bunun yerine çocuğun ne seviyede olduğuna bakın ve bu çerçevede onunla konuşarak öğreteceğiniz konulara ve öğretim yöntemine karar verin. İdeal olan öğretim yöntemi, çocuğun bir soru sormasıyla bir konunun tartışılmaya başlaması şeklinde olmalıdır. Bu, birdenbire bir şeyi dayatmanızdan daha iyi bağlantı sağlayacaktır.
- İster arabaya binmek ister bahçede ot toplamak veya bir TV programı izlemek olsun, birlikte yaptığınız şeylerde kutsal kitabı aşlayın.
- Çocuğunuz bazı teolojik veya teknik yanlışlıklar içeren bir yorum yaparsa, aşırı tepki vermemeye dikkat edin. Bir yandan çocuğun yorumunu düzeltirken bir yandan da sizinle olan paylaşımını onaylayabilirsiniz.
- Öğretiminizi asla tatsız hale getirmeyin ve çocuğunuzun öğrettiğiniz şeyden sıkıldığını görürseniz ya çabucak bitirin ya da yönteminizi değiştirin.
- Genellikle okul öncesi çocuklar için uygun olan, kıssaların anlatılmasıdır. Ancak kıssa seçerken kitapların, çocukların anlayabileceği hikâyeleri ele aldığından ve kıssalarda yer alan, çocuğu ruhen olumsuz etkileyebilecek korku öğelerinin kitapta atlanmış olduğundan emin olmalısınız.

Tüm bu yönergelerden anlaşıldığı üzere araştırmacılar, çocuğa din eğitimi verirken ebeveynlerin, karşısındakinin çocuk olduğunun farkında olarak bunu gerçekleştirmeleri gerektiğini savunmuşlardır. Din eğitimi verilirken çocuk-

lar zorlanmamalı ve sıkıcı uygulamalardan uzak durulmalıdır. Din eğitiminde çocukların bilişsel ve duyuşsal seviyesine uygun içerikler ve yöntemler tercih edilmelidir. Öğretilenlere karşı çocukların tepkileri iyi ölçülmeli ve buna göre öğretilenler ve kullanılan metotlar yeniden düzenlenmelidir. Tek bir metotla öğretimle yetinilmemeli ve hem metotlar hem de kullanılan materyaller çeşitlendirilmelidir. Birçok duyuya hitap edebilecek görsel ve işitsel materyallerden yararlanılmalıdır. Ebeveynler tek yönlü iletişimden kaçınmalı ve çocuğu öğretimin içine aktif bir şekilde dâhil etmelidirler. Çocuklar hata yaptıklarında veya hatalı konuştuklarında onları kırmadan hataları düzeltme yoluna gidilmelidir. Böylece çocuğun dine karşı olumsuz bir tavır takınması önlenmiş olacaktır ve çocuk din hakkında konuşma cesaretini ve isteğini kaybetmeyecektir.

Ratcliff'ler, genel olarak okul öncesi çağdaki çocuklara verilmesi gereken mesajın Tanrı'nın onları sevdiği ve koruduğu mesajı olması gerektiğini düşünmektedirler. Elbette çocukların, okul çağına geldiklerinde, Tanrı'nın yargısını ve adaletini bilmeye ihtiyaçları vardır. Ancak daha küçük olanların öncelikle Tanrı'nın sevgi ve ilgisini hissetmeye ihtiyaçları vardır. Çocuklara verilen mesajlar güzel bir dil kullanarak verilmelidir (Ratcliff & Ratcliff, 2010).

Ratcliff'ler, bazı psikologların ve eğitimcilerin suçluluk duygusundan kurtulmanın gerekli olduğunu düşündüklerini ifade etmişlerdir. Fakat buna karşın Ratcliff'ler, hataların farkına varabilmek için bir miktar kişisel suçluluk gerektiğini savunmuşlar ve günah olmayan şeylere karşı suçluluk hissetmekten sakındırarak yanlışlar için istenilen suçluluğun çocuklara nasıl aşılabileceğini sorgulamışlardır. Ebeveynler, sevgi ve şefkat atmosferini makul bir disiplinle birleştirdiğinde çocukların vicdan sahibi olmaları; kuralları ihlal ettiklerinde suçluluk duymaları daha olasıdır. Suçluluk, ebeveyn sevgisini kaybetme korkusundan kaynaklanır ve bu nedenle çocuk, suçluluk duygusuyla uğraşmaktan kaçınmak için ebeveyninin standartlarını içselleştirme eğilimi gösterir. Araştırmalar gösteriyor ki, çocuğun gerçekten bir yanlış yaptığı vakit suçluluk hissetmesi ve vicdan azabı duyması için kilit yaşlar, okul öncesi dönemine denk gelen 2-6 yaş aralığıdır (Ratcliff & Ratcliff, 2010).

## **Çocukluk dönemi**

Ebeveynlerin kendi manevi gelişimlerini çocuklarıyla paylaşmaları gerektiği ki-tapta sık sık vurgulanmıştır. Çocukluk döneminde de buna devam edilmelidir fakat sadece zafer elde edilen olayları anlatmak doğru bulunmamıştır. Ebeveynlerin hayatlarında devam eden mücadeleleri, çocuk için fazla olmamak kaydıyla küçük

düşürücü de olsa paylaşımları tavsiye edilmiştir. Kendi hayatları ile çocuğun hayatı arasında bağlantı kurmalarının faydalı olacağı düşünülmüştür. Çocuk, anne babasına okulda maruz kaldığı zorbalıkları anlattığı zaman onu en derin şekilde dinlemenin ve yardım etmeye çalışmanın önemi vurgulanmıştır. Ebeveynler çocuklarına kendi arkadaşlarıyla yaşadıkları sorunları anlatabilirler (Ratcliff & Ratcliff, 2010). Yaşanılan zorlukların paralellik göstermesi çocuğa yalnız olmadığı ve bu sorunların zamanla çözüleceği hissiyatını verebilir. Anne ve babasının aynı yollardan geçtiğini bilmesi çocuğun hissettiği suçluluk duygusunu hafifletebilir.

Çocukların hayat mücadelelerine destek verebilmek için onlara, peygamberlerin veya başka şahısların zorluklarla geçen hayatları örnek verilebilir. Berryman, hastane papazıyken, ciddi bir şekilde hasta ve ölmekte olan çocukların inanç krizleri yaşadıklarını ifade etmiştir. İncil'deki "Good Shepherd" meselini duyan çocukların büyük bir rahatlık ve güç bulduklarını belirtmiştir. Bu çocuklar hem ailelerini hem diğer hasta arkadaşlarını bu meselden güç bularak cesaretlendirmişlerdir (Ratcliff & Ratcliff, 2010). Çocukların yaşadıkları bazı trajik olaylar onları manevi olarak güçlendirebilir.

Çocuk maneviyatı konusunda birçok çalışması bulunan Roehlkepartain tarafından yapılan bir araştırmada, bir çocuğun inanç gelişimini en çok etkileyen üç unsur tespit edilmiştir (akt. Ratcliff & Ratcliff, 2010):

1. Bir veya her iki ebeveynle inancı tartışmak.
2. Aile veya ebeveynlerden biri ile düzenli bir ibadet zamanına sahip olmak.
3. Aileyle birlikte bir yardımlaşma projesinde yer almak.

Ratcliff'ler, Tanrı ile olan bir ilişkinin bireyleri doğal olarak yardıma ihtiyacı olanları sevmeye ve onlarla ilgilenmeye sevk etmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Yardıma ihtiyacı olanlara el uzatırken çocukların yetişkinlerin yanında bulunması önemle vurgulanmıştır. Ebeveynin sadece çocukları yanında getirmekle kalmayıp, aynı zamanda evsizlere, yoksullara, istismara uğramış veya ihmal edilmişlere, yaşlılara, sakatlara, yoldan çıkmış veya kaybolmuş kişilere yardım etmek için çocukların bir şekilde aktif olarak katılımlarını sağlamasının daha iyi olacağı düşünülmüştür. Örneğin, bir huzurevi ziyaret edildiğinde çocuk buna şahitlik edebilir. Onlar da anne babalarıyla birlikte, huzurevindeki insanlarla odalarında sohbet etmek için gelebilirler. Kendi aileleri tarafından çoğu zaman ihmal edilen o insanları dinleyip onlara sevgi gösterebilirler. Ratcliff'ler, kilisede veya başka bir kuruluştaki çocukları da içeren faaliyetlere gönüllü olmayı tavsiye etmişlerdir (Ratcliff & Ratcliff, 2010).

## **Çocuklar için Din ve Maneviyat Eğitimi Uygulamaları**

İncil’de yer alan kıssaların, çocuğun din eğitimi için önemli olduğu düşünülmektedir. Yazarlardan biri, durumu şu şekilde ifade etmiştir: *“Hayatımın başından itibaren, yeterince büyüyünceye kadar babam bana her gece İncil kıssalarını okurdu. Bu kıssaları dinlemek, İncil’in ailem için ne kadar önemli olduğunu ve İncil’in çok özel bir kitap olduğunu anlamamı sağladı.”* (Ratcliff & Ratcliff, 2010). Araştırmacının bu ifadesinden anlaşılıyor ki, çocuk dinlediği kıssaların verdiği mesajları tam olarak idrak edebilecek seviyede olmasa bile kutsal kitabın önemli olduğunu kavrayabilir ve ona aşına hale gelebilir. Çocukların kendi inançlarına ait hikâyeleri, şarkıları ve ritüelleri duymaya ihtiyaçları vardır. Nasıl ki insanın kulağı konuşmayı öğrendiği dile göre kendini eğitiyor ve nasıl ki kişinin kelime dağarcığı yalnızca konuştuğu dilde olan kelimelerle sınırlıysa, aynı şey din dili için de geçerlidir. Çocuk, dinlediği hikâyeler sayesinde din diline aşına hale gelecektir (Yust, 2003). Kitapta kıssalarla ilgili bölümde, kıssaların çocuklara en etkin şekilde aktarılması için çeşitli yöntemler sunulmuştur. Etkili hikâye anlatıcılığına dair yöntem ve teknikler detaylı bir şekilde açıklanmıştır. Örneğin, bu yöntemlerden biri kukla kullanımındır ve araştırmacılar kuklada bulunması gereken özelliklerden kuklacının jest ve mimiklerine kadar birçok detayı kitapta vermişlerdir. Buna benzer şekilde, verilen diğer tavsiyeler de okuyucuların anlayıp uygulayabilmeleri için oldukça detaylandırılmıştır. Pantomim yapmak, hikâyelerin resmini çizmek, sanat projeleri yapmak, müzik ve danstan yararlanmak gibi daha birçok yöntemden bahsedilmiştir. Kıssa aktarımında en etkin yöntemin ise canlandırma yöntemi olduğu belirtilmiştir. Canlandırma, sadece kıssaları anlatmak için değil aynı zamanda kutsal kitabın ilkelerinin gerçek hayattaki uygulamalarını simüle etmek için de kullanılabilir. Örneğin, bir çocuğun başka bir çocukla oyuncak paylaşması üzerine bir drama, kutsal kitaptaki paylaşma ve yardımlaşma ilkelerinin anlaşılması için canlandırılabilir (Ratcliff & Ratcliff, 2010).

Araştırmacıların bir diğer tavsiyesi, ebeveynlerin çocuklarına bazı rutinler kazandırmasıdır. Bu rutinler sayesinde din, günlük hayatın içine entegre olur ve birey Allah’ın hayatında daima müdahil olduğunun bilincinde olur (Ratcliff & Ratcliff, 2010). Örneğin, yatmadan önce veya yemekten önce dua etmek çocuklara kazandırılacak alışkanlıklardır. Ebeveynler bu konu üzerine düşünüp çocuklarına ne gibi güzel alışkanlıklar kazandıracaklarını kendileri tespit edebilirler.

Bayram kutlamaları da çok etkili bir öğrenme yöntemi olarak görülmüştür. Çocuklar doğdukları andan itibaren nesnelere dokunarak ve onları yönlendirerek en iyi şekilde öğrenirler. İlkokul yıllarında bile nesnelere tutmak ve hareket ettirmek çocukların daha hızlı anlamalarına ve öğrenmelerine yardımcı olur.

Çocuklar bu kutlamaları her yıl tekrarlayarak kelimeleri tekrar duyar ve etkinlikleri yeniden gerçekleştirir; anlayış her seferinde biraz daha gelişir. Eğitimciler bu yaklaşıma, belirli bir dersi belirli aralıklarla birkaç kez öğreterek her seferinde çocuğu daha ileri bir öğrenme düzeyine çekmeyi amaçlayan “sarmal müfredat” adını vermişlerdir. Çocuğun dini ve manevi deneyimleri, her bayram gözleminde büyür ve gelişir (Ratcliff & Ratcliff, 2010).

Çocukların din eğitiminde dini mekân ziyaretleri etkili görülmüştür. Ratcliff'ler, kilisenin çocuğun manevi gelişimi için önemli bir kaynak olduğunu düşünmüşlerdir. Çünkü Tanrı'ya dair bazı izlenimler o binada ve o binadaki insanlar tarafından oluşturulmaktadır. Kiliseye gitmenin ve Tanrı'ya ibadet etmenin, pek çok çocuk ve hatta pek çok yetişkin için neredeyse eş anlamlı olduğu ve birçok kişinin manevi dönüşümlerinin, kilisedeki deneyimlerinden kaynaklandığı ifade edilmiştir. Ancak kilisenin bu gibi etkileri olsa da Ratcliff'ler, çocukları haftada bir iki saat kiliseye bırakmanın onları imanda tutmak için yeterli olmayacağını düşünmüşlerdir. Kilisenin, çocukların inançlarını öğrendiği ve deneyimlediği tek yer olmaması gerektiği, ancak anne babaların çocuklarını manevi olarak eğitime görevlerinde destekleyen yardımcı bir kaynak olarak kullanılabilmesi ifade edilmiştir. Düzenli olarak, çocukları seven ve onaylayan bir kiliseye gitmenin bu noktada çok önemli olduğu vurgulanmıştır (Ratcliff & Ratcliff, 2010).

Doğa gezileri ve aile kampları ailecek yapılabilecek ve din eğitiminde kullanılabilir etkinliklerdir. Aile kampı yapmanın eşsiz bir deneyim olabileceği ve doğal dünyanın önemli manevi gerçekleri öğretebileceği savunulmuştur. Kamp yapmanın günlük yaşamın müdahalesini ortadan kaldırarak ailenin Tanrı'yı dinlemesine yardımcı olacağı düşünülmüştür. Çevre, çocuklar için Tanrı'ya ve Tanrı'nın sözüne dair iç görü sağlayabilecek örnekler sağlayabilir. Doğada bulunan her şey Tanrı'nın varlığının insanları bütünüyle kuşattığına kanıttır. Doğadaki tüm varlıklar adeta Tanrı'yı tesbih etmektedir. Ratcliff'ler bu tür kavrayışları harekete geçirmeye yardımcı olabilecek etkinlikleri saymaktadır: Ata binme, bisiklete binme, yürüyüş, kayak, rafting gibi sporlar yapma, kano gezintisi, nadir bitkileri arama veya hayvanları izleme ve doğa fotoğrafları çekme (Ratcliff & Ratcliff, 2010).

Ratcliff'ler, psikoloji alanında akademisyen olan Cyd Quarterman ile görüşmelerine dayanarak, kamp esnasında doğadan öğrenilebilecek dersleri şu şekilde listelemiştir:

- Dereler ve nehirler: Allah'ın mağfireti daima akar ve bizi temizler.
- Çiçekler: Nasıl Allah'ın güzelliğini yansıtıyorlarsa, bizim de Allah'ın güzelliğini yansıtmanız gerekir.

- Çim: Dünyadaki yaşamımızın geçici olduğunu hatırlatır.
- Yıldızlar: Işığımız karanlıkta parlasın ki insanlar Rabbimize yönelsin.
- Kuşlar: Şarkıları bize Allah'ı tesbih etmeyi hatırlatmalıdır.
- Ağaç kökleri: Güç ve beslenme kutsal kitabın kökünden gelir.
- Gökyüzü: Tanrı'nın sevgisi sonsuzdur ve gökyüzü onun tuvalidir.
- Tohumlar: İncamımızı başkalarıyla paylaşarak inanç tohumları ekeriz.

Çocuğun ailede aldığı din eğitiminde sadece anne baba değil ayrıca kardeşler, büyükanne ve büyükbabalar da etkilidir. Ratcliff'ler, İncil'e dayanarak Tanrı'nın, erkek ve kız kardeşlerin uyurma ve örnek olma yoluyla birbirlerini manevî açıdan teşvik etmelerini istediğini ifade etmişlerdir. Bunun çocuklara erkenden iletilmesi gereken bir mesaj olduğu düşünülmüştür. Çocukların erkek ve kız kardeşleriyle ilgili olarak manevî sorumluluklarını ve manevî rollerini görmeleri gerektiği bildirilmiştir. Çocuklar, bunu yapmak için iyi bir neden görürlerse ebeveynleriyle iş birliği yapmaya daha yatkın olurlar. İş birliği yapan çocukları teşvik etmek için kendilerine ödül cinsinden birtakım ayrıcalıklar verilmesi tavsiye edilmiştir (Ratcliff & Ratcliff, 2010).

Büyükanne ve büyükbaba, ebeveynin çocukla paylaşmaya çalıştığı inancı doğrulama ve bu inancı detaylandırma potansiyeline sahiptir. Dindar büyükanne ve büyükbabalar, manevî gelişimin önemli anları da dâhil olmak üzere kendi deneyimlerini anlatarak çocukların manevî gelişimini teşvik edebilirler. Bu, çocuklarda Tanrı'nın hayatlarında önemli dönüm noktalarında da müdahil olacağına dair bir beklenti yaratabilir (Ratcliff & Ratcliff, 2010). Büyükanne ve büyükbabalar, kendi ebeveynleri ve diğer akrabaları hakkında konuştukları için aile kimliğinin aktarılmasına ve korunmasına yardımcı olabilirler. Aile için bu zeminin, çocukların hem geçmişe hem de gelecek nesillere bağlı olduğu bir süreklilik duygusunu zenginleştireceği düşünülmüştür. Konuyla ilgili olarak D. Ratcliff deneyimini aktarmıştır (Ratcliff & Ratcliff, 2010, s.154):

*“Ben küçükken, kafamı merakla dolduran uzak yerler ve uzak zamanlarla ilgili hikâyeler anlatırlardı. Bazen hikâyeler hayattan daha büyük, en azından sınırlı hayatımdan daha büyük görünse de akrabaların iyi ve kötü hikâyeleri beni etkiledi. Hikâyeler, arzu edilen ve itici davranışlar arasındaki farkı vurguluyordu. Başka bir deyişle, bana ahlakı öğrettiler.”*

Anne ve babaların yokluğunda torunlarını büyüten büyükanneler ve büyükbabalar, kendi çocuklarıyla olan tecrübelerinden çıkardıkları dersler sayesinde

torunları nasıl eğitmeleri gerektiğini daha iyi biliyor olabilirler. Onlar ayrıca, aynı dinin ya da inancın farklı zamanlarda ve mekânlarda nasıl anlaşıldığına ve yaşandığına dair farklı bir bakış açısı sağlayabilirler. Ancak bazı büyükanne ve büyükbabalar ebeveynin aşılacak için çok uğraştığı dini ve manevi değerlere zarar da verebilirler. Bu durumda ebeveynlerin çocuklarına büyükanne ve büyükbabaları için dua etmeleri fakat onların örnekliliğini takip etmemeleri gerektiğini açıklamaları tavsiye edilmiştir (Ratcliff & Ratcliff, 2010).

## **Sonuç**

Dindar bir ailede yetişsin veya yetişmesin her çocuğun doğasında maneviyatın olduğu ve ailede verilen din eğitimiyle çocuğun bu potansiyelinin ortaya çıkarılabileceği ve geliştirilebileceği konusunda birçok çalışma yapılmıştır. “ChildFaith” kitabı, çocukların maneviyatlarının ve Allah tasavvurlarının gelişimini ele alan bu tür çalışmalardan biridir. Ebeveynlerin çocuğun dini duygu ve düşüncesinin gelişimi üzerinde büyük etkisi olduğu iddiası kitabın ana temasıdır. Hristiyan din eğitimcisi ve ebeveyn olan Amerikalı araştırmacılar Ratcliff’ler tarafından yazılmış bu kitap, bir çocuğun bebeklikten itibaren gelişim dönemleri boyunca dini gelişimlerini ve ailede aldıkları din eğitiminin onların gelişimini nasıl etkilediğini ortaya koymaya çalışmaktadır. Bunun için bilimsel kaynaklarla birlikte Hristiyan teolojisinin verilerinden yararlanılmış ve ebeveynlere yönelik tavsiyeler Hristiyan aile kültürüne uygun bir tarzda ele alınmıştır. Ratcliff’lerin din eğitime yönelik düşünce, yöntem ve tavsiyelerini kendi çocukluklarında aileden aldıkları din eğitime ve ebeveyn olarak çocuklarına dair deneyimlerine dayandırmış olmaları, Hristiyan ailede din eğitiminin nasıl gerçekleştiğinin anlaşılması açısından önemlidir.

Dini-manevi gelişimin bebeklikten itibaren başladığı ve Piaget’in bilişsel gelişim kuramına dayanan araştırmalarının aksine din eğitiminin çok küçük yaştan itibaren verilebileceğinin ifade edilmesi kitabın temel tezidir. Bebeklerin mizaç özelliklerinin ve ebeveyniyle güven odaklı kurduğu ilişkinin ileride sahip olacakları Tanrı ve din anlayışına etki edeceği belirtilmiştir. Ebeveynine güvenen çocuğun ebeveyninin Tanrısına da güveneceği; ebeveyninin Tanrı ile oluşan ilişkisinden etkileneceği düşünülmüştür. Tanrı inancının bebeklikten itibaren kademeli olarak geliştiği savunulmuştur. Çocukların okul çağına kadar Allah’ı, kendilerine istedikleri her şeyi veren bir insanmış gibi tasavvur ettikleri ifade edilmiştir. Okul çağına geldiklerinde antropomorfist Tanrı anlayışlarını terk etmeye başladıkları ve Allah’ın insanlardan çok daha fazlası olduğunu anladıkları; sekiz yaşından itibaren Allah’ın her şeye gücünün yettiği bilincine sahip

olacakları ve birkaç yıl sonra Allah'ın her zaman her yerde olduğunu anlayacak seviyeye gelecekleri belirtilmiştir.

Kitapta yer alan diğer önemli bir husus ise çocuğun Allah tasavvurunun ebeveyni üzerinden şekillendiği düşüncesidir. Buna göre çocuklar, okul öncesi dönemde Tanrı'nın ve ebeveyninin özelliklerini birleştirme eğilimindedirler. Bu sebeple ebeveynlerin bu durumun farkında olarak eylemde bulunmaları ve çocuklarının gözünde Tanrı'yı temsil ettiklerini unutmamaları tavsiye edilmiştir. Okul öncesi çağındaki çocukların dini ve manevi gelişimlerini desteklemek için ebeveynlere ve diğer yetişkinlere tavsiye niteliğinde yönergeler sunulmuştur. Bu tavsiyelerin ortak teması; çocuğun sıkılmadan, seyerek öğrenmesini sağlamak ve dini, gündelik hayatın içine entegre ederek çocukları, anlayış düzeylerine uygun bir şekilde eğitmektir. Kitapta son olarak, çocukları dini ve manevi açıdan sağlıklı bir şekilde besleyebilmenin yolları ortaya konulmuş ve bu konu olabildiğince detaylandırılmıştır. Çocukların dini ve manevi gelişimlerinin desteklenmesi noktasında en büyük sorumluluk ebeveynlerine ve daha sonra çevrelerindeki diğer yetişkinlere düşmektedir. Ratcliff'ler böyle düşündükleri için Hristiyan ebeveynlere yol göstermek amacıyla birçok yöntem ortaya koymuşlardır.

Söz konusu kitap üzerinden anlaşılmaktadır ki, ülkemizde olduğu gibi Batı ülkelerinde de ailede din eğitimi oldukça önemli görülmektedir ve bazı aileler, din eğitimi için çocuğun soyut düşünme evresine geçmesini beklememektedirler. Bebeklik dönemi de dahil olmak üzere çocukluk yılları, din eğitiminden verim elde edebilmek için değerlendirilmesi gereken önemli bir dönem olarak görülmektedir. Gelişim kuramlarının yaş sınırlarının evrensel yasalar olarak kabul edilmesi nedeniyle çocuğun öğrenimini ertelemek yerine her yaş döneminin özelliklerine uygun etkinliklerle din eğitimi vermek daha sağlıklı görülmüştür. Her çocuğun aynı yaşta birebir benzer özellikleri göstermeleri mümkün değildir. Dolayısıyla onları en iyi tanıyan kişiler olan ebeveynlerinin, din eğitimi çocuğa en uygun şekilde düzenlemeleri gereklidir. Bu durum, ailede din eğitiminin en önemli yönünü oluşturmaktadır.

Bu çalışmada, Amerikalı Hristiyan ailede din eğitiminin anlaşılması için yalnızca söz konusu kitabın yazarlarının kendi ailelerine ve eğitimciliklerine dair tecrübe ve düşünceleri değerlendirilmiştir. Dolayısıyla kitaptaki düşüncelerin genel kanaati ortaya koyması mümkün olmayabilir. Bu konuda daha net ve genel düşüncelerin ortaya konulabilmesi daha fazla çalışmaya ihtiyaç bulunmaktadır.



## **Examining the Practices of ChildFaith Book as an Example of the Processes of Religious Education in An American Christian Family**

### **Introduction**

In the studies concerning religious and spiritual development, researchers frequently employed research and study methods based on Piaget's theory of cognitive development. For a significant period of time, the notion that religious development in children could commence from birth was not widely accepted due to studies influenced by the belief that children cannot grasp abstract concepts until around the age of 11 (Boyatzis, 2009). The American researchers Donald and Brenda Ratcliff present their insights on this topic in their book titled "ChildFaith." This study, contrary to research based on Piaget's theory of cognitive development, is based on the claim that spiritual development begins from infancy and that religious education can be given from a very young age (Ratcliff & Ratcliff, 2010). The aim of this study is to investigate the processes and approaches utilized in religious education within an American Christian family focusing on the book "ChildFaith," written by parents who are also researchers, where they share their knowledge and personal experiences regarding children's religious education. Through this examination, the study seeks to gain insights into the specific methods and practices employed by these parents/researchers to foster religious development in their children. Although there are many studies on Christian religious education carried out by the state or religious institutions in many countries, there have not been separate studies on how religious education takes place in the withing the families in these countries. This study is deemed significant as it is the first independent investigation specifically focused on the subject matter. The limitation of this study is that only the views, practices, methods and recommendations on religious education contained in the book in question are included (Ratcliff & Ratcliff, 2010).

### **ChildFaith: Experiencing God and Spiritual Development with Your Children**

The book can basically be examined in two parts. In the first part, the authors tried to explain the religious-spiritual development of the child by dividing it into three periods as infancy, early childhood and childhood. In the second part,

they offered parents and other adults many recommendations and methods on how to raise their children's spirituality, in other words, how to give children healthy religious education in the family (Ratcliff & Ratcliff, 2010).

### **Spiritual Development and Spiritual Experiences**

In this book, Ratcliffs argued that a person can develop religiously/spiritually from infancy. According to them, there are two kinds of spiritual development. One aspect of spiritual development discussed in the book pertains to the progression and stages that occur as a child grows older. Children think differently over time about spiritual matters because of their over-all development that occurs in all areas of their lives. The maturation of the brain greatly affects this kind of development. Another type is spiritual growth that is independent of the maturation of the brain. According to this, an adult can have the same level of spirituality that a baby has. The book acknowledges that young children have a remarkable sensitivity and receptiveness towards experiencing a connection with God. They stated that the reason for this was the education the child received in the family (Ratcliff & Ratcliff, 2010).

### **Religious Development and Parent's Responsibility in Developmental Periods Infancy**

Trust is widely regarded as the foundation for belief formation in infants. Conversely, if a child experiences a chaotic environment where their needs are consistently unmet and their cries go ignored, it can lead to feelings of insecurity and mistrust towards their surroundings. To cultivate a sense of confidence in their baby, it is vital for parents to consistently attend to their baby's needs and maintain a stable home environment. According to Ratcliff and Ratcliff (2010), it has been suggested that children who possess a strong sense of confidence are more likely to develop into trusting adults and individuals with a propensity for belief.

In their book, Ratcliffs provide guidance for parents to cultivate a loving bond with their baby and nurture their child's sense of God within this relationship. They suggest that parents can effectively engage in activities such as talking and singing to their baby while cradling them in their arms, and providing attentive care. These practices are aimed at fostering a secure attachment and creating an environment where the baby can develop a growing awareness of the divine presence through the loving connection with their parents. On the other hand,

if words about God and religious belief are associated with situations such as anger, deprivation, and indifference, the infant's later emotional reactions to religion may be negative (Ratcliff & Ratcliff, 2010).

### **Early childhood**

Ratcliff's has offered some advisory guidelines that can be followed in a child's education in early childhood. Ratcliff's provide valuable advisory guidelines for early childhood education, specifically in the realm of religious education. Content and methods suitable for children's cognitive and affective level should be preferred in religious education. Children's reactions to what is taught should be well-measured and methods used should be rearranged accordingly. It is advisable to avoid relying exclusively on a single teaching method in religious education. Visual and auditory materials that appeal to many senses should be used. Parents should avoid one-way communication and actively involve the child in teaching. When children make mis-takes or speak incorrectly, they should be corrected without offending them. Thus, the child will be prevented from adopting a negative attitude towards religion, and the child will not lose the courage and desire to talk about religion (Ratcliff & Ratcliff, 2010).

### **Childhood**

In this particular section, the emphasis is placed on the significance of role models for children during their early childhood years. Thus, the child can compare the parent's spiritual journey with his own. The parallelism of the difficulties experienced can give the child the feeling that he is not alone and that these problems will be solved in time. Knowing that his parents went through the same paths can relieve the guilt the child is likely to feel. Ratcliff and Ratcliff (2010) suggest that offering examples of prophets or other individuals who have faced hardships can be a valuable means of supporting children in their life challenges.

### **Nurturing Children's Religious and Spiritual Education**

In the final section of the book, Ratcliff's provide valuable advice to parents and other adults regarding the religious education of children. The inclusion of Bible stories in religious and spiritual education is deemed crucial for its effectiveness and impact. In order to convey a bible parable to the child in the most effective way, many methods such as; effective storytelling, pantomime, drawing pictures of

stories, making art projects, making use of music and dance are presented and these methods are explained in detail. It is stated that the most effective method in transferring the stories of the Bible to the child is enacting. (Ratcliff & Ratcliff, 2010).

Another advice from the authors is that parents should introduce some routines to their children. Through these routines, religion becomes integrated into daily life and the individual becomes aware that Allah is always involved in his life. In the religious education of children, holiday celebrations and visits to religious places are considered as very effective. Ratcliffs think that the church is an important resource for the spiritual development of the child. Because some impressions of God are formed in that building and by the people in that building. Nature trips and family camps are also activities that can be done as a family and used in religious education. It is argued that doing family camping can be a unique experience and teach important spiritual truths about the natural world. All these methods are described in detail in the book (Ratcliff & Ratcliff, 2010).

Grandparents, in particular, have the potential to reinforce and elaborate upon the beliefs that parents strive to impart to the child. Grandparents possess the potential to affirm and provide further insight into the beliefs that parents seek to instill in their child. By sharing personal accounts and highlighting significant moments of their own spiritual growth, grandparents can contribute to the child's understanding and connection to their faith (Ratcliff & Ratcliff, 2010)

## **Conclusion**

It is believed that every child, regardless of whether they come from a religious family or not, possesses an innate sense of spirituality. This inherent spiritual potential in children can be nurtured and developed through religious education provided within the family. By introducing religious teachings, practices, and values, parents can help children explore and cultivate their spirituality, tapping into their natural inclination towards the divine. Religious education in the family context has the capacity to unlock and foster the child's spiritual potential, regardless of their upbringing. The central theme of the book, authored by American researchers Ratcliffs, who are both Christian religious educators and parents, revolves around the significant impact parents have on the development of a child's religious beliefs and thoughts. The book aims to shed light on the process of a child's religious development from infancy through their various developmental stages, highlighting the influential role of religious education received within the family. It delves into how the religious upbringing provided

by parents affects the child's overall development, exploring the intricate relationship between parental guidance, religious education, and the child's evolving religious identity. In their exploration of religious education in the Christian family, Ratcliffs employed a combination of Christian theology and scientific sources. They integrated their own personal experiences of receiving religious education within their families during childhood, as well as their experiences as pa-rents, to formulate their thoughts, methods, and recommendations. This approach ensured that the book's guidance resonated with the Christian family culture and provided insights grounded in both religious teachings and practical experiences. By drawing on this knowledge, Ratcliffs aimed to provide relevant and meaningful recommendations that reflect the essence of religious education within the Christian family context.

Parents and the individuals who surround the child have the primary responsibility for sup-ported and nurturing children's religious and spiritual development. Recognizing this, the Ratcliffs present numerous methods and strategies in their book to guide Christian parents in fulfilling this responsibility.

---

**Etik Beyan / Ethical Statement:** Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur. / It is declared that scientific and ethical principles have been followed while carrying out and writing this study and that all the sources used have been properly cited.

**Finansman / Funding:** Yazarlar, bu araştırmayı desteklemek için herhangi bir dış fon almadıklarını kabul ederler. / The authors acknowledge that they received no external funding in support of this research.

**Yazar (lar) / Author (s):** Hülya BAŞTÜRK

**İntihal / Plagiarism:** Bu makale, en az iki hakem tarafından incelendi ve intihal içermediği teyit edildi. / This article has been reviewed by at least two referees and scanned via a plagiarism software.

## **Kaynakça**

- Atik, A. (2019). Çocukluk Dönemi Din Eğitimine Bilimsel Temelli Bir Yaklaşım Denemesi. *Dini Araştırmalar Dergisi*, 22(56), 353-369.
- Benson, P. L., Roehlkepartain, E. C., & Rude, S. P. (2003). *Spiritual Development in Childhood and Adolescence: Toward a Field of Inquiry*. *Applied Developmental Science*, 7(3), 205-213.
- Boyatzis, C. J. (2009). Examining Religious and Spiritual Development During Childhood and Adolescence. İçinde M. de Souza, L. J. Francis, J. O'Higgins-Norma, & D. Scott (Ed.), *International Handbook of Education for Spirituality, Care and Wellbeing* (C. 3, ss. 51-67). Springer.
- Coles, R. (1991). *The Spiritual Life of Children*. HMH.
- Ergin, T. (2020). Bilişsel Gelişim. İçinde H. Ergin & S. A. Köseoğlu (Ed.), *Gelişim Psikolojisi* (9. bs). Nobel.
- Gürses, İ., & Kılavuz, M. A. (2011). Erikson'un Psiko-Sosyal Gelişim Dönemleri Teorisini Açısından Kuşaklararası Din Eğitimi ve İletişiminin Önemi. *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 20(2), Art. 2.
- Köylü, M., & Oruç, C. (2017). Çocukluk Dönemi Din Eğitimi. Nobel.
- Nye, W. C., & Carlson, J. S. (1984). The Development of the Concept of God in Children. *The Journal of Genetic Psychology*, 145(1), 137-142.
- Oruç, C. (2010). Okul Öncesi Dönemde Dini Duygunun Kökenleri ve Gelişimi. *Din Bilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, X(3), Art. 3.
- Oruç, C. (2013). Erken Çocukluk Dönemi Dini Gelişim Teorileri Bağlamında Din Eğitimi. *Journal of Turkish Studies*, 8(8), 971-971.
- Oruç, C. (2019). Tanımı Metodolojisi ve Eğitim Açısından Çocuk Maneviyatı. İçinde M. Köylü (Ed.), *Din Eğitiminde Çağdaş Konular* (ss. 153-181). DEM.
- Oruç, C. (2021). Okul Öncesi Dönemde Çocuğun Din Eğitimi (3. bs). DEM.
- Oser, F., Scarlett, G., & Bucher, A. (2007). Religious and Spiritual Development throughout the Life Span. In R. M. Lerner & W. Damon (Eds.), *Handbook of child psychology: Theoretical models of human development* (pp. 942-998). John Wiley & Sons Inc.
- Ratcliff, D., & Ratcliff, B. (2010). *ChildFaith: Experiencing God and Spiritual Growth with Your Children*. Cascade Books.
- Rousseau, J.-J. (2009). *Emile*. İş Bankası Kültür Yayınları.
- Soysal, A. Ş., Bodur, Ş., İşeri, E., & Şenol, S. (2005). Bebeklik Dönemindeki Bağlanma Sürecine Genel Bir Bakış. *Klinik Psikiyatri Dergisi*, 8(2), 88-99.
- Underwood, L. (2011). The Daily Spiritual Experience Scale: Overview and Results. *Religions*, 2(1), 29-5
- Yavuz, K. (2012). Çocukta Dini Duygu ve Düşüncenin Gelişmesi. Boğaziçi Yayınları.
- Yust, K. M. (2003). Toddler Spiritual Formation and the Faith Community. *International Journal of Children's Spirituality*, 8(2), 133-149.

# Yükseköğretimde Akademisyenlerin Değer Eğitimi Algıları: Din Eğitimi Anabilim Dalı Özelinde Fenomenolojik Bir Araştırma \*

## Academics' Perceptions of Values Education in Higher Education: A Phenomenological Inquiry in the Field of Religious Education\*\*

Tuba KURT, Sorumlu Yazar, Doktora Öğrencisi | Corresponding Author, Ph. D. Student  
Necmettin Erbakan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Din Eğitimi Bilim Dalı, | Necmettin Erbakan University, Institute of Social Sciences, Department of Religious Education, Konya/Türkiye.  
tuba\_ordinaryus@hotmail.com  
<https://orcid.org/0000-0003-1653-6312>

Mehmet KOYUNCU, Araştırma Görevlisi | Research Assistant  
Ordu Üniversitesi İlahiyat Fakültesi, Din Eğitimi Bilim Dalı, | Ordu University, Faculty of Theology, Department of Religious Education, Ordu/Türkiye.  
educationalist42@gmail.com  
<https://orcid.org/0000-0002-8919-8089>

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

### Makale Türü / Article Type:

Araştırma Makalesi / Research Article

**Geliş Tarihi / Received Date:** 30.09.2022

**Kabul Tarihi / Accepted Date:** 24.05.2023

**Yayın Tarihi / Published Date:** 25.06.2023

**Lisans / Licence:** CC BY-NC-4.0.

**Tr/En:** Tr

**Atıf/Citation:** Kurt, T. & Koyuncu, M. (2023). Yükseköğretimde Akademisyenlerin Değer Eğitimi Algıları: Din Eğitimi Anabilim Dalı Özelinde Fenomenolojik Bir Araştırma. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 21 (45), 63-100

<https://doi.org/10.34234/ded.1232671>

### Yazar Katkıları / Author Contributions:

KURT, T. (%60), KOYUNCU, M. (%40)

### Çıkar Çatışması / Competing Interests:

Yazarlar, çıkar çatışması olmadığını beyan ederler. / The authors declare that they have no competing interests.

\* Bu makale, 08-09/10/2022 tarihleri arasında Konya'da düzenlenen VII. Uluslararası Dini Araştırmalar ve İnsan Sempozyumu'nda "Din Eğitimi Akademisyenlerinin Üniversite Eğitiminde Değer Eğitimi Algıları Üzerine Fenomenolojik Bir Araştırma" başlığıyla sunulan özet bildiri genişletilerek hazırlanmıştır.

\*\* This article is an expanded version of the abstract paper titled "Academics' Perceptions of Values Education in Higher Education: A Phenomenological Inquiry in the Field of Religious Education" presented at the VII. International Symposium on Religious Studies and Humanity held in Konya, Turkey, on 08-09/10/2022.

**Öz:** Bu araştırmanın amacı İlahiyat Fakültelerinin Din Eğitimi Anabilim Dalı'nda görev yapmakta olan akademisyenlerin, değerlerin uygulanışı konusundaki deneyimlerini ve bu deneyimlerle ilişkili olan görüşlerini ortaya koymaya çalışmaktır. Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden olan fenomenolojik desen ile yürütülmüştür. Çalışma grubunun belirlenmesinde maksimum çeşitlilik örnekleme kullanılmıştır. Bu doğrultuda araştırmaya farklı üniversitelerde görev yapan 12 akademisyen katılmıştır. Araştırma verileri yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Elde edilen veriler içerik analizi ile çözümlenmiştir. Görüşme formu bilimsel bir titizlikle oluşturulmuş olup yanıt alınan formlar yine aynı hassasiyetle araştırmacılar tarafından incelenerek kategorize edilmiştir. Birbiri ile ilişkili olan kategoriler ise temalar altında toplanmıştır. Araştırmanın, günümüzde değerlerin din eğitimi alanındaki akademisyenler tarafından nasıl algılandığını ve değer eğitimine yönelik beklenti ve düşüncelerini tespit etmek suretiyle, üniversitelerde değer eğitimine ve öğretimine yönelik alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Din Eğitimi, Değer, Eğitimcinin Eğitimi, Akademisyen Görüşleri, Fenomenolojik Desen.

&

**Abstract:** The aim of this research is to uncover the experiences of the academics working in the Religious Education Field of the Faculties of Theology, focusing on the implementation of values and their perspectives related to these experiences. The research was carried out with a phenomenological design, which is one of the qualitative research Methods. The study group was determined using Maximum variation sampling. Accordingly, 12 academics from different universities participated in the research. Research data were collected through a semi-structured interview form, and content analysis was used to analyze the obtained data. The interview form was developed with rigorous scientific attention, responses provided by the academics were also meticulously scrutinized. The research findings are categorized thematically based on interrelated categories. This study is expected to make a valuable contribution to the field of values education in universities by uncovering the perception of academics regarding values in the field of religious education.

**Keywords:** Religious Education, Value, Education of the Educator, Opinions of Academicians, Phenomenological Pattern.

(The Extended Abstract is at the end of the article)



## Giriş

Bireyin doğumundan ölümüne kadar olan süreçte davranışlarına yön veren ve belirli tutumları sergilemesinde etkili olan önemli saiklerden birisi de benimsediği değerlerdir. Bireylerin davranışlarının ardında yatan niyetleri ve birey-toplum ilişkisini belirleyebilmek, bireyin içine doğduğu ve sonrasında benimsediği değerlerin bilinmesiyle mümkündür. İnsanların yaşamında diğer bireylerle ortak bir temel oluşturmak için gerçekleştirdikleri davranışlar ve bu davranışları hangi sebeplerle yaptıkları değerler kapsamı içinde yorumlanır. İnsan yaşamı için bu denli önemli bir olgu olan değer; felsefe, psikoloji ve sosyoloji gibi farklı disiplinlerin inceleme alanına dâhil olmuştur.

Değer kavramının sözlük anlamına bakıldığında Türk Dil Kurumu tarafından, “Bir şeyin önemini belirlemeye yarayan soyut ölçü, bir şeyin değdiği karşılık, kıymet” şeklinde tanımlandığı görülmektedir. Cevzici’ye (2013) göre değer ise “Belli duyguları, arzuları, ilgileri, amaçları, ihtiyaç ve fiilleri olan öznelere olgulara yükledikleri nitelikler ve bu olgulara karşı oluşturdukları tavırlar” olarak ifade edilmiştir. Amerikan Psikoloji Derneği’nin Psikoloji sözlüğünde yapılan değer tanımlamasında, “Birey ve toplumun, iyiyi, arzu edileni ve önemli olanı belirlemede rehber kabul edilen ahlaki, sosyal veya estetik ilkeler” olarak görülmüştür (VandenBos ve American Psychological Association, 2007). Sosyolojik bir kavram olarak ise değerler, günlük ilişkilerimizde algılama şeklimizi etkileyen, tutum ve davranışlarımızı yönlendiren, böylelikle sosyal etkileşimin normatif yapısını oluşturarak bir takım kurullarla organize edilmesini sağlayan önemli konulardan biri olarak kabul edilmiştir (Aksan ve Topçuoğlu, 2019). Aynı şekilde değerler, içinde bulunduğumuz toplumda güçlü bir biçimde hissedilen ve duygusal sorumluluk hissi uyandıran yargı ölçütleri olarak hedeflerimiz ve davranışlarımızda varlık gösteren, eylemlerimizin genişlemiş ilkelerini ifade eden bir olgudur (Theodorson, 1969).

Bireylerin değerleri kazanması, dünyaya geldiği andan itibaren aile ortamı ile başlayıp çevre ve okul ortamıyla devam etmektedir. Değişen zamana paralel olarak sosyal medyanın ve kitle iletişim araçlarının da bu süreçteki rolünü göz ardı etmek mümkün değildir. Bir başka deyişle, bireyler, içinde yaşadıkları toplumun değerlerini ve kendilerini ait hissettikleri grubun kendilerinden beklentilerini formel ve informel eğitim kurumlarında, sosyalleşme süreci içerisinde öğrenmeye başlamaktadır (Yapıcı ve Zengin, 2003). Bireylerin yaşamı boyunca devam eden değer kazanım süreci “kritik dönem” diye ifade edilebilecek dönemlerde değişiklik göstermekle birlikte yaşamın tüm evreleri boyunca etkisini sürdürür. Bu evrelerden biri de üniversite dönemidir.

Üniversite dönemi bireylerde hem değerlerle örölü bir dünya tasavvurunun oluşturulması hem de bu çerçevede toplumun yeniden şekillendirilmesi açısından oldukça önemlidir. Bir diğer deyişle anılan dönem, bireyler açısından hem bir okul hem de bir çevredir. Bundan dolayı üniversitelerin, öğrencilere hazır bilgiler sunmak yerine günlük hayatta karşılaştıkları problemleri bilimsel yöntemlerle çözebilecekleri, topluma liderlik yapabilecekleri, araştırmacı niteliğine sahip, ülkenin ve çağın gereklerine uygun gençler yetiştirme gibi bir misyonu vardır (Artan Erdem, 2005). Aynı zamanda üniversiteler, evrensel boyutta değerleri önceleyen; bu değerleri bireylere ve toplumun gelecek kuşaklarına aktarma işlevini yerine getiren kurumlardır (Bulduklı ve Dilmaç, 2018). Bu durumda üniversiteler için öğrencilere evrensel nitelikli bilgilerin kazandırıldığı, toplumun sahip olduğu değerlerin bireylere aktarıldığı, toplumun yararına bilginin üretildiği ve insanlığın yararına bilimsel çalışmaların yapıldığı eğitim kurumlardır demek mümkündür. Üniversitelerin bütün bu misyonu, toplum merkezli olan değerlerin, bilimsel ve etik temelli olması gerektiğini de göstermektedir.

Üniversite eğitiminin denk düştüğü gençlik döneminde bireylerin değerler açısından değişimi diğer dönemlere nispeten daha yavaş ve daha az olmakla birlikte daha etkili şekillenmeleri içerir. Çünkü bu dönemde gençler, kendi başına birey olma sürecini en etkili biçimde hissetmektedir. Ayrıca anılan dönem, toplumun değerlerine yönelik farkındalığın kazanıldığı ve değerlerin yaparak-yaşayarak öğrenildiği bir dönem şeklinde ifade edilebilir. Üniversite gençliği, akademiye aldıkları eğitim ile geleceğin sosyal, kültürel, ekonomik ve siyasal yapısının oluşmasında en önemli kitleyi temsil etmektedir. Yine bu dönemde gençler, daha önceden edindikleri inançlarını, bilgilerini, davranış kalıplarını ve dünya görüşlerini yeniden sorgulayabilirler (Yapıcı ve Zengin, 2003). Bundan dolayı üniversite dönemi gençlerinin geleceğe yönelik dünya tasavvuru oluşturmalarında ve bu doğrultuda bir kimlik geliştirerek yaşamlarını düzenlemelerinde üniversite eğitiminin önemi büyüktür.

Bütün bu süreçte üniversitedeki akademisyenler ise bu dönem gençliği için birinci dereceden rol model olan kişilerdir. Akademisyenlerin belli bir birikime sahip olarak üniversite hayatına başlayan öğrenciler üzerinde oluşturacakları küçük bir etki, bu dönemdeki öğrenci için kararların çok daha sağlıklı verilmesi adına oldukça önemli olacaktır. Bu anlamda toplumun bilim, teknik ve eğitim gibi alanlarda ilerlemesini amaç edinerek araştırma ve çalışmalar yapan akademisyenlerin özellikle alanlarına ait etik değerlere sahip olması son derece önemlidir (Kırkkılıç

vd., 2015). O halde akademisyenlerin görevi sadece bilginin üretimi ve aktarımı değil, etik değerleri öğrencilere kazandırmak konusunda rol model olmaları ve bunu kendi mesleki kimliklerinin bir parçası haline getirebilmeleridir.

Yüksek öğretim kurumları içerisinde gençlere değer kazandırma noktasında ilahiyat fakültelerinin ayrı bir işlevi söz konusudur. Çünkü yerel ve evrensel değerleri merkeze alarak gelecek nesillerin bilinçli bir şekilde yetişmesinde ilahiyat fakültelerine büyük sorumluluklar düşmektedir. Bununla birlikte dinin kucaklayıcı özelliklerinden hareketle bireyin ve toplumun ruh sağlığında önemli bir rol üstlenen, kültürel değerlerin muhafaza edilip geliştirilmesi, özellikle de İslam'ın sağlıklı bir biçimde anlaşılıp topluma aktarılmasını kendine amaç edinen insan gücünün yetiştirilmesine öncülük etmesi açısından ilahiyat fakültelerinin yadsınamaz bir görev üstlendiği söylenebilir. Bu fakültelerde okuyan öğrencilerin farklı fakültelerde okuyan öğrencilere nazaran daha yüksek düzeyde dini hassasiyete sahip olmaları, gerek dini gerek din merkezli kültürel değerleri içselleştirmeleri, müfredat ve okul kültürü açısından ilahiyat fakültelerine bakan yönüyle yükseköğretimin doğal bir çıktısı olarak görülebilir (Mehmedoğlu, 2014).

Ancak değerler eğitimi alanında akademik açıdan çalışma alanı ve konusu olarak spesifik sorumluluğu bulunan bölüm ise ilahiyat fakültelerindeki din eğitimi anabilim dalıdır. Bu bilim dalı, dini bilginin aktarımından öte, dinin toplum tarafından anlaşılmasıyla birlikte insanın dinle olumlu ve yapıcı bir şekilde buluşmasını amaç edinir. Değerler eğitimi ise bireylerin belli erdemleri kazanması veya toplumsal uyumu sağlamak şeklinde tanımlandığında, din eğitimi ile değerler eğitimi insanı merkeze aldığından ve insanın ahlaki gelişimini öncelediğinden ötürü amaçları açısından kesişecektir (Çelikel, 2021). Bu amaç birlikteliğinden kaynaklı olarak din eğitimi anabilim dalı, değerler konusunda bilimsel araştırmalar yapan, yöntemler geliştiren, yöntemlerin etkililiğini inceleyen, alan araştırmaları ile bu yöntemlerin eksik veya güçlü yanlarını ortaya koyan bir bölümdür. Din eğitimi bilimi akademisyenlerinin de, buldukları ortamlarda genellikle değerlerden sorumlu oldukları düşünülmektedir. Bu durumda genel olarak tüm akademisyenlerin taşıması beklenen etik değerler konusunda rol model olma ve bunu mesleki kimliğinin bir parçası haline getirme durumu, değerlerin bilimsel açıdan ele alındığı bir alan olan din eğitimi alanındaki akademisyenler için ayrı bir öneme sahiptir. Araştırmanın kapsamı da bundan dolayı sadece din eğitimi alanındaki akademisyenler ile sınırlı tutulmuştur. Din eğitimi anabilim dalı akademisyenlerinin değer anlayışları, üniversite dönemindeki eğitimlerinde değerler çerçevesinde

nasıl bir öğrenci yetiştirmek istedikleri, hangi değerlerin kazandırılmasına önem verdikleri, bu süreçte hangi yöntemleri kullandıkları ve yaşadıkları güçlükler cevap aranması gereken sorular arasındadır.

Literatür incelendiğinde üniversite öğrencilerinin değer algılarına yönelik çalışmalar mevcuttur (Aksan ve Topçuoğlu, 2019; Aydın, 2003; Bulut ve Dilmaç, 2018; Coşkun ve Yıldırım, 2009; Dilmaç vd., 2009; Emiroğlu, 2017; Tekel ve Korumaz, 2019). Yapılan çalışmalarda, bu dönemin hem değerlerle örülü bir dünya tasavvurunun oluşturulması hem de değerler çerçevesinde toplumun yeniden şekillendirilmesi adına kritik bir dönem olduğu dikkati çeken hususlar arasındadır. Ayrıca yine anılan çalışmalarda değerlerin üniversite öğrencileri açısından önemine vurgu yapılarak, bu değerlerin cinsiyet, sosyo-ekonomik durum, öğretim türü gibi değişkenlere göre etkisi incelenmiş ve değişen zamana göre gençliğin değerlerinde de meydana gelen değişime dikkat çekilmiştir. Bununla birlikte literatürde ilahiyat fakültesi öğrencilerinin değer algılarına yönelik çalışmaların olduğu da görülmektedir (Aydın ve Dönmez, 2006; Mehmedoğlu, 2014; Özcan ve Erol, 2017; Yapıcı ve Zengin, 2003). Akademisyenlerin değer yaklaşımlarına yönelik çalışmalara bakıldığında ise nitel ve nicel şekilde hem bilimsel hem de etik değerler üzerine çalışmaların yapıldığı dikkatleri çekmiştir (Erdirençelebi ve Filizöz, 2019; Kırkılıç vd., 2015; Maya, 2013; Sevim, 2014). Ancak ilahiyat fakültesinde görev yapan din eğitimi alanındaki akademisyenlerin değer kapsamındaki eğilimlerine yönelik yapılan bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Araştırmada cevabı aranmaya çalışılan temel soru şudur: “Din eğitimi anabilim dalı akademisyenlerinin ilahiyat fakültesinde verdikleri eğitim sürecinde değerlere yönelik deneyimleri ve tutumları nasıldır?” Bu sorudan yola çıkarak, din eğitimi alanındaki akademisyenlerin değerlere yönelik görüşleri ve yaklaşımları tespit edilmeye çalışılmıştır. Araştırmada ayrıca şu sorulara cevap aranmaktadır:

- Din eğitimi alanındaki akademisyenler eğitimleri sürecinde öğrencilere değer kazandırmayı nasıl anlamlandırmaktadır?
- Din eğitimi alanındaki akademisyenler üniversitede değerlerin öğretilebilirliğini nasıl anlamlandırmaktadır?
- Din eğitimi alanındaki akademisyenlerin, akademisyen eliyle değer eğitiminin imkânına yönelik görüşleri nelerdir?
- Din eğitimi alanındaki akademisyenler, akademisyenlerin değer yönelimleri ile üniversite öğrencilerinin değer yönelimleri arasındaki benzerlik ve farklılığı nasıl değerlendirmektedir?

- Din eğitimi alanındaki akademisyenler, üniversite örgüt kültüründe yer alan değerlere yönelik ne düşünmektedir?
- Din eğitimi alanındaki akademisyenler, ilahiyat fakültesinde okumanın öğrencilerin değer yargılarına etkisi konusunda ne düşünmektedir?
- Din eğitimi alanındaki akademisyenlerin, din eğitimi anabilim dalının değer kazandırmadaki rolü ile ilgili değerlendirmeleri nelerdir?
- Din eğitimi alanındaki akademisyenlerin, temele aldıkları değerleri aktarmakta kullandıkları yöntemler ve bu süreçte yaşadıkları güçlüklerle yönelik değerlendirmeleri nelerdir?

Yapılan araştırmanın amacı, din eğitimi anabilim dalında görev yapan akademisyenlerin, değerlerin uygulanışı konusundaki deneyimlerini ve bu deneyimlerle ilişkili olan görüşlerini tespit etmektir. Yapılacak olan bu araştırma ile din eğitimi alanındaki akademisyenlerin, geleceğin din eğitimcilerini yetiştirme noktasında değerler çerçevesinde nasıl bir yaklaşıma sahip oldukları tespit edilmeye çalışılmıştır. Elde edilen bilgilerle din eğitimi alanındaki akademisyenlerin değerlere olan yaklaşımlarının daha bütüncül ele alınması ve bu süreçte etkili olan ya da eksik kalan yanların ortaya çıkarılması sağlanabilecektir. Ayrıca geleceğin din eğitimcilerinin değerlere yönelik algılarının oluşmasında etkili olan akademisyenlerin bu konudaki görüşlerinin ortaya konulması, onların gözünden hangi değerlerin temele alındığı, bu değerlerden hangilerinin amaç ya da araç değer olarak belirlendiği konusunda çıkarsamalarda bulunmak adına önemli olacaktır. Araştırmanın sonunda ilahiyat fakültelerindeki değer merkezli eğitim algısı, din eğitimi anabilim dalında görev yapan akademisyenler bazında ortaya konmaya çalışılmıştır. Böylelikle bu araştırmanın alanda yapılacak çalışmalara ve bu doğrultuda geliştirilecek ölçme araçlarına da ışık tutması hedeflenmektedir.

## **Yöntem**

Araştırmada yöntem olarak nitel araştırma yaklaşımı tercih edilmiştir. Nitel araştırma yaklaşımı Creswell (2021) tarafından, “Bireylerin veya grupların toplumsal veya insani bir soruna yükledikleri anlamı araştırma ve anlama yaklaşımı” şeklinde ifade edilmektedir. Araştırma, din eğitimi alanındaki akademisyenlerin değerlere ve üniversitede değer eğitimine yükledikleri anlamı araştırmayı hedeflediği için, nitel araştırma yöntemine göre tasarlanmıştır. Din eğitimi anabilim dalı akademisyenlerinin değerlerin kazanımına yönelik yaşadıkları deneyimleri kendi ifadeleriyle ortaya koymayı amaçlayan bu çalışmada nitel araştırma

desenlerinden fenomenolojik araştırma tercih edilmiştir. Fenomenolojik araştırma, araştırmacının katılımcıların bir olguyla ilgili yaşadıkları deneyimlerini kendilerinin tanımladıkları şekliyle anlattığı felsefeden ve psikolojiden gelen bir araştırma desendir (Creswell ve Creswell, 2021).

Araştırmanın konusuna bağlı olarak katılımcılarla problemin farklı boyutları üzerinde inceleme yapabilmek amacıyla bu çalışmada nitel araştırma örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme tercih edilmiştir. Bu örnekleme çeşidinde amaç, küçük bir örneklem grubu oluşturmak ve bu grup içerisinde yer alan bireylerin problem alanıyla ilgili çeşitliliğini maksimum derecede yansıtmaktır (Patton, 1987).

## **Çalışma Grubu**

Araştırmanın çalışma grubu “din eğitimi anabilim dalında görev yapan akademisyenler” olarak belirlenmiştir. Araştırmada çeşitliliği sağlamak amacıyla farklı unvanlara sahip akademisyenlere ulaşılmaya çalışılmıştır. Örneklem tekniğine uygun olarak, katılımcılardan elde edilen verilerin birbirini tekrarlamaya başladığı noktada veri toplama işi sonlandırılmıştır. Buna bağlı olarak ilahiyat fakültesinde görev yapan din eğitimi alanındaki akademisyenlerden 12 kişi çalışmaya katılımcı olarak seçilmiştir. Araştırmada kişisel verilerin korunması amacıyla, akademisyenlerin isimleri harf ve rakamlarla kodlanmıştır. Katılımcılara ait demografik bilgiler Tablo 1’de sunulmuştur.

**Tablo 1:** Katılımcılara Ait Demografik Bilgiler

<b>Katılımcı Kodu</b>	<b>Cinsiyet</b>	<b>Unvan</b>	<b>Kıdem</b>
K1	Erkek	Doç.	15 yıl
K2	Kadın	Dr. Öğretim Üyesi	5 yıl
K3	Erkek	Prof.	14 yıl
K4	Erkek	Araş. Gör.	3 yıl
K5	Erkek	Doç.	9 yıl
K6	Erkek	Dr.	10 yıl
K7	Erkek	Doç.	10 yıl
K8	Erkek	Prof.	14 yıl
K9	Erkek	Prof.	11 yıl
K10	Erkek	Doç.	10 yıl
K11	Erkek	Dr. Öğretim Üyesi	7 yıl
K12	Erkek	Doç.	6 yıl

## Veri Toplama Aracı

Çalışmanın veri toplama süreçlerinde görüşme tekniği kullanılmıştır. Bu teknik araştırmacıya, görüşülen bireylerin yaşantıları ve geçmiş deneyimlerine ilişkin paylaşımları doğrultusunda elde edilen verilerin analiz edilerek, çalışılan olguların etraflı biçimde açıklama ve analiz edilme olanağını vermektedir. (Şimşek ve Yıldırım, 2013). Araştırmacıya herhangi bir sınırlandırma olmaksızın analiz yapma imkânı sunmasından ötürü bu araştırma için yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Bu formun hazırlanması ile ilgili olan süreçte, konu ile ilgili alan yazın taranmış, üç ana temaya ayrılmış 11 adet sorudan oluşan bir görüşme formu hazırlanmış ve görüşme formu ile ilgili ilahiyat alanındaki iki akademisyenden uzman görüşü alınmıştır. Uzmanlardan elde edilen geri dönüşler neticesinde soruların açık ve anlaşılır olma durumuna göre form yeniden düzenlenmiştir. Akademisyenlere uygulanacak araştırmanın içeriği hakkında onlara daha önceden bilgi verilmiş, hazırlanan form katılımcılara elektronik ortamda gönderilmiştir. Katılımcılardan gelen yazılı dokümanlar, araştırmacılar tarafından kod ve kategorilere ayrılmıştır. Böylelikle din eğitimi alanında görev yapan akademisyenlerin değer konusundaki görüşleri ayrıntılı olarak belirlenmeye çalışılmıştır.

## Geçerlik ve Güvenirlilik

Araştırmanın geçerlik ve güvenirliliğini sağlamak amacıyla Creswell (2016) tarafından önerilen ve bu çalışmada uygulanan önlemler Tablo 2’de sunulmuştur.

Geçerlik	İç Geçerlik	<ul style="list-style-type: none"><li>• Uzman görüşlerinin alınması</li><li>• Form sonrası katılımcı teyidinin yapılarak yanlış anlaşılacak kısımlar varsa düzeltilmesi</li><li>• Katılımcı görüşlerine bulgular kısmında aynen yer verilmesi</li></ul>
	Dış Geçerlik	<ul style="list-style-type: none"><li>• Yöntem kısmının ayrıntılı bir şekilde detaylandırılarak bu yöntemi tercih etme sebebinin belirtilmesi</li><li>• Katılımcıların, araştırmanın amacına uygun olan kişilerden seçilmesi</li><li>• Çalışma sürecinde araştırmacıların görevlerinin betimlenmesi</li></ul>
Güvenirlilik	İç Güvenirlilik	<ul style="list-style-type: none"><li>• Bulguların katılımcılardan alındığı gibi yansıtılması</li><li>• Katılımcı kayıtlarının araştırmacılar tarafından bağımsız bir şekilde okunarak kodlanması ve temaların ortak bir şekilde belirlenmesi</li></ul>
	Dış Güvenirlilik	<ul style="list-style-type: none"><li>• Elde edilen bulguların sonuç kısmında uygun şekilde tartışılması</li><li>• Bulgular ve sonuç kısmının uygunluğunun her iki araştırmacı tarafından tartışılması</li></ul>

## **Veri Analizi**

İçerik analizi, yazılı bir şekilde toplanan verilerin içeriklerinin belirlenmesi suretiyle verilerin içinde bulunan bilimsel mesajların saptanarak özetlenmesi yöntemidir (Tutar ve Erdem, 2020). Buna bağlı olarak akademisyenlerden görüşme formu ile elde edilen veriler, temalar ve kategorilere ayrılarak aralarındaki neden-sonuç ilişkisine göre yorumlanmıştır. Bu süreçte, akademisyenlerin görüşme formundaki sorulara samimi bir şekilde cevap vermeleri ve bu cevapların derinlemesine bir biçimde analiz edilmesi amaçlanmıştır. Bu amaca bağlı olarak, akademisyenlerin yarı yapılandırılmış görüşme formundaki sorulara verdikleri cevaplar doğrultusunda veriler içerik analizi ile analiz edilmiştir.

## **Etik**

Araştırmaya başlamadan önce Ordu Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulundan (Karar No:2022/188) izin alınmıştır. Araştırma verileri gönüllü katılımcılar ile online veri toplama aracı kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Katılımcılardan görüşme formunu doldurmadan önce bilgilendirilmiş onamları alınmış ve katılımcılar çalışmaya gönüllü olarak katıldıklarını elektronik ortamda beyan ettikten sonra görüşme formlarını doldurmuşlardır.

## **Bulgular**

Katılımcılara yöneltilen açık uçlu sorular üç ana temaya ve ona bağlı olarak da kategorilere ayrılmıştır. Katılımcıların verdiği cevaplara göre de kodlar oluşturulmuş ve bunlar ilgili tablolarda belirtilmiştir. Kodlar Tablo 3'te oluşturulan kategori sırasına uygun şekilde ayrıntılı olarak ayrı ayrı incelenmiştir.

**Tablo 3:** Konuya İlişkin Oluşturulan Temaların Kategorilere Göre Dağılımı

<b>Temalar</b>	<b>Kategoriler</b>
Etik Değerler ve Üniversitede Değer Eğitimi	<ul style="list-style-type: none"><li>• Önem Verilen Değerler</li><li>• Yetiştirilmek İstenen Öğrenci Profili</li><li>• Değerlerin Öğretilebilirliği</li><li>• Akademisyenlere Göre Değer Eğitiminin İmkânı</li><li>• Değer Kazanımında Akademisyenlerin Rolü</li><li>• Akademisyen-Öğrenci Değer Yönelim İlişkisi</li><li>• Üniversite Örgüt Kültürüne Ait Değerler</li><li>• İlahiyat Fakültesi'nin Değerlere Etkisi</li></ul>
Din Eğitimi-Değer Eğitimi İlişkisi	<ul style="list-style-type: none"><li>• Din Eğitiminin Rolü</li></ul>
Değer Eğitiminin Uygulanışı	<ul style="list-style-type: none"><li>• Yöntem</li><li>• Yaşanılan Güçlükler</li></ul>



## Etik Değerler ve Üniversitede Değer Eğitimi

### Önem Verilen Değerler Kategorisi

**Tablo 4:** “Eğitimleriniz sürecinde üniversite öğrencilerine kazandırmaya önem verdiğiniz değerler nelerdir?” Sorusuna İlişkin Akademisyen Görüşleri

Kodlar	Katılımcılar
Temel insani değerler	K1, K3, K4, K5, K6, K9, K11
Akademik mesleki etik değerleri	K1, K3, K7, K8, K9, K11
Değişime ve farklılıklara duyarlılık	K2
Empati	K5
Özbilinç sahibi	K7
Eleştiri kültürüne sahip	K8
Hayatı anlamlı yaşamak	K12
Kültürel bağlılık	K12
Üniversitenin böyle bir rolü yok	K10

Tablo 4 incelendiğinde katılımcıların önem verdiği değerler kategorisinin yoğunluklu olarak iki alanda toplandığı, bazı katılımcıların da farklı görüşlere sahip olduğu görülmektedir. Görüşlerin yoğun olarak toplandığı “temel insani değerler” ile “akademik mesleki etik” kodlarını Tablo 5’te kodlara ayırarak detaylandırmak mümkündür:

**Tablo 5:** “Üniversite öğrencilerine kazandırmayı önem verdikleri temel insani değerler” ile İlgili Akademisyen Görüşleri

Temel insani değerler	Katılımcılar
Saygı	K1, K3, K4, K5, K6, K11
Adalet	K1, K3, K5, K6, K9, K11
Sevgi	K1, K5, K6, K11
Dürüstlük	K4, K6, K11, K1
Samimiyet	K5, K9, K12
Yardımlaşma	K1, K5
Vefa	K3
Fedakârlık	K1
Güler yüz	K5
Cömertlik	K5
Affedicilik	K6
Şeffaflık	K6
Zarafet	K6

**Tablo 6:** “Üniversite öğrencilerine kazandırmaya önem verdikleri akademik mesleki etik değerler” ile İlgili Akademisyen Görüşleri

Akademik mesleki etik	Katılımcılar
Çalışma azmi	K3, K7, K8, K11
Amaç sahibi olma	K1, K7
Adanmışlık	K1, K9
Objektiflik	K1, K9
Çalışma kültürü	K8, K9
Merak	K1
İnsanlığın yararına üretim	K1
Bildiğini savunma cesareti	K1
Sorumluluk	K1
Özveri	K7
Sabır	K11

Üniversitede önem verilen değerler kategorisine ait kodlar incelendiğinde, katılımcıların her birinin farklı değer önceliğine sahip olduğu görülmektedir. Ortaklaşan değerlere bakıldığında; özellikle saygı-sevgi, adalet, dürüstlük ve çalışma azminin ön plana çıktığı dikkatleri çekmektedir. Bir katılımcının da üniversitenin böyle bir rolünün olmadığı yönünde görüş belirttiği görülmektedir. Katılımcılardan K7 ve K11 düşüncelerini sırasıyla aşağıdaki şekilde ifade etmiştir:

*“Öğrencilerimin öncelikle kendilerini tanımaları gerektiğini düşünürüm. Bu kapsamda öncelikle onlara değerli bir varlık olduklarını hissettirmeye çalışırım. Hayatı ilkeli olarak yaşamak, doğru, dürüst, çalışkan, özverili olmak gibi değerleri iyi bir insan olma yolunda taşıdıkları öneme binaen öncelemeye çalışırım.”* (K7)

*“Kazandırmak istediğim empatik düşünce, empatik davranış, ötekini anlama, sevgi, saygı. Yani toplumca bizim sevgi ve saygı değerlerimizi kaybettiğimizi düşünüyorum. Kaybettiğimiz bu değerleri tekrar kazandırmanın yolunu belki dini bir sorumluluk olarak da düşünebiliriz, ilahiyat fakültelerinin bir sorumluluğu olarak da düşünebiliriz.”* (K11)

Diğer katılımcılardan farklı bir görüşe sahip olan K10 ise görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

*“Üniversiteler yüksek düzeyde öğretim, araştırma ve yayın üreten kurumlardır. Dolayısıyla benim değer aktarma diye bir görevim yoktur. Bireysel anlamda değer aktarmayı düşünüyor musunuz dersiniz, şahsi olarak 18 yaşını geçmiş birine değer dikte etmek bireye saygısızlık olur. O benim yaşamaya çalıştığım değerleri görüp benimserse, bu da öğrencinin kendi tercihidir. Kısaca üniversiteleri değer aktarılacak yerler olarak görmüyorum.”* (K10)

## Yetiştirilmek İstenen Öğrenci Profili Kategorisi

**Tablo 7:** “Değerler çerçevesinde yaptığınız eğitimde nasıl bir öğrenci yetiştirmeyi hedefliyorsunuz?” Sorusuna İlişkin Akademisyen Görüşleri

Kodlar	Katılımcılar
Eleştirel düşünen	K1, K2, K3
Sorumluluk sahibi	K1, K7, K12
Empatik düşünen	K4, K5, K11
Özbilinç sahibi	K1, K7
Adil	K1, K6
İyi insan	K8, K11
Yaşadığı ana önem veren	K12
Sahici birlikteliklere yönelen	K12
Öğrendiklerini analiz edebilen	K10
Bilgiyi inşa edebilen	K2
Diğerkâmlık	K3
Kendi ayakları üzerinde durabilen	K3
Farklılıklara saygı duyan	K4
İnsana değer veren	K5
Salt ahiret odaklı yaşamayan	K12
Dindar	K11

Tablo 7 incelendiğinde, yetiştirilmek istenen öğrenci profilinin akademisyenlere göre birbirinden oldukça farklılaştığı dikkatleri çekmektedir. Eleştirel düşünen, sorumluluk sahibi ve empatik düşünen öğrenci yetiştirmek konusunda ise bazı katılımcıların ortak bir anlayışa sahip oldukları görülmektedir. Öğrencilerin kendinin farkında olması ve adil olmaları da ortaklaşan değerler arasında yer almaktadır. Katılımcılardan K2 ve K8 düşüncelerini sırasıyla aşağıdaki şekilde ifade etmiştir:

*“Rahatsız olduğu veya ifade etmek istediği fikri temellendirerek karşıya anlatmayı başaran bir model var zihnimde. Elbette bunun için her şeyden çok okuyan dinleyen ve analiz yeteneği olan bireyler olmasıdır. Kendi adıma en çok öğretmek istediğim şey bir bilginin nasıl bilgi olabileceği ve düşünme yöntemlerinin süreçlerinin nasıl gelişeceği noktasında.” (K2)*

*“Farklı ülke örneklerindeki uygulamaları incelediğimde ve özellikle İslam din eğitimi uygulamaları bu konuda temel bir hedef belirliyor. Bu da ‘İyi İnsan’ hedefidir. Okul öncesinden yüksek öğretime temel hedefin bu olması gerektiğini düşünüyorum. Bu eğitim sistemi içerisinde bunu gerçekleştirmek de oldukça zor görünüyor.” (K8)*

Yetiştirilmek istenen öğrenci profili konusunda sahici birliktelik ve yaşanılan an vurgusu yapan K12 ise düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir:

“Öğrencilerimin en başta hayattan kopuk değil içinde buldukları zaman diliminde “yaşayan” insanlar olmalarını arzu ediyorum. Bunun için ne geçmişe dair içinden çıkılmaz bir melankoli ya da içinde bulunduğumuz zamanı kötileyen bir şanssızlık duygusu içerisinde olmamaları gerekiyor. Bu nedenle onlara evvelemerde yaşadıkları zamanı sevmeleri gerektiğini anlatmaya çalışıyorum. Daha sonra ise içinde bulunulan zaman diliminde bir rahatsızlık varsa bu rahatsızlığı hissetmenin dahi bir farkındalık aşaması olduğundan hareketle yapabileceklerimize odaklanmak ve attığımız küçük adımların dahi bir anlam taşıdığını ve bunları hafife almamız gerektiğini onlara hatırlatıyorum. Yine kötücül bir bakış yerine umutla dünyaya bakmanın, insana insanın şifa olacağı bilinciyle sanal değil sahici birlikteliklere yönelmenin ve neşeyi de imanın bir parçası olarak görüp salt ahirete odaklı değil dünyayı da içine alan Müslümanca bir bakış geliştirmenin önemini ifade etmeye çalışıyorum.” (K12)

## Değerlerin Öğretilebilirliği Kategorisi

**Tablo 8:** “Üniversitelerde değerler öğretilir mi? Neden?” Sorusuna İlişkin Akademisyen Görüşleri

Kodlar	Katılımcılar
Akademisyen örnekliliği ile	K1, K4, K5, K8, K9, K11
Teorik olarak	K1, K6, K10
Teori-pratik bütünlüğünü sağlayarak	K2, K7, K12
Örtük öğrenme ile	K1, K10, K11
Üniversite kurum kültürü ile	K1, K3
Karşılaşma kültürü ile	K2
İnformal olarak	K1
Değer geliştirme yaklaşımı ile	K7
İdeal aşılama ile	K9
İş görme tarzını geliştirme ile	K9
Kendi kültürünü önceleyerek	K12

Tablo 8 incelendiğinde, akademisyenlerin üniversitede değerlerin öğretilileceğini düşündükleri ve bunun farklı şekillerde mümkün olabileceğini savundukları görülmektedir. Çoğu akademisyen bu durumun akademisyen örnekliliği ile mümkün olacağını belirtirken, bir kısmının bunun teorik olarak, bir kısmın ise hem teorik hem de pratik olarak mümkün olacağını ifade ettikleri dikkatleri çekmektedir. Katılımcılardan K1 ve K9 düşüncelerini sırasıyla aşağıdaki şekilde ifade etmiştir:

“Üniversitede spesifik bir ders olarak değerlerin bilgisi verilebilir teorik olarak. Ancak böyle bir ders nerdeyse yok gibi. Öğretim elemanı öğrenci ilişkisi çerçevesinde informal süreçlerde değerler öğretilir. Bu da hocanın duruşuna, yaklaşımına, öğrenci ile iletişimine, vermek istediği değerlerin mümessili olmasına bağlı bir durumdur. Örtük öğrenme yoluyla değerlerin öğrenme öğrenmelerinde etkili olabileceğini düşünüyorum. Sistem olarak da kurum birtakım değerleri yaşatır ve bu değerler ile canlılık bulur. Şayet kurum işleyişi olarak üniversite, önemseydiği norm ve değerleri gündeme getirir; işleyişinde bunu da gösterirse öğrencilerin bundan etkilenebileceğini düşünüyorum. Mesela başarının desteklenmesi, ödüllendirilmesi, uygulamalarda disiplin, iletişimin nasıl gerçekleştiği uygulamalarda öğrenciye değer kazandırabilir.” (K1)

“... Üniversite çağı-yaşantısı değerlerin edinimi açısından çok etkili bir dönemdir. Fakat bu eğitimin üniversitelerde kurumsal ve didaktik eğitimle ne kadar etkili sağlanabileceğine gelirse orada elimiz oldukça güçsüzdür. Ancak yine de üniversite hocalarının öğrencilere kendi idealleri, iş görme biçimleri, entelektüel duruşları ile olumlu birtakım değerleri aktarmada model olabileceği kanaatindeyim. Dolayısıyla model olma, ideal aşılama, iş görme tarzı geliştirme yönüyle üniversitede değerler öğretilir. Öğretilir.” (K9)

Üniversitenin değerlerin işlenmesi açısından uygun bir yer olduğunu ancak, üniversitede genel anlamda teşvik edici bir ortamın olmadığını savunan K3 ise görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

“Üniversite ortamı, değerlerin işlenmesi açısından uygun bir ortam aslında. Ancak, öğrencilerin ve hocaların beklentilerinin bu yönde olduğunu söyleyemeyiz. Genellikle öğrenci bir an önce okulunu bitirip para kazanacağı bir işe atılmayı, hoca da öğrenciyle pek fazla muhatap olmadan “dersini” verip ofisine dönmeyi düşündüğü için bu ortam pek oluşmamaktadır. Öğrenciyi bazı değerlerle donatmayı ve şahsiyet gelişimine katkıda bulunmayı düşünen az sayıda öğretim elemanı olduğunu görüyoruz. Bunların ilave bir emek vererek bu işi yapmaya çalıştıklarını söylemek mümkündür. Çünkü üniversitede bu yönde genel bir teşvik edici ortamın olduğunu söyleyemeyiz.” (K3)

Üniversitede değerlerin öğretilirliği sorusunda katılımcılara hem teorik hem de hâlihazırdaki gerçeklik açısından durumu değerlendirmeleri sonda soru olarak sorulmuştur. Bu soruya K7'nin verdiği cevap aşağıda yer almaktadır:

“Açıkçası değer öğretiminde teorik anlatımın çok işe yaradığını düşünmüyorum. Bu yaklaşım sadece yola koyulmak, değerlerin neliğine dair ortak bir dil

üretmek adına anlamlıdır. Değerlerin öğretilmesi ve pratiğe dökülmesinde aslo-lan uygulamaya dönük proje tabanlı ya da probleme dayalı öğrenme kuramlarını esas alan yaklaşımlar benimsemektir. Bilindiği gibi değer öğretiminde temel olarak değer aktarımı ve değer geliştirme olmak üzere iki temel yaklaşım vardır. Üniversitede daha çok değer geliştirme yaklaşımlarının benimsenmesi gerekir. Zira değer geliştirme yaklaşımları muhataba daha fazla söz hakkı verilmesini temin eder. Kendini değerli hissetmesini sağlar. Bu anlamda bir sosyal yapıda kendisine değer verildiğini gören birey, bu ortamdan kendisine yeni öğrenmeler edinecektir. İşte bu noktadan hareketle öğrencilerime onların öz farkındalıklarını güçlendirici bir yaklaşımla hitap ederek önce kendilerini tanımaları, sonra-sında da etraflarındaki sorunların farkına varmalarını, böylece toplumun daha yaşanabilir olması adına bir şeyleri kendilerine dert edinmelerini sağlamaya çalışmaktayım. Zaten değerler de toplumu bir arada tutan yegâne yapı taşlarından biri değil mi?”(K7)

### Akademisyenlere Göre Değer Eğitiminin İmkânı Kategorisi

**Tablo 9:** “Sizce günümüzde akademisyenler eliyle değer eğitimi mümkün mü? Bu konudaki görüşleriniz nelerdir?” Sorusuna İlişkin Akademisyen Görüşleri

Kodlar	Katılımcılar
Mümkün	K1, K2, K4, K5, K7, K11, K12
Mümkün değil	K3, K6, K8, K9, K10

Tablo 9 incelendiğinde katılımcıların akademisyen eliyle değer eğitiminin mümkün olacağını savunduklarını, ancak bunun mümkün olmayacağını savunan-ların da sayısının yoğun olduğu görülmektedir. Akademisyen eliyle değer eğiti-minin imkânını savunan K12, masalların bu konuda en iyi değer eğitimi örneği olabileceğini söyleyerek düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir:

“Üniversitelerde öğrencilerin yaşlarının daha ileri bir aşamada olması dolayı-sıyla biraz daha gölgede kalacaktır. Zira değerler eğitimi, daha çok ilk ve son çocukluk dönemlerinde yoğun olarak tercih edilmekte. Peki, bu kullanılamayaca-ğı anlamına gelir mi? İyi bir örneklik ve samimiyet dili ile hayata içkin örnekle-rin doğru bir biçimde sunulması ile ileri aşamalarda da yol kat etmek mümkün. Bunun en güzel örneği, yaştan bağımsız ve yaygın eğitim zamanlarında özellikle şifahi kültürün bir bileşeni olan ve yazı ile modern anlamda, günümüzde görüntü dili ile postmodern kimliklere bürünen masallardır. Masalın anlatısı pek çok değe-ri hayatın içinden ve gözle görülmeyecek biçimde işler. Öyle ki bu göstere göstere olmayan anlattı, dinleyenin, izleyenin bir şekilde içine işler. Bunu didaktik ya da

öğretisel, örgün, teorik, kitabı başka hiçbir formda yapamazsınız. Bana kalırsa en güzel değerler eğitimi örnekleri masallardır.” (K12)

Akademisyenlerce değer eğitimine bütüncül bir bakışla yaklaşan K11 ise düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir:

“...elbette mümkündür. Yani okullarda da siz değer eğitimi öğretmenler yoluyla yapmıyor musunuz? Yani rol model olma yoluyla ama değer eğitimi dediğimiz şey sadece akademisyenlerin sadece öğretmenlerin yapacağı bir şey değildir. Yani değer kazandırma süreci bir duyuşsal süreçtir. Bunu çocuk okulunda ailesinde, evinde, üniversitesinde, sınıf ortamında her yerde görmek durumundadır. Eğer yani bu işin sadece bir boyutu akademisyenlerdir bir parçasıdır. Elbette onların bu işe katkısı mümkündür ama sadece bununla yapmak mümkündür elbette değildir. Yani çoklu bir bakış açısı olması gerektiğini düşünüyorum. Tabi burada akademisyenlerin değerlere ne kadar sahip olduğu da bir gerçektir. Bunu bir sorgulamak gerekiyor. Kendilerinin değer yargılarında eksiklik varsa, belli değerlerde yoksunlukları varsa, öğrenci sizce nasıl örnek olmaları mümkündür?” (K11)

Akademisyen eliyle değer eğitiminin mümkün olmayacağını savunan K6, K8 ve K10 düşüncelerini sırasıyla aşağıda şu şekilde ifade etmişlerdir:

“...akademide başarılı bir değer eğitiminden söz edebilmek zor. Her şeyden önce akademisyen, her ne kadar bu tür derslere girse de bir örnek şahsiyet değil. Bildiğim kadarıyla böyle bir vazifesi de yok zaten.” (K6)

“Akademisyen eliyle değerler eğitimi çok mümkün görünmüyor. İki açıdan. İlk olarak üniversite çağına gelmiş öğrenci az çok kişiliği yerleşmiş ve kendisine bir yol çizmiş öğrencidir. Çok olağanüstü bir şey olmadığı sürece kolay kolay görüşlerini değiştirmez. Değerler eğitiminin temeli, aile, okul öncesi eğitim ve ilkokul yıllarıdır. Sonrasında aşlında küçük bazı rötuşlar yaparız. Bir şeylerin değişmesi zor gibi. İkinci olarak akademisyenlerin böyle bir kaygısı yok ne yazık ki.” (K8)

“Üniversitenin kuruluş mantığına uygun değil.” (K10)

## Değer Kazanımında Akademisyenlerin Rolü Kategorisi

**Tablo 10:** “Üniversite öğrencilerinin değer kazanımlarında akademisyenlerin rolü sizce nedir?” Sorusuna İlişkin Akademisyen Görüşleri

Kodlar	Katılımcılar
Rol modellik	K2, K4, K5, K8, K9, K10, K11, K12
İyi bir iletişim	K7, K5, K12
Böyle bir rolü yok	K3, K6

Tablo 10 incelendiğinde katılımcıların akademisyenlerin değer kazanımındaki rolü konusunda ortak noktalarda buluştuklarını görmek mümkündür. Bu anlamda akademisyenlerin çoğu bu durumu rol modellik ile ifade ederken, bir kısmı da iyi bir iletişim olduğunu belirtmiştir. İki katılımcı ise akademisyenlerin böyle bir rolünün olmadığını belirtmiştir. K4 ve K12 görüşlerini sırasıyla aşağıdaki şekilde ifade etmişlerdir:

“...rol modellik vurgusu yapmak durumundayım. Öğrenci görüşlerine saygı veren ve dürüst olan akademisyenin fark yaratabileceğini düşünüyorum.” (K4)

“Etki gücü olan kim ise bu bir akademisyen ya da dışarıdan herhangi biri; karşılaştığımız bir insan, hayat düzleminde insana etki eden herhangi bir birey olabilir. Örgün eğitimin zorunlu bir teşrik-i mesai olması etkiyi azaltabilecek gibi duruyor ancak kurulabilecek doğru iletişim ve izlenecek doğru yollar, bu “zorunlu” durumları birer imkâna dönüştürebilir.” (K12)

Akademisyenlerin böyle bir rolünün olmadığını düşünen K3 ise düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir:

“Mevcut haliyle akademisyenlerin öğrencilerde ideal anlamda bir rol model olduğunu söylemek pek mümkün değildir. Çünkü üniversite ortamında sıcak bir hoca-öğrenci etkileşiminin olduğunu söyleyemeyiz. Mesafeli ilişkilerden bir etkileşimin doğması pek mümkün değildir.” (K3)

## Akademisyen-Öğrenci Değer Yönelim İlişkisi Kategorisi

**Tablo 11:** “Akademisyenlerin değer yönelimleri ile gençlerin değer yönelimleri birbirine benziyor mu? Kuşak farkları gözlemliyor musunuz?” Sorusuna İlişkin Akademisyen Görüşleri

Kodlar	Katılımcılar
Evet (benziyor)	K8
Hayır (benzemiyor)	K1, K2, K3, K4, K5, K6, K7, K9, K10, K2

Tablo 11 incelendiğinde akademisyenlerin değer yargıları ile üniversite öğrencilerinin değer yargıları arasında benzerlik olup olmadığına bir katılımcının benzerlik olduğunu belirtirken, diğer katılımcıların ise iki kuşak arasında benzerlik olmadığını ifade ettiklerini gözlemlemek mümkündür. Kuşak farkının olmadığını savunan K8 düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir:

“İşin doğrusu bir kuşak farkı olduğunu düşünmüyorum. Kendi derslerimde bunu görüyorum. Kendi bakış açımı verdiğimde birçok öğrenci başlangıçta karşı çıksa da daha sonra bunu kullandıklarını görüyorum. Bu konuda bazı öğrencilerin ne yazık ki kuşak farkı değil hocasının kuşağından daha geri kaldığını görüyorum. Ama genel olarak bir kuşak farkının olduğunu düşünmüyorum kendi adıma.” (K8)



Kuşak farkının olduğunu belirten katılımcılardan K1, K4 ve K6 görüşlerini sırasıyla aşağıdaki şekilde ifade etmişlerdir:

“Akademisyenliğin istediği sabır merak nesnellik gibi özelliklerin gençlerde zayıf olduğunu, pragmatik hedefleri öncelikleri söylenebilir. Akademisyenlerin ideolojik tutumları ağır basarken (maalesef), gençlerde ideolojik tutumların popüler kültürün etkisinde şekillendiği kanaatindeyim.” (K1)

“Kuşak farklılıkları her zaman olmuştur. Öğrencilerimle aramda genelde 3-4 yaş farkı olmasına rağmen arada farklılıklar olduğunu görebiliyorum. Bu durum yaşı biraz daha ilerlemiş akademisyenler ve öğrenciler arasında daha belirgin bir halde görülmektedir. Mesela yaşı ilerlemiş hocaların düzen- disiplin vurgusu yaptığı öğrencilerin ise özgürlük vurgusu yaptığını görmekteyim. Özetle tam bir örtüşmenin olduğunu ifade edememekle beraber hem öğrenci hem de akademisyenlerin bireysel farklılıklarının da burada etken olduğunu söylemek isterim.” (K4)

“Özellikle son 10-15 yıl zarfında kuşaklar arasındaki fark daha da belirginleşti. Bunda bilişim, internet, haberleşme, sosyal medya gibi birçok faktörün etkili olduğu söylenebilir. Dolayısıyla orta yaş ve üstü akademisyenler ile gençler arasında değer yönelimi bakımından farklar oldukça derin diye düşünüyorum.” (K6)

## Üniversite Örgüt Kültürüne Ait Değerler Kategorisi

**Tablo 12:** “Üniversite örgüt kültüründe önemli yer tutan bilimsel, insani ve etik değerlerden sizin için en çok ön plana çıkanları hangileridir? Neden?” Sorusuna İlişkin Akademisyen Görüşleri

Kodlar	Katılımcılar
Adalet	K3, K4, K6, K9, K10
Saygı	K1, K3, K4, K6
İyi insan	K5, K8, K12
Sorumluluk	K1, K9
Dürüstlük	K4, K6
Duyarlılık	K1
Merak	K1
Özgürlük	K1
Faaliyet odaklılık	K2
Eleştirel düşünme	K3
Nesnellik	K1
Özgürlük	K7

Tablo 12 incelendiğinde, akademisyenlerin üniversite örgüt kültürüne ait değerler konusunda ortak bir noktada olmadıklarını görmek mümkündür. Çoğu katılımcının

adalet, saygı ve iyi insan noktasında benzerlik taşıdığı görülmektedir. Katılımcılarda K5, K10 ve K12 görüşlerini sırasıyla aşağıdaki şekilde ifade etmişlerdir:

“...iyi bir insan olamazsanız, bir iyi bir Müslüman da olamazsınız, iyi bir insan olamazsanız iyi bir ilim/bilim adamı da olamazsınız. Bunu söylerken, bunları birbirinden ayırmamak gerektiğini bütüncül yaklaşmak gerektiğini de ifade etmek gerekir. İnsan olmak evrensel küme, diğerleri alt küme. Bu alt kümeyi değersiz kalmaz.” (K5)

“Adalet. Gerek toplumsal kuruluşların işleyişi ve varlığını sürdürebilmesi, gerekse iç işleyişinde çekişmelerin en aza indirmesi adalet sistemine bağlıdır. Akademisyen seçiminde, yükseltilmesinde vs. herkes için adil bir sistem olmalıdır...” (K10)

“Bilimsel ve etik değerlerin bilimsellik açısından önemi tartışılmaz. Ancak üniversite ortamında kimi zaman insani değerlerin ikinci planda kalabildiğini gözlemliyorum. Özellikle akademisyenler arasında bilime ve etiğe bağlılığın insani değerleri geride bırakacak bir meslek hastalığına dönüşmesi ihtimali hiç de azımsanmayacak bir düzeyde. Bu noktada ülkemizde akademinin içinde bulunduğu olumsuz durumu görmezden gelmeden, insani değerlerin yol göstericiliğinde benimsenmiş bilimsel ve etik değerlerin çok daha etkin ve güçlü bir akademiye zemin hazırlayacağı kanaatindeyim.” (K12)

## İlahiyat Fakültesi'nin Değerlere Etkisi Kategorisi

**Tablo 13:** “Sizce İlahiyat fakültesinde okumak, öğrencilerin değer yargılarında etkili mi? Bu konudaki gözlemlerinizi nelerdir?” Sorusuna İlişkin Akademisyen Görüşleri

Kodlar	Katılımcılar
Etkili	K2, K4, K5, K7, K9, K10, K12
Kısmen etkili	K1, K3, K6
Etkili değil	K8

Tablo 13 incelendiğinde akademisyenlerin büyük kısmının öğrencilerin İlahiyat Fakültelerinde okumalarının onların değer yargılarında etkili olduğunu savunduğunu görmek mümkündür. Üç katılımcı bu durumun kısmen etkili olduğunu belirtirken, bir katılımcı da etkili olmadığını ifade etmiştir. Etkili olduğunu belirten katılımcılardan K5 ve K7 görüşlerini sırasıyla aşağıdaki şekilde belirtmiştir:

“Ben etkili olduğunu düşünüyorum. Zira değerlerin arkasında, onu motive eden çok güçlü bir duygu var; din duygusu. Öğrenci fakültede, sadece hocaları ile değil, arkadaşlarıyla kulüpler vasıtasıyla ile birçok organizasyon yapıyorlar. Bunlar değer aktarımı, pekiştirilmesi için çok önemli. Değer eğitimi, din eğitimi dersine hasredilecek bir konu değil. Bu bütüncül ele alınması gereken bir konu.

*Sadece ilahiyat, ya da üniversite düzeyinde değil, okullarda da böyle. Beden dersinden, matematiğe kadar hepsi işin içinde olmalı.” (K5)*

*“...kesinlikle etkilidir. Zira ilahiyat fakültesi gerek uyguladığı program gerek hoca-öğrenci ilişkileri gerekse de öğrencileri arası iletişimde duyuşsal yönü çok daha fazla önemser. Benzer şekilde toplumun beklentileri de bu yöndedir. İmanın sarığı beyazdır, leke kabul etmez anlayışı aslında bu durumu çok net ifade etmektedir. Dolayısıyla ilahiyat okuma fikrinden, program içeriğine, dinin ahlaki ilkelerinden insani ilişkilere birçok konuda öğrenciler değerlerin öğrenilmesinde daha istekli olabilirler. Diğer taraftan oluşabilecek olumsuz durumlar da ilahiyatçılıkla değil insan olmakla açıklanmalıdır.” (K7)*

Kısmen etkili olduğunu belirten K1 görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

*“Bu konuda nicel verilere dayalı yargıda bulunulması gerekiyor ki, bu da yok denecek kadar az. Genel izlenim olarak kısmen etkilediği kanaatindeyim.” (K1)*

Etkili olmadığını belirten K8 ise görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

*“Ben 8 yıl eğitim fakültesinde çalıştım 4 yıldır da ilahiyattayım. Bir fark görmedim. Aynı sosyokültürel çevre olduğu için olabilir. Büyük şehirlerde belki durum farklıdır ama ben okul öncesi sınıfında derse girdiğimde ile ilahiyatta derse girdiğimde aynı ortamı gördüm. Sadece baçı açık öğrenci sayısı fazlaydı. Gördüğüm tek fark bu. Sadece fraksiyonlar ve ideolojik görüşler değişkenlik gösteriyor. Birçok çalışmada da çok fark olmadığını söylüyor.” (K8)*

## **Din Eğitimi-Değer Eğitimi İlişkisi**

### **Din Eğitiminin Rolü Kategorisi**

<b>Kodlar</b>	<b>Katılımcılar</b>
Bilimsellik kazandırmak	K3, K5
Akademisyenlerin tutumu	K6, K9
Teori geliştirmek	K8, K10
Spesifik sorumluluğudur	K1
Formasyon kazandırmak	K2
Farklı inançlara saygıyı öğretmek	K4
Din olgusunun anlaşılmasını sağlamak	K7
İnterdisipliner çalışmalar	K8
Teoriyi pratiğe aktarmak	K12

Tablo 14 incelendiğinde, akademisyenlerin din eğitimi anabilim dalının değer kazandırmadaki etkisi konusunda farklı görüşlere sahip olduğunu görmek mümkündür. Katılımcılardan K3 ve K8 görüşlerini sırasıyla aşağıdaki şekilde belirtmiştir:

*“Din eğitimi anabilim dalında çalışan akademisyenler daha çok bu işin teorisi ve uygulamalarıyla ilgili “akademik” çalışmalar yapmaktadırlar. Bu çalışmaların bu alana bilimsel anlamda katkısı elbette olmaktadır. Ancak şu anda bu konudaki en büyük eksiklik, değer kazandırma amaçlı eğitim çalışmalarının yeterince yapılmamasıdır. Örgün ve yaygın eğitim sahalarında bu iş için koşturacak, tabiri caiz ise bunu dert edinecek eleman sıkıntısı bulunmaktadır. Din eğitimi bilimcilerinde bu yönde bir çaba ve iş yüklenme gibi bir eğilim görünmemektedir. Herkes “profesyonel” bir anlayışla bu konuyla ilgili bilimsel üretimler yapmakla yetinmektedir. Dolayısıyla bu alanda üretilen bilgilerin sahaya yansımaları pek yoktur.” (K3)*

*“Teori geliştirmek. Bunu yapabilecek donanım henüz gelişmedi. Okul öncesi, çocuk gelişimi ve psikoloji gibi disiplinlerle interdisipliner çalışmalar yapıp teori geliştirmek ve uygulama örneklerini test etmek. İnsanların beklentisi bu. Çok konuşuluyor bu konu. Bir öğretmen ve veli ne yapmalıyız diye sorduğunda ne yazık ki cevap yok.” (K8)*

## Değer Eğitiminin Uygulanışı

### Yöntem Kategorisi

**Tablo 15:** “Temele aldığımız bu değerleri öğrencilere kazandırmada nasıl bir yöntem izliyorsunuz?” Sorusuna İlişkin Akademisyen Görüşleri

Kodlar	Katılımcılar
Örneklik sergileme	K1, K3, K4, K5, K6, K8, K9, K12
Farklı kitaplar okutmak	K2, K9
Bireysel görüşme	K1, K5
Örtük mesajlar	K1, K9
Sosyal etkinlik	K1
Hayatından içinden örneklik sunmak	K2
Farklı stratejiler kullanmak	K2
Telkinde bulunmak	K3
Öz farkındalığı geliştirmek	K7
Değerli olduğunu hissettirmek	K7
Sorumluluk bilinci kazandırmak	K7
Toplumsal sorunlara duyarlılık	K7
Samimiyet dili	K12
Değer benimsetme amacım yok	K10

Tablo 15 incelendiğinde akademisyenlerin temele aldıkları değerleri öğrencilerine kazandırmaları noktasında farklı yöntemlere başvurdukları görülmüştür. Bununla birlikte çoğu katılımcının örneklik sergileyerek bunu gerçekleştirdiğini görmek de mümkündür. Bir katılımcı ise böyle bir rolü olmadığını belirtmiştir. Katılımcılardan K2 ve K3 görüşlerini sırasıyla aşağıdaki şekilde belirtmiştir:

*“Çok çeşitli kitaplar okutmaya çalışıyorum. Dönemin başında o dersin bilimselliğinin içeriğindeki bilgilerin nasıl ve hangi yöntemle geliştiğini neden öğrenmemiz gerektiğini vurguluyorum. Dönem süresince hayatın içinden örnekler mutlaka sunuyorum. Farklı yaklaşımları mutlaka anlatıyorum.”* (K2)

*“Kendi davranışlarımla önemseyemediğim değerlerin fark edilmesini önemsiyorum. Derslerde sırası geldikçe bazı vurgulamalar yaparak ve tavsiyelerde bulunarak öğrencileri etkilemeye çalışıyorum.”* (K3)

Katılımcılardan değer benimsetme rolünün olmadığı savunan K10 ise görüşlerini şu şekilde belirtmiştir:

*“Üniversite öğrencisine doğrudan belirli bir değeri benimsetme, yaptırma amacı gütmüyorum.”* (K10)

## Yaşanılan Güçlükler Kategorisi

**Tablo 16:** “Değer eğitiminde yaşadığınız güçlüklerle yönelik deneyimleriniz nelerdir?” Sorusuna İlişkin Akademisyen Görüşleri

Kodlar	Katılımcılar
Teori-pratik uyumsuzluğu	K2, K6, K7, K12
Uzlaşma kültürünün eksikliği	K1, K8
Öğrencinin hazır bulunuşluk düzeyi	K1, K9
Toplumsal etki	K2, K8
Bireyselleşme	K2, K3
İletişim sorunu	K3
Geleneksel değerlerden uzaklaşma	K3
Başarı kaygısı	K4
Kopya	K4
Alışılmış menfi duygular	K5
Eğitim sistemi	K6
Ders dışı etkinlik eksikliği	K3

Tablo 16 incelendiğinde akademisyenlerin öğrencilere değer kazandırma noktasında farklı güçlükler yaşadığını görmek mümkündür. En çok güçlüğün

ise teori-pratik bütünlüğünü sağlama noktasında olduğu görülmektedir. Katılımcılardan K1, K3 ve K12 görüşlerini sırasıyla aşağıdaki şekilde belirtmiştir:

*“Kurumsal olarak ortak bilincin oluşmaması, öğretim elemanları arasında belirli konularda düşünsel ve pratik olarak uzlaşının olmaması, öğrencinin beraberinde getirmiş olduğu arka planı...” (K1)*

*“Bu konudaki en büyük sorun, öğrencilerle yeterince iletişim kuramayışımız, onlarla birlikte “hoşça vakit geçirici” etkinlikler yapamayışımızdır. Diğer önemli sorun, öğrencilerin nasihat dinlemeye pek eğilimli olmayışlarıdır. Biz yetişkinler, ise vaaz ve öğüt vermeye alıştığımız için bu konuda öğrencilerle yeterince etkileşim kuramıyoruz. Zaman ayırarak bazı uygulamalar içinde öğrencilerle daha uzun süreli birliktelikler kuramadığımız için arzuladığımız şekilde bir etki oluşturamıyoruz. Bu konudaki önemli bir sorun da şudur: Modern hayat koşullarında toplumun tamamında ve bu arada genç kuşakta alışageldiğimiz geleneksel değerlerden bir uzaklaşma durumu söz konusu. Artık “gemisini kurtaran kaptan”, bazı menfaatleri elde etmek için bazı değerlerden taviz vermek daha olası hale gelmiş durumda, özellikle düne kadar önemsenen bazı değerler, kurumlar saygınlığını yitirmiş durumda. Böylesi bir değer aşınmasının olduğu ortamda sesimizi duyurmak pek kolay olmuyor.” (K3)*

*“Yaşanan en büyük güçlük, teorinin ağırlığıdır diyebilirim. Bu öğretim temelli teorik ağırlık, yerleşik bir eğitimi her zaman zorlaştırmıştır. Bunu aşabilmenin yolu ise örneklerle, yaşantıya dönüşen zihinsel bağlantıları kurmaktan ve ders geçmeye ve sınavlara endeksli değil, faydalı ve anlaşılabilir bir zeminde elde edilen ve insanın kendi mükteşebatı hâline gelmiş yaşayan bilgilerden geçmektedir. Buna ister “eğitim” deyin, ister “aktarım” deyin, içindeki anlatılara ister “kazanım”, ister “değer” deyin; önemli olan geride neler kaldığıdır.” (K12)*

## **Tartışma, Sonuç ve Öneriler**

Bu araştırmada “din eğitimi alanındaki akademisyenlerin ilahiyat fakültesinde verdikleri eğitim sürecinde değerlerin uygulanışı konusundaki deneyimleri nasıldır?” sorusuna cevap aranmaya çalışılmıştır. Katılımcıların çoğu üniversitede önem verdikleri değerleri; sevgi-saygı, dürüstlük, adalet, samimiyet, çalışma azmi şeklinde sıralamıştır. Akademisyenlerin değer yönelimlerine bakıldığında en üst sırada önem verdikleri değerlerin onlar için amaç değer olduğunun söylenmesi mümkündür. Bununla birlikte göz önünde bulundurdukları diğer değerler ise araç değerler konumunda olacaktır. Verilen yanıtlarda temel insa-

ni değerlerin daha çok ön planda tutulması, bu değerlerin akademisyenler için amaç değer olarak görüldüğü şeklinde yorumlanabilir. Bu durumda üniversitenin akademik meslek etiği kazandırmasının da akademisyenler tarafından araç değer olarak görüldüğü söylenebilir. Ayrıca ortaya çıkan veriler, akademisyenlerin akademik mesleki etik konusunda belirli bir sistematığının olmadığı şeklinde de yorumlanabilir. Katılımcılar arasında üniversitenin böyle bir rolünün olmadığını savunanların da bulunması, katılımcı akademisyenler arasında üniversitenin değer anlayışı noktasında bir uzlaşımın olmadığını göstermektedir. Erdem (2012) tarafından 2012 yılında yapılan “Bilim İnsanı Yetiştirmede Etik Eğitimi” isimli araştırmada Türkiye Bilimler Akademisi’nin “Bilimsel Doğruluk” başlığı altında yayınladığı ilkelere yer verilmiştir. Buna göre bilim insanının hem kendine hem diğer bilim insanlarına hem de içinde yaşadığı topluma karşı uyması gereken evrensel nitelikli temel ilkeler şu şekilde sıralanmıştır: Dürüstlük, güvenilirlik, nesnellik, tarafsızlık, bağımsızlık, açıklık, hakkaniyet, saygı ve sakinme, sorumluluk. Ortaya çıkan bu sonuç, saygıyı, adaleti, dürüstlüğü, objektifliği ön planda tutan akademisyen görüşlerini destekler niteliktedir.

Katılımcılar kendi eğitimleri esnasında yetiştirmek istedikleri öğrenci profili konusunda farklı görüşlere sahiptir. Bu görüş farklılıkları, kendi eğitim anlayışlarının, üniversitede önem verdikleri değerlere bir yansıması olarak görülebilir. Eleştirel düşünen, sorumluluk sahibi, empati kurabilen, kendinin farkında olan ve adil bireylerin yetiştirilmek istenmesi, katılımcı akademisyenlerin çoğunun ön plana çıkardığı öğrenci profilidir. Bu öğrenci profili, Erdem (2012) tarafından yapılan mezkûr çalışmada eleştiriye açık olmanın ve eleştirel bakmanın bilim insanının sahip olması gereken bir özellik olduğu ve akademisyenlerin derslerinde, tezlerinde ve akademik çalışmalarında öğrencilere bunu vurgulamaları gerektiği sonucuyla benzerlik taşıması adına önemlidir. Bu durumda, yapılan çalışma akademisyenlerin eleştirel düşünen öğrenci profiliyle benzerlik taşımaktadır. Ayrıca bu soruya bağlı olarak elde edilen verilerde, katılımcıların “iyi insan” modelini öncelikledikleri ama bunun hangi profile karşılık geldiği konusunda net ve ortak bir düşünceye sahip olmadıkları sonucuna ulaşılabilir.

Katılımcılar üniversitede değerlerin öğretilebilirliğine ilişkin olumlu görüş belirtmiştir. Ancak bunun nasıllığı konusunda farklı görüşler ortaya çıkmıştır. Araştırmaya katılan akademisyenlerden kimi bunu kendi kişiliği üzerinden ve gerek ders içerisinde gerekse de birebir görüşmeleri esnasında yapmayı uygun görürken kimi akademisyenlerin ise bunu teorik olarak ele aldığı, ancak uygulama boyutunun da göz ardı edilmemesine dikkat çektikleri görülmüştür.

Özellikle örtük öğrenme aracılığı ile de bunun olabirliğinin savunulması, üniversite eğitiminde örtük öğrenme ile değerlerin nasıl aktarılabilceği sorusunu akla getirmektedir. Katılımcıların özellikle derslerinde kullandıkları değer eğitim metotları da bu soruya verilen yanıtlarda dikkat çekicidir. Katılımcıların bir kısmı karşılaşma kültürü ile bunu yaparken bir kısmı değer eğitimi yaklaşımları üzerinden bunu ifade etmiştir. Katılımcıların bazılarının ise kendi kültürünü ön plana çıkararak bunu gerçekleştirmek istediği görülmüştür. Bu durumda katılımcıların çoğunun hem ders içinde hem de ders dışında üniversitede değerlerin öğretilbileceği konusunda hem fikir oldukları sonucuna ulaşılabilir. Ortaya çıkan bu veriler, Güneş (2016) tarafından yapılan değerler eğitimi yaklaşımı sınıflandırmasından “geleneksel yaklaşım” a uygundur. Değerler eğitimi yaklaşımını, geleneksel, bilişsel ve yapılandırıcı olarak üçe ayıran Güneş, geleneksel yaklaşımın “açıklama, davranış geliştirme, örnek davranışlar gösterme, tekrarlama” gibi yöntemler içerdiğini belirtmektedir. Üniversitede değerlerin öğretilirliğine özellikle akademisyen örnekliliği ile bunun teorik olarak gerçekleştirilmesine imkân tanıyan akademisyenlerin oranının yüksek olması, katılımcı akademisyenlerin geleneksel yaklaşımı benimsediklerinin göstergesi olarak yorumlanabilir.

Katılımcıların, akademisyenler eliyle değer eğitiminin imkânına verdikleri cevaplar, bir önceki soruyla tezatlık oluşturmaktadır. Üniversitede belirli yöntemler ile değerlerin öğretilbileceğine vurgu yapan katılımcıların, günümüzde akademisyen eliyle değerlerin imkânına olumsuz bakması bu durumun göstergesi olabilir. Katılımcıların birçoğu bunun mümkün olacağını belirtirken, yarıya yakın bir kısmı ise bunun mümkün olamayacağını belirtmiştir. Bu konuda olumsuz görüş belirtenlerin bir kısmı üniversite döneminin değer kazandırmak için geç bir dönem olduğunu ifade ederken bir kısmı ise üniversitelerin böyle bir amaç için var olmadığını belirtmiştir. Katılımcıların bazıları ise bu durumu, akademisyenlerin dert edinmediği şeklinde ifade etmiştir. Akademisyen eliyle değer eğitiminin imkânına olumsuz bakan katılımcıların görüşlerinden hareketle, bu akademisyenlerin kendilerini eğitimden ziyade öğretimden sorumlu hissettiklerini söylemek mümkündür. Ortaya çıkan bu veriler de üniversite döneminde değerlerin kişinin karakter yapısındaki etkisini ortaya koyacak yeni çalışmalar için oldukça önemlidir.

Katılımcıların değer eğitiminde akademisyenin rolü kategorisine verdikleri yanıtlar incelendiğinde akademisyenler arasında görüş birliğinin olduğu gözlemlenmektedir. Akademisyenlerin çoğu, rol modellik sergilemek konusunda misyonlarının olduğunu düşünmektedir. Bunun yanında iyi bir iletişimin de bu anlamda etkili olacağını ifade edenler bulunmaktadır. Üniversitenin değer kazandırmak



gibi bir rolünün olmadığını düşünen akademisyenlerin birkaçı ise kendilerinin de böyle bir misyonunun olmadığını vurgulamaktadır. Kırkkılıç vd. (2015) tarafından akademisyenlerin bilimsel araştırma tutumlarının akademik etik değerler açısından incelendiği bir çalışmada ortaya çıkan sonuçlar, bu kategorinin sonuçlarını destekler niteliktedir. Yapılan bu çalışmada akademisyenlerin etik değerler ile ilgili topluma rol model oldukları, üniversitenin üretilen bilgiyi topluma yaymak açısından topluma ait bir misyonunun da bulunduğu, toplum tarafından “Üniversite hocası da bunu yaparsa” algısının toplumla üniversite arasındaki güvenin sarılmasına neden olacağı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç da üniversite eğitiminde öğrencilerin değer kazanımında akademisyenlerin rol modelliğinin ne kadar önemli ve gerekli olduğunu göstermesi açısından oldukça önemli görülmektedir.

Katılımcılar, akademisyenlerin ve öğrencilerin değer yönelimlerinde kuşak farkı olduğu konusunda hem fikirdir. Özellikle de gençlerin popüler kültüre bağlı kalarak özgürleşme ve bireyselleşmenin etkisinde olmasına karşın, akademisyenlerin geleneğin ve ideolojinin etkisinde kalmaları, bu ayrımın nedeni olarak öne sürülmüştür. Buna bağlı olarak yaşla birlikte dünya görüşü noktasında farklı olmaları da kuşak farklılaşmasının bir nedenidir. Özellikle orta yaş ve üstü akademisyenler ile öğrenciler arasındaki iletişim kopukluğunun ve kuşak farkının sebebi, hızla gelişen bilişim, internet ve sosyal medya gibi faktörler olarak görülmüştür. Algur (2022) tarafından “Nesiller Arası Farklılaşma ve Din Eğitimi” adıyla kaleme alınan eserde, nesiller arası farklılaşmanın içinde yaşanan zamanın kültürü, kültürün de bireyin yaşam tarzını belirlemesi yönünden ele alınması, üniversite dönemi gençleri ile akademisyenlerin değer yönelimlerinin farklılığının sebebinin açıklamak açısından önemlidir. Aynı şekilde Duman (2022) tarafından kuşak çatışmalarının yaşanmasında en önemli değişken olarak farklı dönemlerde ve farklı kültürel değerlerle sosyalleşen bireylerin, duygusal, düşünsel ve normatif değerler alanında ayrışmasının eski kuşakla yeni kuşağın yaşamdaki temel referans kaynaklarının farklılaşmasına bağlı olarak açıklanması da, akademisyen ve gençlerin olay ve olgulara farklı açılardan bakmaları yönüyle dikkat çekicidir. Mücevher ve Erdem (2018) tarafından 2018 yılında X kuşağı akademisyenleri ile Y kuşağı öğrencileri arasında yapılan nicel bir çalışmada, X kuşağı akademisyenlerinin Y kuşağı öğrencilere karşı algılarının olumsuz olması ve onları iş, iletişim ile öğrenme özellikleri yönünden yetersiz gördükleri sonucuna varılması yapılan bu araştırmanın sonuçlarını destekler niteliktedir. Buna bağlı olarak, akademisyenler ile üniversite öğrencileri arasında kuşak farklılıklarından doğan anlaşmazlıkların kaynağında, her kuşağın kendi içinde yaşadığı dönemin farklı olmasının, onların yaşam stilleri, algılayış tarzları, tutum ve davranışları ile değer yargıları üzerinde etkili olabileceği söylenebilir.

Üniversite örgüt kültüründe önemli yer tutan bilimsel, etik ve insani değerler konusunda akademisyenlerin büyük bir kısmı insani ve etik değerleri ön planda tutarken, bilimsel değerler son sıralarda yer almıştır. Ortaya çıkan bu sonuç, üniversite örgüt kültüründe ahlak ve değer merkezli bir eğitimin daha çok öncelenmesi gerektiğini göstermektedir. “İyi insan” ve evrensel etik değerleri kendisine merkez edinen bir üniversitede, bilimsel değerlerin de bu minvalde şekilleneceğini söylemek mümkündür. Maya (2013) tarafından akademisyenlerin meslek ahlakına aykırı olan davranışlara yönelik algılarını inceleyen çalışmasının sonucunda ortaya çıkan veriler de, üniversite örgüt kültüründe değerlerin net olarak belirlenmesi gerektiği sonucunu doğrular niteliktedir. Bu araştırmaya göre üniversitelerde bilimsel, insani ve etik değerler ön plana çıkarılmalı, bu kurumsal değerlere açıklık getirilmeli ve mesleğe özgü etik kodlar oluşturulmalıdır

Katılımcıların büyük kısmı, ilahiyat fakültesinde okumanın öğrencilerin değer yargılarında etkili olacağı konusunda hem fikirdir. Bunun arkasındaki en önemli saik ise, din duygusu olarak görülmüştür. Mehmedoğlu (2014) tarafında 2006 yılında bir grup ilahiyat fakültesi öğrencisinin değer yönelimlerinin incelendiği ve din-değer yönelimlerinin ele alındığı çalışmada, din öğreniminin ve dini yönelimlerin öğrencilerin değer sistemlerinde önemli bir etkisinin bulunduğunu ortaya koymuştur Aynı şekilde Kızılgöçer vd. (2015) tarafından Rize’deki İlahiyat Fakültesinde okuyan bir grup öğrenci üzerinde yapılan araştırma da, öğrencilerin dini yönelimlerinin onların değerler sisteminde önemli bir etkisinin olduğunu ortaya koymaktadır. İlahiyat Fakültesinde okumanın öğrencilerin değer yargılarına etkisinin kısmen olduğunu düşünen ve buna gerekçe olarak da nicel bulguların eksikliğini öne süren katılımcılar için, yapılan bu çalışmaların sonuçları etkili olabilecektir.

Katılımcıların din eğitimi anabilim dalının değer kazandırmadaki rolü konusunda farklı görüşlere sahip oldukları görülmüştür. Akademisyenlerden kimi teorik düzlemde bunun eğitiminin yapılacağını savunurken, kimisi de bu bölümü, teorinin pratiğe aktarıldığı yer olarak görmektedir. Her ne kadar din eğitimi’nin özel olarak böyle bir misyonu bulunmasa da değerler konusunda yaptığı alan araştırmaları, buna bağlı olarak geliştirilen yöntemler ve bu yöntemlerin eksik veya güçlü yanlarının test edilmesi aşamaları, bu bilim dalının yaptığı çalışmalar arasındadır. Bu anlamda din eğitimi bilim dalının değerler noktasında sadece teorik düzlemde kalmadığını, bu işin eğitim ve öğretim boyutunu da üstlendiğini söylemek mümkündür. Nitekim Mehmedoğlu’nun (2014) yaptığı çalışmada yer alan, din eğitimi ve öğretiminin üniversite öğrencilerinin değer sisteminin oluşumunda ve gelişiminde önemli rol oynadığına yönelik bulgular,

din eğitimi bilim dalının öğrencilere değer kazandırma noktasındaki önemini ortaya koyması açısından önemlidir.

Katılımcıların görüş farklılıklarının en bariz olduğu kategorilerden biri de değerlerin öğrencilere kazandırılmasında kullandıkları yöntemdir. Ancak bu farklılığı, görüş zenginliği olarak da yorumlamak mümkündür. Tıpkı akademisyenlerin değer kazandırmadaki misyonuna rol modellik şeklinde görüş belirten akademisyenlerde olduğu gibi, kullandıkları yöntem konusunda da örneklik sergilemek görüşü, en çok ifade edilen kodlardan biri olmuştur. Üniversitenin veya spesifik olarak din eğitimi anabilim dalının resmiyette böyle bir misyonunun olmaması, akademisyenler arasındaki yöntem çeşitliliğinin göstergesi olarak yorumlanabilir. Özellikle gençlik döneminin değer kazanımında etkili olan unsurların neler olduğuna dair yapılan bilimsel çalışmalar akademi hayatına yansıtılırsa, bu konuda yöntem birliğine varmak ya da bu alandaki görüş zenginliklerini pratiğe aktarmak söz konusu olabilecektir. Burada dikkati çeken bir nokta da akademisyenlerin bir kısmının bu durumu kendisine dert edinmiş olmalarıdır. Özellikle ders dışında yapılan birebir görüşmeler, akademisyenlerin derslerini bu anlamda fırsat eğitimi olarak görmeleri ve örtük olarak bunu kazandırmaya çalıştıklarını belirtmeleri bu adanmışlık durumunun göstergeleri olabilir.

Son olarak katılımcıların değer eğitimi konusunda yaşadıkları güçlükler kategorisinde, yöntem konusunda olduğu gibi, üniversitelerin bu konudaki belirsizliğinden dolayı bir netlik içinde olmadıkları gözlenmiştir. Özellikle akademisyenler arasında bir uzlaşımın olmayışı, en önemli güçlüklerden biri olarak sıralanan teorinin pratiğe aktarılması konusunda olumsuz bir etki olarak görülebilir. Üniversite eğitiminin teorik zemine hapsedilmekten uzaklaşıp bilgilerin günlük hayatla irtibatlandırılması, sadece sınav endeksli değil, günlük hayatta karşılığı olan faydalı bilgilerle zihinlerin biçimlendirilmesi, değer eğitimi konusunda yaşanan güçlüklerin aşılmasını sağlayabilecektir.

Katılımcı ifadelerine dayanarak oluşturulan çalışma verilerinden elde edilen temel sonuç şudur: Din eğitimi alanındaki akademisyenlerin öğrencilere kazandırmayı hedefledikleri değerler, yetiştirilmek istenen öğrenci profili ve akademisyenlerce değer eğitiminin imkânı kategorilerinde görüş birliği içinde olmadıkları görülmüştür. Ayrıca bu konularda katılımcı akademisyenler arasında ortak bir değerler sisteminin olmadığı da gözlenmiştir. Verilen yanıtların birbirinden bağımsız olması, akademisyenler arasında ortak görüş dairesinin dar olduğu şeklinde yorumlanabilir. Bununla birlikte, üniversitede değerlerin öğretilirliğine, değer kazanımında akademisyenlerin rolüne, akademisyen

ile öğrenciler arasındaki değer yönelimleri konusunda kuşak farklılığının belirginliğine ve değerlerin öğrencilere kazandırılmasında uygulanan yöntemler kategorilerine verilen yanıtların çeşitliliği de fikir zenginliği olarak göz önünde bulundurmaktan açısından oldukça önemlidir.

Araştırmanın neticesinde, üniversitede değer eğitimi yaklaşımlarına dair kullanılacak teknikler konusunda yeni çalışmaların yapılması; bu araştırmanın bir devamı olarak din eğitimi alanındaki akademisyenlerin değer algılarına göre eğitimlerinde bu algıları ne ölçüde yansıtıp yansıtmadıkları uzun süreli gözlemler yapılarak araştırılması; sadece din eğitimi anabilim dalı değil, ilahiyat fakültesinin diğer anabilim dallarında da akademisyenlerin değer algılarına yönelik çalışmalar yapılması; ilahiyat fakültelerinin diğer bölümleri ile din eğitimi anabilim dalında görev yapan akademisyenlerin değer yönelimlerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi; akademisyenlerin değer yönelimleri üzerinde, yüksek öğretim kurumunun yapı ve işleyişi ile ilgili değerlerin etkili olup olmadığının araştırılması; üniversitelerde örtük öğrenmenin öğrencilerin değer kazanımlarındaki etkisini gösteren çalışmaların yapılması gibi hususlar öneri olarak sunulabilir.

## **Academics' Perceptions of Values Education in Higher Education: A Phenomenological Inquiry in the Field of Religious Education**

### **Introduction**

Values play a crucial role in shaping an individual's behavior and influencing their attitudes throughout their life. Understanding an individual's values, both inherited and acquired, enables us to decipher their intentions behind their actions and comprehend the dynamics of their relationship with society. Behaviors undertaken to establish common ground with others and the motivations underlying these actions can be effectively interpreted within the framework of values. During the socialization process in formal and informal education institutions, individuals begin to learn the values of the society they live in and the expectations of the group they belong to (Yapıcı & Zengin, 2003). University education plays a significant role in shaping individuals' perception of a world intertwined with values and contributes to the transformation of society within this framework. In this sense, the university serves as both an educational institution and an environment for personal growth. University education during the youth period is of paramount importance for young individuals as it allows them to shape their worldview for the future and establish a sense of identity that aligns with their aspirations. Academics serve as primary role models for the youth during this period. Even a small influence from academics will have a profound impact on students who start university life with a certain background, and this will contribute to their ability to make healthier and more informed decisions.

Faculties of Theology indeed hold a distinct role in terms of adding value to young people within higher education institutions. Faculties of Theology bear significant responsibilities in raising future generations with a heightened consciousness, placing local and universal values at the core of their educational mission. The department that has specific responsibility for the acquisition of values education by university students is the Department of Religious Education in Theology Faculties. This field of study goes beyond simply transmitting religious knowledge and instead aims to engage individuals with religion in a positive and constructive manner, considering the societal understanding of religion. When values education is defined as individuals gaining certain virtues or providing social harmony, religious education and values education will

intersect in terms of their aims since they put people at the center and prioritize the moral development of people (Çelikel, 2021).

The Department of Religious Education, given its shared objectives, actively engages in scientific research on values, develops methodologies, examines their effectiveness, and conducts field studies to identify strengths and weaknesses. It is widely perceived that religious education academicians bear the responsibility of fostering values within their respective environments. In this case, it is of utmost importance for academics in the field of Religious Education, where values are approached scientifically, to serve as role models for ethical values and integrate this aspect into their professional identity. For this reason, the scope of this research focused exclusively on academics in the field of Religious educations. Accordingly, this study aims to investigate the values held by these academics, their aspirations for nurturing students within the framework of values during university education, the specific values they prioritize, the methods they employ to instill these values, and the challenges they encounter in this endeavor.

## **Method**

In this study, qualitative research approach was preferred as a research method. Qualitative research, as defined by Creswell, “involves exploring and comprehending the meanings that individuals or groups ascribe to a social or human problem” (Creswell & Creswell, 2021). Phenomenological research, one of the qualitative research designs, was employed in this research. Phenomenological research is a research design, stemming from philosophy and psychology, aims to capture participants’ experiences of a phenomenon as they describe it (Creswell & Creswell, 2021).

### **Working group**

The study group for this research consisted of “academicians working in the Religious Education Department”. Twelve individuals who are academicians in the field of Religious Education academicians were selected as participants in the study.

### **Data collection tool**

The study utilized the interview technique as a data collection tool. To facilitate analysis without limitation on the participants’ responses, a semi-structured interview form consisting of 11 questions was prepared for this research.

## **Data analysis**

The data were analyzed by content analysis in line with the answers given by the academicians to the questions in the semi-structured interview form.

## **Results**

A majority of the participants emphasized the significance of values such as; love, respect, honesty, justice, sincerity, determination to work. However, there were variations in the participants' views on the student profile they want to train during their education. These variations in viewpoints can be interpreted as a reflection of participants' individual interpretations of education and the values they prioritize within the university context. Despite expressing a positive stance on the possibility of teaching values at the university, participants held diverse opinions on the methods through which this could be achieved. Interestingly, their responses regarding the potential for values education facilitated by academicians contradicted the previous question. Participants, while acknowledging that values can be effectively taught through specific approaches in the university, expressed concerns about the current state of values education carried out by academicians. This observation may indicate the complex nature of the situation and the existing challenges in implementing values education within the field of religious education. The participants' responses regarding the role of academics in value education revealed that the majority of them believe in the impotence of academics serving as role models. Participants agree that there is a generational difference in terms of value orientations between academics and students. The distinction between the value orientations of academics and students has been attributed to the influence of tradition and ideology on academics, while young people, in particular, are influenced by freedom and individualization through their adherence to popular culture. Although scientific, ethical, and human values hold an important place in the organizational culture of universities, it was found that most academics prioritize humane and ethical values over scientific values as scientific values were observed to be given less emphasis compared to other values. This result shows that a moral and value-centered education should be given more priority in university organizational culture. The majority of participants expressed the belief that studying at the Faculty of Theology would have a positive impact on students' value judgments. The main motivation behind this perception was attributed to the sense of religious identity and affiliation. The participants exhibited varying perspectives on the role of the Religious Education Department in promoting values. The participants expressed contrasting views

on the approaches employed in values education within the Religious Education Department. Some academics believe that the emphasis should be on theoretical knowledge, while others consider the department as a platform for translating theory into practical application. The methods employed to teach values to students emerged as where divergent opinions were evident. Just like the academics who expressed their views as role models in terms of promoting values, emerged as one of the prominent codes in the discussion on teaching methods. the idea of exemplary in the method they use has been one of the most frequently expressed codes. It was observed that the category of difficulties experienced by the participants in value education, was one of the recurring theme that most universities were not in a clear about it due to their uncertainty on this issue.

## **Conclusion**

In this research aimed to investigate the question “what are the experiences of religious education academics regarding the implementation of values in university education?”. The main finding derived from the analysis of participant responses is as follows: there is a lack of consensus among religious education academicians regarding the specific categories such as; values they aim to impart to students, the desired student profile for value education, and the role of academicians in delivering values education. Furthermore, it was noted that there is a lack of consensus among the participating academics regarding the following issues. The diversity of opinions regarding the ability of teaching values at the university, the role of academics in fostering values, the generation gap between academics and students, and the methods employed in imparting values to students highlights the richness of ideas within this context.

Based on the findings of the study, several suggestions can be made,

- Further studies can be conducted on the methodologies employed in values education within the university context.
- As a follow-up to this study, it is suggested to conduct long-term observations to investigate the extent to which religious education academics reflect their value perceptions in their teaching practices.
- Further studies can be conducted to explore the value perceptions of academics not only in the Religious Education Department, but also in other departments of the Faculty of Theology.



- A comparative examination can be conducted to explore the values orientations of academics working in the Religious Education Department in relation to those working in other departments of Theology Faculties.
- An investigation can be conducted to determine the extent to which the values related to the structure and functioning of the higher education institution influence the value orientations of academics.
- Studies can be conducted in universities to explore the impact of implicit learning on students' value acquisition.

---

**Etik Beyan / Ethical Statement:** Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur. / It is declared that scientific and ethical principles have been followed while carrying out and writing this study and that all the sources used have been properly cited.

**Finansman / Funding:** Yazarlar, bu araştırmayı desteklemek için herhangi bir dış fon almadıklarını kabul ederler. / The authors acknowledge that they received no external funding in support of this research.

**Yazar (lar) / Author (s):** Tuba KURT, Mehmet KOYUNCU

**İntihal / Plagiarism:** Bu makale, en az iki hakem tarafından incelendi ve intihal içermediği teyit edildi. / This article has been reviewed by at least two referees and scanned via a plagiarism software.

## Kaynakça

- Aksan, G., & Topçuoğlu, A. (2019). Üniversite gençliğinin değerleri: 20 yıl sonra ne değişti? *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 11(18). <https://doi.org/10.26466/opus.571209>
- Algur, H. (2022). *Nesiller arası farklılaşma ve din eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Artan Erdem, İ. (2005). *Üniversite gençliği değerleri: Korkular ve umutlar*. İstanbul: Tesev Yayınları.
- Aydın, A. (Yazar), & Dönmez, A. (Tez D.) (2006). *Dil-Tarih ve Coğrafya fakültesi öğrencilerinin değer hiyerarşileri ile ilahiyat fakültesi öğrencilerinin değer hiyerarşilerinin karşılaştırılması*. Tez (Yüksek Lisans), Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara. <https://dspace.ankara.edu.tr/xmlui/handle/20.500.12575/29260>
- Aydın, M. (2003). Gençliğin değer algısı: Konya örneği. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1(3), Art. 3.
- Bulduklu, Y., & Dilmaç, B., & Şeker, M. (2018). *Yükseköğretimde değerler*. Kurumlarda Değerler içinde (s. 47-60). Konya, Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Bulut, S., & Dilmaç, B. (2018). Üniversite öğrencilerinin sahip olduğu değerler psikolojik iyi oluş ve mutluluk düzeyleri arasındaki yordayıcı ilişkiler. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 9(16), 23-23. <https://doi.org/10.26466/opus.472450>
- Cevizci, A. (2013). *Felsefe sözlüğü*. İstanbul: Paradigma Yayınları.
- Coşkun, Y. D. D. Y., & Yıldırım, A. G. A. (2009). Üniversite öğrencilerinin değer düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Van Yüzcüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), Art. 1.
- Creswell, J. W. (2016). *Araştırma deseni nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları*. Ankara: Eğiten Kitap.
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2021). *Araştırma tasarımı—nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları / Research Design—Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches* (E. Karadağ, Çev.). Ankara: Nobel Yayın.
- Çelikel, B. (2021). Değerler eğitiminde “özne olma durumu” ve din eğitimindeki uzanımları. *Toplum Bilimleri Dergisi*, 31, 154-164. <https://doi.org/10.29228/tbd.2007.54032>
- Dilmaç, B., Deniz, M., & Deniz, M. (2009). Üniversite öğrencilerinin öz-anlayışları ile değer tercihlerinin incelenmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 7, 9-24.
- Duman, M. Z. (2022). *Kuşak çatışması: X ve z kuşağı üzerine sosyolojik bir çalışma*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

- Emiroğlu, B. (2017). Değerler eğitiminin genęlerin sağlıklı sosyalleşmelerine etkisi. *International Journal of Eurasian Education and Culture*, 2(3), Art. 3.
- Erdem, A. R. (2012). Bilim insanı yetiştirmede etik eğitimi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 1, Art. 1.
- Erdirenęelebi, M., & Filizöz, B. (2019). Meslek etiği ve akademisyenlerin etik değerleri üzerine nicel bir araştıırma. *OPUS International Journal of Society Researches*, 14(20), Art. 20. <https://doi.org/10.26466/opus.599983>
- Güneş, F. (2016). *Değerler eğitimine yaklaştım ve modeller*. A. Güvenę Saygın, & M. Saygın (Yay. haz.), Eğitimde Gelecek Arayışları: Dünden Bugüne Türkiye’de Beceri, Ahlak ve Değerler Eğitimi Uluslararası Sempozyumu (s.1-20). Ankara: Atatürk Araştıırma merkezi.
- Kırkkılıç, H. A., Sevim, O., & Söylemez, Y. (2015). Akademisyenlerin bilimsel araştıırma tutumlarının akademik etik değerler açısından incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(2), Art. 2.
- Kızıılgeçit, M., Acuner, H. Y., & Toklu, G. (2015). İlahiyat fakültesi öğrencilerinin değer yönelimleri ve dindarlık-değer ilişkisi (Rize örneği). *Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 4(8), 8 43-84.
- Maya, İ. (2013). Akademisyenlerin meslek ahlakına aykırı olan davranışlara ilişkin algıları (ÇOMÜ eğitim fakültesi örneği). *Turkish Studies*, 8(6). <https://arastirmax.com/en/publication/turkish-studies/8/6/akademisyenlerin-meslek-ahlakina-aykiri-olan-davranislara-iliskin-algilari-comu-egitim-fakultesi-orneği/arid/f44b025d-6ba7-4473-b548-6cba8a8a1a02>
- Mehmedoğlu, A. (2014). İlahiyat fakültesi öğrencilerinin değer yönelimleri ve dindarlık-değer İlişkisi (M.Ü. ilâhiyat fakültesi örneği). *Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 30, Art. 30. <https://doi.org/10.15370/muifd.33875>
- Mücevher, M. H., & Erdem, R. (2018). X kuşağı akademisyenler ile y kuşağı öğrencilerin birbirlerine karşı algıları. *Süleyman Demirel Üniversitesi Vizyoner Dergisi*, 9(22), Art. 22. <https://doi.org/10.21076/vizyoner.391745>
- Özcan, Z., & Erol, H. K. (2017). Üniversite öğrencilerinin değer yönelimleri ve dindarlık-değer ilişkisi (Karabük örneği). *Journal of History Culture and Art Research*, 6(4), 913. <https://doi.org/10.7596/taksad.v6i4.1091>
- Patton, M. Q. (1987). *How to use qualitative methods in evaluation* (2nd edition). SAGE Publications, Inc.
- Sevim, O. (2014). Akademik etik değerler ölçeğinin geliştirilmesi: Güvenirlik ve geçerlilik çalışması. *Journal of Turkish Studies*, 9 (6), 943-943. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.6969>
- Şimşek, H., & Yıldırım, A. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştıırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

- Tekel, E., & Korumaz, M. (2019). Üniversite öğrencilerinin değer algılarının incelenmesi. *Yıldız Journal of Educational Research*, 4(2), Art. 2.
- Theodorson, G. A. (1969). *A modern dictionary of sociology*. Ty Crowell Co.
- Tutar, H., & Erdem, A. (2020). *Örnekleriyle bilimsel araştırma yöntemleri ve -SPSS uygulamaları*. Seçkin Yayıncılık.
- VandenBos, G. R., & American Psychological Association (Ed.). (2007). *APA dictionary of psychology* (1st ed). American Psychological Association.
- Yapıcı, A., & Zengin, Z. S. (2003). İlahiyat fakültesi öğrencilerinin değer tercih sıralamaları üzerine psikolojik bir araştırma: Çukurova üniversitesi ilâhiyat fakültesi örneği. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1(4), Art. 4.

# Eğitimde Ahlâki Liderlik Teorisi: Nitel Bir Araştırma\*

## Education and Moral Leadership Theory: A Qualitative Research\*\*

Ahmet KILIÇ, Sorumlu Yazar, Dr. | Corresponding Author, Ph.D.

T.C. Milli Eğitim Bakanlığı, | Republic of Turkey National Education Ministry, Gaziantep / Türkiye.  
ahmet\_kilic\_27@hotmail.com  
<https://orcid.org/0000-0001-8900-2624>

Macid YILMAZ, Prof. Dr. | Professor.

Hitit Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi, Din Eğitimi Anabilim Dalı | Hitit University, Faculty of Theology, Department of Religious Education, Çorum / Türkiye.  
macidyilmaz@hitit.edu.tr  
<https://orcid.org/0000-0001-9479-3686>

ISSN: 1303-880X

e-ISSN: 2667-7504

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

### Makale Türü / Article Type:

Araştırma Makalesi / Research Article

**Geliş Tarihi / Received Date:** 27.01.2023

**Kabul Tarihi / Accepted Date:** 05.06.2023

**Yayın Tarihi / Published Date:** 25.06.2023

**Lisans / Licence:** CC BY-NC-4.0.

**Tr/En:** Tr

**Atıf/Citation:** Kılıç, A. & Yılmaz, M. (2023). Eğitimde ahlâki liderlik teorisi: Nitel bir araştırma. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 21 (45), 101-127  
<https://doi.org/10.34234/ded.1242926>

### Yazar Katkıları / Author Contributions:

Kılıç, A. (%70), Yılmaz, M. (%30)

### Çıkar Çatışması / Competing Interests:

Yazarlar, çıkar çatışması olmadığını beyan ederler. / The authors declare that they have no competing interests.

\* Bu çalışma 22/07/2022 tarihinde Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü'nde tez savunması yapılan "Nurettin Topçu ve Erol Güngör'ün Ahlâki Liderlik Hakkındaki Görüşlerinin Karşılaştırmalı Analizi" isimli doktora tezinden üretilmiştir.

\*\* This study is derived from the doctoral thesis titled "Comparative Analysis of the Views of Nurettin Topçu and Erol Güngör on Moral Leadership," which was defended on 22/07/2022 at Hitit University, Institute of Social Sciences.

**Öz:** Toplumların huzurlu yaşam sürdürmeleri için vazgeçilmez değerler bütünü addedilen ahlâk, doğru davranış olarak topluma yansıtıldığında iyi ahlâk, kötü davranış olarak yansıtıldığında ise kötü ahlâk şeklinde nitelendirilir. İyi ahlâka sahip olan bireylerin ilâhî emirlere uygun yaşayışları olduğuna inanılır ve ahlâki davranışlarıyla toplum tarafından takdir edilir. İyi ahlâka sahip olup çevresini etkileyen ve onlar üzerinde kalıcı iz bırakan lider vasıflı kişiler ise ahlâki lider olarak tanımlanabilir. Ayrıca ahlâki liderlerin varlıkları sosyal hayatın birçok alanında (eğitim, askerlik, sanat, teknoloji vb.) hissedilebilir. Hitabetleri, bilgileri, dış görünüşleri vd. yönlerden gıpta edilecek düzeyde dikkat çekici özellikleri onları sıradan insanlardan farklılaştırır. Örgün eğitim kurumlarında ahlâki lider konumundaki kişiler ise öğretmenlerdir. Çünkü öğretmenler gerek okul içinde gerek okul dışında iletişime açık, toplum üzerinde tesir gücü yüksek, öğrencilerin hayatlarına yön vermede yetkin ve ahlâki davranışlarda örnek olma gibi ahlâki liderlik vasıflarına sahip şahsiyetlerdir. Bu konumlarından dolayı öğretmenlik mesleği kutsal olarak görülmüş ve diğer mesleklere göre mesuliyeti daha fazla olmuştur. Araştırma konumuz olan eğitimde ahlâki liderlik teorisi eğitimin temel unsurları olan öğretmen-ahlâk-liderlik ilişkisi açısından önem arz etmektedir. Bu düşünceler doğrultusunda doküman analiz yönteminin kullanıldığı bu nitel araştırmanın amacı; modern liderlik teorilerinden biri olan ahlâki liderlik teorisini eğitim ve öğretmen açısından inceleyerek okuyucuları bu teori hakkında bilgilendirmektir.

**Anahtar Kelimeler:** Eğitim, Ahlâk, Liderlik, Ahlâki Liderlik Teorisi.

&

**Abstract:** Morality, regarded as a collection of essential values for societies to foster peaceful coexistence, is characterized as “good morals” when it manifests as positive behavior within society, and as “bad morals” when it manifests as negative behavior. Individuals who possess good morals are believed to live in accordance with divine principles and are esteemed by society for their exemplary moral behavior. People who possess good morals and have impact on their surroundings leaving a lasting impression are defined as moral leaders. In addition, the presence of moral leaders can be felt in many areas of social life (education, military service, art, technology, etc.). Their rhetoric, knowledge, appearance and other admirable qualities distinguish them from ordinary individuals. The moral leaders in formal education institutions are: Teachers,

as individuals who are open to communication both inside and outside the school, exert a significant influence on society. They possess the competence to guide students in shaping their lives and exhibit moral leadership qualities by setting an example through their moral behavior. Due to these roles and responsibilities, the teaching profession has been regarded as sacred and had more responsibilities compared to other professions. Our research focuses on the moral leadership theory in education, which is crucial for understanding the teacher-ethics-leadership relationship, a fundamental aspect of education. Using the document analysis method, our qualitative research aims to inform readers about this theory by examining its implications for education and teachers, particularly within the context of modern leadership theories.

**Keywords:** Education, Moral, Leadership, Moral Leadership Theory.

(The Extended Abstract is at the end of the article)

## Giriş

Tarihsel süreçte toplulukların istenilen hedeflere en kısa zamanda, en az zararla ve en güvenilir şekilde ulaşmasında liderlerin etkisi büyük olmuştur. Bundan dolayı insanları etkileyebilme, istedikleri doğrultuda yönlendirebilme kabiliyetine sahip liderlere toplumsal hayatın birçok safhasında ihtiyaç duyulmuştur. Bu ihtiyaç sosyal bir kurum olan okullarda da kendini göstermiştir. Ahlâklı bir toplum inşasını ortak şuur ve ortak irade birliğiyle, geçmişte ve günümüzde var etme vazifesini en çok da okullarda *ahlâki lider* olan öğretmenler üstlenmiştir. Türk toplumu da çağa hitap eden, bütüncül kültür anlayışına sahip ahlâki lider öğretmen yetiştirme liyakatini kendi ruh dünyasında var etme potansiyeline sahiptir (Şimşek, 2013). Zaten dünya geneli eğitim sistemlerinde öğretmenlerden ahlâki davranışlarda rol model lider olmaları beklenmektedir.

Bireylerin çocukluk ve gençlik döneminin büyük bir kısmı okullarda geçtiği için okullarda ahlâki liderlere daha çok ihtiyaç olduğu söylenebilir. Teknolojinin hızlı gelişimi, olumsuz çevresel faktörler, öğrencilerde artan madde bağımlılıkları, ailelerin çocuk disiplninde zorlanması vb. etkenler öğretmenlerin rol model olmaları gerekliliğini ortaya koymaktadır. Ortaylı (2019) bu konu hakkındaki düşüncelerini şu şekilde ifade etmektedir: “Öğretmenler artık rol model, kanaat önderi olarak aramızda değil. Acilen ve de bir lider olarak geri dönmeleri gerekiyor.” Ünlü mütefekkir Safa, öğretmenlerde görülen hataların talebelere yansıtacağı kanaatindedir ve hatayı önce talebelere yetiştirenlerde aramaktadır. Safa'nın

(2019); “Sokaklarda küfürbaz bir gençliğe rastlıyorsanız, şaşırmayınız: Talebele-  
rimizdir”, söylemi de genç nesillerin yetiştiriciliğinde öğretmenlerin ahlâkta ör-  
nek model olma vazifelerinin önemini vurgulamaktadır. Gelecek nesillerin hem  
bilgili hem de iyi ahlâka sahip olması için örnek şahsiyetlerin öğrenci ve velilere  
sunulması gerekir. Bu nedenle eğitim-öğretim sürecinde *ahlâki lider* olarak suna-  
bileceğimiz örnek model öğretmenlerin olması önem arz etmektedir.

Bu çalışmada öncelikle ahlâki liderlik teorisinin temelini oluşturan lider ve li-  
derlik kavramları (devlet yönetiminde, din/mitolojide ve eğitim yönetiminde li-  
derlik) üzerinde durulmuş daha sonra ahlâki liderlik teorisinin tanımı, özelliği,  
sınıflaması (bölgesel, ulusal ve küresel ahlâki liderlik) ve kavramsal çerçevesi  
hakkında bilgiler verilmiştir. Aynı zamanda bu başlıklar ele alınırken eğitim ve  
öğretmen açısından önemi vurgulanmıştır. Çalışmanın bu yönleriyle özgün bir  
araştırma olduğu öngörülmekte olup alan yazına katkısı olacağı düşünülmektedir.

## **Yöntem**

Bu nitel araştırmada doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın  
verileri yurt içi ve yurt dışında yapılmış ahlâki liderlik konusuyla ilgili dokü-  
manlardan elde edilmiştir. Doküman analiz yöntemi; araştırılması hedeflenen  
konular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin incelenmesi olarak tanımlanır  
(Şimşek ve Yıldırım, 2018, s. 187). Diğer bir tanıma göre ise doküman analizi,  
araştırma konusu hakkında yazılmış çeşitli yazı, belge, yapım veya kalıntının  
toplanması ve incelenmesidir (Seyidoğlu, 2016).

## **Bulgular**

### **Lider ve Liderlik Tanımı**

Toplumlar varlığını devam ettirmek için düşünce ve inançlarını güçlendirmek,  
kendilerini güvende hissetmek ister. Bunun için toplumu yönlendirecek üstün ki-  
şilere ihtiyaç duyulmuştur. Bu üstün kişiler ise genellikle *lider* olarak tanınmıştır.  
*Lider* kavramının tanımlanması zamana, kültüre, inanca ve ihtiyaçlara göre de-  
ğişse de üzerinde durulan önemli noktalar şunlar olmuştur: Alınan kararları uy-  
gulama gücü, gruba yön verme, grup üyeleri arasında etkileşimi sağlama ve grup  
üyelerini ortak amaç doğrultusunda hareket ettirme (Şişman, 2014, s. 3). Genel  
olarak lider kavramı ise; “yönettiği insanları en kısa yoldan, sağlıklı ve emniyetli  
bir şekilde hedefe ulaştıran kişi” olarak tanımlanmaktadır (Ergezer, 1992).



1950’li yıllar sonrası liderlik konusu bilim adamlarını daha fazla meşgul etmeye başlamıştır. İşverenler çalıştıkları kurumların kâr oranını ve işçi performanslarını arttırmak için lider vasıflı kişilere ihtiyaç duymuştur. Çünkü lider; hüküm verebilen ve hükümlerini birtakım alt unsurlara dayandırabilen; mümkün olan ile mümkün olmayanın, yapılabilir olanla yapılamaz olanın farkında olan kişidir (Özel, 2016). Değişen dünya düzenine bağlı olarak liderlik türleri de artmıştır. Baas (1977, akt. Akiş, 2003) yaptığı araştırmada birçok çalışmayı özetleyerek evrensel dört lider özelliğini ortaya koymuştur. Bunlar: İdealize edilmiş etki/karizma, ilham veren motivasyon/vizyon, entelektüel güdülenme, kişileri dikkate alma ve nezakettir. Liderlik sadece yönetici ya da astların üst pozisyonundaki amir vb. de demek değildir. Gerçek liderliğin kendine has birtakım özellikleri bulunmaktadır. Walters’e (2006) göre gerçek liderlik şu anlamlara gelmektedir:

- Gerçek liderlik zorlayıcı değil, destekleyicidir.
- Gerçek bir lider insanları arkadan itmeye değil, onlara yol göstermeye çalışır.
- Liderlik diğer insanları dâhil etmek anlamına gelir.
- Liderlik, her şeyden önce ve her şeyin üzerinde vizyon, ikincil olarak eylem demektir.
- Liderlik insanların nesnelere daha önemli olduğunu anlamaktır.
- Liderlik, hassas bir şekilde öğrenilmesi ve uygulanması gereken bir sanattır.

Liderlik, geçmişten günümüze kadar önemini korurken birçok bilimsel araştırmaların konusu olmuş ve uzmanlar tarafından bazı sınıflamalar yapılmıştır. Araştırmalarda liderlik kavramının genel olarak din/mitoloji, devlet yönetimi ve eğitim yönetimi alanlarında daha çok ön plana çıktığı görülmektedir.

### **Din ve Mitolojide Liderlik**

Toplumların kendi düşünüş ve yaşayışlarına göre farklı vasıflara sahip kahramanları var ettikleri bilinmektedir. Toplulukları güç ve cesaretle harekete geçiren bu kahraman kişilerin liderlik yönleri yazılı (abideler, kitaplar vb.) ve/veya sözlü (kıssa, darbı mesel, hikâye, efsane, destan vb.) tarihi kaynaklarda anlatılmaktadır. Bazı toplumların kahramanlıkları efsanelere, mitoslara/mitlere bile dönüşmüştür. Bazı düşünürlere göre bu kahramanlıklar safsata, hurafe, bâtil inanç ve hayâli hikâyelerden ibarettir; bazı düşünürlere göre ise din tarihindeki önemli gerçeklerdir (Batuk, 2009). Hatta toplumların kahramanları bazen tanrılaştırdığı veya şeytanlaştırdığı görülürken, bazı kahramanları ise yarı Tanrı olarak mitoloji ve

efsanelerde anlattıkları da görülmektedir (Çığ, 2018). Kısacası kahramanlar; sıradan (alelade) özellikli insanlar olmadığı gibi olağanüstülüğe sahip, olağanüstü olayların (kutsal) merkezindeki başroller olduğu bilinmektedir (Gündüz, 2009).

Kutsal kitabımız Kur'an-ı Kerim'de ve diğer kutsal kitaplarda *lider* kavramı ve/veya bu kavrama yakın anlamlı bazı kavramlara da vurgu yapılmaktadır. Örneğin Kur'an-ı Kerim'de Allah (c.c.) her topluluğa bir elçi (peygamber/lider) gönderildiğinin müjdesini verir (Elmalılı, 2018; Yusuf 10/47). Seçkin kullardan olan bu elçiler ahlâki yönden insanların en üstünüdür. Bundan dolayı peygamberler sadece buldukları toplumlar içinde değil aynı zamanda farklı coğrafyadaki insanlar tarafından da takip edilebilecek üstün vasıfları olan, kâmil, güzel ahlâklı ve örnek insanlardır (Gül, 2016). Onlar her hususta örnek kişilik teşkil ettikleri için de insanları etkileme ve Allah'ın (c.c.) emirlerine davet etmede; diğer liderlerden farklı konumlardaki kişilerdir. Kur'an-ı Kerim'de lider konumunda olan farklı peygamberlere ve peygamber olmayan kişilerin adı da belirtilmektedir. Tekin (2018), Kur'an'da ismi geçen olumlu (peygamberler) ve olumsuz liderlerin (Nemrûd, Firavun, Ebu Leheb gibi) isimlerini tespit etmiştir. Kur'an'da Hz. İbrahim ve Hz. Muhammed *imam* olarak belirtilirken, peygamberlere karşı olan Firavun da *imam* olarak adlandırılmıştır. Doğal olarak toplumların yok olma ve mükemmelleşmesinin imametin seyri ile ilgili olduğu vurgulanmıştır (Reyşehrî, 1991, s. 22).

İlk insan, ilk peygamber Hz. Âdem'in de kendinden önce yaratılan meleklerden üstün/lider olduğu Ayet-i Kerime'de (Bakara 2/30) belirtilmektedir. Bu üstünlük vurgusu ise *halife* kavramıyla yapılmıştır. *Halife* kelimesi Cebecioğlu'nun (2014, s. 190) sözlük çalışmasında: "Birinin yerine geçen, arkasından gelen vekil kişi", başka bir eserde ise: "Birinin yerine geçen, Hz. Peygamber'in halefi ve vekili, Müslümanların başı, İslam devlet reisi" olarak tanımlanmaktadır (Buhari, 2014).

Akgündüz'e (2017) göre İslam tarihi boyunca bütün Müslümanların devlet reisliğinde temsili *imâmetle* ifade edilir; İslam hukukunda bu manadaki liderliğe *imâmet-i kübrâ* denirken, küçük manadaki liderliğe ise *imâmet-i suğra* (namazdaki imamlık) denir. İnsan, yeterli donanıma sahip olmasıyla ve bu donanımını olumlu yönde geliştirmesiyle imam olabilir. İmam, kâmil bir insan örneği olarak tekâmülleşmesi (olgunlaşma) ve mükemmelleşmesiyle de *liderlik* ve *rehberlik* özelliği kazanır (Reyşehrî, 1991, s. 21). İmamet örnekleri arttıkça toplumun maddi ve manevi yönden kalkınması beklenir. Aksi takdirde toplumlarda ahlâki çöküşler de görülebilir. Toplumların kalkınmasında da çöküşünde de ahlâki liderlerin varlığı son derece önemlidir.

Liderlikle ilgili dünya çapında en dikkat çekici çalışmalardan biri Michael H. Hart'ın (2009) *Dünya Tarihine Yön Veren En Etkin 100 İsim* adlı eseri olmuştur. Bu eserin dikkat çekmesinin en önemli sebeplerinden biri de -Müslüman olmayan- yazarın eserinde en etkin liderler sıralamasında Hz. Muhammed'i (s.a.v) birinci sıraya koymuş olmasıdır. Bu örnekten de anlaşılacağı üzere Hz. Muhammed (s.a.v.) Müslümanlar için örnek bir ahlâki lider olmuştur.

## **Devlet Yönetiminde Liderlik**

Liderlik konusu günümüze kadar birçok filozofun araştırma konusu olmuş ve devlet yöneticilerinin vasıfları, halkları yönetmesi üzerinde durulmuştur. Bu filozoflar arasında İbn Haldun ve Fârâbi ön plana çıkmaktadır. İbn Haldun'a göre bedevileri (göçebe yaşayanlar) *reis* başkan yönetir, hadarilerde (çiftçilikle uğraşanlar, yerleşik yaşama sahip topluluklar) ise *hükümdarlık* vardır. Liderler (reis) toplulukları (kabile) istişare ile yönetir. Bunu yapmak için güce ve zora başvurmaz, gelenek-görenek ve törelere göre rehberlik eder. Sultanların hükmettikleri toprakların (mülk) sahibi hükümdar, padişah, sultan, kral vb.'dir (melik). Hükümdarın mülkü ve yönetiminde olan arazi ülkesidir ve hâkimiyeti altındaki insanlar ise riyyedir (Uludağ, 2015). İslam filozofu Fârâbi (2012), eserinde *erdemli ülke (fâzıl ülke)* liderlerinin özelliklerini şu şekilde izah etmektedir: Başka bir insan tarafından yönetilmeyen reistir. O, önderdir ve üstün (fâzıl) şehrin ilk (en önde gelen) reisidir ve üstün (fâzıl) topluluğun başkanıdır. Türk toplumunda geçmişten günümüze kadar liderlerden beklenti aslında çok da değişmemiştir. Bu beklentinin özünde; eski dönem Türk kağanlarındaki gibi belirsizlik durumunda yol gösterici olması aynı zamanda lider olması vardır (Sevil, 2019).

Bazı liderler kendilerine düşen vazifelerin yanında diğer üyelere de yardımda bulunarak, onların gönüllerine girerek yapılması gerekenin en iyisini/idealini yapmaya çalışmıştır. Bazı liderler ise sadece kendi görevlerini yapmakla -ne az ne fazla- yetinmişlerdir. Hatta bazı liderler yetkilerini yıkıcı yönde kullanmışlardır. Bu durum da liderler arasında farkın oluşmasına neden olmuş ve "iyi/kötü lider" olarak adlandırılmalarına neden olmuştur. İyi veya kötü liderlerin davranışları astlarına olumlu veya olumsuz yönde yansımaktadır. Liderlerin davranışları çalışanların görevine bağlılıklarını ve kurumun verimliliğini etkilemektedir (Kouzes ve Posner, 2018). Canan ve Pir'e (2020) göre kurumlarda insan yönetimine getirilen kişilerin yetenekli olması yeterli olmayıp, bu kişilerin lider olarak tanımlanabilmeleri için gelişim süreçlerini içten dışa doğru -önce ruh sonra uzuvlar- tamamlamaları gerekir. Ayrıca lider; yetenekli, katkıda bulunan, yetkin, değer katabilen ve yön verebilen kişi olmalıdır.

Devlet yönetimindeki liderlik kavramına yüzyıllardır özel ve erişilmez (insan ya lider doğar ya da lider doğmaz) bazı manalar yüklenmiştir. Bu durum liderlerin kendilerine “Tanrı tarafından kutsal görev verilmiş seçkin birisi” algısına neden olmuştur. Ahlâki liderlerde ise kendilerini yüceltme (kutsallaştırma) söz konusu olmadığı gibi ruhsal yönden sağlıklı ve hoşgörülü bireylerdir. Kalyoncu’ya (2016) göre ahlâki liderler üstünlük kompleksi, paranoid karakter ve tutku, sürekli doyum arayan çelişkili duygu dünyaları, tahammülsüzlük, benlik sevgisi gibi psikolojik duygulara sahip değillerdir. Aynı zamanda ahlâki liderler, eleştirel düşünceye de açık liderlerdir. Örneğin doğru olduğunu iddia ettiği fikri astları tarafından yanlışlanabilir ya da yanlış olduğu anlaşılan fikri de astları tarafından düzeltilir. Ahlâki liderler için sıfır hata, yüzde yüz doğru, mutlak isabet mümkün değildir (Yeniçeri, 2018).

### **Eğitim Yönetiminde Liderlik**

Eğitim süreci, yaygın eğitim dediğimiz resmî olmayan kurumlarda yapılırken bir yandan da örgün eğitim kurumlarında planlı, düzenli ve devlet kontrolünde gerçekleşmektedir. Türkiye’de örgün eğitimin üniversiteye kadar zorunlu olması okulu, hayatın merkezi hâline getirmiştir. İnsanların ortalama yaşam süresine göre neredeyse en uzun süreçleri eğitim kurumlarında geçmektedir. Okul; çocukların ruhsal, bedensel ve sosyal gelişimi için önemli bir toplumsal kurumdur. Dört, beş yaşından itibaren öğretmenle tanışan çocuk, şahsi gelişimi için aile kurumunun yanında okulda da yer almaya başlamış olmaktadır. Ailede anne-babanın rolünü, okulda öğretmen üstlenmektedir. Çocuğun bilgi edindiği, akranlarıyla oyun oynadığı, toplumsal kuralları kabul ettiği, sorumluluk duygusunun geliştiği bu süreçte en etkin rolü çocuğun öğretmenleri oynamaktadır (Öz, 2019). Okullarda öğrenci ve öğretmen arasındaki etkileşimi iyileştiren, gerekli donanımı sağlayan ve kontrol eden lider konumundaki kişiler eğitim yöneticisidir. Başka bir ifadeyle eğitim yöneticileri sadece okulun akademik amaçlarını gerçekleştiren kişiler değil aynı zamanda örgüt ve işletme olarak kabul edilen okulu yönetmesi ve yürütmesi gereken liderlerdir (Öncü Okul Yöneticileri Derneği, 2019). Bu liderler, farklı ülkelerde farklı unvanlarla anılmışlardır. Batılı ülkelerde; başöğretmen (head teacher), müfettişler (supervisors), bölüm başkanları (department chairpersons), müdürler (principals), müdür yardımcıları (assistant principals), rektör (rector), okul yöneticisi (school administrator) vb. kavramlar kullanılmaktadır (Şişman, 2014, s. 20)

Postmodern dünyada gelişen teknoloji ve insan ihtiyaçlarının farklılığı, mesleki çeşitlilik, öğrenci-veli talepleri gibi mevzular, toplumda okul müdürü/yöneticisi algısını da değiştirmiştir. Günümüzde kitabî bilgilerle okul müdürü vasfına sahip olmanın yanında iletişim becerisi iyi olan, öğretmen-öğrenci-veli koordinasyonunu iyi yapabilen, üretici zekâyâ sahip okul müdürlerine ihtiyaç duyulmaktadır. Bu durumda “okul müdürü/yöneticisi” kavramının “okul liderliğine” dönüşümüne neden olduğu düşünülebilir. Okul yöneticisi ve okul liderliği arasında benzerlikler olduğu gibi birçok farklılıklar da görülmektedir (Aytaç, 2013).

Özkan (2016) araştırmasında; liderlik tanımlamalarının liderliğe atfedilen sıfatları da etkilediğini belirterek liderlik çalışma alanlarının en çok eğitim (%52) ve işletme (%35) alanlarında olduğunu tespit etmiştir. Bu durum liderlik kavramıyla eğitim arasında güçlü bir ilişki olduğunu da göstermektedir. Bundan dolayı eğitim yöneticisi tespit ve atalamalarında değişimi yönetmek, çalışanlara önderlik etmek, ilişki kurmak ve sürdürmek gibi liderlik davranışlarına sahip olunması gerektiği göz önünde bulundurulmalıdır (Baltaş, 2015, s. 42).

Görüldüğü üzere liderlik farklı alanlarda incelense de eğitimde ahlâki liderlik teorisinin-eğitim-öğretmen ilişkisi bağlamında- eğitim yönetimi alanında daha çok ön plana çıktığı görülmektedir. Eğitim yönetiminde liderlik unsuru okul yöneticisiyle daha çok ilişkilendirilse de okul yöneticilerinin aynı zamanda öğretmen olduğu unutulmamalıdır.

## **Ahlâki Liderlik**

### **Ahlâki Liderliğin Tanımı**

İnsanlığın tarihsel seyrini etkileyen mühim olayların başrolünde genellikle liderler vardır. Çünkü liderler toplum üzerinde etki yaratarak bu olaylara yön verirler (Clark, 2018). Liderler, doğuştan sahip oldukları ya da sonradan geliştirdikleri -samimi ya da çıkarıcı niyetlerle- etkileme kabiliyetleriyle aynı zamanda olayların üstesinden gelmek için pratik çözümler üretebilen kişilerdir. Liderlerin var olan bu vasıflarını kullanarak bazen toplulukları felakete sürükledikleri de görülmüştür. Liderler, her zaman birçok problemin üstesinden gelerek, topluluğun takdirini kazanan bir öncü anlamına gelmediği gibi gayri ahlâki davranışlara da sahip olabilir.

Solinger vd. (2020) göre ahlâki liderlik konusuyla ilgili ilk yazılar Selznick tarafından 1957 yılında kaleme alınmış sonraki süreçlerde ahlâki liderlik, birçok yazar tarafından geliştirilmiştir (Etzioni, 1988; Greenfield, 1986; Hodgkinson, 1991; Sergiovanni, 1991). Yazarların çoğunun ortak görüşü okulların

şirketler gibi işletme birliklerinden temelde farklı olduğu şeklindedir (Wong, 1998). İşletme kurumlar için uygun olan, okullar için yeterince uygun olmayabilir. Çünkü okullar, sadece toplumun eğitiminden sorumlu kurumları değildir, aynı zamanda onların ahlâki gelişimlerinden de sorumludurlar. Bu gelişimin ana etkeni ise ahlâki liderlerdir. Wong'a (1998) göre ahlâki liderler, "kurallar, düzenlemeler ve politikalar yerine okulun değerlerine ve davranış normlarına odaklanarak (tamamlayan ve zenginleştiren) öğretmenlerin ve öğrencilerin yaşamları üzerinde potansiyel olarak daha güçlü bir etki" yaratabilecek kişilerdir. Bu nedenle ahlâki liderlik, okulların performansının sürdürülmesinde hem motive edici hem de istikrar sağlayıcı bir faktör olabilir.

Ahlâki liderliğin etik liderlikle ortak yönleri bulunmaktadır ancak ikisi arasında önemli farklılıklar da mevcuttur. Örneğin; etik liderler ahlâki yönetimi vurgularken, ahlâki liderler kişisel erdemleri ve rol modellemeyi vurgulamaktadır (Gu vd. 2015). Brown ve arkadaşlarına (2005) göre etik liderlik, "Kişisel eylemler ve kişilerarası ilişkiler yoluyla normatif olarak uygun davranışların gösterilmesi ve bu tür davranışların iki yönlü iletişim, pekiştirme ve karar verme yoluyla takipçilere tanıtılmasıdır." Ahlâki liderlik tanımlamaları farklılık gösterse de liderlik kavramının etik, değer ve ahlâk kavramlarıyla aralarında kuvvetli bir bağ bulunmaktadır. Ahlâki liderlik; takipçilerin değerleri, inançları ve davranışları aracılığıyla liderin davranışlarının gücünü ön plana çıkararak hedeflerine ulaştıran sosyal bir eylemdir (Ramalepe, 2016). West-Burnham (2021) için ahlâki liderlik öğretilmez, kişisel gelişim sürecinin bir parçasıdır ve kişisel özgünlüğe, sezgisel anlayışa doğru ilerleyen entelektüel, manevi bir mücadeledir.

"Ahlâki" kavramı tanımlamasında ortak noktada buluşmak zor olduğu için çalışanın ve örgütün ahlâki düzeyleri arasındaki farklılıklara dikkat etmek gerekir. Ahlâki liderlik; "liderin mensup olduğu dinin ya da inancın öğelerini taşıyan, millî değerleri de içinde barındıran kendine özgü bir liderlik türü" (Kılıç, 2020) olarak ifade edilebilir. Başka bir ifadeyle ahlâki liderlik; "İyiye kötüden, doğruyu yanlıştan ayıran ve buna göre karar veren" ve "ahlâki ilke ve kuralları benimseyerek, takipçilerini yönlendiren" bir liderlik biçimidir (Güney, 2015). Eğitim kurumlarında ahlâki liderliğin en iyi temsilcisi ve uygulayıcısı ise öğretmenlerdir. Hem öğretici hem de eğitici vasfıyla öğrencileri en yakın takipçileri olduğu için onların ahlâki yönden gelişiminden sorumlu lider şahsiyetlerdir.

## Ahlâki Liderliğin Özellikleri

Fullan (2001) ahlâki amacı -liderliğin bir bileşeni olarak- temel amaçlardan biri olarak algılar. Ahlâki amaç liderlere öğrencilerin ve öğretmenlerin yaşamlarında olumlu bir fark yaratma duygusu telkin etmektedir. Ahlâki amaca sahip öğretmenler yani ahlâki liderler, saygıya dayalı ilişkiye aracı olurlar; okullarında sürekli olarak etkileşim hâlinde olup, çalışanlarını problemleri çözmeye teşvik ederler. Anello ve Hernández (1996) ahlâki liderliğin karakteristik yönlerine de vurgu yaparak ahlâki liderliğin özelliklerini şu cümlelerle açıklamaktadır:

*Ahlâki liderlik, çağımızı karakterize eden dağulma süreci dinamiklerinin tam olarak farkında olan ve kendisini bilinçli olarak bu sürece dâhil eden bir liderlik olmalıdır.*

*Ahlâki liderlik, daha iyi bir toplum inşa etmek için oluşturmak istediği toplum hakkında net bir vizyona ve bunu sağlayacak stratejilerden bazılarını sahip olmalıdır.*

*Ahlâki liderlik, etik/ahlâki değerlere dayalı bir yaşamın örneklemeğinde hem nezaket hem dürüstlük nitelikleriyle karakterize olan, toplumun daha iyiye dönüşüm çabasında birlik ve adaleti teşvik eden ve eylemler yoluyla insanlarla derin bir bağlılık sağlayan liderlik olmalıdır.*

Göka (2008) grup üzerine yapılan araştırmalardan yola çıkarak; grupların içinde her zaman bir lider bulunacağını hatta bazı hastalıklı liderlere kölece bağlılık davranışlarının da olabileceğini ifade eder. Oysaki ahlâki liderlikte, takipçiler liderlere kölece bağlı değil; eleştirilebilir davranışa dayalı olarak hoşgörüye sahip, saygınlık ölçüsünde bağlıdırlar. Bireyin resmîyette lider, yönetici veya kumandan olması da yeterli değildir. Adair'a (2012) göre yönetilen insanlar, zihnen ve kalben liderleri olarak kabullendiği zaman hakiki liderlik vasfına erişebileceği vurgulanmıştır. Bu nedenle ahlâki lider olarak öğretmenler her şeyden önce hem bilim hem de gönül insanıdır (Çaykara, 2011).

Bir öğretmenin ahlâki lider olabilmesi için öncelikle ahlâklılı birey olması gerekmektedir. Okullarındaki ahlâki yaşantısı takdir edilmelidir. İslam dinine mensup bir ahlâki lider öğretmen bu sebeple Kur'an ve sünnet hakikatleri doğrultusunda hedefini belirleyen şahıstır. Hz. Peygamber de (s.a.v.) "müttakiler"den oluşan sosyal yapıları hedeflemiştir. Zira "Bizi müttakiler topluluğuna önder yap" âyeti ve duası bu hedefi ortaya koymaktadır (Elmalılı, 2018; El-Furkân 25/74).

İnsan iyiyi ve kötüyü yakın çevresindekileri taklit ederek kendi manevî değerlerini oluşturur (Kutub, 2017). Manevi sorunlar farklılaşsa da özde benzer sorunlar yatmaktadır ve bu sorunların çözümü için bireyin kendi değerlerine yönelmesi

gerekir (Kara, 2016). Bu nedenle birey, iyi olanı kendi hayatına yansıtması için kendisiyle özdeşleşmiş ahlâki liderlere ihtiyaç duymaktadır. Ahlâki liderlikte faydalı bilgiyi talebeyle aktarmak, güzel davranışların alışkanlık haline getirilmesine vesile olmak ve zararlı davranışları talebeden uzak tutmak ya da ortadan kaldırmak eğitimde en önemli süreçtir. Bu sürecin en kısa zamanda en doğru şekilde gerçekleşmesi ise öğretmenlerin ahlâki liderlik düzeylerine bağlıdır.

Öğrencilik çağındaki kişiler, gelecekte benzemek istedikleri şahısları hâl ve hareket yönünden kendilerine örnek alırlar. Ahlâki değerleri çocuklara aşıl原因an öğretmenler ise okullarda öğrencilere örnek model konumundadır. Ahlâki değerleri söylemlerle ifade eden ama yaşayamayan bir öğretmenden uygun model olması beklenmemelidir. Mesela doğru sözlü olmayı vurgulayan bir öğretmenin yalan da söylememesi gerekir (Kandemir, 2018). Öğretmenlerin ihlal ettiği, önemsemediği davranışları öğrencilerine uygulamak istemesi ise sadece yasal gücün süresince mümkün olmaktadır (Yıldırım, 2018). Bundan dolayı öğretmenler, yasal güçten ziyade ikna edebilme özelliğini kullanan, söz ve davranışları arasında uyum olan ahlâki liderlerdir. Bir liderin alanında uzman olamasa bile ahlâkça güvenilir olması onun takipçilerini arttırabilir. Bu sebeple liderliğin merkezinde ahlâk kuralları vardır ve tüm liderlik türlerinde güven en başta gelmektedir (Paul, 2014). Owen (2019) liderlik üzerine yaptığı araştırmada, takipçilerin liderlerden beledikleri beş vasıf arasında *güvenirlilik* olduğunu da vurgulamaktadır.

Güney (2015) ahlâki liderin sahip olması gereken temel liderlik davranışlarını şu şekilde sıralamaktadır:

- Davranışları ile izleyenlere rol model olmak,
- Ahlâki bir vizyon doğrultusunda izleyenlerine yol göstermek,
- Sağlam karakterin gereklerine göre davranmak,
- Geçerli olan yasalara uygun hareket etme,
- İzleyenlerin hak ve hukukuna saygı gösterme,
- İş ve sosyal yaşamında etik ilkelerle karar verme ve hareket etme,
- Çevresine zarar vermeme,
- Başkalarının sınırlarına saygılı olma vs. gibi.

Northouse (2014) araştırmasında ahlâki liderliğin gelişimi için birçok düşünürün ahlâk-liderlik ilişkisine bakış açısını inceleyerek bu incelemelerin ışığında beş farklı liderlik prensibi ön plana çıkarmaktadır: Başkalarına saygı duyma, başkalarına hizmet etme, adaleti temsil etme, dürüstlüğünü açıkça gösterme ve



toplumu inşa etme. Ahlâki liderliğin bu prensipleri dönüşümlüdür, tek taraflı düşünme ve doğrusal hareketli bir süreç de değildir (Canales, 2004). Başkalarına saygı duyan liderler, çalışanların kendileri gibi lider vasıflı birey olmalarına katkı sağlamaktadır. Aynı zamanda lider, değişen şartlara göre şekillenen kültür ve değerlerin, çalışanların değerleriyle çatışmasında yetkisini iyi niyetle kullanır ve onlarla ilgilenir. Çünkü liderin niyeti, çalışanların okul kültürünün şekillenmesinde önemli rol oynamaktadır. (Heifetz ve Linsky, 2011). Ahlâki lider olarak öğretmenler de hoşgörüyü dayalı yaklaşımlarıyla öğrencileri ve meslektaşlarıyla iyi bir iletişim kurulmasını sağlamaktadır.

Sergiovanni'ye (2015) göre astlar, okulda müdürlerin söylediklerine göre hareket etseler de bunlardan hiçbiri ahlâki otorite kadar güçlü değildir, ayrıca bu otorite güçlü bir ahlâki lider ile temellendirilmelidir. Bunun için ahlâki liderlerin -etkileşim içinde- şu liderlik öğelerine sahip olması gerekmektedir: Liderliğin başı, kalbi ve eli. Liderliğin başı, kalp ile şekillenir ve el ile yönlendirilir. Brown vd. (2005) sosyal öğrenme teorisini temel alarak yaptıkları araştırmada; takipçilerin lidere olan memnuniyetlerinin, ek çaba sarf etmelerinin, sorunlarını paylaşma eğilimlerinin ahlâki liderlik davranışını pozitif yönde etkilediği sonucuna ulaşmışlardır. Eğitimde ahlâki liderler davranışlarıyla okul çalışanlarını karmasarlığa sürüklemeyip, uzlaşılı yoluyla sorunları çözmeye çalışırlar.

### **Ahlâki Liderlik Türleri**

Genel olarak ahlâki liderlik lider-etki ilişkisi bağlamında üç alt başlıkta ele alınabilir. Bunlar:

### **Bölgesel ahlâki liderlik**

Ahlâki liderlerin etkilediği kişi sayısı ve coğrafya alanı değişebilmektedir. Bazı ahlâki liderler çok büyük bir üne sahip olmasa da bazılarının hayatlarında mühim rol oynayabilmektedir. Bu ahlâki liderler bazen görev yaptığı okullardaki öğrencilere bazen de okullarının bulunduğu çevre insanlarına rol model kişiler (bölgesel ahlâki liderler) olmuşlardır (Kılıç, 2022). Bölgesel liderlik örneklerine genelde ahlâki liderlerin hatıralarında rastlanmaktadır. Birçok eğitimci hatıralarında hayatına yön veren öğretmenlerden bahsetmektedir. Örneğin bazı eğitimciler (Aydın, 2019; Değermenci, 2020; Dursun, 2014; Kara ve Birinci, 2012) çocukken öğretmenlerini örnek aldıklarını, onlara benzemek istediklerini eserlerinde anlatmaktadırlar ve öğretmenlerinin idealistliklerinden, kılık kıyafetlerindeki uyumdan, iş ahlâklarından bahsetmektedirler.

## **Ulusal ahlâki liderlik**

Ahlâki liderler fikirleriyle, eserleriyle ve örnek kişilikleriyle toplumun hafızasında uzun süre kalmayı başarmışlardır. Örnek kişilikleri ülke çapında bilinir hâle gelen, güzel ahlâklarıyla ön plana çıkan, ilmî çalışmaları alanında başucu eserler olan bu liderler ise “ulusal ahlâki liderler”dir (Kılıç, 2022). Bu liderlerin isimleri bazı araştırmalarda *eğitimde ideal insan* (Başaran, 2019), *büyük eğitimciler* (Arıcı, 2020), *İstanbul’un yüz eğitimcisi* (Gündüz, 2018), *ünlü Türkçüler* (Sefercioğlu, 2017), *Türk düşüncesi* (Yetim, 2017), *Türk tefekkürü* (Çetin, 2016), *bu ülkenin aydınları* (Alkan, 1996), *yönetim bilgeleri* (Akçakaya, 2018) gibi başlıklar altında ifade edilmektedir. Bu başlıklarda daha çok “millilik” vurgusu yapıldığı görülmektedir. Örneğin eğitimci Nurettin Topçu, Erol Güngör gibi ahlâki liderlerin isimlerine sıklıkla rastlanmaktadır.

## **Küresel ahlâki liderlik**

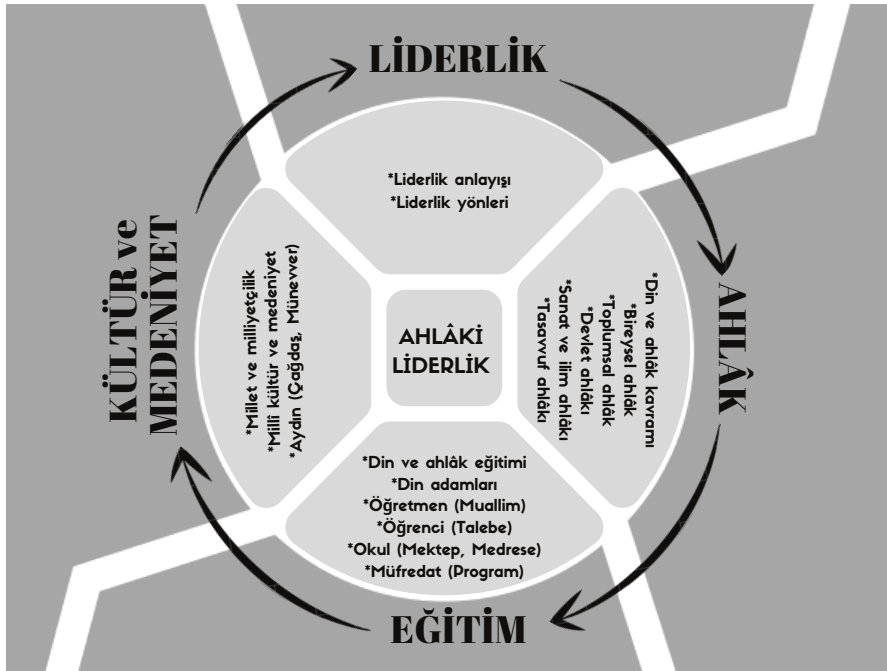
*Küresel ahlâki liderler* (global moral leaders), kendi yaşamları sırasında dünyanın her yerindeki insanlara kucak açan ve evrensel ahlâki değerlere sahip, bireysel kültürleri aşan şahıslar olarak tanımlanmaktadır (Hanson, 2006). Örneğin ABD Başkanı Woodrow Wilson’ın on dört maddelik Wilson ilkelerini deklare etmesi ve Milletler Cemiyeti’ni oluşturması onu küresel bir ahlâki lider olarak tanınmasına sebep olduğu söylenebilir. Başka bir örnek ise Rahibe Teresa’nın 1979’da yürüttüğü hayırsever faaliyetleriyle tüm dünyadaki yoksul, hasta insanlara yardımlarından dolayı Nobel Barış Ödülü verilmesidir. Bu örneklere benzer küresel ahlâki liderlerin isimlerine Gushee ve Holtz’un (2018) *Bölünmüş Bir Çağ İçin Ahlâki Liderlik: Dünyamızı Değiştirmeye Cesaret Eden On Dört Kişi* başlıklı kitap çalışmasında yer verdiği görülmektedir.

Akiş (2003) araştırmasında; uluslararası, herkesin ortak paydada buluşabileceği liderlik vasıfları üzerinde yoğunlaşır. Bu doğrultuda yaptığı *Global Leadership and Organizational Behavior Effectiveness (Globe)* adlı çalışmada elli üç farklı ülkede ortak yirmi iki lider özelliğinin her kültür tarafından kabul edildiği belirtilmiştir. Sapre ve Ranade (2001) “Eğitimde ahlâki liderlik: Bir Hint Perspektifi” başlıklı çalışmalarında Hint düşüncesinden ve Batı fikirlerinden etkilenen Hint eğitim sisteminde ahlâki liderler olarak ele alınan üç ünlü Hintli liderin (Vivekananda, Tagore ve Gandhi) yaşamlarını ve çalışmalarını inceleyerek ahlâki liderliğin özünü bulmaya çalışmıştır. Wong’a (1998) göre Doğu Asya birçok yönden Batı kültüründen farklıdır. Çinliler ahlâki liderliğe

önem veren bir millettir ve ahlâki değerlere göre lider yetiştirme kültürüne de sahiptirler. Araştırmacı, Konfüçyüs’ü modern zamanlarda Çin deneyiminin bilim adamlarının ahlâki liderliğini nasıl tasarlayabileceklerine dair örnek göstermiştir. Adair (2012) evrensel (global) lideri; iyi, kibar, insanîyet sahibi, şefkatli, cesur, alçakgönüllü olarak niteler ve Hz. Muhammed’i evrensel lidere örnek göstermiştir. Raghupathy’e (2021) göre küresel bir ahlâki liderin özellikleri ise şunlardır: “1. Tek bir ulusu aşan bazı değerlere kişisel bağlılık; 2. Şu anda uygulanmayan bir ahlâki değer ihtiyacı; 3. Değeri teşvik etme cesareti ve inancı; 4. Değeri etkili bir şekilde paylaşmak için iletişim becerileri.”

### Ahlâki Liderlik Kavramsal Çerçevesi

Ahlâki liderlik kavramsal çerçevesi genellikle Batılı aydınlar tarafından ahlâki liderliği etkileyen kavramları tespit etmek amacıyla oluşturulmuştur (Brooks ve Mutohar, 2018; Ramalepe, 2016). Türk araştırmacılar arasında ise ahlâki liderlik kavramsal çerçevesinin Kılıç (2022) tarafından daha detaylı oluşturulduğu görülmektedir.



Şekil 1. Örgün Eğitim Kurumlarında Ahlâki Liderlik Kavramsal Çerçevesi (Kılıç, 2022)

Şekil 1’de belirtilen dört temel unsur (liderlik, ahlâk, eğitim ve kültür-medeniyet), alanyazın çalışmasında “örgün eğitim kurumlarında ahlâki liderliğin

dört temel unsuru” olarak belirtilmiştir. Kılıç (2022) kavramsal çerçevede belirlenen bu dört temel unsurdan “liderliği” iki alt başlıkta (liderlik anlayışı, liderlik yönleri), “ahlâki” altı alt başlıkta (din ve ahlâk kavramı, bireysel ahlâk, toplumsal ahlâk, devlet ahlâkı, sanat ve ilim ahlâkı, tasavvuf ahlâkı), “eğitimi” altı alt başlıkta (din ve ahlâk eğitimi, din adamları, öğretmen, öğrenci, okul, müfredat) ve “kültür-medeniyeti” üç alt başlıkta (millet ve milliyetçilik, millî kültür ve medeniyet, aydın) incelemiştir.

Kılıç (2022) ahlâki liderlik kavramsal çerçevesinin dört temel unsuru olan liderlik, ahlâk, eğitim ve kültür-medeniyet kavramlarının genel olarak örgün eğitim kurumlarındaki eğitimcilerin ahlâki liderlik vasıflarının temel unsurları olduğunu vurgulamıştır. Bu düşünceler doğrultusunda bu dört temel unsuru gerek sosyal hayatına gerek ilmi eserlerine yansıtamayan eğitimcilerin ahlâki liderlik kavramsal çerçevesi altında incelenmesinin zorlaşacağı ifade edilebilir. Dolayısıyla bir ahlâki liderden bahsedebilmek için bu dört temel unsurun sosyal hayatlarında ve/veya eserlerinde bilinip, toplum tarafından tanınması gerektiği söylenebilir. Kılıç (2022) ahlâki liderler olarak Nurettin Topçu ve Erol Güngör’ün özelliklerini analiz ederken; ahlâki liderlik kavramsal çerçevesinden yararlanılarak aynı çalışmada belirtilen dört temel unsuru ve bu unsurların alt başlıklarını dikkate almıştır.

## **Sonuç, Tartışma ve Öneriler**

Yönetim bilimi araştırmacıları buldukları çağın ihtiyaçları doğrultusunda farklı liderlik teorileri geliştirmişlerdir. Modern liderlik teorileri ise 2000’li yıllardan sonra gelişen liderlik türleridir. Bunlardan biri de ahlâki liderlik teorisidir. Ahlâki değerlerden yoksun bir toplum veya bir kurum olamayacağı için ahlâki liderlik teorisinin diğer liderlik türlerini kapsadığı söylenebilir.

Ahlâki liderlere devlet yönetiminde, dini kurumların yönetiminde vb alanlarda ihtiyaç duyulduğu gibi eğitim kurumlarında da ihtiyaç duyulmaktadır. Eğitim kurumlarında ahlâki liderlerin varlığı, onların okullardaki ahlâk eğitimiyle de yakından ilgilidir. Çünkü “ahlâk eğitimi” kavramı eğitimin temelini oluşturur. Bu eğitimin amacı ise üstün ahlâklı insanlar yetiştirmektir. Toplumların huzur içinde hayatlarını sürdürebilmeleri için örnek alınması gereken üstün ahlâklı liderlerin olması gerekir. Araştırmamızda belirtilen bölgesel veya ulusal ahlâki liderlerin eğitim kurumlarında sayıca az oluşunun örnek model liderlerin de sayıca yetersiz olduğu anlamına geldiği söylenebilir. Bu durumun olumsuz etkilerinden biri de kamusal bir alanda ahlâki liderlerin yokluğuyla personelle-

rin iş performansının ve amaçlarının da ahlâkiliğini kaybetmesidir (Thomson, 2004). Yanık vd. (2016) araştırmalarında liderlerin ahlâki ortam oluşturmalarında önemli bir paya sahip olduğunu tespit etmişlerdir. Örneğin olumlu liderlik özelliklerine sahip okul yöneticilerinin olduğu okullarda öğretmenlerin meslek ahlâki algısının yüksek olduğu saptanmıştır (Yıldırım, 2005).

Okul ortamlarının ideal hâle gelmesi için ahlâki lider vasfına sahip öğretmenlere ihtiyaç vardır. Dünyada en çok Müslüman nüfusa sahip ülkelerden biri olan Endonezya’da yapılan bir araştırmada öğrencilerden beklenen ahlâki değerlerden ilk onu şunlar olmuştur: “1. Dindarlık, 2. Dürüstlük, 3. Hoşgörü, 4. Disiplin, 5. Çalışkanlık, 6. Yaratıcılık, 7. Bağımsızlık, 8. Demokrasi, 9. Merak, 10. Milli ruh” (Marzuki, 2018). Müslüman ülkelerde bu değerlerin korunmasında ve gelişmesinde ahlâki lider öğretmenlere önemli sorumluluklar düşmektedir. Öğrencilerde artan madde bağımlılığı, disiplin sorunları, okul devamsızlığı vb. zararlı tutum ve alışkanlıkların ortadan kaldırılması için okullarda ahlâki liderlere her geçen gün ihtiyaç duyulmaktadır. Ülkemizde suç işleyen kişilerin yaklaşık yarısı, 25 yaşın altındaki gençler ve çocuklardır (Yılmaz, 2015). Türkiye Uyuşturucu ve Uyuşturucu Bağımlılığı İzleme Merkezi’nin (TUBİM) hazırladığı raporda; 2017 yılında yatarak tedavi gören uyuşturucu bağımlıları arasında 15 yaşın altında çocukların da olduğu belirtilmiştir. Yatarak tedavi gören hastalardan maddeyi ilk kullanım yaşınının 15-24 yaşları arasında yoğunlaştığı tespit edilmiştir (Emniyet Genel Müdürlüğü, 2018).

Bu araştırmalar okullarda ahlâki liderliğin öneminin gözardı edilemeyeceğini ortaya koymaktadır. Öğretmenlerin çalıştıkları okullarda ahlaki liderlik becerileriyle öğrencilerin ahlaki gelişmelerine olumlu katkıları olmaktadır (Yılmaz, 2019, s. 129). Öğrencilerin ahlâki lider olan öğretmenlerde görmek istedikleri erdemlerin ise saygı, adalet, sadakat, cesaret, dürüstlük, zerafet ve güven olduğu ortaya konulmuştur (Balay, 2011).

Topçu (2014b), “Mukadderatımızın selâmete ermesi, başka iradeleri kurtarmakla kabildir. Hareketlerimizi, ahlâki denebilmek için, mutlaka bizde mefkûre olan mesuliyete bağlamak lazımdır.” diyerek mesuliyet sahibi insanların toplumu selamete erdireceğini vurgular. Toplumu selamete erdirecek kişilerin başında da öğretmenler gelmektedir. Bu nedenle öğretmenlere önemli sorumluluklar düşmektedir. Topçu (2014a) bu durumu şu şekilde açıklamaktadır: “Çok defa etrafında iyi örnek bulamayan çocuk, öğretmenini örnek insan olarak alacaktır. Öğretmen en büyük gücü ile çocuğun ahlâki yapısına yönelecek, telkinin bütün vasıflarını bu yapıyı yoğurmak için kullanacaktır.” Güngör’e (1984) göre bu-

günün insanının kabiliyetini dünden keşfedecek ve onun işlenmesine yardımcı olacak kişi de öğretmendir. Bundan dolayı öğretmenler gerek mesleki gerekse toplumsal rollerinden dolayı ahlâki lider konumundaki kişilerdir. Öğretmenlerin ahlâki davranışlara sahip olması kurumlarında, çevrelerinde olumlu bir ortam oluşmasına da katkı sağlamaktadır.

Etik kavramıyla ilgili araştırmalar Batı toplumlarında daha çok görülürken, Müslüman nüfusun yoğun olduğu bölgelerde ahlâk kavramı üzerinde daha çok araştırma yapıldığı görülmektedir. Dünya genelinde iş, meslek ahlâki vb. konularla ilgili araştırmalara sıkça rastlansa da lider-ahlâk ilişkisi konusunda az sayıda çalışma yapıldığı dikkat çekmektedir. Brooks ve Mutohar'a (2018) göre Müslüman toplumlarda evrensel liderliğin olabilmesi için nasihat, ihlas, dengeli muhalefet, hesap verilebilirlik ve emr-i bil maruf nehy-i anil münker gibi İslâm ahlâk değerleri dikkate alınmalıdır. Bunun için yaşantısıyla öğrencilerine örnek olan öğretmenlerin öncelikle İslâm ahlâkını yaşayışlarında göstermelidir. Müslümanlar için evrensel liderliğin zirve ismi Peygamber Efendimiz olduğu için öğretmenler tarafından öncelikle Peygamberimizin nebevi liderlik özelliklerinin iyi bilinmesi gerekmektedir. Nebevi liderlik vasıflarının bir kısmı kişisel özelliklerden, bir kısmı da ahlâki ve yönetsel özelliklerden oluşmaktadır (Akdoğan, 2021). Eğitimde ahlâki liderlik teorisi İslâm ahlâkıyla ilişkilendirip, Peygamber Efendimizin eğitimci yönünün örnek alınmasıyla etkili olacaktır. Bu düşünceler doğrultusunda öğretmenin eğitimde lider bir şahsiyet olması için ahlâki liderlik teorisinin araştırmacılar tarafından üzerinde durulması gerekmektedir.

Araştırma sonucunda şu önerilerde bulunulabilir:

1. Öğretmenlerin okullarda örnek lider şahsiyet olmaları için eğitimde liderlik teorisi hakkında geniş araştırmalar yapılmalıdır.
2. Eğitimde ahlâki liderlik konusu eğitimin diğer paydaş öğeleriyle (müdür, müdür yardımcısı, veli vd.) birlikte incelenmelidir.
3. Eğitimde ahlâki liderliğin akademik başarı üzerindeki etkisi incelenmelidir.
4. Öğretmenlerin ahlâki liderlik düzeyleri nicel araştırmalarla tespit edilip, nitel araştırmalarla desteklenmelidir.
5. Örgün eğitim kurumlarında ahlâki liderlerin nasıl ve hangi ilkelere göre tespit edilebileceğine dair teoriler geliştirilmelidir.
6. Eğitimcilerin bakış açısına göre farklı ahlâki liderlik kavramsal çerçeveleri oluşturulmalıdır.

## **Education and Moral Leadership Theory: A Qualitative Research**

The purpose of this qualitative research, utilizing the document analysis method, is to inform readers about the moral leadership theory, one of the modern leadership theories, in the context of education and teachers.

Throughout history, societies have been guided by individuals commonly referred to as ‘leaders’. The concept of a ‘leader’ has evolved over time, influenced by various factors such as cultural beliefs, societal needs, and historical contexts. However, there are key elements that remain consistent. In general, a leader can be defined as someone who efficiently and safely guides the people they oversee towards a common goal (Ergezer, 1992). Leaders have existed since the dawn of humanity, and they have often been revered as heroes within their societies. These individuals, known for their strength and courage, have mobilized communities and left a lasting impact. Their leadership qualities and achievements have been documented through written records or passed down through oral traditions. In some cases, the heroism of certain societies has been elevated to the status of legends, and the individuals themselves have become the subjects of myths and folklore.

The concept of leadership has been extensively explored by philosophers throughout history, with a particular emphasis on the qualities required for effective governance and the management of societies. Scholars from various periods, including those before and after the Ottoman Empire, have offered advice and insights to state administrators regarding the future of their nations. Over centuries, the concept of leadership has carried profound and elusive connotations, often revolving around the belief that leaders are either inherently born or not.

In the postmodern world, the rapid advancement of technology and the evolving needs of individuals, including the diversity of professions and the expectations of students and parents, have significantly influenced the societal perception of school principals and administrators. In addition to possessing relevant certificates and diplomas in their field of expertise, school principals are now expected to demonstrate effective communication skills, foster strong teacher-student-parent coordination, and exhibit productive intelligence. This shift in expectations has led to a broader and more comprehensive understanding of the role, transforming it into that of an ‘educational administrator’ or ‘school leader’.

In various holy books, including our book the Qur'an, the concept of "leader" and/or some related concepts are emphasized. The Qur'an mentions different prophets, non-prophets, and individuals who held positions of leadership. Tekin (2018) concluded a study identifying the names of positive leaders such as; prophets and negative leaders including figures such as Nemrud, Firavun, and Ebu Leheb, mentioned in the Qur'an. In the verses of the Qur'an, individuals such as Prophet Abraham and Prophet Muhammad are referred to as the *imams*, the Pharaoh, who opposed the prophets, is also referred to as imam. This suggests a correlation between the rise and fall of societies related to the course of the *imamate* (Reyşehri, 1991).

Leaders, whether possessing innate or developed abilities, have the potential to influence others, wither -with sincere or self-interested intentions- and can offer practical solutions to overcome challenges. However, it is important to acknowledge that leaders can also lead communities into disaster through the misuse of their inherent qualities. The leader does not guarantee the ability to overcome every problem and earn the appreciation of the community, since leaders can exhibit immoral behaviors as well. Leaders who have good morals and influence societies with their behaviors are moral leaders. Moral leadership; "The one who separates the good from the bad, the right from the wrong and decides accordingly" and it is defined as a leadership style that "lead its followers by adopting moral principles and rules" (Güney, 2015).

While the study of ethics is more prevalent in western studies, it is evident that the study of morality is more concentrated in regions with a sizable Muslim population. There are not many studies on the relationship between leaders and morality, despite the fact that it is frequently mentioned in studies on business, professional ethics, etc. around the world. This research includes the perspectives on moral leadership from a selection of Western scholars who are affiliated with various institutions.

When the culture and values of the organization clash with the values of the workers, the leader exercises his authority to resolve the dispute. Prophet Moses serves as an excellent example of the author's and adaptive leadership. The aim of the leader is crucial in determining how the culture of the workforce is shaped (Heifetz and Linsky, 2011). Heifetz (1994) asserts that exercising leadership without formal authority discourages rivalry, enables one to face reality, and opens one up to new avenues for problem-solving. Additionally, Heifetz describes it as providing new solutions, creating stakeholders in management, and reducing conflict between followers in his book *Leadership Without Easy Answers* (cited in Güney, 2015).



In this research, moral leadership; regional, national and global leadership were examined under three sub-titles. Then, Kılıç (2022) conceptual framework for moral leadership in formal education institutions was then discussed.

While some moral leaders are only recognized within their close circles, their influence often remains limited to individuals or small groups, making them regional moral leaders, certain moral leaders gain widespread recognition throughout their country due to their exceptional ideas, accomplishments, and personalities (Kılıç, 2022). Global moral leaders, on the other hand, are leaders who transcend individual cultures, embrace people worldwide, and uphold universal moral values (Hanson, 2006). Kılıç (2022) highlight four basic elements of the moral leadership conceptual framework, namely leadership, morality, education and culture-civilization, as basic elements of moral leadership qualities of educators in formal education institutions in general. According to Kılıç (2022), it becomes challenging to examine educators who cannot reflect these four basic elements both in their social life and in their scientific works under the conceptual framework of moral leadership. Therefore, for an individual to be considered a moral leader, these four fundamental elements should be evident in their social lives and/or works and recognized by society. Kılıç (2022) analyzes the characteristics of Nurettin Topçu and Erol Güngör as moral leaders; incorporating the moral leadership conceptual framework along with its four basic elements and their corresponding subheadings, as outlined in the study.

As a result; leadership and morality concepts hold great important within as they are vital factors for promoting peace and prosperity. Moral leadership is one of the important leadership styles, especially within social institution as schools. Schools play an important role in the development and shaping of a country's future. Both local and international research highlight the importance of having moral leaders and teachers in schools. In their research, Yanık et al. (2016) founded that leaders have an important role in creating a moral environment. Furthermore, the extent to which school administrators can uphold their leadership qualities has been shown to influence teachers' perception of professional ethics (Yıldırım, 2005). The absence of regional and/or national moral leaders, as mentioned in our research, in public spaces indicates a lack of exemplary leaders who embody professional ethics This situation has many negative consequences, such as the erosion job performance and the loss of moral goals among personnel (Thomson, 2004).

Studies on business ethics and professional ethics are common worldwide. However, there is a limited number of studies focusing on the relationship between leaders and ethics. Brooks and Mutohar (2018) argue that in Muslim societies, universal leadership should consider Islamic moral values such as offering advice, sincerity, maintaining balanced opposition, accountability, and promoting good deeds while discouraging wrongdoing (*amr-i bil maruf nehy-i anil munkar*). These values play a crucial role in shaping ethical leadership within Muslim communities.

Due to the significance of morality and leadership in the sustainability of social life, moral leadership will become an important topic of interest for researchers.

Based on the research findings, several suggestions can be proposed:

1. Extensive research should be conducted on the theory of leadership in education to enable teachers to become exemplary leading figures in schools.
2. The examination of moral leadership in education should involve the consideration of other stakeholders in the educational process, such as directors, assistant principals, parents, and others.
3. The effect of moral leadership in education on academic achievement should be examined.
4. The measurement of teachers' moral leadership levels should be conducted through quantitative research methods, supplemented by qualitative research to provide a comprehensive understanding.
5. Theories about how and by what standards moral leaders can be chosen in formal educational institutions need to be established.
6. From the viewpoint of educators, various conceptual frameworks for moral leadership should be developed.

---

**Etik Beyan / Ethical Statement:** Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur. / It is declared that scientific and ethical principles have been followed while carrying out and writing this study and that all the sources used have been properly cited.

**Finansman / Funding:** Yazarlar, bu araştırmayı desteklemek için herhangi bir dış fon almadıklarını kabul ederler. / The authors acknowledge that they received no external funding in support of this research.

**Yazar (lar) / Author (s):** Ahmet KILIÇ, Macid YILMAZ

**İntihal / Plagiarism:** Bu makale, en az iki hakem tarafından incelendi ve intihal içermediği teyit edildi. / This article has been reviewed by at least two referees and scanned via a plagiarism software.

## Kaynakça

- Adair, J. (2012). *Hız. Muhammed örneğinden hareketle lider*. (Çev. A. Çavuşoğlu). Ufuk Yayınları.
- Akçakaya, M. (2018). *Türk İslâm tarihinde yönetim bilgeleri*. Gazi Kitabevi.
- Akdoğan, Y. (2021). *Nebevi Liderlik ve Hz. Muhammed*. Otto Yayınları.
- Akgündüz, A. (2017). *Bilinmeyen bir dahi Bediüzzaman Said Nursi*. Osmanlı Araştırmaları Vakfı.
- Akiş, Y. T. (2003). Vizyon sahibi ve yenilikçi liderler. *CEO's Dergisi* 05, 1-9 <https://docplayer.biz.tr>
- Alkan, A. T. (1996). *Ateş tecrübeleri*. Ötüken Neşriyat.
- Anello, E., & Hernandez, J. (1996). *Moral leadership*. Nür University.
- Aricı, A. F. (2020). *Büyük eğitimciler*. Pegem Akademi Yayınları.
- Aydın, M. S. (2019). *Varoluş yolunda sayılı yıllar*. Kapı Yayınları.
- Aytaç, T. (2013). *Eğitim yönetiminde yeni paradigmlar okul merkezli yönetim*. Nobel Yayınları.
- Balay, R. (2011). The applicability of the moral virtues scale in higher education. *Eğitim Bilimleri Araştırma Dergisi*, 1(2), 99-118. <https://www.eduscires.com/articles/the-applicability-of-the-moral-virtues-scale-in-higher-education.pdf>
- Baltaş, A. (2015). *Türk kültüründe yönetmek yerel değerlerle küresel başarılar kazanmak*. Remzi Kitabevi.
- Başaran, A. F. (2019). *İdeal Türk eğitiminde ideal insan ve millilik arayışları*. TEDEV Yayınları.
- Batuk, C. (2009). Mit, tarih ve gerçeklik sorunu üzerine notlar. *Mit, Tarih ve Milet ve Nihal İnanç, Kültür ve Mitoloji Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 27-53. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/109528>
- Brooks, M., & Mutohar, A. (2018). Islamic school leadership: A conceptual framework. *Journal of Educational Administration and History*, 50(2), 1-15. <https://doi/abs/10.1080/00220620>.
- Brown, M. E., Treviño, L. K., & Harrison, D. A. (2005). Ethical leadership: A social learning perspective for construct development and testing. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 97(2), 117-134. <https://doi.org/10.1016/j.obhdp>
- Buhari, İ. (2014). *Hadislerle Müslümanın edep ve ahlâkı*. (M. F. Abdulbaki, Haz.). Çelik Yayınevi.
- Canales, A. D. (2004). Integrating Franciscan discipleship is Franciscanism. *The AFCU Journal: A Franciscan Perspective on Higher Education*, 1(1), 34-53.

- Canan, S. & Pir, S. (2020). *İnsan odaklı liderlik*. Tuti Kitap.
- Cebecioğlu, E. (2014). *Tasavvuf terimleri ve deyimleri sözlüğü*. Otto Yayınları.
- Clark, T. R. (2018). *Liderlik ve karakter*. (S. Bursa, Çev.). Arıtan Yayınevi.
- Çaykara, E. (2011). *Oktay Sinanoğlu Türk Aynştırmanı*. Bilim+Gönül Yayınları.
- Çetin, A. (2016). *Tarihten tefekküre Nurettin Topçu, Erol Güngör ve Nevzat Kösoğlu'nda tarih*. Ötüken Neşriyat.
- Çığ, M. İ. (2018). *Kur'an, İncil ve Tevrat'ın Sümerde'ki kökeni*. Kaynak Yayınları.
- Daryal, A. M. (2018). *İslâm'ın doğuş ve ilk yayılışının psiko-sosyal açıdan tahlili*. M. Ü. İlahiyat Fakültesi Vakfı Yayınları.
- Değermenci, A. (2020). *Öyle geçer ki zaman Teoman Duralı kitabı*. Turkuvaz Kitap.
- Dursun, H. (2014). *İncir çekirdeği Hereke'den çıktım yola*. Timaş Yayınları.
- Elmalılı, M. H. Y. (2018). *Kur'an-ı Kerim ve Kelime meâli*. Merve Yayınları.
- Emniyet Genel Müdürlüğü. (2018, 23 Kasım). Türkiye uyuşturucu raporu. <http://www.narkotik.pol.tr/kurumlar/narkotik.pol.tr/Duyurular/2018%20TURKIYE%20UYUSTURUCU%20RAPORU.pdf>
- Ergezer, B. (1992). *Liderlik ve özellikleri*. Ocak Yayınları.
- Fârâbi. (2012). *El-Medînetü'l Fâzıla-Üstün ülke*. (S. Say, Çev.). Kurtuba Kitap.
- Fullan, M. (2001). *Understanding change: Leading in a culture of change*. Jossey-Bass.
- Göka, E. (2008). *Türklerin psikolojisi*. Timaş Yayınları.
- Gu, Q., Tang, T. L.-P., & Jiang, W. (2015). Does moral leadership enhance employee creativity? Employee identification with leader and leader-member exchange (LMX) in the Chinese context. *Journal of Business Ethics*, 126, 513-529. <https://doi.org/10.1007/s10551-013-1967-9>
- Gushee, D. P., & Holtz, C. (2018). *Moral leadership for a divided age*. Brazos Press.
- Gül, E. (2016). *Peygamberlerin çocuk eğitimi*. Çıra Yayınları.
- Gündüz, M. (2018). *İstanbul'un 100 eğitimcisi*. İBB Kültür A.Ş. Yayınları.
- Gündüz, Ş. (2009). Kutsal hakkında konuşmak: Dinsel söylemde mitos. *Milel ve Nihal İnanç, Kültür ve Mitoloji Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 9-26. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/109527>
- Güney, S. (2015). *Liderlik*. Nobel Akademi Yayıncılık.
- Güngör, E. (1984). *Dünden bugünden tarih-kültür-milliyetçilik*. Mayaş Yayınları.
- Hanson, K. O. (2006). Perspective on Global Moral Leadership. Deborah Rhode (Ed.), *Moral Leadership: The Theory and Practice of Power, Judgment and Policy* içinde (291-300). Jossey-Bass.
- Hart, M. H. (2009). *Dünya tarihine yön veren en etkin 100*. (N. Üstüntaş, Çev.). Neden Kitap.

- Heifetz, R., & Linsky, M. (2011). Becoming an adaptive leader. *Lifelong Fait*, 26-33.
- Kalyoncu, H. (2016). *Liderlere tapınma psikolojisi*. Anti Tasavvuf Yayınları.
- Kandemir, Y. (2018). *Öğretmenlerimizle başbaşa*. Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları.
- Kara, İ., ve Birinci, A. (2012). *Bir eğitim tasavvuru olarak mahalle/sıbyan mektepleri hatıralar-yorumlar-tenkitler*. Dergâh Yayınları.
- Kara, M. (2016). *Gönül mektupları*. Dergâh Yayınları.
- Kılıç, A. (2020). *Bilinmeyen yönleriyle Türk filozofu Nurettin Topçu*. Motto Yayınları.
- Kılıç, A. (2022). *Nurettin Topçu ve Erol Güngör'ün ahlâki liderlik hakkındaki görüşlerinin karşılaştırmalı analizi*. Doktora Tezi, Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstisüsü. Çorum.
- Kouzes, James & Barry Posner (2018). *Liderliği öğrenmek*. (İ. B. Özçelik, Çev.). Optimist Yayınları.
- Kur'an-ı Kerim ve Renkli Türkçe Meali* (M. H. Yazır, Çev.). (2018). Merve Yayınları.
- Kutub, M. (2017). *İslâmî eğitim metodu*. (M. B. Eryarsoy, Çev.). Beka Yayıncılık.
- Marzuki, I. (2018). Search for chracter education concept and implementation in indonesia. *International Journal Of Education, Information Trechnology and Others*, 1(2), 14-24. <https://doi.org/10.5281/zenodo.1493035>
- Noor, I. (2015). *Altruist service leadership: Prophet Muhammad's leadership*. Partridge Publishing Singapore.
- Northouse, P. G. (2014). *Liderlik kuram ve uygulamalar*. (C. Şimşek, Çev.). Sürat Üniversite Yayınları.
- Ortaylı, İ. (2019). *Bir ömür nasıl yaşanır*. Kronik Kitap.
- Owen, J. (2019). *Liderlik mitleri*. (H. Dikmen, Çev.). Bilgi Yayınevi.
- Öncü Okul Yöneticileri Derneği (2019, 25 Kasım). *Öncü okul Türkiye okul yöneticileri raporu*. [https://www.academia.edu/48949216/T%C3%BCrkiye\\_okul\\_y%C3%B6neticileri\\_raporu\\_2019\\_TOYR2019](https://www.academia.edu/48949216/T%C3%BCrkiye_okul_y%C3%B6neticileri_raporu_2019_TOYR2019)
- Öz, N. (2019). Kimlik ve karakter oluşumunda okulun rolü. *Diyanet İlmî Dergi*, 55(1), 197-215. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/679057>
- Özel, M. (2016). *Yöneticilik dersleri*. Küre Yayınları.
- Özkan, M. (2016). Liderlik hangi sıfatları, nasıl alıyor? Liderlik konulu makalelerin incelenmesi. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 2(15), 615-639. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/223113>
- Paul, R. (2014). *Okul devrimi*. (T. Çolak, Çev.). Zodyak Kitap.
- Raghupathy, S. (2021, Mart 26). Ethics and moral leadership in project management.
- Ramalepe, M. L. (2016). Moral purpose driven leadership: A framework for enacting moral purpose. *International Journal of Recent Advances in Multi-disciplinary Research*, 3(8), 1774-1780. [https://www.researchgate.net/publication/307605804\\_MORAL\\_PURPOSE\\_DRIVEN\\_LEADERSHIP\\_A\\_FRAMEWORK\\_FOR\\_ENACTING\\_MORAL\\_PURPOSE](https://www.researchgate.net/publication/307605804_MORAL_PURPOSE_DRIVEN_LEADERSHIP_A_FRAMEWORK_FOR_ENACTING_MORAL_PURPOSE)

- Reyşehrî, M. (1991). *İmamet ve rehberiyet felsefesi*. (Ü. Çetinkaya, Çev.). Endişe Yayınları.
- Safa, P. (2019). *Sanat edebiyat tenkit objektif 02*. Ötüken Neşriyat.
- Sapre, P. M., & Ranade, M. D. (2001). Moral leadership in education: An Indian perspective. *International Journal of Leadership in Education*, 4(4), 361-381. <https://doi.org/10.1080/13603120011078034>
- Sefercioğlu, N. (2017). *Tanıdığım ünlü Türkçüler*. Altınordu Yayınları.
- Sergiovanni, T. J. (2005). The Virtues of leadership. *The Educational Forum*, 69, 112-123. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ683737.pdf>
- Sergiovanni, T. J. (2015). *Ahlâki liderlik okul gelişimin özüne inmek*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Sevil, İ. (2019). *Türk'ün aklı nasıl çalışır?* Hümanist Kitap Yayıncılık.
- Seyidoğlu, H. (2016). *Bilimsel araştırma ve yazma el kitabı*. Güzem Can Yayınları.
- Solinger, O. N., Jansen, P. G., & Cornelissen, J. P. (2020). The emergence of moral leadership. *Academy of Management Review*, 45(3), 504-527. <https://doi.org/10.5465/amr.2016.0263>
- Şimşek, A., ve Şimşek, Y. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Şimşek, O. (2013). *Yeni ahlâk toplumu inşâsı*. Gazikıtabevi.
- Şişman, M. (2014). *Öğretim liderliği*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Tekin, M. (2018). *Kur'an'da liderlik ve liderlerin toplumlar üzerindeki etkisi*. Ravza Yayınları.
- Thomson, L. J. (2004). Moral leadership in a post modern world. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 1(1), 27-37. <https://doi.org/10.1177/107179190401100105>
- Topçu, N. (2014a). *Türkiye'nin maarif dâvası*. Dergâh Yayınları.
- Topçu, N. (2014b). *Yarınki Türkiye*. Dergâh Yayınları.
- Uludağ, S. (2015). *İbn Haldun hayatı-eseri-fikirleri*. Harf Yayınları.
- Walters, J. D. (2006). *Destekleyici liderlik sanatı*. (F. N. Öztürk, Çev.). Ganj Kitap.
- West-Burnham, J. (2021, Mart 18). Moral leadership. [https://www.unrwa.org/userfiles/file/leading\\_4\\_the\\_future/module1/moral-leadership%20West%20Burnham.pdf](https://www.unrwa.org/userfiles/file/leading_4_the_future/module1/moral-leadership%20West%20Burnham.pdf)
- Wong, K (1998). Culture and moral leadership in education. *Peabody Journal of Education*, 73(2), 106-125. [https://doi.org/10.1207/s15327930pje7302\\_5](https://doi.org/10.1207/s15327930pje7302_5)
- Yanık, O., Naktiyok, A., & Güven, B. (2016). Ethical context and ethical leadership. *Eurasian Academy of Sciences Social Sciences Journal*, 1(41), 514-522. <http://dx.doi.org/10.17740/eas.soc.2016.MSEMP-41>

- Yeniçeri, Ö. (2018). *Kula kulluk sorunu*. Kripto Kitaplar.
- Yetim, F. (2017). *Osmanlı'dan Cumhuriyet'e Türk düşüncesinde arayışlar*. Tezkire Yayıncılık.
- Yıldırım, B. (2005). Eğitim örgütlerinde kültür, liderlikle meslek ahlak ilişkisi. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(13), 218-238. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/863905>
- Yıldırım, B. (2018). *Eğitim örgütlerinde kültürel liderlik ve meslek ahlâkı*. Pegem Akademi.
- Yılmaz, M. (2019). Okullarda ahlaki liderlik. *İlahiyat Akademi Dergisi*, 9, 129-144. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ilak/issue/47710/542561>
- Yılmaz, F. G. (2015). Ergen suçlulara yönelik okul içindeki düzenlemeler ve türk ceza kanunu karşılaştırması. *Ankara Barosu Dergisi*, 3, 335-354. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/398585>





# Ebeveyn Tutumları ile Okul Öncesi Çocukların Sosyal Değer Kazanımları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi \*

## Examining the Relationship Between Parental Attitudes and Preschool Children's Social Value Acquisition \*\*

Neslihan YURT, Sorumlu Yazar, Yüksek Lisans Öğrencisi | Corresponding Author, Master Degree Student.

Karabük Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Disiplinlerarası Etik Anabilim Dalı, | Karabük University, The Institute of Graduate Studies, Ethical Values (Interdisciplinary), Karabük / Türkiye.

neslihan\_78@hotmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-5184-7066>

Arzu ÖZYÜREK, Profesör | Professor

Karabük Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Çocuk Gelişimi Bölümü, | Karabük University, Faculty of Health Sciences, Department of Child Development, Karabük / Türkiye.

a.ozyurek@karabuk.edu.tr

<https://orcid.org/0000-0002-3083-7202>

ISSN: 1303-880X

e-ISSN: 2667-7504

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

### Makale Türü / Article Type:

Araştırma Makalesi / Research Article

**Geliş Tarihi / Received Date:** 06.02.2023

**Kabul Tarihi / Accepted Date:** 19.06.2023

**Yayın Tarihi / Published Date:** 25.06.2023

**Lisans / Licence:** CC BY-NC-4.0.

**Tr/En:** Tr

**Atıf/Citation:** Yurt, N. & Özyürek, A. (2023). Ebeveyn Tutumları ile Okul Öncesi Çocukların Sosyal Değer Kazanımları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 21 (45), 129-150

<https://doi.org/ded.1248344>

### Yazar Katkıları / Author Contributions:

YURT, N. (%50), ÖZYÜREK, A. (%50)

### Çıkar Çatışması / Competing Interests:

Yazarlar, çıkar çatışması olmadığını beyan ederler. / The authors declare that they have no competing interests.

\* Bu çalışma, Prof. Dr. Arzu Özyürek danışmanlığında Neslihan Yurt tarafından hazırlanan yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

\*\* This study is derived from the master's thesis prepared by Neslihan Yurt under the supervision of Professor Arzu Özyürek.

**Öz:** Bu çalışmada, ebeveyn tutumlarının okul öncesi çocuklarının sosyal değer kazanımlarına etkisi incelenmiştir. İlişkisel tarama modelinde gerçekleştirilen çalışmada, çalışma grubunu okul öncesi kurumlarında eğitimini sürdüren 210 çocuk ve bu çocukların anneleri (n=210) oluşturmaktadır. Çocuklara ilişkin veriler bireysel olarak ölçeğin uygulanmasıyla, anne-babalara ilişkin veriler ise annelere uygulanan ölçeklerle toplanmıştır. Veri toplamada Anne-Baba Tutum Ölçeği, Eşlerin Çocuk Yetiştirme Tutumlarını Değerlendirme Ölçeği ve Okul Öncesi Sosyal Değer Kazanımı Ölçeğinden yararlanılmıştır. Veriler Pearson Koralesyon Katsayısı ve regresyon analiziyle incelenmiştir. Araştırma neticesinde, annelerin demokratik tutumu arttıkça çocukların iş birliği değeri kazanımının arttığı belirlenmiştir. Babaların aşırı hoşgörülü tutumu arttıkça çocukların sorumluluk değeri ve genel olarak sosyal değer kazanımlarının, demokratik tutumu arttıkça çocukların nezaket değeri kazanımlarının arttığı bulunmuştur. Anne tutumlarının çocukların sosyal değer kazanımını yordamadığı, fakat babaların çocuklarına yönelik tutumları ve özellikle aşırı hoşgörülü tutumlarının çocukların sosyal değer kazanımını yordadığı bulunmuştur. Çalışmadan elde edilen sonuçlar alan yazın verileri ile tartışılarak anne-babalara, öğretmen ve araştırmacılara öneriler geliştirilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Anne-Baba Tutumu, Okul Öncesi Dönem, Değer, Sosyal Değer Kazanımı.

**Abstract:** In this study, the effect of parental attitudes on the social value acquisition of preschool children was examined. In the study conducted using the relational screening model, the study group consisted of 210 children attending pre-school education institution and their mothers (n=210). Data on the children were collected by applying the scale individually, and data on the parents were collected by the scales applied to the mothers. In data collection Parental Attitude Scale, Assessment of Parenting Attitudes of Couples Scale and Preschool Social Value Acquisition Scale were used. Pearson correlation coefficient and regression analysis was used in the analysis of the data. As a result of the research, it was determined that as the democratic attitude of the mothers increased, the acquisition of the cooperation value of the children increased. It was found that as the fathers' over-tolerant attitude increased, the children's responsibility value and social value acquisition in general increased, and the children's kindness value acquisition increased as their democratic attitude increased. It was found that mother's attitudes did not predict children's social value acquisition, but fathers' attitudes towards their children, and especially

their over-tolerant attitudes, predicted children's social value acquisition. The results obtained from the study were discussed with the existing literature and suggestions were developed for parents, teachers and researchers.

**Keywords:** Parental Attitude, Preschool Period, Value, Social Appreciation.

(The Extended Abstract is at the end of the article)

## **Giriş**

Değerler, bireyin hayatında neyin önemli olduğunu gösteren olgulardır ve her birey farklı düzeylerde öneme sahip başarı, yardımseverlik, güven vb. çok sayıda değere sahiptir. Bir kişi için önemli olan bir değer başkası için önemli olmayabilir (Schwartz, 2012). Değer bir milletin sosyal, kültürel, bilimsel, ekonomik olarak sahip olduğu maddi, manevi değerlerin tümü olarak ele alınmaktadır (TDK, 2022). Değer, arzuların elde edilebilir veya elde edilemez olmasıyla ilgili inanç, tavır olarak da açıklanmaktadır (Güngör, 1993). Rokeach (1973) ise değer kavramını toplumsal ya da bireysel olarak, varoluşun sebebinin veya belli davranışların aksi yönde kilerine göre istenme durumuyla ilgili yerleşik inanç olarak ifade etmiştir. Değer, soyut bir kavramdır ve sosyal bir varlık olan insanın yaşamını yakından ilgilendirmektedir.

Toplumda bir arada yaşamının gereği olarak insanların kültürel ve ahlaki bir takım ilke ve kurallara uyması beklenir. Toplumun kurallarını benimsemek, diğerleriyle uyumlu bir yaşam ve dayanışma sağlar (Yalar ve Yanpar Yelken, 2011). Bu uyumun sağlanmasında, değerlerin önemi olduğu söylenebilir. Bazı kaynaklarda temel olarak alınan değerler; sevgi, sorumluluk, saygı, iyilik ve hoşgörü, özgüven, yardımlaşma-işbirliği, dürüstlük ve barıştır (Akto ve Akto, 2020; Ömeroğlu ve Sapsağlam, 2016; Pighin, 2005; Topaçvd., 2020). Erken yaşlardan itibaren aile içinde edinilmeye başlanan sevgi, saygı, farklılıkları kabul etme gibi değerlerin özgür iradenin geliştiği, keşfetme ve araştırma arzularının yoğun olduğu okul öncesi çağından itibaren öğretilmesi önem taşımaktadır (Balıkcı, 2016; Berkowitz ve Bier, 2005). Erken çocukluk eğitiminde, çocuğun sosyal bakımdan gelişmesi, bulunduğu ortama uyum sağlaması gereklidir (Seven, 2007). Fakat çocuğun sağlıklı olarak büyümesi ve bütünsel gelişimini sürdürmesi, sağlıklı ilişki örneklerini gördüğü sevgi dolu yaklaşıma, tutarlı davranış ve olumlu tutum örneklerine bağlıdır (Özyürek ve Tezel Şahin, 2005). Sağlıklı iletişim kurma, kuralları öğrenme, sorumluluk sahibi olma, yardımlaşma ve iş birliği gibi değerlerin kazanımı aile ortamında başlayıp şekillenmekte-

dir (Doğan, 2018; Kirschenbaum, 2000). Bu nedenle, çocuklukta sosyal değer kazandırma ve benimsetme konusunda ailelere büyük görevler düşmektedir.

Çocuklara değerlerin kazandırılmasında, ailelerin kendi değer yargılarını dikte etmeden ve baskı altında bırakmadan çocukların kendi değer yargılarını geliştirebilmeleri için saygı duymaları gerekmektedir (Lee vd.,2007; Maboçoğlu, 1998). Aile içindeki saygı ve güvene dayalı ilişkiler yerine suçlama, yargılama ve utandırma gibi davranışlar çocukların güven duygularının sarsılmasına ve kendilerini yetersiz hissetmelerine sebep olabilir (Bronfenbrenner ve Morris, 1998; Mahoney ve MacDonald, 2004; Yavuzer, 1999). Çocukların değer kazanımında, anne-babaların kararlı duruşları, olumlu davranışları pekiştirmeleri ve demokratik tutum sergilemelerinin önemli anne-baba tutumu özelliklerinden olduğu görülmektedir (Oktay, 2007; Pike, 1989). Demokratik tutumla ilgi ve şefkatle yetiştirilen çocukların toplumda kabul görme ve iyi ilişkiler kurma eğilimleri yüksektir (Özyürek ve Tezel Şahin, 2015). Bu çocuklar kurallara uyar ve kendilerine güvenirlere, dengeli davranışlar sergilerler ve problemleriyle başa çıkabilirler (Atalay ve Özyürek, 2020), sorumluluk duyguları gelişmiştir, bireysel olarak kendi başına iş yapabilecek cesaretleri vardır, kararlarının arkasında durur ve her açıdan dengeli ve sağlıklı sosyal bir birey olarak yetişirler (Schaffer ve Digeronimo, 2009). İlgisiz anne-baba tutumu sevgi ve ilgi gösterme konusunda çocukların ihtiyaçlarına karşı kayıtsız kalan, iletişimin çok az olduğu, yalnız kalan çocukların ebeveynlerini kapsamaktadır. Bu tutumun sonucunda sosyal yönden yetersiz, öz denetim eksikliği olan bireyler yetişebilir. Aşırı koruyucu anne-baba tutumunda, çocuğun üzerine çok fazla titreme, sürekli kontrol etme ve problemleri çocuğun yerine çözme davranışları görülmektedir (Kalaylı vd., 2023). Bu tutumla yetiştirilen çocukların bağımlı bir kişilik geliştirdiği, güvensizlik duygusunu yoğun bir şekilde yaşadıkları, hassas bir yapıya sahip oldukları, özbakım becerilerinde geri kaldıkları ve kendini çok fazla önemseyen, karşındakine saygı duymayan bireyler oldukları görülmektedir (Muris vd., 2000). Tutarsız ve dengesiz tutum ebeveynlerin söz ve davranışlarında, kararlarında farklılıklar olmasıdır. Kararlarında tutarsızlıklar olan ebeveynler birbirlerini olumsuz eleştirir, çocuklarına zıt tepkiler sergiler (Yavuzer, 2019), öncelikle çocuğa sakince söylemek işe yaramıyorsa bağırarak yaptırmaya çalışır, bunda da çözüm bulunmazsa şiddet uygulamaya başlarlar. Bu tutarsızlıklara anlam veremeyen çocuklarda zamanla özgüven duygusu zedelenmektedir (Bee, 2009; Weilburger, 2009). Aşırı hoşgörülü tutum ile sınırları konmamış ve her istediği yapılmış çocuklar kendilerini, duygularını ifade etmekte zorlanır ve problemlerle başa çıkamazlar (Darling, 1999). Baskıcı ve otoriter tutumda verilen görevlerin,

sorumlulukların sorgusuzca yerine getirilmesi beklenir, düşmanca sözel eleştiri ve psikolojik kontrol vardır (Demiriz ve Öğretir, 2007). Sonunda ceza olduğunu bilen çocuk kabullenmeyi ve korkuyu öğrenir, kendi düşüncelerini açıklayamaz ve saldırgan davranışlar sergileyebilir (Feshbach, 1975; Weilburger, 2009).

Alan yazında anne-baba tutumları ile sosyal değer kazanımı arasındaki ilişkiyi ve farklı değişkenlerden etkilenme durumunu inceleyen araştırmalar bulunmaktadır. Aydoğdu ve Dilekmen (2016), Sak vd.,(2015), Tezel Şahin ve Özyürek (2008), Uyanık Balat (2007) ebeveyn tutumlarını farklı değişkenlere göre, Özyürek vd., (2020) yaşanan ülkeye göre inceleyerek anne ve babaların kişisel veya aileye ilişkin bazı değişkenlere göre farklılıklar gösterdiğini ortaya koymuşlardır. Derman ve Başal (2013) okul öncesi çocuklardaki davranış problemlerinin, Öztapak ve Özyürek (2018) ise öz düzenleme becerilerinin ebeveyn tutumlarıyla ilişkili olabileceğini belirlemiştir. Arıcı ve Bartan (2020), annelerin okul öncesi çocuklarının değerleri kazanımını önemli gördükleri, bunun için farklı yöntemlerden yararlandıkları, fakat bazı değerleri kazandırmada sorun yaşadıklarını saptamışlardır. Sümer vd.,(2010) aşırı baskıcı, koruyucu vb. ebeveyn tutumlarının çocuklar üzerinde olumsuz etkisinin, demokratik tutumun ise olumlu etkisinin araştırmalarla ortaya konduğunu belirtmişlerdir. Yılmaz ve Büyükcebeci (2019) helikopter ebeveynlik davranışlarının temel yaşam becerileri üzerinde olumsuz, fakat iyimserlik üzerinde olumlu sonuçları olduğunu ortaya koymuşlardır. Bu çalışmalarda ebeveyn tutumlarının çocukların akademik başarı, öz yeterlilik, öz düzenleme, sosyal beceri, psikolojik durum, davranış problemleri, televizyon izleme sıklığı ve çocukların okul öncesi eğitimden faydalanma durumu gibi değişkenler üzerinde farklı etkileri olduğu ortaya konmuş olmasına rağmen sosyal değer kazanımını etik değerler kapsamında ele alarak ebeveyn tutumlarıyla ilişkisini araştıran ve yaş grubu olarak okul öncesi dönemi inceleyen çalışmaya rastlanmamıştır. Bu çalışmada, anne-baba tutumlarıyla okul öncesi dönem çocuklarının sosyal beceri kazanımları arasındaki ilişkinin ortaya konması amaçlanmıştır. Çalışmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

- Anne ve baba tutumları ile çocukların sosyal değer kazanımları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- Annelerin çocuk yetiştirme tutumları, çocukların sosyal değer kazanımlarını yordamakta mıdır?
- Babaların çocuk yetiştirme tutumları, çocukların sosyal değer kazanımlarını yordamakta mıdır?

## **Yöntem**

### **Araştırmanın Modeli**

Araştırmada, nicel araştırma yöntemlerinden betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Anne-baba tutumları ile okul öncesi çocukların değer kazanımı arasındaki ilişki araştırıldığından ilişkisel tarama modelindedir (Karasar, 2005). İlişkisel taramada, değişkenler arası ilişki belirlenmeye ve olası sonuçları tahmin edilmeye, istatistik testlerle değişkenler arası ilişki düzeyi ölçülmeye çalışılır (Metin, 2014).

### **Çalışma Grubu**

Çalışma grubunda, Karabük İli resmi ve özel okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 107 erkek, 103 kız çocuk ve bu çocukların anneleri (n=210) yer almıştır. Çalışma grubunda yer alan çocukların %51'i erkek ve %49'u kız; %27,1'i 4 yaş, %43,3'ü 5 yaş ve %29,5'i 6 yaşındadır.

### **Veri Toplama Araçları**

Çalışmada verilerin toplanmasında “Kişisel Bilgi Formu”, “Anne-Baba Tutum Ölçeği-ABTÖ A Formu”, “Eşlerin Çocuk Yetiştirme Tutumlarını Değerlendirme Ölçeği-EŞTÖ A Formu” ve “Okul Öncesi Sosyal Değerler Kazanımı Ölçeği-SDKÖ” kullanılmıştır. SDKÖ çocuklara bireysel olarak araştırmacı tarafından uygulanırken ABTÖ ve EŞTÖ çocukların anneleri tarafından doldurulmuştur.

**Kişisel bilgi formu.** Çocuğun yaşı, cinsiyeti, kardeş sayısı, anne-babanın yaşı, öğrenim durumu ve aile yapısı gibi bazı sosyo-demografik bilgilerinin yer aldığı, araştırmacılar tarafından geliştirilen bir formdur.

**ABTÖ- A formu.** Anne-babaların çocuk yetiştirme tutumlarını ölçmek için Özyürek (2018) tarafından geliştirilmiştir. Toplam 38 madde ve demokratik, baskıcı-otoriter ve aşırı hoşgörülü tutum olmak üzere üç alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçek tamamen katılıyorum-hiç katılmıyorum arasında görüşlerden oluşan 5'li likert tipindedir. Alt boyutlardan alınan puanlar ayrı ayrı değerlendirilmekte, yüksek puan ebeveynin ilgili alt boyuta ilişkin tutumunun daha baskın olduğu şeklinde yorumlanmaktadır. Kapsam geçerliği uzman görüşleriyle sağlanan ölçeğin yapı geçerliği için faktör analizi uygulanmıştır. Güvenirlik çalışmalarında, Cronbach Alfa değerleri alt boyutlar için sırasıyla 0,84, 0,80 ve 0,72; test-tekrar test için 0,72, 0,80 ve 0,76 olarak bulunmuştur (Özyürek, 2018). Bu çalışmada ise güvenirlilik katsayıları, alt boyutlar için sırasıyla 0,88, 0,70 ve 0,64 bulunmuştur.

**EŞTÖ-A formu.** Eşlerin gözlemlerine dayalı olarak, birbirlerinin çocuk yetiştirme tutumlarını değerlendirdiği, Özyürek (2017) tarafından geliştirilmiş bir ölçektir. Toplam 50 madde ve demokratik, baskıcı-otoriter, aşırı koruyucu ve aşırı hoşgörülü tutum olmak üzere dört alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçek tamamen katılıyorum-hiç katılmıyorum arasında görüşlerden oluşan 5'li likert tipindedir. Kapsam geçerliği uzman görüşleriyle sağlanan ölçeğin yapı geçerliği için faktör analizi uygulanmıştır. Güvenirlik çalışmalarında, Cronbach alfa değerleri alt boyutlar için sırasıyla 0,98, 0,81, 0,79 ve 0,79 olarak bulunmuştur. Alınan yüksek puan diğer eşin ilgili alt boyutla ilgili çocuk yetiştirme tutumunun daha baskın olduğu şeklinde yorumlanmaktadır (Özyürek, 2017). Bu çalışmada ise güvenirlilik katsayıları alt boyutlar için sırasıyla 0,88, 0,82, 0,76 ve 0,76 bulunmuştur.

**SDKÖ.** Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocukların sahip olduğu sosyal değerleri belirlemek amacıyla Atabey ve Ömeroğlu (2016) tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin 19 maddesi ve sevgi-hoşgörü, saygı, sorumluluk, iş birliği-yardımlaşma ve nezaket alt boyutları bulunmaktadır. Ölçek kitapçığında yer alan resim çocuğa gösterilerek örnek durum okunur ve çocuğun verilen durumda ne yapılması gerektiğini şıklar arasından tercih etmesi istenir. Ölçeğin KR-20 güvenirlilik katsayıları toplam ölçek için 0,88 ve alt boyutlar için sırasıyla 0,82, 0,85, 0,78, 0,75, 0,83; test tekrar test güvenirlilik katsayıları ölçeğin tümü için 0,95 ve alt boyutlar için sırasıyla 0,92, 0,90, 0,89, 0,89, 0,92 bulunmuştur (Atabey ve Ömeroğlu, 2016).

### **Verilerin Toplanması**

Karabük Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu'nun 04.03.2021 tarih ve E-78977401-050.02.04-16045 sayılı Etik Kurulu Kararı ile etik kurul izni alınmıştır. Resmi izinlerin alınması sonrasında verilerin toplanacağı okullarla görüşülerek çalışma hakkında bilgi verilmiş, ABTÖ ve EŞTÖ ile onam formları okul öncesi öğretmenleri aracılığıyla annelere ulaştırılmıştır ve doldurmaları istenmiştir. SDKÖ çocuklara sınıf dışında, dikkati dağıtmayacak bir odada bireysel olarak araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Ölçekte yer alan resimler çocuklara gösterilip ilgili sorular sorulmuş ve çocukların cevapları kaydedilmiştir.

### **Verilerin Analizi**

Analizler öncesinde normallik dağılımları incelenmiştir. Ölçek puanları Kolmogorov Smirnov anlamlılık değerleri 0,5'in altında bulunduğundan çarpıklık ve

basıklık değerlerine bakılmış, bu değerlerin  $\pm 3$  aralığında olduğu görülmüştür. Örneklemin 100'den büyük olması durumunda  $\pm 3,29$  eşik değeri kullanılabilir (Mayers, 2013). Histogram grafikleri incelendiğinde tek tepeli yapılar olduğu, Q-Q plot grafiklerinde de dağılımın normale yakın olduğu gözlenmiştir. Normallik dağılımları kişisel değişkenlere göre de incelenmiş ve tüm değişkenlere ilişkin verilerin normal dağılım gösterdiği bulunmuştur. Buna göre verilerin analizinde ABTÖ ve EŞTÖ ile SDKÖ puanları arasındaki ilişkinin incelenmesinde Pearson Korelasyon katsayısı kullanılmış, anne-baba tutumlarının çocukların sosyal becerilerini yordayıp yordamadığının belirlenmesinde Regresyon analizinden yararlanılmış, EŞTÖ ve ABTÖ'nün SDKÖ üzerindeki etkisini belirlemek için regresyon analizi kullanılmıştır.

## Bulgular

Bu başlık altında çalışmanın alt problemlerine göre elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Araştırmannın birinci alt amacı olan anne ve baba tutumları ile çocukların sosyal değer kazanımları arasında anlamlı ilişki olup olmadığına dair analiz sonuçları Tablo 1 ve Tablo 2'de verilmiştir.

**Tablo 1:** Annelerin Çocuk Yetiştirme Tutumları ile Çocukların Sosyal Değer Kazanımları Korelasyon Analizi Sonuçları

SDKÖ	Demokratik Tutum	Baskıcı ve Otoriter Tutum	Aşırı Hoşgörülü Tutum
Sevgi-Hoşgörü	r 0,070	0,006	0,000
	p 0,312	0,933	1,000
Saygı	r -0,117	0,021	0,077
	p 0,089	0,763	0,264
Sorumluluk	r -0,071	0,076	0,066
	p 0,306	0,273	0,345
İş Birliği	r <b>0,165*</b>	0,005	-0,070
	p <b>0,017</b>	0,948	0,311
Nezaket	r 0,063	0,034	-0,023
	p 0,366	0,628	0,743
TOPLAM	r 0,021	0,049	0,027
	p 0,759	0,482	0,702



Tablo 1'e göre ABTÖ Demokratik Tutum alt boyut puanı ile SDKÖ İşbirliği alt boyut puanları arasında pozitif yönlü zayıf bir ilişki bulunmaktadır ( $r=0,165$ ;  $p=0,017<0,05$ ). Annelerin ABTÖ Demokratik Tutum alt boyut puanları arttıkça çocukların SDKÖ İş Birliği alt boyut puanları artmaktadır. Buna göre annelerin demokratik tutum göstermeleri ile çocukların iş birliği değerini kazanmaları arasında anlamlı bir ilişki vardır ve annelerin demokratik tutumu arttıkça çocukların iş birliği değeri kazanımı artmaktadır.

**Tablo 2:** Babaların Çocuk Yetiştirme Tutumları ile Çocukların ile Çocukların Sosyal Değer Kazanımları Korelasyon Analizi Sonuçları

SDKÖ		Demokratik Tutum	Baskıcı ve Otoriter Tutum	Aşırı Koruyucu Tutum	Aşırı Hoşgörülü Tutum
Sevgi-Hoşgörü	r	0,095	-0,038	0,108	0,085
	p	0,169	0,580	0,118	0,219
Saygı	r	-0,021	0,105	-0,015	0,084
	p	0,766	0,131	0,832	0,227
Sorumluluk	r	0,003	0,024	0,082	<b>0,189**</b>
	p	0,960	0,733	0,234	<b>0,006</b>
İş Birliği	r	0,080	-0,102	0,062	0,037
	p	0,246	0,142	0,371	0,590
Nezaket	r	<b>0,165*</b>	0,044	0,133	0,004
	p	<b>0,017</b>	0,529	0,055	0,960
TOPLAM	r	0,103	0,019	0,124	<b>0,143*</b>
	p	0,136	0,787	0,073	<b>0,039</b>

Tablo 2'ye göre SDKÖ toplam puanları ile EŞTÖ Aşırı Hoşgörülü Tutum alt boyut puanları ( $r=0,143$ ;  $p=0,039<0,05$ ), EŞTÖ Aşırı Hoşgörülü Tutum alt boyut puanları ile SDKÖ Sorumluluk alt boyut puanları ( $r=0,189$ ;  $p=0,006<0,05$ ), EŞTÖ Demokratik Tutum alt boyut puanları ile SDKÖ Nezaket alt boyut puanları ( $r=0,165$ ;  $p=0,017<0,05$ ) arasında pozitif yönlü çok zayıf bir ilişki bulunmaktadır. Babaların Aşırı Hoşgörülü Tutum alt boyut puanları arttıkça çocukların SDKÖ Sorumluluk alt boyutu ve toplam puanları, Demokratik Tutum alt boyut puanları arttıkça SDKÖ Nezaket alt boyut puanları artmaktadır. Buna göre babaların aşırı hoşgörülü tutumu arttıkça çocukların sorumluluk değeri ve genel olarak sosyal değer kazanımları, demokratik tutumu arttıkça çocukların nezaket değeri kazanımları zayıf bir ilişki dahilinde artmaktadır.

Araştırmanın ikinci alt amacı olan annelerin çocuk yetiştirme tutumlarının çocukların sosyal değer kazanımlarını yordayıp yordamadığına ilişkin yapılan regresyon analizi sonuçları Tablo 3'te verilmiştir.

**Tablo 3:** ABTÖ Puanları ile Çocukların SDKÖ Puanları Regresyon Analizi Sonuçları

Model	St. Olmayan Katsayısı		St. Kat Sayısı	t	p
	B	S	Beta		
(Sabit)	1,762	0,168		10,514	0,000
<b>Demokratik Tutum</b>	0,007	0,031	0,016	0,229	0,819
<b>Baskıcı ve Otoriter Tutum</b>	0,018	0,030	0,042	0,587	0,558
<b>Aşırı Hoşgörülü Tutum</b>	0,009	0,032	0,020	0,283	0,777

**Bağımlı Değişken:** SDKÖ Tutumu,  
**Düzeltilmiş R<sup>2</sup>**=0,003, **Durbin Watson:** 1,324 F=0,531, Sig=0,467

Tablo 3'e göre araştırmaya katılanların SDKÖ performansının belirleyicisi olarak ele alınan ABTÖ puanları arasındaki regresyon analizi incelendiğinde, ABTÖ puanlarının SDKÖ puanlarını etkilemesi ile ilgili model anlamlı bulunmamıştır (sig=0,47). Modelin genel açıklayıcılığı 0,003'tür. ABTÖ Demokratik Tutum, Baskıcı ve Otoriter Tutum, Aşırı Hoşgörülü Tutum alt boyutlarının istatistiksel olarak anlamlı bir açıklayıcılığı yoktur. ABTÖ puanlarının SDKÖ puanlarını yordayacağı reddedilmiştir. Sonuç olarak, annelerin çocuk yetiştirme tutumları çocukların sosyal değer kazanımını yordamamaktadır.

Araştırmanın üçüncü alt amacı olan babaların çocuk yetiştirme tutumlarının çocukların sosyal değer kazanımlarını yordayıp yordamadığına ilişkin yapılan regresyon analizi sonuçları Tablo 4'te verilmiştir.

**Tablo 4:** EŞTÖ Puanları ile Çocukların SDKÖ Puanları Regresyon Analizi Sonuçları

Model	St. Olmayan Katsayısı		St. Kat Sayısı	t	p
	B	S	Beta		
(Sabit)	1,1490	0,164		9,069	0,000
<b>Demokratik Tutum</b>	0,038	0,038	0,106	1,001	0,318
<b>Baskıcı ve Otoriter Tutum</b>	0,009	0,028	0,027	0,315	0,753
<b>Aşırı Korumacı Tutum</b>	0,017	0,35	0,046	0,475	0,636
<b>Aşırı Hoşgörülü Tutum</b>	0,051	0,024	0,147	2,077	0,039

**Bağımlı Değişken:** SDKÖ Tutumu,  
**Düzeltilmiş R<sup>2</sup>**=0,029, **Durbin Watson:** 1,289 F=2,030, Sig=0,013

Tablo 4'e göre araştırmaya katılanların SDKÖ performansının belirleyicisi olarak ele alınan EŞTÖ arasındaki regresyon analizi incelendiğinde, EŞTÖ puanlarının SDKÖ puanlarını etkilemesi ile ilgili model anlamlı bulunmuştur (sig:0,013). Modelin genel açıklayıcılığı 0,029'dur. EŞTÖ Demokratik Tutum, Baskıcı ve Otoriter Tutum, Aşırı Koruyucu Tutum alt boyutlarının istatistiksel olarak anlamlı bir açıklayıcılığı yoktur. EŞTÖ Aşırı Hoşgörülü Tutum alt boyutunun ise SDKÖ açıklayıcılığı, 0,147 dir ( $p=0,039<0,05$ ). EŞTÖ puanlarının SDKÖ puanlarını yordayacağı kabul edilmiştir ( $p=0,013<0,05$ ). Sonuç olarak babaların çocuk yetiştirme tutumları ve özellikle aşırı hoşgörülü tutumu, çocukların sosyal değer kazanımını yordamaktadır.

## **Tartışma, Sonuç ve Öneriler**

Bu çalışmada, okul öncesi dönem çocuklarının sosyal değer kazanımlarıyla anne-baba tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Okul öncesi dönem çocukları ve anne-babaları ile yapılan çalışmada, elde edilen sonuçlar alan yazın ışığında tartışılmıştır.

Çalışmada annelerin demokratik çocuk yetiştirme tutumları ile çocukların iş birliği değerini kazanmaları arasında zayıf düzeyde pozitif yönde bir ilişki bulunmuş ve annelerin çocuklarına yönelik demokratik tutumu arttıkça çocukların iş birliği değeri kazanımının arttığı belirlenmiştir. Yine babaların aşırı hoşgörülü tutumu arttıkça çocukların sorumluluk değeri ve genel olarak sosyal değer kazanımlarının, demokratik tutumu arttıkça çocukların nezaket değeri kazanımlarının arttığı bulunmuştur. Buna göre aile ortamında demokratik ve hoşgörülü bir ortamın olması, ailede kararların ortak olarak alınması, iş birliği ve nezaket davranışlarının sergilenmesiyle çocuğa model olacak bir ortam oluşturulmasının çocukların sosyal değer kazanımlarını olumlu yönde etkileyeceği söylenebilir. Rusell, (1982) çalışmalarında annelerin babalara göre daha demokratik bir tutuma sahip olduklarını bulmuşlardır. Ebeveynlerin ortak bir anlayışla uyguladıkları ebeveyn tutumlarının değer kazanım sürecini etkilediği görülmektedir (Tuzcuoğlu, 2003). Ebeveynlerin görüşlerine göre çocuklarda özgüvenli olma, dürüstlük ve sorumluluk alma gibi değerlere öncelik verildiği görülmektedir (Yaka vd., 2014). Benzer çalışmalarda annelerin görüşlerinin evrensel değerlerin öğretimine öncelik verdiği yönünde sonuçlara ulaşılmaktadır (Bulach ve Butler, 2002; Memiş ve Güney Gedik, 2010). Alan yazın tarandığında babaların değer kazanımı üzerinde etkisini ya da görüşlerini ele alan çalışmaların kısıtlı olduğu görülmektedir. Son yıllarda yapılan Arıcı ve Bartan (2020) çalışmaları

rında ebeveyn tutumlarının çocukların değer kazanımı üzerinde önemli bir yere sahip olduğunu ve demokratik ebeveyn tutumlarının çocukların değer kazanımını olumlu yönde etkilediğini belirtmektedir. Demokratik tutumu benimseyen aileler çocuğun arzularına karşı ilgili ve düşünceli davranırlar (Sclafani, 2004). Demokratik tutum ile yetişen çocuklar; girişken, problem çözebilen, çözüm üretebilen, fikirlerini özgürce ifade edebilen, yaratıcı bireyler olur (Pekşen Akça, 2012). Yurtdışında yapılan çalışmalarda demokratik tutumun çocuklarda sorumluluk duygusu, özyeterlik algısı, özsaygı ve sosyal uyumla ilişkili olduğu bulunmuştur (Buri vd.,1988; Steinberg vd.,1991; Spera, 2005).

Çalışmada anne tutumlarının çocukların sosyal değer kazanımını yordamadığı, fakat babaların çocuklarına yönelik tutumları ve özellikle aşırı hoşgörülü tutumlarının, çocukların sosyal değer kazanımını yordadığı bulunmuştur. Babaların çocuklarına aşırı hoşgörülü tutumlarının çocuklar tarafından olumlu anlamda model alındığı ve sosyal davranışlarını etkilediği söylenebilir. Sümer vd.,(2010), çalışmalarında anne-baba tutumlarında otoriter, aşırı koruyucu ve hoşgörülü davranışların çocuklar üzerinde olumsuz; demokratik ve kabul edici davranışların ise olumlu etkilerinin olduğunu bulmuşlardır. Bu araştırmanın aşırı hoşgörülü baba tutumunun çocukların sosyal değer kazanımını yordadığına ilişkin bulguyu desteklemediği görülmektedir. Aşırı hoşgörülü tutum, olumsuz tutum olarak ele alındığından elde edilen bulgunun alan yazından farklı olduğu söylenebilir. Ailede çocuğa seçenekler sunulması, kurallar konulması ve bu kuralların açıklamasının yapılması, koşulsuz ve karşılıksız sevgi verilmesi görülüyorsa aile ortamı demokratik ve sağlıklı olarak kabul edilir (Gürsoy, 2006). Yaşar Ekinci vd.,(2017) çalışmalarında çocukların genel değer düzeyleri, sorumluluk, saygı, iş birliği, dürüstlük, dostluk ve paylaşımaya dayalı değer düzeylerinin; demokratik ve koruyucu ebeveyn tutumları ile pozitif yönlü, otoriter ve izin verici tutumlarıyla negatif yönlü bir ilişkisi olduğunu tespit etmişlerdir. Buna göre okul öncesi çağı çocuklarının sosyal değer kazanımının gelişmesi için uygun olan yaklaşımın demokratik ve güven verici tutum olduğu söylenebilir.

Sonuç olarak, okul öncesi çocuklarının sosyal değer kazanımının anne-baba tutumlarından etkilendiği görülmüştür. Sosyal değer kazanımı, çocukların sağlıklı bir toplumsal gelişimi için etkili olup anne-babalar çocukların sosyal değer kazanımında en önemli faktörü oluşturmaktadır. Anne ve babalar çocukların değer kazanımı konusunda neler yapılabileceğine ilişkin aile eğitim programlarına katılabilir. Çocuklarına, sosyal değerleri kazanımını sağlamak için akran gruplarıyla veya aile ve akrabalarıyla farklı ortamlarda birlikte vakit geçirme-

lerine fırsat sunabilirler. Anne-babadan sonra çocuklara rol-model olacak kişi öğretmendir. Sosyal değer öğretimi konusunda öğretmenler doğru davranışlara yönelik model olmalıdır. Sosyal değer kazanımında ev ve okul arasında tutarlılığın sağlanabilmesi için ailelere yönelik çocuk yetiştirme tutumları, olumlu rol model olma, olumlu davranış kazandırma vb. konularında aile eğitimi etkinlikleri düzenlenebilir. Babaların da aile katılımı etkinliklerine katılımını sağlayıcı tedbirler alınabilir. Farklı sosyokültürel ailelerden çocukların sosyal değer kazanımı ve etkileyen faktörler karşılaştırmalı olarak incelenebilir. Sosyal değer kazanımına yönelik aile-çocuk eğitim programları uygulanarak etkisinin incelendiği deneysel çalışmalar yapılabilir.

Extended Abstract

## **Examining the Relationship Between Parental Attitudes and Preschool Children's Social Value Acquisition**

### **Introduction**

Values are phenomena that indicate what is important in an individual's life, and each individual has numerous values with different levels of importance, such as success, helpfulness, trust, etc. The Turkish Language Institution explained the concept of "value" as "the totality of the material and spiritual values that include the social, cultural, economic and scientific values of a nation". Güngör (1993), defined the concept of value as "belief and attitude about something being desirable or undesirable". Rokeach (1973) defined the concept of value as "an ingrained belief about the desirability of an individual or socially particular behavior or purpose of existence over those to the contrary". Along with these definitions, value is among the research topics of many disciplines as it is an abstract concept and concerns human life.

The core values are love, responsibility, respect, kindness, tolerance, self-confidence, cooperation, honesty and peace. Families need to respect their children's values without forcing or suppressing them so that they can develop their own value judgements. Families who choose the path of active listening ensure the development of a sense of trust in the social context and between parents and children through healthy communication. When the effects of common parental behaviors on the child's social value acquisition are examined, behaviors such as a determined stance and reinforcing this stance appear to be among the important features of children's democratic attitudes. Children are expected to fulfill the duties and responsibilities given with an authoritarian attitude without questioning. A child who feels obliged to do everything he/she is told cannot explain his/her thoughts.

When the studies in the field are examined, it is seen that there are studies that indicate the relationship between parental attitudes and social value acquisition and the influence of different variables. These studies focus on variables such as children's academic achievement, self-efficacy, self-regulation, social skills, residential areas, psychological effects, behavioral problems, frequency of watching television and benefiting from pre-school education. No study has been found, which is based on the preschool period as an age group and investigates the relationship between social value acquisitions and parental attitudes

within the scope of ethical values. As in most developmental areas, it is important to determine whether there is an effect of parental attitudes on children's value acquisition, and if this effect exists, it is important to determine the level of effect, from which aspects and depending on which variables it is affected. It is thought that determining the effect of parents' attitudes on value acquisition in preschool years, which covers a critical period of children, and the suggestions to be presented in the light of the findings will contribute to the field. On the aims of the study, answers were sought for the following sub-objectives:

- Is there a significant relationship between children's social value acquisition and parental attitudes?
- Do mothers' attitudes during the upbringing process affect children's social value acquisition?
- Do fathers' attitudes in the upbringing process affect children's social value acquisition?

## **Method**

### **Model of the Research**

The research was designed as a descriptive survey model, which is one of the quantitative research methods. The model in which the relationship between the value acquisition of preschool children and parental attitudes was investigated is the relational screening model. People's social behaviors were measured objectively through testing, observation and experimentation, and were explained through descriptive scanning with numerical data. In the relational screening model, on the other hand, statistical tests were used to measure the level of relationship in order to determine the relationship between the variables and to predict the possible results.

### **Study Group**

107 boys and 103 girls attending public and private pre-school education institutions in Karabuk and 210 mothers who filled in the scale forms for these children were included in the study group of the research. 51% of the children in this group are boy and 49% are girl; 27.1% are 4 years old, 43.3% are 5 years old and 29.5% are 6 years old.

### **Data Collection Tools**

In this study, "Personal Information Form", "Parental Attitude Scale (PAS) A Form", "Assessment of Parenting Attitudes of Couples Scale (APACS) A Form", and "Preschool Social Values Acquisition Scale (PSVAS)" were used to collect data.

## **Data Collection and Analysis**

In the analyzes, it was found that all variables showed normal distribution. Accordingly, Pearson correlation coefficient was used to analyze the relationship between the two measurement sets, regression analysis was used to determine whether parental attitudes predicted children's social skills, and regression analysis was used to determine the effect of APACS and PAS on PSVAS.

## **Discussion, Conclusion and Recommendations**

In this study, it was aimed to examine the relationship between preschool children's social value acquisition and parental attitudes in terms of various variables. The results obtained in line with the sub-problems addressed in the study conducted with parents of preschool children were discussed in the light of the literature.

In the study, it was determined that there was a significant relationship between mothers' democratic child-rearing attitudes and children's acquisition of the value of cooperation, and as mothers' democratic attitudes increased, children's acquisition of cooperation value increased. It was also found that as the over-tolerant attitude of the fathers increased, the children's acquisition of responsibility value and social value in general increased, and as the democratic attitude of the fathers increased, the kindness value of the children increased. Accordingly, it can be said that creating a democratic and tolerant environment in the family, making decisions jointly in the family, and displaying cooperation and courtesy behaviors will positively affect children's social value acquisition. Rusell,(1982) found in their study that mothers have a more democratic attitude than fathers.

Children raised with a democratic attitude become sociable, creative individuals who can solve problems, produce solutions, and express their ideas freely. Studies conducted abroad have been found that democratic attitudes are associated with children's sense of responsibility, self-efficacy perception, self-esteem, and social cohesion.

In the study, it was found that maternal attitudes did not predict children's social value acquisition, but fathers' attitudes towards their children, and especially their over-tolerant attitudes, predicted children's social value acquisition. It can be said that the overly tolerant attitudes of fathers towards their children are modeled positively by the children and affect their social behaviors. Sümer et al.,(2010) found that authoritarian, overprotective and tolerant behaviors in parental attitudes had negative effects on children while democratic and accepting behaviors had positive effects. When parental attitudes



are disciplined and based on rigid ideas, children's irritable and aggressive behaviors emerge. Yaşar Ekinci et al.,(2017), found in their study that children's general value levels, responsibility, respect, cooperation, honesty, friendship and sharing-based value levels were positively correlated with democratic and protective parental attitudes, and a negatively correlated with authoritarian and permissive attitudes. Accordingly, it can be said that the democratic and reassuring attitude is an approach that ensures that the characteristics of the child's developmental periods are known and that their needs are met in order to improve the social value acquisition of preschool children.

As a result, it was observed that the social value acquisition of preschool children was affected by parental attitudes. Social value acquisition is effective for a healthy social development of children, and parents are the most important factor in children's social value acquisition. By learning the characteristics of children's developmental periods, parents can participate in family education programs to provide the education children need and to exhibit exemplary behaviors. They can enable children to come together with peer groups and spend more time in order to socialize. The person who will be a role model for children after the parents is the teacher. Teachers should be models for correct behavior in social value teaching. Family activities can be organized to ensure consistency between home and school in social value acquisition. Measures can be taken to enable fathers to participate in family activities. Social value acquisition of children from different sociocultural families and the factors affecting them can be examined comparatively. Experimental studies can be conducted to examine the effects of family-child education programs on social value acquisition.

---

**Etik Beyan / Ethical Statement:** Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur. / It is declared that scientific and ethical principles have been followed while carrying out and writing this study and that all the sources used have been properly cited.

**Finansman / Funding:** Yazarlar, bu araştırmayı desteklemek için herhangi bir dış fon almadıklarını kabul ederler. / The authors acknowledge that they received no external funding in support of this research.

**Yazar (lar) / Author (s):** Neslihan YURT, Arzu ÖZYÜREK

**Çıkar Çatışması / Competing Interests:** Yazarlar, çıkar çatışması olmadığını beyan ederler. / The authors declare that they have no competing interests.

## **Kaynakça**

- Akto, A., & Akto, S. (2020). Erken çocukluk ve değerler eğitimi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 13(74), 330-336.
- Arıcı, D., & Bartan, M. (2020). *Çocuğu okul öncesi eğitime devam eden annelerin çocuklarına değer edindirme sürecine yönelik görüşleri. Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(6), 279-290.
- Atabey , D., & Ömeroğlu, E. (2016b). Okul öncesi sosyal değerler kazanımı ölçeğinin geliştirilmesi. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(35), 101-110.
- Atalay, D., & Özyürek, A. (2020) Ebeveyn tutumları ile ergenlerin arkadaşlık ilişkileri ve akran sapması arasındaki ilişki. *TURAN-SAM Uluslararası Bilimsel Hakemli Dergi*. 12 (46), 294-302.
- Aydoğdu, F., & Dilekmen, M. (2016). Ebeveyn tutumlarının çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 570-585.
- Balıkçı, G. N. (2016). Erken çocukluk döneminde değerler ve ahlak eğitiminin yeri ve önemi. A. Güvenç Saygın ve M. Saygın (Der.). *Eğitimde gelecek arayışları: düünden bugüne Türkiye 'de beceri, ahlak ve değerler eğitimi uluslararası sempozyum içinde (s. 101-106)*, Ankara: Atatürk Araştırma Merkezi.
- Bee, H. (2009). *Çocuk gelişimi psikolojisi*. (O. Gündüz, Çev.). İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Berkowitz, M. W. (2011). What works in values education. *International Journal of Educational Research*, 50(3), 153-158.
- Berkowitz, M. W., & Bier, M. C. (2005). Character education parents as partners. *Educational Leadership*, 63(1), 64-69.
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (1998). The bioecological model of human development. W. Damon ve R. M. Lerner (Eds.) . *Handbook of child psychology: sixth edition, volume one: theoretical models of human development*, Development: John Wiley & Sons, Inc.
- Buri , J. R., Louiselle, P. A., Misukanis, T. M., & Mueller , R. A. (1988). Effects of parental authoritarianism and authoritativeness on self-esteem. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 14(2), 275-280.
- Bulach, C.R., & Butler J.D. (2002). The occurrence of behaviors associated with sixteen character values. *Journal of Humanistic Counseling, Education and Development*, 41, 200-214.
- Darling, N. (1999). Parenting Style and Its Correlates. D. Eric (Ed) Champaign: ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education. *University of Illinois*, 427.

- Demiriz, S., & Öğretir, A.D. (2007). Alt ve üst sosyo-ekonomik düzeydeki 10 yaş çocuklarının anne tutumlarının incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(1), 105-122.
- Derman, M. T., & Başal, H. A. (2013). Okul öncesi çocuklarında gözlenen davranış problemleri ile ailelerinin anne-baba tutumları arasındaki ilişki. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 115-144.
- Doğan, A. (2018). Değerler eğitimi açısından aile iletişiminin çocuk üzerindeki etkisi. *Toplum Bilimleri Dergisi*, 23, 145-150.
- Feshbach, N. D. (1975). *The relationship of childrearing factors to children's aggression, empathy, and related positive and negative social behaviors* Wit, J.ve Hartup, W. W. (Eds.), *Determinants and origins of aggressive behavior, The Hague*. Netherlands: Mouton.
- Güngör, E. (1993). *Değerler Psikolojisi*. Amsterdam: Hollanda Türk Akademisyenler Birliği Vakfı Yayınları.
- Gürsoy, S. (2006). Anne-Baba Rehberliği İçin İpuçları. *Yeni Eğitim*, 16, 57-59.
- Kalaylı, A., Gültekin Akduman, G., & Özyürek, A. (2023). Investigation of factors affecting the child-rearing attitudes of mothers and fathers with CHAID analysis, *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, (14), 53-75.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kirschenbaum, H. (2000). From values clarification to character education: A journal of humanistic counselling. *Education and Development*, 39(1), 4-20.
- Lee, K., Baillargeon, R. H., Vermunt, J. K., Wu, H., & Trmblay, R. H. (2007). Age differences in the prevalence of physical aggression among 5-11-year old canadian boys and girls. *Aggressive Behavior*, 33(1), 26-37.
- Maboçoğlu, M. (1998). Demokrasi Eğitimi Nasıl Olmalıdır? *VII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi* (s. 57). Konya: Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi.
- Mahoney, G., & MacDonald, J. (2004). Responsive teaching: parent mediated developmental intervention. *Cleveland, OH: Case Western Reserve University*, 58(4), 359-372.
- Mayers, A. (2013). *Introduction to statistics and SPSS in psychology*. Harlow: Pearson Education Limited.
- Memiş, A. ve Güney Gedik, E. (2010). Sınıf öğretmenlerinin değer yönelimleri. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 8(20), 123-145.
- Metin, M. (2014). *Kuramdan uygulamaya bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Muris, P. M., Meester, C., Merckelbach, H., & Hulsenbeck, P. (2000). Worry in children is related to perceived parental rearing and attachment. *Behaviour Research and Therapy*, 38(5), 487-497.

- Oktay, A. (2007). *Yaşamın sihirli yılları: okul öncesi dönem*. İstanbul: Epsilon.
- Ömeroğlu, E., & Sapsağlam, Ö. (2016). *Okul öncesi dönemde karakter ve değer eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Öztabak, M. ve Özyürek, A. (2018). Okul öncesi çocuklarda öz düzenleme becerileri ile anne-baba tutumları arasındaki ilişki üzerine bir inceleme. *Tarih Kültür ve Sanat Araştırmaları Dergisi*, 7(5), 385-395.
- Özyürek , A., & Gülay Ogelman, H. (2022). Anne-babaların çocuk yetiştirme tutumlarının belirlenmesinde karşılaşılan güçlükler ve güvenilirlik sorunu. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37(1), 43-57.
- Özyürek , A., & Tezel Şahin, F. (2005). 5-6 yaş grubunda çocuğu olan ebeveynlerin tutumlarının incelenmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(2), 20.
- Özyürek , A., Aydın, A., Şirin , Ş., Turan , R., & İrken, F. (2020). Okul öncesi çocuğa sahip Türkiye'de ve yurtdışında yaşayan Türk ebeveynlerin çocuk yetiştirme tutumlarının karşılaştırılması. *TURAN-SAM Uluslararası Bilimsel Hakemli Dergisi*, 12(45), 215-220.
- Özyürek, A. (2017). Okul öncesi çocuğa sahip anne-babalara yönelik «çocuk yetiştirmeye yönelik anne-baba görüşleri ölçeği» ve «anne-baba tutum ölçeği» geliştirme çalışması. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 2(1), 26-39.
- Özyürek, A. (2018). Anne-baba çocuk yetiştirme tutumları ve üç farklı ölçek geliştirme çalışması. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 22(2), 663-671.
- Özyürek, A., & Tezel Şahin, F. (2008). 5-6 yaş çocuğu olan ailelerin demografik özelliklerinin çocuk yetiştirme tutumlarına etkisinin incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(3), 394-414.
- Özyürek, A., & Tezel Şahin, F. (2015). Anne-Çocuk İlişkinin ve Baba Tutumlarının Çocukların Ahlaki ve Sosyal Kural Anlayışları Üzerine Etkisi, *Eğitim ve Bilim*, 40 (177), 161-174.
- Pekşen Akça, R. (2012). Ana-babaların çocuk yetiştirmede aşırı koruyucu olmaları. *Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler E-Dergisi*, 29, 1-13.
- Pighin, G. (2005). *Çocuklara değer aktarımı (A.Y. Gök, Çev.)*. İzmir: İlyas.
- Pike, R. W. (1989). *Creative training techniques handbook*. Minneapolis: MN: Lakewood Books.
- Rokeach, M. (1973). *The nature of human values*. New York: The Free Press.
- Russell, G. (1982). Shared caregiving families. An parenting Australian study. N. E. Lamb (Ed.), *Parenting and child development nontraditional families içinde (ss. 1173-1180)*, New York and London: Psychology Press Taylor & Francis Group.

- Sak, R., Şahin Sak, İ., Atli, S., & Şahin, B. (2015). Okul öncesi dönem: Anne-baba tutumları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3), 972-991.
- Schaffer, C. E., & Digeronimo, T. F. (2009). *Anne ve babalar İçin çocuk psikolojisi* (M. M. Açıkan, Çev.). İstanbul: Yakamoz Yayınları.
- Schwartz, S. (2012). An overview of the schwartz theory of basic values. *Online Readings in Psychology and Culture*, 2(1), 1-20.
- Sclafani, J. (2004). *The educated parent: Recent trends in raising children*. Westport CT: Praeger Publishers.
- Seven, S. (2007). Ailesel faktörlerin altı yaş çocuklarının davranış problemlerine etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 51, 478-490.
- Spera, C. (2005). A review of the relationship among parenting practices, parenting styles, and adolescent school achievement. *Educational Psychology Review*, 17(2), 130-140.
- Steinberg, L., Mounts, N. S., Lamborn, S. D., & Dornbush, S. M. (1991). Authoritative parenting and adolescent adjustment across varied ecological niches. *Journal Research on Adolescence*, 1, 21-34.
- Sümer, N., Gündoğdu Aktürk, E., & Helvacı, E. (2010). Anne-baba tutum ve davranışlarının psikolojik etkileri: Türkiye’de yapılan çalışmalara toplu bir bakış. *Türk Psikoloji Yazıları*, 13(25), 42-59.
- TDK. (2022). *Türk Dil Kurumu*. Türk Dil Kurumu Sözlükleri: 08.03.2022 tarihinde <https://sozluk.gov.tr/> adresinden alındı
- Tezel Şahin , F., & Özyürek , A. (2008). 5-6 yaş grubu çocuğa sahip ebeveynlerin demografik özelliklerinin çocuk yetiştirme tutumlarına etkisinin incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(3), 395-414.
- Topaç, N., Bardak, M., Kirişçi, M. ve Mertoğlu, E. (2020). Okul öncesi dönem çocuklarının değer kavramlarını tanımlamalarının incelenmesi: Nitel bir çalışma. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 18(39), 447-487.
- Tuzcuoğlu, N. (2003). *Bir aile olmak: anne baba olmanın altın kuralları*. İstanbul: Morpa.
- Uyanık Balat, G. (2007). İlköğretime başlayan çocukların anne babalarının çocuk yetiştirme tutumlarının okul öncesi eğitimden yararlanma düzeylerine göre incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 32(143), 90-98.
- Weilburger, L. (2009). *Çocuk ve disiplin*. İstanbul: Ekinoks.
- Yaka, Ş., Yalçın, D., & Denizli, E. (2014). *Okul öncesi eğitimde verilecek öncelikli değerlere ilişkin veli görüşleri*. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 12(28), 169-192.
- Yalar, T., & Yanpar Yelken, T. (2011). Değerler eğitiminin iyileştirilmesi ile ilgili öğretmen görüşlerinin belirlenmesi ve bir program modülü örneğinin geliştirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(38), 79-98.

- Yaşar Ekinci, F., Arayıcı, P., & Dinleyici, S. (2017). Okul öncesi dönem çocuklarının değer düzeyleri ile ebeveynlerinin ebeveynlik tutumları arasındaki ilişkisinin incelenmesi. N. Sarp ve B. Gamiş (Ed.). *Çocuk gelişimi ve nörolojisi sempozyumu içinde* (ss. 221-253), İstanbul: Üsküdar Üniversitesi.
- Yavuzer, H. (1999). Yaygın anne-baba tutumları. Ü. Davaslıgil, A. Oktay, Z. Baltaş, Ü. Korkmazlar, Ö. Köknel , H. Yavuzer , . . . O. Güngörmüş içinde, *Ana-baba Okulu* (s. 115-119). İstanbul: Remzi.
- Yavuzer, H. (2019). *Ana-baba ve Çocuk*. (29.Baskı). İstanbul: Remzi.
- Yılmaz, H., & Büyükcebeci, A. (2019). Bazı pozitif psikoloji kavramları açısından helikopter ebeveyn tutumlarının sonuçları. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 9(54), 707-744.

# Perspectives of Teachers and Students on Values Education in Secondary School Religious Culture and Moral Knowledge Course\*

## Ortaokul Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinde Verilen Değerler Eğitimine İlişkin Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri\*\*

Seviye ARSLAN, Sorumlu Yazar, Yüksek Lisans Öğrencisi | Corresponding Author, Master Degree Student.  
Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Ereğli Eğitim Fakültesi, | Zonguldak Bülent Ecevit University, Faculty of Education, Zonguldak / Türkiye.  
seviye-berber@hotmail.com  
<https://orcid.org/0000-0002-0312-1129>

Murat İNCE, Doç. Dr. | Assoc. Prof.  
Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Ereğli Eğitim Fakültesi, | Zonguldak Bülent Ecevit University, Faculty of Education, Zonguldak / Türkiye.  
muratince20@hotmail.com  
<https://orcid.org/0000-0002-0312-112>

ISSN: 1303-880X

e-ISSN: 2667-7504

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

### Makale Türü / Article Type:

Araştırma Makalesi / Research Article

**Geliş Tarihi / Received Date:** 06.03.2023

**Kabul Tarihi / Accepted Date:** 24.05.2023

**Yayın Tarihi / Published Date:** 25.06.2023

**Lisans / Licence:** CC BY-NC-4.0.

**Tr/En:** En

**Atf/Citation:** Arslan, S. & İnce, M. (2023). Perspectives of teachers and students on values education in secondary school religious culture and moral knowledge course. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 21 (45), 151-167

<https://doi.org/10.34234/ded.1260866>

### Yazar Katkıları / Author Contributions:

Arslan, S. (%60), İnce, M. (%40)

### Çıkar Çatışması / Competing Interests:

Yazarlar, çıkar çatışması olmadığını beyan ederler. / The authors declare that they have no competing interests.

\* This article derived from a master's thesis prepared in the Department of Curriculum and Instruction..

\*\* Bu makale, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim dalında hazırlanmış bir yüksek lisans tezinden türetilmiştir.

**Öz:** Bu araştırma, Ortaokul Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinde verilen değerler eğitimine ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşlerini değerlendirmek amacıyla yapılmıştır. Araştırmada, karma yöntem desenlerinden sıralı açıklayıcı desen kullanılmıştır. Araştırmaya Bolu ili Gerede ve Dörtdivan ilçelerinde yer alan yedi farklı okulda 2021-2022 eğitim-öğretim yılında öğrenim gören 315 ortaokul öğrencisi katılmıştır. Katılımcılar 162 kız ve 153 erkek öğrenciden oluşmaktadır. Öğretmen görüşlerini almak için ise MEB’de görev yapan 10 Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmeninin katılımı sağlanmıştır. Araştırmada verileri toplamak amacıyla, öğrencilere yönelik geliştirilen “İnsani Değerler Ölçeği” ve yarı yapılandırılmış “Öğretmen Görüşme Formu” kullanılmıştır. Elde edilen nitel verilerin analizinde ise betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre; öğrenci değer düzeylerinin ortalamanın üzerinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrenci değer düzeylerinin cinsiyete ve sınıflarına göre anlamlı farklılık gösterdiği saptanmıştır. Öğretmenlerin değer eğitimine ilişkin görüşlerinde, öğretmenlerin değer eğitiminde rol model olması gerektiği ve değer eğitiminde teknoloji ve kitle iletişim araçlarının bilinçsiz kullanımı sorunlarıyla karşı karşıya kaldıkları sonuçlarına ulaşılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Değer, Değerler Eğitimi, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi.

&

**Abstract:** This research was carried out to evaluate the opinions of teachers and students on the values education taught in the secondary school Religious Culture and Moral Knowledge course. In this study, sequential descriptive pattern, one of the mixed method designs, was used. 315 secondary school students studying at seven different schools in the 2021-2022 academic year in Gerede and Dörtdivan districts of Bolu province participated in the study. Participants consisted of 162 female and 153 male students. In the research conducted, the opinions of 10 Religious Culture and Moral Knowledge (DKAB) teachers employed in the Ministry of National Education (MoNE) were sought. The study utilized the “Human Values Scale,” a tool developed for students, and a semi-structured “Teacher Interview Form” to collect data. The qualitative data was analyzed using descriptive analysis technique. According to the results of the research; it was found that student value levels were above average. It was also found that the students’ value levels indicated significant differences according to gender and grade. According to the teachers’ opinions on value edu-



cation, they emphasized the importance of being role models in instilling values in students. Additionally, the teachers expressed concerns about the challenges posed by the unconscious use of technology and mass media in value education.

**Keywords:** Value, Values Education, Religious Culture and Moral Knowledge Course.

## **Introduction**

Value is an abstract criterion that helps to determine the importance of something or the equivalent, worth and usefulness characteristic of something (TDK, 2022). Values can be described as the standards, beliefs, and principles that imbue significance to our emotions, thoughts, and behaviors, shaping them accordingly. They serve as a framework of guiding principles that assist us in discerning which actions are virtuous, desirable, morally upright, and ethically sound (Hökelekli, 2011).

Value education places significant emphasis on the process of internalizing values within individuals. It is characterized as a transformative journey that enables students to differentiate between right and wrong, transmit pre-established values, and empowers them to develop their own set of values (Ford and Johnson, 1993; as cited in İşcan, 2019).

In addition, critical thinking and reasoning applied in the learning environment helps the realization of values and ensures the acquisition of values (Veugelers, 2000).

In Türkiye, there is no specific course named ‘values education’ in the education system. The concept of values is integrated into the content of elementary and secondary school courses. The value concept is seen as an umbrella term in schools, including values such as character education, virtuous behaviors, and moral behaviors. Although these values appeal more to the affective domain of individuals, they are taught in schools through course contents (Baydar, 2009).

When examining the purpose of the DKAB secondary school curriculum, it is defined as “to educate individuals who are aware of the role of religion in giving meaning to human life, who embrace the nationally accepted moral, spiritual and ethical development, and who have succeeded in living together with diversities and differences” (MEB, 2018). In this respect, it can be said that national, spiritual, and moral values form the basis of the program’s objectives.

In the study carried out by Milson (2003) in the United States, teachers’ perceptions regarding character education were assessed. Based on the findings of

this research, it was determined that teachers possessed competence in character education. However, they expressed skepticism regarding their ability to effectively transmit character education to students who lacked good character themselves. It was concluded that primary school teachers considered themselves as more competent in character education than high school teachers.

In a study carried out by Hofmann and Towfigh (2007), it was analyzed whether there was variance on students' value perceptions according to the type of high school they attended. Students studying in private, public and religious schools took the value inventory test at the beginning and end of the semester. As a result, it was found that the values of traditionalism and hedonism of the students varied according to the types of schools. When the effect of the school on the perception of value was analyzed, it was found to be positive correlation with the religious orientation.

In the book titled "Values Education in Primary School Religious Culture and Moral Knowledge from the Perspective of Teachers" by Genç (2013), a study is presented that includes the opinions of Religious Culture and Moral Knowledge (DKAB) teachers regarding the program and their recommendations on values education in DKAB lessons.

A study titled "Teaching Values in Primary School Religious Culture and Moral Knowledge (DKAB) Lessons According to Teachers" was conducted by Altıntaş (2014). The study gathered the opinions of 24 DKAB teachers on topics such as values education, materials used in the lesson, problems encountered in values education, planning values education, and the holistic structure of religious education and values education. The results of the study provided insights on these topics based on the data collected from the teachers.

When examining the studies conducted in the field of values education, it can be seen that the most research on values education is conducted in the Social Studies course. It has been concluded that there are also values education studies in the Religious Culture and Ethics and Turkish language courses. In addition to the course-based studies, studies on values education at the level of grades, document review studies examining textbooks and curricula, and studies on values education based on literary works have been included. When analyzing the studies conducted in Türkiye, it becomes evident that academic research primarily focuses on various aspects of values education. These include the scope and significance of providing values education within the school system, classifications and approaches to values, teachers' perspectives on values education, the roles of

schools, teachers, and families in cultivating values, methods and techniques employed in values acquisition, as well as the challenges encountered in values education. These studies collectively contribute to a comprehensive understanding of values education in the Turkish context and provide insights into the various factors that influence its implementation and effectiveness.

## **Method**

### **Purpose of the research and sub-problems**

The purpose of the research is to determine the opinions of 5<sup>th</sup>, 6<sup>th</sup>, 7<sup>th</sup> and 8<sup>th</sup> grade students studying at the secondary schools in Bolu province about the value education taught in the DKAB course and the opinions of DKAB teachers working in the Ministry of National Education about the values education taught in the course.

The sub-problems of the research are as follows;

1. Do the value levels of the DKAB course of the secondary school students participating in the research differ;
  - according to the gender?
  - according to the grade level?
2. What are the aims of the values education in the DKAB Curriculum?
3. What are the characteristics of the teachers who will carry out the values education?
4. What are the problems that DKAB teachers encountered in value education?

### **Research Model**

This research, aiming to evaluate the opinions of students and teachers about values education in secondary school Religious Culture and Moral Knowledge course, was carried out with a mixed method in which qualitative and quantitative research methods were used together and sequential descriptive pattern, one of the mixed method types, was preferred. The descriptive model, one of the quantitative research methods, was used to evaluate student opinions. In this research, it was desired to reveal the existing situation. Accordingly, the research is a de-

scriptive study in the survey model. The survey model is a research approach that aims to describe a situation that exists in the past and present as it exists (Karasar, 2017). In order to evaluate teachers' opinions, a phenomenological design, one of the qualitative research types, was used. The phenomenological design deals with phenomena that we are aware of but do not have in-depth knowledge. Phenomenology design is used in studies aiming to investigate phenomena that are familiar to us, but whose meaning we cannot fully grasp (Yıldırım & Şimşek, 2016).

### **Study Group**

The research was carried out with the participation of 5<sup>th</sup>, 6<sup>th</sup>, 7<sup>th</sup> and 8<sup>th</sup> grade students studying at secondary schools in Gerede and Dörtdivan districts of Bolu province in the 2021-2022 academic year. Maximum variation sampling method, which is one of the sample types and one of the purposeful sampling methods, was used in the study. 162 female and 153 male students from secondary schools participated in the study. Maximum variation sampling means identifying similar and different situations related to the problems examined in the population and carrying out the research on these situations (Büyüköztürk vd. 2017).

In qualitative research, although the number of participants is low, the amount of data is usually high. Analyzing, interpreting and describing these data is a process that requires intensive work and time (Yıldırım & Şimşek, 2016). For this reason, 10 DKAB teachers working at schools affiliated to the Ministry of National Education (MoNE) participated in the research. In the qualitative research, as in the sampling of quantitative data, "maximum variety" sampling, one of the purposeful sampling methods, was used as the research sample. The objective of employing this method is to enhance the diversity of teachers who can contribute to the discussion by utilizing a small sample size (Yıldırım & Şimşek, 2016). The qualitative data of the working group were created with the participation of 10 DKAB teachers working in the Ministry of National Education. While selecting the teachers in this study, the study was carried out by determining the basic dimensions to ensure variety in terms of gender, province of employment and seniority. Information on the demographic distribution of the students who were applied the human values scale is shown in Table 1 and the demographic characteristics of the teachers are shown in Table 2.

**Table 1:** Demographic Distribution of the Students

		N	%
<b>Gender</b>	Female	162	51,4
	Male	153	48,6
Grade	5 <sup>th</sup> Grade	89	28,3
	6 <sup>th</sup> Grade	69	21,9
	7 <sup>th</sup> Grade	82	26,0
	8 <sup>th</sup> Grade	75	23,8
<b>School Type</b>	Secondary school	179	56,8
	Religious Vocational (Imam-Hatip)Secondary school	136	43,2
<b>Maternal Education Status</b>	Illiterate	7	2,2
	Primary School Drop-out	5	1,6
	Primary School Graduation	128	40,6
	Secondary school Graduation	81	25,7
	High School Graduation	71	22,5
	University Graduation	23	7,3
<b>Paternal Education Status</b>	Illiterate	3	1,0
	Primary School Drop-out	6	1,9
	Primary School Graduation	78	24,8
	Secondary school Graduation	61	19,4
	High School Graduation	105	33,3
	University Graduation	62	19,7

**Table 2:** Characteristics of the Respondents

Participant(Codes)	Gender	Seniority	Post
K1	Woman	7 Years	İstanbul
K2	Woman	5 Years	Tekirdağ
K3	Male	11 Years	Bolu
K4	Woman	7 Years	Karaman
K5	Woman	6 Years	Bolu
K6	Male	8 Years	Bolu
K7	Woman	1 Years	İstanbul
K8	Woman	9 Years	İzmir
K9	Male	7 Years	Antalya
K10	Woman	6 Years	Çorum

### Data Collection Tools

The research utilized an interview form, which is one of the most commonly used data collection tools in qualitative research, to obtain the views of teachers. For this purpose, *the Teacher Interview Form* developed by Altıntaş (2014) was used. In order to determine student opinions, a questionnaire, one of the quantitative data collection tools, was preferred. The Human Values Scale developed by Dilmaç (2007) was applied in order to assess the acquisition of values education taught the students in the DKAB course.

**Teacher Interview Form:** There are four sections in the teacher interview form. First, the researcher introduces himself/herself and provide information about the purpose of the research and the interview. The second section includes the consent form indicating that the teachers voluntarily participated in the research, the third section includes the personal information of the teacher and the last section includes the interview questions.

**Human Values Scale:** “Human Values Scale (HVS)”, which is a semi-structured interview form developed by Dilmaç (2007), was used in order to determine the value levels of DKAB course. In the scale, human values are assessed with a total of 42 items. This 42-item scale is a Likert-type scale that can be applied individually or in groups. The items in the scale are expressed as a five-point Likert-type rating scale (Never, Rarely, Occasionally, Frequently, Always). The sub-dimensions of the scale were determined as responsibility, friendship, respect, honesty and tolerance. Since the coefficient of some sub-dimensions was below the limit of 0.70 in the values where the scale was first used, evaluations were made over the entire scale without considering the sub-dimensions in the study. The reliability coefficient (Cronbach’s Alpha) of the entire scale was calculated as 0.841. reliability coefficient evaluation criterion; If  $0.00 < \alpha < 0.40$ , the scale is not reliable. If  $0.40 < \alpha < 0.60$ , the scale has low reliability. If  $0.60 < \alpha < 0.80$ , it is quite reliable. If  $0.80 < \alpha < 1.00$ , the scale is highly reliable (Özdamar, 1999). Based on these results, the scale was found to be valid and reliable.

## **Data Analysis**

In this study, where students’ opinions on the values education taught in the Religious Culture and Moral Knowledge course are examined, statistical data on the values collected with the Human Values Scale were analyzed with the SPSS 20 statistical package program. Skewness and kurtosis coefficients were evaluated, and Kolmogorov-Smirnov test was applied to test whether there was a normal distribution in the scale used, t-test was applied to determine the difference between genders and ANOVA and Post Hoc tests were applied to analyze the difference between grade levels.

In the research, voice recordings were made with the consent of the participants in the interviews where the opinions of the teachers about the values taught in the DKAB course were taken. This method provided the opportunity

to listen to the answers given to the questions again. After the interviews were made, some arrangements were made by using the voice recordings and the answers were transferred to the interview form. In the interviews, code names were given as K1, K2 in order to keep the identity information of the teachers confidential. After all the data were transferred to the forms, all data were analyzed by content analysis method. The method used to analyze the data within the scope of the research is content analysis. Content analysis is a technique used to characterize and compare documents, interview transcripts or recordings (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

## Findings

In this study, it was aimed to examine the opinions of secondary school 5<sup>th</sup>, 6<sup>th</sup>, 7<sup>th</sup> and 8<sup>th</sup> grade students in Gerede and Dörtdivan districts of Bolu province and the opinions of the DKAB teachers working in the Ministry of National Education (MoNE) on value education in DKAB course. In this section, the findings and interpretations obtained from the analysis of the data collected in line with the purposes of the research are presented. Tables related to the findings were created and explanations were made through the tables.

### Evaluation of value levels according to the gender of the students

The findings of the t-test analysis to determine whether there was a difference between the value levels of the students participating in the study according to their gender are presented in Table 3.

Table 3: Evaluation of value levels according to the gender of the students

	Gender	N	$\bar{X}$	Sd	t/Z	P
Human Values Scale	Female	162	165,03	17,60	4,010	0,000*
	Male	153	157,20	16,97		

\*p<0.05

When the value levels by gender in Table 3 were analyzed, it was found that the mean of “female” students ( $\bar{x}$ =165.03) was higher than the mean of “male” students ( $\bar{x}$ =157.20). In the Human Values Scale, student value levels show the significant difference in favor of female students ( $p=0.000$ ,  $p>.05$ ).

### Evaluation of value levels according to students' grades

The results of the ANOVA and Post Hoc test to determine whether there was the difference between the value levels of the students participating in the study according to their grades are presented in Table 4.

**Table 4:** Evaluation of Value Levels According to Students' Grades

	Grade	N	$\bar{X}$	Sd	F/X <sup>2</sup>	P	Significant Difference
<b>Human Values Scale</b>	5 <sup>th</sup> Grade <sup>1</sup>	89	165,69	17,14	4,165	0,007*	1-3 1-4 2-4
	6 <sup>th</sup> Grade <sup>2</sup>	69	162,40	15,55			
	7 <sup>th</sup> Grade <sup>3</sup>	82	159,85	15,80			
	8 <sup>th</sup> Grade <sup>4</sup>	75	156,36	20,85			

\*p<0.05

According to the findings of the Post Hoc test in Table 4, the value levels of the students in the Human Values Scale show the significant difference according to their grades. When the findings are analyzed, it was found that the mean of the “5th Grade” group ( $\bar{x}$ =165.69) was higher than the mean of the “7th Grade” group ( $\bar{x}$ =159.85) and the mean of the “8th Grade” group ( $\bar{x}$ =156.36), and the mean of the “6th Grade” group ( $\bar{x}$ =162.40) was higher than the mean of the “8th Grade” group ( $\bar{x}$ =156.36) in the Human Values Scale. There was no significant difference between the mean of the “5th grade” group ( $\bar{x}$ =165.69) and the mean of the “6th grade” group ( $\bar{x}$ =162.40) and between the mean of the “6th grade” group ( $\bar{x}$ =162.40) and the mean of the “7th grade” group ( $\bar{x}$ =159.85).

### DKAB Teachers' Opinions on the Aims of Value Teaching

This sub-problem of the research is based on the question “According to the teachers participating in the research, what are the aims of value teaching?” Participants were asked about their opinions on the aims of value teaching. The answers given by the participants are shown in Table 5.

**Table 5:** Participants' Opinions on the Aims of Value Teaching

Theme	Codes	F
Aims of Value Teaching	To acquire moral values	5
	To ensure actualization of values	4
	To raise a useful and good person for the society	4
	To raise a person whom Allah and His Prophet are pleased with	1



When the opinions of the participants regarding the aims of value teaching were evaluated, the aims of acquiring moral values (5), ensuring actualization of values (4), raising useful and good people for the society (4) and raising people whom Allah and His Prophet are pleased with (1) were found respectively. The opinions of the participants on this issue are as follows:

*“To teach moral values to our students and to nurture compassion and love within our students. In a moral sense, students need values. Because we need values as a society and as human beings.” K1*

*“As DKAB teachers, we need to have these values. In my works, I aim to make students aware of the values by explaining the moral values through case studies together with the lesson.” K9*

When the findings are analyzed, it is possible to say that the participants think that value teaching is effective in acquiring moral values and actualizing the values. According to the participants, value teaching is highly effective in actualizing the values.

### Opinions on the Characteristics of Teachers

In this sub-problem, the question “What are the characteristics that should be present in teachers who provide value education, according to the participating teachers in the research?” was formed. The participants were asked about their opinions on the characteristics that should be present in teachers who provide value education. The answers given by the participants are shown in Table 6.

**Table 6:** Participants’ Opinions on the Characteristics of Teachers

Theme	Codes	F
Characteristics of Teachers	Being a role model	5
	Knowing what they are doing about religious values	4
	Having the subject matter knowledge	4
	Internalizing the moral values	2
	Having a good human relations	1
	Being friendly	1
	Being fair	1
	Having an inner conscience	1
	Being student-centered	1
Volunteering	1	

The participants provided their opinions on the characteristics that teachers teaching value education should possess. It was the opinions of the participants about the characteristics that the teachers teaching value education should have.

According to the opinions of the participants; being a role model (5), having the subject matter knowledge (4), knowing what he/she is doing about religious values (4), internalizing moral values (2), Volunteering (1), having a good human relation (1), being friendly (1), being fair (1), having an inner conscience (1) and being student-centered (1) were determined respectively as the characteristics that the teachers should have. The opinions of the participants on this issue are as follows:

*“They need to have the subject matter knowledge. They need to answer adequately to the student’s questions. They need to be good at human relations and need serve as role models by embodying the values in their own lives.” K2*

*“They need to have the knowledge of the subject and the subject matter knowledge. It is not enough that they explain values as concepts, they need to be a role model with their behavior, personality and character.” K7*

When this sub-problem is evaluated, it is possible to say that the participants care about the teachers’ role modeling skills. Being a role model is accepted as a skill that should be at the core of teaching. In addition to this, it is understood that the participants consider having the subject matter knowledge and being aware of behaviors related to religious values as important characteristics of teaching.

### **Teachers’ Opinions on Problems in Value Teaching**

In this section, participants were asked about their opinions on the problems encountered in value teaching. The answers given by the participants are shown in Table 7.

**Table 7:** Opinions on Problems in Value Teaching

<b>Theme</b>	<b>Codes</b>	<b>F</b>
<b>Problems in Value Teaching</b>	The negative effect of technology	5
	Assuming that the student knows the values	2
	The transformation of values into behavior over time	1
	Being the student questioning	1
	Undesirable role model behaviors	1
	The increase of tendency towards materialist dimensions	1
	The increase of disinformation	1

When the opinions of the participants regarding the problems in value teaching were examined, it was concluded the findings of negative effect of technology (5), assuming that the student knows the values (2), the increase of tendency towards materialist dimensions (1), the increase of disinformation (1), the trans-

formation of values into behavior over time (1), being the student questioning (1), undesirable role model behaviors (1). Participants' opinions on problems in value teaching are as follows:

*"We are in the technological era and information is accessed very quickly. Dis-information poses a problem. Value acquisition becomes difficult due to the improper use of technology."* K2

*"The students have a wide variety of media. The student uses many technological media such as YouTube, internet, social media. The students are adversely and rapidly influenced by these media sources. The impact of social media and technological advancements on students is significant challenge and area of concern."* K5

When the opinions related to this sub-problem are evaluated, it was concluded that the use of technology in today's world prevented students from teaching values. In addition, the fact that students assume that they know values is also an obstacle in teaching values.

## Discussion

This his section of the research presents the findings derived from data analysis, which includes the opinions of 5th, 6th, 7th, and 8th-grade students in the Gerede and Dörtdivan districts of Bolu province, as well as the opinions of DKAB teachers working in the Ministry of National Education (MoNE) regarding value education in the DKAB course. The research aims to evaluate the opinions of teachers and the levels of values among students regarding value education in the DKAB course. The following results were obtained from the study.

When the values education levels of the students in the DKAB course according to their gender are evaluated, there is a significant difference compared to the means score of Human Value Scale. It is understood that the mean of female students is higher than male students. There are similar studies in the literature supporting this result reached in the research. In the research carried out by Bartev (2017), in which the difference of students' value level according to gender was analyzed, it was concluded that there was a significant difference in the gender variable in favor of female students. In the study of Nalçacı (2016), it was determined that the value levels of the students showed a significant difference in favor of female students according to gender.

When the value levels of the students according to their grades are evaluated, there is a significant difference compared to the mean scores of Human Value

Scale. It was found that the mean of the “5<sup>th</sup> Grade” group was higher than the mean of the “7<sup>th</sup> Grade” group and the mean of the “8<sup>th</sup> Grade” group, and the mean of the “6<sup>th</sup> Grade” group was higher than the mean of the “8<sup>th</sup> Grade” group in the Human Values Scale. In a similar study conducted by Tekin (2016), the value levels of students were analyzed based on their grade level. The research findings indicated that the mean value levels of 8th-grade students were higher than those of 7th-grade students.

It is understood that teachers have common opinions on the same issues regarding the aims of value teaching taught in the DKAB course. When the explanations are evaluated, it is generally understood that the primary aim among the teachers’ aims is to make the students acquire moral values, to ensure that these values are transformed into behavior and actualized, to nurture individuals who are beneficial and morally upright for society, and to raise a person whom Allah and His Prophet are pleased with. In the study of Pirnaz (2020), it was concluded that teachers stated the aims of value education as making individuals acquire positive behaviors, ensuring that they are effective citizens and protecting cultural values. In the study of Boydak (2019), it was concluded that the teachers stated the aims of values education as being a good individual, being helpful and being conscious individuals.

The primary priority in the characteristics of teachers who teach values is that they serve as role models in value education. Additionally, it is crucial for teachers to possess adequate subject matter knowledge related to the subject. Furthermore, there are opinions suggesting that teachers should demonstrate qualities of being proactive, friendly, impartial, and diligent in their approach to value teaching. In the research of Aydın (2019), among similar studies in the literature, it was concluded that that teacher’s behaviors are effective in value education and that the most important characteristic of the teacher is to show exemplary behaviors to students on value issues by doing and experiencing. In Altıntaş’s (2014) study, it was concluded that teachers lacked comprehensive knowledge about the characteristics they needed to possess, and were inadequate in planning values education, and needed to use more extracurricular activities in values education.

It is revealed that the main problems faced by teachers in the field of value education are the misuse of technology and the misconception that students know about the values. In a similar study carried out by Gözel (2018), the problems faced by teachers in the acquisition of values were revealed as mass media, school, family, environment, student and teaching-learning processes. In Pirnaz’s (2020) study,

the problems encountered were discussed as; school, family, environment and social media. When we look at the negativities experienced in value education in the research of Batmaz and Erdoğan (2019); family insensitivity, the negative effect of social media, TV, the environment, and the students' lack of interest in the subjects were stated as the problems encountered. In Altıntaş's (2014) study, it was found that teachers faced similar problems in values education, such as insufficient parental support, negative effects of media, and overcrowded classrooms.

### **Recommendations**

Based on the findings obtained in this section of the study, the following recommendations are presented:

- Providing a course named Values Education in schools in line with the purpose of values education that can help increase students' value acquisition.
- In-service training can be provided for DKAB teachers and other subject teachers to acquire the necessary knowledge in values education.
- Values education can be included as a separate section in the DKAB curriculum and other subject curricula.
- To address the significant issue of technology and social media misuse in values education, it is recommended to offer seminars and presentations on conscious technology use for students and parents.

---

**Etik Beyan / Ethical Statement:** Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur. / It is declared that scientific and ethical principles have been followed while carrying out and writing this study and that all the sources used have been properly cited.

**Finansman / Funding:** Yazarlar, bu araştırmayı desteklemek için herhangi bir dış fon almadıklarını kabul ederler. / The authors acknowledge that they received no external funding in support of this research.

**Yazar (lar) / Author (s):** Seviye ARSLAN, Murat İNCE

**İntihal / Plagiarism:** Bu makale, en az iki hakem tarafından incelendi ve intihal içermediği teyit edildi. / This article has been reviewed by at least two referees and scanned via a plagiarism software.

## References

- Altıntaş, E. M. (2014). *Öğretmenlerine Göre İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinde Değer Öğretimi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Erciyes Üniversitesi, Kayseri.
- Aydın, B. (2019). *İlkokul Yıllarında Öğrencileri Mutlu ve Mutsuz Eden Öğretmen Davranışları ve Bu Davranışların Etkileri*. Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi,9(1), 69-92.
- Bartev, M. (2017). *Ortaokul Öğrencilerinin İnsani Değerler Açısından Durumlarının İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Uludağ Üniversitesi, Bursa.
- Batmaz, O., & Erdoğan, T. (2019). Sınıf Öğretmenlerinin Değerler Eğitimine Yönelik Görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(6), 2681-2692.
- Baydar, P. (2009). *İlköğretim Beşinci Sınıf Sosyal Bilgiler Programında Belirlenen Değerlerin Kazanım Düzeyleri ve Bu Süreçte Yaşanılan Sorunların Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans tezi. Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Boydak, K. (2019). *Öğretmen ve Öğrenci Görüşlerine Göre Özel Liselerde Yürütülen Değerler Eğitimi Uygulamalarının Değerlendirilmesi (Kayseri Örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2017). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Dilmaç, B. (2007). *Bir Grup Fen Lisesi Öğrencisine Verilen İnsani Değerler Eğitiminin İnsani Değerler Ölçeği İle Sınanması*. Yayınlanmamış Doktora tezi. Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Genç, M. F. (2013). *Öğretmenler Gözüyle İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinde Değerler Eğitimi*. Samsun: Etüt Yayınları.
- Gözel, Ü. (2018). *Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programının Değerler Eğitimi Açısından Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Hofmann-Towfigh, N. (2007). Do Student's Values Change in Different Types Of Schools?. *Journal of Moral Education*, 36(4), 453-473.
- İşcan, C. D. (2019). Değerler Eğitiminde Temel Kavramlar. P. Ünüvar ve A.F. Ersoy (Ed). *Karakter ve Değerler Eğitimi* (31-50). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Karasar, N. (2017). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- MoNE, (2018). *Ortaokul 5,6,7, 8. Sınıflar Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

- Nalçacı, A. (2016). *Ortaokul 5. Sınıf Öğrencilerinin Hoşgörü Eğilimlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi, 12(23), 293-304.
- Milson A. J. (2003). *Teachers'sense Of Efficacy For The Formation Of Students' character*. Journal of Character Education, 1(2), 89.
- Özdamar, K. (1999). *Paket Programlar ile İstatistiksel Veri Analizi*. Eskişehir: Kaan Kitapevi.
- Pırnaz, E. (2020). *Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Değerler Eğitimine ve Sosyal Bilgiler Öğretim Programında Yer Alan Kök Değerlere Yönelik Görüşleri (Kahramanmaraş İli Örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Kahramanmaraş.
- Türk Dil Kurumu. (2022). *Büyük Türkçe Sözlük*. [Http://tdk.gov.tr](http://tdk.gov.tr) adresinden 05.07.2022 tarihinde edinilmiştir.
- Tekin, H. (2016). *Ortaokul Öğrencilerinin Sosyal Medya Kullanımı İle Algılanan İnsani Değerlerin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Adıyaman Üniversitesi, Adıyaman.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınevi.





# Sınıf Öğretmenleri ile Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Duygu Durumları ile Değerler Eğitimi Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

A Research on the Relationship between Emotional States and Values Education Attitudes of Classroom Teachers and Religious Culture and Moral Knowledge Teachers

Cihat YAŞAROĞLU, Sorumlu Yazar, Prof. Dr. | Corresponding Author, Professor.

İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, | İnönü University, Faculty of Education, Malatya / Türkiye.  
cyasaroglu13@gmail.com  
<https://orcid.org/0000-0002-9574-1789>

Eyüp TABARA, Doktora Öğrencisi | Ph.D. Student

Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Din Eğitimi Anabilim Dalı, | Atatürk University, Institute of Social Sciences, Department of Religious Education, Erzurum / Türkiye.  
tabaraeyup@gmail.com  
<https://orcid.org/0000-0002-4788-6190>

ISSN: 1303-880X

e-ISSN: 2667-7504

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

## Makale Türü / Article Type:

Araştırma Makalesi / Research Article

**Geliş Tarihi / Received Date:** 11.03.2023

**Kabul Tarihi / Accepted Date:** 08.06.2023

**Yayın Tarihi / Published Date:** 25.06.2023

**Lisans / Licence:** CC BY-NC-4.0.

**Tr/En:** Tr

**Atıf/Citation:** Yaşaroğlu, C. & Tabara, E. (2023). Sınıf Öğretmenleri ile Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Duygu Durumları ile Değerler Eğitimi Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 21 (45), 169-192

<https://doi.org/10.34234/ded.1263656>

## Yazar Katkıları / Author Contributions:

YAŞAROĞLU, C. (%50), TABARA, E. (%50)

## Çıkar Çatışması / Competing Interests:

Yazarlar, çıkar çatışması olmadığını beyan ederler. / The authors declare that they have no competing interests.

**Öz:** Öğretmenlerin duygu durumlarının, öğretimin niteliğini etkilediği gibi değerler eğitime yönelik tutumla da ilişkili olduğu düşünülmektedir. Bu çalışmada, değerler eğitimi tüm derslerde uygulayan ilköğretim sınıf öğretmenleri ile değerlerin bir öğrenme alanı olarak yer aldığı Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (DKAB) dersini okutan öğretmenlerin duygu durumları ile değerler eğitime yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu amaca ulaşabilmek adına çalışmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini, uygun örnekleme ile ulaşılan 233 sınıf ve yine ilkokullarda derse giren 110 DKAB öğretmeni oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak Değerler Eğitimi Tutum Ölçeği ile Pozitif ve Negatif Duygu Ölçeği kullanılmıştır. Elde edilen verilere, normallik dağılımına bağlı olarak parametrik olmayan testler uygulanmıştır. Çalışma bulgularına göre DKAB öğretmenlerinin sınıf öğretmenlerine göre değerler eğitime yönelik tutumları daha olumlu bulunmuştur. Sınıf öğretmenlerinin değerler eğitime yönelik tutumlar ile pozitif duygular arasında pozitif yönde zayıf, negatif duygularla ise ters yönde zayıf bir korelasyon olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Ahlak, Değerler Eğitimi, Duygu Durumu, Karakter Eğitimi, Öğretmen

**Abstract:** Teachers' emotional states are thought to be related to attitudes towards values education as well as affecting the quality of teaching. This study aims to examine the relationship between the emotional states and attitudes towards values education of primary school classroom teachers who implement values education in all courses, and teachers who teach Religious Culture and Moral Knowledge (DKAB) course -where values are included as a learning domain. In order to achieve this aim, the study used the correlational survey model. The sample of the study consisted of 233 primary school teachers and 110 DKAB teachers teaching at primary schools through convenience sampling. Values Education Attitude Scale (VEAS) and Positive and Negative Affect Schedule (PANAS) were used as data collection tools. Nonparametric tests were applied depending on the normality distribution of the obtained data. According to the findings of the study, it was found that the attitudes of DKAB teachers towards values education were more positive-compared to classroom teachers. It was concluded that there was a weak positive correlation between the attitudes of classroom teachers towards values education and positive emotions and a weak negative correlation between their attitudes towards values education and negative emotions.

**Keywords:** Emotions, Values-Education, Moral, Teacher, Character Education  
(The Extended Abstract is at the end of the article)

## Giriş

Değerler eğitime yönelik öğretmen tutumları son zamanlarda sıklıkla çalışılmaktadır. İlgili çalışmalar incelendiğinde; DKAB öğretmenlerinin (Altuntaş, 2015; Aydın vd.,2013; Gündoğdu vd., 2019; Kaymakcan ve Meydan, 2011; Metcalfe ve Moulin-Stožek, 2021) ve sınıf öğretmenlerinin değerler eğitime yönelik tutumlarının (Batmaz ve Erdoğan, 2019; Berkant vd., 2014; Genç vd., 2015; Kurtulmuş vd., 2014, Kutnick, 1988; LePage vd., 2011; Manea, 2014; Ntabajyana vd., 2021; Şahinkayası ve Kelleci, 2013; Thornberg ve Oğuz, 2013; Yaşaroğlu, 2014, 2020; Yılmaz ve Yılmaz, 2017; Yolcu ve Sarı, 2018) çalışıldığı görülmektedir.

Yine literatür incelendiğinde, öğretmenlerin eğitim öğretim ortamında duygu durumlarının bir araştırma değişkeni olarak ele alındığı çalışmalar yer almaktadır. Öğretmenlerin duygu durumlarının öğrenci duygu durumu (Becker vd., 2014; Frenzel vd., 2009; Keller vd., 2014), sınıf içinde istenmeyen davranışlarla başa çıkma (Chang, 2013), öğretmenlerin duygu durumlarının ikinci dil öğretimindeki etkisi (Dumančić vd., 2022), öğrencilerin derse katılımları (Hagenauer vd., 2015), öğretim kalitesi (Brackett vd., 2013; Day ve Qing, 2009; Frenzel, vd., 2009), kariyer (Huang vd., 2020) ve iş tatmini (Erarslan, 2021; Stephanou vd., 2013) gibi faktörlerle ilişkisi incelenmiştir. Ancak alanyazında sınıf ve DKAB öğretmenlerinin değerler eğitimi tutumu ile duygu durumları arasındaki ilişkinin incelendiği bir çalışma yer almamaktadır. Alanyazındaki bu boşluğu giderebilmek adına bu çalışma, sınıf ve DKAB öğretmenlerinin değerler eğitimi tutumu ile duygu durumları arasındaki ilişkinin incelenmesini amaçlamaktadır.

### Öğretmenlerin Değerleri ve Eğitim Ortamları

Değerler eğitimi farklı şekillerde tanımlanabilmektedir. Halstead (2005) değerler eğitimi, öğrencilere değerlerin kazandırılmasına, bireylerin sorumlu ve duyarlı kişiler olarak yetişmelerine yardımcı olacak yaşam boyu bir süreç olarak tanımlamaktadır. Bu tanımdan da anlaşılacağı gibi değerler eğitimi, öğrencilere çeşitli değerlerin kazandırılması çabasına denk gelmektedir. Değerler eğitimi, öğrencilerin arzulanan değerleri kazanma faaliyeti olarak tanımlayan Lickona, değerler eğitiminin temel iki amacı olduğunu belirtmektedir. Bu iki amaç kısaca akademik açıdan başarılı aynı zamanda iyi karakter sahibi (good and smart) öğrenciler yetiştirmektir (Lickona, 1991).

Tanımlardan da anlaşılacağı üzere, değerler eğitimi faaliyetleri yaşam boyu sürmektedir. Bu çabaların bir kısmı da okul hayatına denk gelmektedir. Açık

bir sistem olan eğitimde yürütülen her faaliyet, çok farklı faktörlerden etkilenmektedir (Sönmez, 2001). Genel anlamda eğitim sistemi farklı faktörlerle ilişki içerisinde olduğu gibi bu durum değerler eğitimi için de geçerlidir. Yani başarılı bir değerler eğitimi için birden çok faktörün etkisi söz konusudur.

Değerler eğitimi faaliyetleri sistemli ve en etkili şekilde okullarda gerçekleştirilir. Bu nedenle rastlantılara bırakılmamalıdır. Bu konuda okullardaki öğretmenler rollerini en iyi şekilde yerine getirip ve olabildiğince az hata yaparak değerler eğitiminin amacına ulaşmasını sağlayabilirler (Ulusoy 2007). Değerler eğitiminde öğretmen faktörünün önemli olduğu söylenebilir (Yaşaroğlu, 2014). Avusturalya’da öğretmenlerle yapılan bir çalışmada; değerlerle ilgili müfredatın uygulanmasındaki en önemli kaynağın öğretmen bilgisi olduğu görülmüştür (Burman vd., 2005). Öğretmenler derslerini, sınıflarını yapılandırırken farkında olsun ya da olmasın değerler eğitimi ile meşgul olmaktadır (Narvaez ve Lapsley, 2008). Bu bağlamda değerler öğretmenlerin değerler eğitimine yönelik tutumları, değerler eğitiminin uygulanabilmesi için önemli bir faktördür. Yapılan bazı değerlendirmelerde, öğretmenlerin sahip olduğu değerler ile eğitimin kalitesi arasında yakından ilişki bulunmuştur (Lovat ve Toomey, 2009).

Diğer bir açıdan bakıldığında, öğretmenlerin rol model olma özellikleri de değerler eğitiminde önem kazanmaktadır. Değerler eğitiminde öğretmen öğrencilerle etkileşim halinde olacağına göre, davranışları ile öğrencilere rol model olmalıdır (Lumpkin, 2008). Öğretmenler sınıf içinde ve dışında yüksek düzeyde saygı ve sorumluluk göstererek öğrencilerin ahlaki gelişimlerinde iyi birer rol model olarak etki ederler (Benninga vd., 2006; Lickona, 1997). Yapılan bir araştırmada okul müdürlerine göre de öğretmenlerin rol model olması, değerler eğitimindeki en önemli öğretmen rolü olarak görülmektedir (Doktaş Yeşiltaş ve Mentiş Taş, 2016). Öğrencilere bakan boyutu ile değerlendirdiğimizde ise öğrenciler öğretmenlerini gözlemlemekte ve taklit etmektedirler. Örneğin yetişkinler kendilerine saygılı ve sorumlu davranmazlarsa, çocukların saygılı ve sorumlu olmalarını beklemek anlamsızdır (Berkowitz, 2002). Bu bağlamda ilkokul öğretmenlerinin karakter eğitiminde çok önemli bir rolü vardır. Öğretmenlerin bu sürece yönelik erken yaşlarda öğrenciler tarafından rol model olarak kabul edilecekleri bakış açıları çok önemlidir (Yaşaroğlu, 2014). Diğer yandan değerler eğitiminde öğretmenin rol model olması, öğretmenin değerler eğitiminde etkililiğini de arttırmaktadır (Özdaş, 2013).

Değerler aynı zamanda hedef belirlemeyi de etkiler. Öğretmenlerin kişisel değerleri, öğretmenlerin okuldaki amaçlarını ve davranışlarını yönlendirdiği gibi

(Barni vd., 2019) öğrencilerin etkinliklerine yönelik tutumları ile de ilişkili bulunmuştur (Pudelko ve Boon, 2014). Yani öğretmenlerin sahip oldukları değerler ve bu değerlere uygun davranış kalıpları, öğrencilerinin hedeflerini de etkilemektedir. Zira öğretmenler potansiyel olarak öğrencileri için önemli sosyalleşme araçlarıdır. Öğretmenlerin değerleri öğrencilerin amaçlarını ve arzu edilen davranışlarını yönlendirir (Barni vd., 2018). Öğretmenin öğrencileri için değer odaklı hedefler belirlemesi de öğrencilerin değerleri kazanmaları için etkili olacaktır (Yaşaroğlu, 2020). Nitekim ampirik kanıtlar, belirli değerlerin verilmesinin öğrencilerin öğrenme hedeflerini yönlendirebileceğini ve başarı motivasyonlarını artırabileceğini göstermiştir (Liem vd., 2008; Pudelko ve Boon, 2014).

### **Eğitim ve Öğretimde Duygular**

Duygu fizyolojik uyarılmayı, hisleri, bilişsel süreçleri, gözle görülebilir ifadeleri ve kişisel olarak önemli görülen bir duruma cevaben gösterilen belirli davranışsal tepkileri içeren bedensel ve zihinsel değişimlerin karmaşık bir şekli olarak tanımlanır (Gerrig ve Zimbardo, 2016). Duygu, insana ait bir özelliktir. Bu haliyle insanın olduğu her yerde duygular da vardır. Eğitim açısından düşündüğümüzde duygular, eğitimin merkezinde yer almakta öğretme ve öğrenme sürecinin her yönüne nüfuz etmektedir. Duygular, öğrenme ve öğretme sürecinin ayrılmaz bir parçası olarak kabul edilmektedir (Hargreaves, 1998; Nalipay vd., 2019; Schutz ve Lanehart, 2002). Duygusal varlıklar olarak öğretmenler, derslerine girdikleri andan itibaren öğrencileriyle insanî bağları güçlendirmeye çalışır (Farrel, 2018).

Duygular, eğitim öğretimin her aşamasında yer almaktadır. Yapılan bir incelemede öğretmenlerin ders sürelerinin yaklaşık %40'ında öfke ve tüm ders sürelerinin yaklaşık %20'sinde kaygı yaşadıkları bulgusu birer duygu olan öfke ve kaygının öğretmenlerin sınıf deneyimlerinin ayrılmaz bir parçası olduğunu göstermektedir (Frenzel vd., 2015). Öğretmenler arasında en yaygın olan üç duygunun zevk, öfke ve kaygı olduğu bulunmuştur (Frenzel vd., 2016). Öğretmenlerin zevkli bir ortamda derslerini tutkuyla anlatırken her bir öğrenciyle bağlantı kurmasında duygular rol almaktadır (Farrel, 2018).

Öğretmenin duygu durumu öğrenci grubu, öğretmenin bireysel özellikleri ve konu/dersin özelliklerine göre farklılaşmaktadır (Frenzel vd., 2015). Öğretmenin sınıf içindeki coşkunluğu öğrenciye de coşku olarak yansımakta ve öğrencinin ilgisini çekmektedir (Keller vd., 2014). Öğretmen ve öğrencinin dersten aldığı zevk, öğrenmenin kalitesi ile pozitif ilişkilidir. Haliyle zevk gibi olumlu öğretmen duygularının kaliteli öğretime ve olumlu eğitsel sonuçlara eşlik ettiği

görülmektedir (Frenzel vd., 2009). Diğer bir açıdan incelendiğinde, öğretmen-öğrenci ilişkisinin de duygularla ilişkili olduğu görülmektedir. Öğretmen- öğrenci ilişkilerinin kalitesinde, öğretmenlerin neşesi ve kaygısının güçlü bir yordayıcı olduğu görülmektedir (Hagenauer vd., 2015).

Duygularla ilgili incelenmesi gereken diğer bir boyut da duygularla değerler arasındaki ilişkidir. Nörobilimsel çalışmalar, kişilerin ahlakî yargılarda bulunurken duygusal yapılarının da devrede olduğunu göstermektedir (Huebner vd., 2009). Ahlakî yargı ile ilgili yapılan araştırma bulguları, akıl yürütmenin ahlakî yargıda rol oynadığını göstermektedir (Greene ve Haidt, 2002). Farklı araştırmalar, duyguların bilgiyi işleme şekillerini etkilediği gibi (Gerrig ve Zimbardo, 2016), kişisel ve ahlakî değerleri de ortaya çıkarabileceğini göstermektedir (Desmet ve Roeser, 2014). Bazen de suçluluk ve utanç duyguları bireyleri ahlakî olmayan eylemlerden uzak tutmaktadır (Huebner vd., 2009). Bu bulgular, duygularla değerlerin ilişkili olduğu anlamına gelmektedir.

### **Araştırmanın Amacı ve Önemi**

Bu araştırmanın amacı, sınıf ve DKAB öğretmenlerinin değerler eğitimi tutumlarını karşılaştırmak ve öğretmenlerin değerler eğitimine yönelik tutumları ile duygu durumları arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktır.

Yukarıda sayılan amaçlara ulaşmak için ise aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranmıştır:

1. Sınıf ve DKAB öğretmenlerinin değerler eğitimi tutumları ile duygu durumları hangi düzeydedir?
2. Sınıf ve DKAB öğretmenlerinin değerler eğitimi tutumları branşa göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?
3. Sınıf ve DKAB öğretmenlerinin duygu durumları branşa göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?
4. Sınıf öğretmenlerinin değerler eğitimi tutumları ile pozitif ve negatif duyguları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
5. DKAB öğretmenlerinin değerler eğitimi tutumları ile pozitif ve negatif duyguları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Bu çalışmanın önceki çalışmalardan iki farkı bulunmaktadır. Birinci fark, değerler eğitiminin doğrudan ders içeriği olarak okutulduğu DKAB dersi öğretmenleri ile temel eğitimde değerler eğitiminin uygulayıcısı olan sınıf öğretmen-

lerinin değerler eğitimi tutumlarını karşılaştırmasıdır. Diğer fark ise değerler eğitimi tutumu ile öğretmenlerin duygusal durumları arasındaki ilişkiyi incelemektir. Her iki yönüyle de bu çalışma, literatürde yapılan önceki çalışmalardan farklı olup literatüre katkı sağlayacağı umulmaktadır.

## **Yöntem**

Bu çalışmada sınıf ve DKAB öğretmenlerinin değerler eğitimine yönelik tutumları ile duygu durumları arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlandığından araştırmada, nicel araştırma yöntemi modellerinden ilişkiyel tarama (correlational study) modeli kullanılmıştır. Korelasyonel araştırma, iki veya daha fazla sürekli nicel değişken arasındaki ilişkinin büyüklüğünü ve derecesini ortaya koymaya çalışan bir survey (tarama) araştırma türüdür. Korelasyon araştırması, bu ilişkilere dayalı tahminlerde bulunma olasılığı için iki veya daha fazla değişken arasındaki ilişkilerin derecesini belirlemek için bireylerden veya nesnelere oluşan bir örneklemeden veri toplamayı içerir (Brink ve Wood, 1998; Lavrakas, 2008).

## **Örnekleme**

Bu araştırmanın çalışma grubu uygun örnekleme (convenience sampling) yöntemi ile ulaşılmış, Doğu Anadolu Bölgesi Muş ilinde görev yapmakta olan 233 sınıf öğretmeni ile ilkökulda derse giren 110 DKAB öğretmeninden oluşmaktadır (n=343). Uygun örnekleme, yakın, kolay erişilebilir veya uygun kişilere ulaşmayı amaçlayan bir teknik olup sosyal araştırmalarda sıklıkla kullanılmaktadır (Bailey, 1994; Bhattacharjee, 2012; Bryman, 2012; Howitt, 2016). Milli Eğitim’de görev yapmakta olan sınıf öğretmenlerinin, sayıca DKAB öğretmenlerinden fazla olmasından kaynaklı olarak bu çalışmada ulaşılan sınıf öğretmeni sayısı da DKAB öğretmenlerinden fazladır. Cinsiyete göre katılımcıların 171’i erkek ve 169’u kadındır (3 öğretmen cinsiyet belirtmemiştir).

## **Veri Toplama Araçları**

Araştırmada üç bölümden oluşan bir veri toplama aracı kullanılmıştır. İlk bölüm, sınıf ve DKAB öğretmenlerine ait demografik bilgileri belirlemek amacıyla araştırmacılar tarafından hazırlanan sorulardan oluşmaktadır. Veri toplama aracının ikinci kısmı Değerler Eğitimi Tutum Ölçeği (DETÖ), üçüncü kısmı ise Pozitif ve Negatif Duygu Ölçeği’den (PNDÖ) oluşmaktadır.

## Değerler Eğitimi Tutum Ölçeği

Yaşaroğlu (2014) tarafından geliştirilen ölçek, 5’li likert tipinde 22 madde ve tek boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin her bir maddesi 1 (Kesinlikle Katılmıyorum) ve 5 (Kesinlikle Katılıyorum) arasında değerlendirilmektedir. Ölçekte yer alan on madde negatif köke sahip madde olduğu için tersten kodlanmaktadır. Ölçekte, öğretmenlerin değerler eğitimine yönelik tutumlarını belirlemeye yönelik “Okuldaki bütün derslerde değerler eğitimi etkinliklerine yer verilmelidir.”, “Toplumdaki herkes, değerler eğitiminde istekli bir şekilde görev almalıdır.” gibi maddeler yer almaktadır. Ölçeğin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısını 0,92 olarak belirlenmiştir. Bu çalışmada ise iç tutarlılık katsayısı 0,92 olarak hesaplanmıştır.

## Pozitif ve Negatif Duygu Ölçeği

10 pozitif ve 10 negatif duygu durumunu içeren ölçeğin her bir maddesi için 1 (Çok Az) ile 5 (Çok Fazla) arasında değerlendirilmektedir. Ölçek (Watson vd., 1988) tarafından geliştirilmiş Gençöz (2000) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçek maddeleri duygu durumlarını belirten kelimelerden oluşmaktadır (*sınırlı, ilgili, sıkıntılı, heyecanlı vb*). Uyarlanmış ölçeğin iç tutarlılık katsayıları pozitif duygular (PD) için 0.86 ve negatif duygular (ND) için 0,83 olarak hesaplanmıştır. Bu çalışmadaki uygulamada ise iç tutarlılık katsayıları PD için 0.91 ND için 0,85 olarak bulunmuştur.

## Veri Toplama Süreci

Veriler, 2021 – 2022 yılında toplanmıştır. Ölçeklerin uygulanması için İnönü Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu’nun 24/02/2022 tarih 4. oturumunun 5 numaralı kararı ile etik izin alınmıştır.

Veri toplama araçları hem matbu hem de online formlar halinde uygulanmıştır. Matbu formlar okullarda öğretmenlere bizzat, çevrimiçi formlar ise çeşitli dijital ortamlarda ulaştırılmış ve öğretmenlerin bu formu gönüllülük esasına göre doldurmaları istenmiştir. Veri toplama süreci yaklaşık bir ay sürmüştür. Süreç sonunda 343 öğretmen formları doldurmuştur.

## Veri Analizi

Veri analizi, 343 öğretmenin ölçeklere verdiği cevaplar üzerinden yapılmıştır. Veriler SPSS programına aktarılmış ve bu program ile analizler yapılmıştır. Demografik veriler ile ölçeklere ait birincil analizlerde betimsel istatistikler (frekans, yüzde, ortalama, standart sapma vb.) kullanılmıştır. Çıkarımsal istatistikler için önce verilerin



normallik dağılımına bakılmıştır. Verilerin normal dağılımını test etmek için Kolmogorov Smirnov testi sonuçları (Tablo 1) ile grafik testleri sonuçlarına bakılmıştır.

**Tablo 1:** Normallik Dağılımı Sonuçları

Ölçek	Kolmogorov Simirnov		
	İstatistik	df	Sig.
Değerler Eğitimi Tutumu	.13	343	.00
Pozitif Duygu	.07	343	.00
Negatif Duygu	.12	343	.00

Hem analitik test sonuçları hem de grafiklere göre veriler normal dağılım göstermemektedir. Değişkenler arası ilişkilerde, normal dağılım göstermediği için parametrik olmayan testler uygulanmıştır. Buna göre branşa göre farklılaşmayı belirleyebilmek adına Mann Whitney U Testi uygulanmıştır. Ayrıca branş bazında öğretmenlerin değerler eğitimine yönelik tutumları ile pozitif ve negatif duyguları arasındaki ilişkiyi belirlemek için Spearman korelasyon katsayısı ( $r$ ) hesaplanmıştır.

Ölçeklerin betimsel analizinde puanların değerlendirme aralıkları 1-1.80: “Kesinlikle Katılmıyorum/Çok Az”; 1.81-2.60: “Katılmıyorum/Az”, 2.61-3.40: “Orta Derecede Katılıyorum/Orta Düzeyde”, 3.41-4.20: “Katılıyorum/Oldukça Fazla”, 4.21-5.00: “Kesinlikle Katılıyorum/Çok Fazla” şeklinde hesaplanmıştır.

## Bulgular

Bu başlık altında; ölçeklere ait betimsel bulgular, branş değişkenine göre farklılaşma durumları ile branş bazında öğretmenlerin değerler eğitimi tutum ve duyguları arasındaki korelasyona ilişkin bulgular verilmiştir.

**Tablo 2:** Ölçeklere Ait Betimsel Bulgular

Ölçekler	n	DKAB Öğretmeni		Sınıf Öğretmeni	
		Ort	SS	Ort	SS
		1. Değerler Eğitimi Tutumu Ölçeği (DETÖ)		4.51	.52
2. Pozitif Duygu (PD)	343	3.41	.76	3.69	.72
3. Negatif Duygu (ND)		1.84	.66	1.71	.59

İlk olarak sınıf öğretmenleri ile DKAB öğretmenlerinin ölçeklerden aldıkları puanlar betimsel olarak analiz edilmiştir. Yapılan analizde sınıf ( $Ort_{Sınıf Öğr} = 4.51, SS = .52$ ) ve DKAB öğretmenlerinin ( $Ort_{DKAB Öğr} = 4.28, SS = .76$ ) değerler eğitimi tutumlarının birbirine yakın ve “Kesinlikle Katılıyorum” düzeyinde olduğu görülmüştür. Tablo 2’de görüleceği üzere iki branşın pozitif duygularının “Oldukça Fazla” ve negatif duygularına ait ortalama puanlarının da “Biraz” düzeyinde olduğu görülmektedir.

**Tablo 3:** Branşa Göre Tutumların ve Duyguların U-Testi Sonuçları

Değişken	Branş	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Değerler Eğitimi Tutumu			203.58 156.49	22190.5 36462.5	9201.5	.00*
Pozitif Duygu	DKAB Sınıf	110 233	144.93 183.93	15797.5 42855.5	9802.5	.00*
Negatif Duygu			184.43 165.45	20103.0 38550.0	11289.0	.09

$p < .05$

Branşa göre öğretmenlerin değerler eğitimi tutumları (DET) ile pozitif duyguları ve negatif duygu durumlarındaki farklılaşmayı test etmek amacıyla yapılan Mann Whitney U-testi sonucuna göre değerler eğitimi tutumunda ( $U=9201.50$ ,  $p < 0.05$ ) DKAB öğretmenleri lehine; pozitif duyguda ( $U=9802.50$ ,  $p < 0.05$ ) ise sınıf öğretmenlerinin lehine anlamlı farklılaşma varken negatif duyguda ( $U=11289.0$ ,  $p > 0.05$ ) branşa göre farklılaşma görülmemiştir. Bulguya göre DKAB öğretmenlerinin değerler eğitimine yönelik tutumları, sınıf öğretmenlerinin tutumuna göre anlamlı olarak daha olumludur. Diğer yandan sınıf öğretmenlerinin pozitif duygularının DKAB öğretmenlerine göre daha olumlu olduğu ancak negatif duyguda farklılaşma olmadığı görülmektedir.

**Tablo 4:** DKAB Öğretmenlerinin Değerler Eğitimi Tutumları ile Duygu Durumları Arasındaki Korelasyon Sonuçları

Değişkenler	n	Ort	SS	1	2	3
1. Değerler Eğitimi Tutumu	110	4.50	.52	-		
2. Pozitif Duygu	110	3.40	.76	.25**	-	
3. Negatif Duygu	110	1.83	.65	-.13	-.39**	-

\*\* $p < .01$

DKAB öğretmenlerin değerler eğitimi tutumları ile duygu durumları arasındaki ilişkiyi belirleyebilmek adına Spearman korelasyon analizi uygulanmıştır. Analiz sonuçları, DKAB öğretmenlerin değerler eğitimi tutumları ile pozitif duyguları arasında pozitif yönlü, zayıf düzeyde anlamlı bir ilişki ( $r=0.25$ ,  $p < .01$ ) varken negatif duyguları ile anlamlı bir ilişki bulunmamıştır ( $r = -.13$ ,  $p < .01$ ).

**Tablo 5:** Sınıf Öğretmenlerinin Değerler Eğitimi Tutumları ile Duygu Durumları Arasındaki Korelasyon Sonuçları

Değişkenler	n	Ort	SS	1	2	3
1. Değerler Eğitimi Tutumu	233	4.27	.60	-		
2. Pozitif Duygu	233	3.70	.72	.36**	-	
3. Negatif Duygu	233	1.70	.60	-.24**	-.27**	-

\*\* $p < .001$

Sınıf öğretmenlerinin değerler eğitimi tutumları ile duygu durumları arasındaki ilişkiyi belirleyebilmek adına yapılan Spearman korelasyon analizi sonuçları, sınıf öğretmenlerinin değerler eğitimi tutumları ile pozitif duyguları arasında pozitif yönde zayıf ( $r=0.25$ ,  $p<.01$ ) negatif duyguları ile ise negatif yönde zayıf bir ilişki bulunmuştur ( $r=-.24$ ,  $p<.01$ ).

## Tartışma ve Sonuç

DKAB ve sınıf öğretmenlerinin değerler eğitimi tutumları ile duygu durumları arasındaki ilişkinin incelendiği bu çalışmada 343 öğretmenden elde edilen veriler üzerinden analizler yapılmış ve aşağıdaki sonuçlar elde edilmiştir.

Araştırmaya katılan sınıf ve DKAB öğretmenlerinin değerler eğitimi tutumları oldukça yüksektir. Bu sonuç, araştırmaya katılan sınıf ve DKAB öğretmenlerinin değerler eğitimine istekli oldukları ve her iki branşın tutumlarının birbirine yakın olduğunu göstermektedir.

Benzer çalışmalar ile karşılaştırıldığında sınıf öğretmenlerinin değerler eğitime yönelik tutumlarının genelde yüksek olduğu (Çağlayan, 2018; Gür vd., 2015; Kurtulmuş vd., 2014; Vatanserver Bayraktar ve Karakülçe, 2019; Yaşaroğlu, 2014; Yolcu ve Sarı, 2018) görülmektedir. Ancak DKAB öğretmenlerinin değerler eğitimi tutumlarına ilişkin sonuçlar farklılaşmaktadır. DKAB öğretmenlerinin değerler eğitime yönelik tutumları ya da görüşlerinin olumlu olduğu çalışmalar (Altuntaş, 2015; Kaymakcan ve Meydan, 2011; Keskin, 2014; Metcalfe ve Moulin-Stozek, 2021), araştırmanın bu sonucunu desteklemektedir. Diğer bir çalışmada DKAB ve meslek dersi öğretmenlerinin, hangi değerlerin öğretilmesi gerektiği ile ilgili yeterli bilgiye sahip olmadıkları sonucuna ulaşılmıştır (Aydın vd., 2013). İlgili araştırma incelendiğinde, örneklem içinde DKAB öğretmenlerinin çok az sayıda olduğu görülmektedir.

Branş bazında ise DKAB öğretmenlerinin değerler eğitimi tutumları sınıf öğretmenlerinin tutumuna göre daha yüksektir. Bu sonucun temel nedenlerinden birinin değerler eğitimi içeriklerinin çoğunlukla DKAB dersinin içeriği ile ilgili olmasından kaynaklandığı söylenebilir. Nitekim DKAB öğretmenleri, DKAB derslerini aynı zamanda değerler eğitimi olarak görmekte iken (Keskin, 2014) branş öğretmenleri de DKAB dersini değerler eğitimi ile en ilgili ders olarak görmektedir (Özmen vd., 2012). Diğer yandan branş öğretmenlerinin branşa göre değerler eğitimi tutumlarının farklılaşmadığı (Özmen vd., 2012) veya diğer branşlara göre DKAB öğretmenlerinin değerlerin kazandırılmasına ilişkin tutumunun düşük olduğu çalışma sonuçları da bulunmaktadır (Özdaş, 2013). Alanyazındaki sonuçlarla karşılaştırıldığında araştırmanın bu sonucunun litera-

türde farklı şekillerde yer aldığı görülmektedir. Ancak bu araştırmanın sonucu, çoğu araştırmanın bulguları ile örtüşmektedir.

Öğretmenlerin branş bazında duygu durumları incelendiğinde her iki branşın da pozitif duygularının yüksek ve negatif duygularının düşük olduğu görülmektedir. DKAB öğretmenleri ile ilgili bir veri bulunmazken duygu durumları ile ilgili yapılan kimi çalışmalarda öğretmenlerin pozitif duyguları yüksek negatif duygularının düşük bulunmuştur (Chen, 2016; Huang vd., 2020; Keller ve Becker, 2021). Benzer bir çalışma da öğretmenlerin sınıf ve okul ortamında genelde pozitif duygulara sahip olduklarını göstermektedir (Chen, 2020).

Pozitif duygular karşılaştırıldığında sınıf öğretmenlerinin pozitif duyguları, DKAB öğretmenlerine göre anlamlı bir biçimde yüksektir. Ancak negatif duygularda farklılık görülmemektedir. Branş bazında farklılığı gösteren herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Ancak sınıf öğretmeni adaylarının derslere göre duygu durumlarının değiştiği bir araştırma bulgusu mevcuttur. Sınıf öğretmeni adayları, fen ve matematik öğretiminde kaygı ve kızgınlığı daha fazla deneyimlediklerini belirtmişlerdir (Park ve Flores, 2021). Bu durumun olası nedenlerinden biri olarak sınıf öğretmeni adaylarının bu iki dersin öğretiminde zorlanması gösterilebilir.

Hem sınıf hem de DKAB öğretmenlerin pozitif duygu durumları ile değerler eğitimi tutumları arasında pozitif yönlü, zayıf bir ilişki; negatif duygularla değerler eğitimi tutumu arasında ise negatif yönde zayıf bir ilişki vardır. Öğretmenlerin pozitif duyguları arttıkça değerler eğitimi tutumları da zayıf da olsa artmakta, negatif duygular arttıkça değerler eğitimi tutumu da düşmektedir. Sınıf öğretmenlerinin duygu durumları ile ilgili bir çalışmada sevgi duygusunun saygı görme ile ilişkili olduğu görülmektedir (Chen, 2016). Diğer bir çalışmada ise stres ile kişisel değerler arasında anlamlı düzeyde negatif ilişki görülmektedir (Khodarahimi vd., 2012). Bu bulgular, mevcut araştırmanın bulgusunu destekler mahiyettedir. Zira olumlu duyguların artması ile değerlerin de önem kazandığı, olumsuz bir duygu olan stres arttıkça kişisel değerlerde düşme gözlemlendiği görülmektedir.

Araştırma sonuçlarından hareketle şu önerileri getirmek mümkündür:

Alanyazında öğretmenlerin duygu durumları ile değerler eğitimi tutumları arasındaki ilişkiyi farklı değişkenlerle ele alan çalışmalar yürütülebilir. Ayrıca öğretmenlerin hangi duygularının özellikle değerler eğitimi tutumlarını ne ölçüde etkilediği ile ilgili çalışmalar yapılabilir. Öğretmenlerin değerler eğitimi faaliyetlerini yürütürken özellikle hangi duygularının ön planda olduğu çeşitli araştırmalarla ortaya konulabilir. Son olarak duygu durumları özeld değerler eğitimi tutumu, genelde ise eğitim-öğretim sürecinde etkili olduğuna göre öğretmenlere duygu farkındalığı ile ilgili bilgilendirme faaliyetleri düzenlenebilir.

## **A Research on the Relationship between Emotional States and Values Education Attitudes of Classroom Teachers and Religious Culture and Moral Knowledge Teachers**

### **Introduction**

Teacher attitudes towards values education have been frequently studied recently. The literature show that the attitudes of Religious Culture and Moral Knowledge (DKAB) teachers towards values-education have been studied.

In addition, there are many studies in the literature in which teachers' emotional states are considered as a research variable in the educational environment. Factors such as the emotional state of teachers and students, dealing with unwanted behaviors in the classroom, effects on second language learning, student participation in class, teaching quality, career, and job satisfaction have been studied.

Various factors affect each activity in education as it is an open system. This is true for values-education as well. That is, even though it can be said that the teachers are the key element, and many factors affect the success of values-education; whether they are aware of it or not, teachers actually teach values. For example, teachers unconsciously engage in character education while they are structuring lessons and arranging classrooms to support student learning in the best way.

A research conducted in Australia with teachers concluded that the most important resource in teaching the curriculum regarding values is teachers' knowledge. In this context, one of the important factors for the implementation of values-education by teachers is teachers' attitudes towards values-education. Several studies show that there is a close correlation between the values of teachers and the quality of education. Therefore, it can be stated that teachers reflect their own values to education both in theory and practice.

Emotional state of teachers is related to the other factors in the teaching environment as well. For example, it is stated that the emotional state of teachers is associated with student characteristics, teacher attributes, and features of the lesson. Specifically, it has been found that the enthusiasm displayed by teachers in the classroom can influence students, capturing their attention and fostering

a sense of enthusiasm within them. In a study in which multilevel structural equation modeling was utilized, it was shown that the joy of the teacher and the student was positively related to the quality of learning and the teacher's enthusiasm acted as a mediator in this regard. As such, the findings show that positive teacher emotions, such as joy -promote high-quality teaching and positive student outcomes (Frenzel, Goetz, & Lüdtke, 2009).

Research shows that emotions affect information processing methods (Gerrig & Zimbardo, 2016). Emotions can reveal personal values and moral values. In fact, moral values, as well as those that serve as a reference point in one's feelings, can range from values that are morally acceptable to-unacceptable (Desmet & Roesser, 2014). Although our emotions do not always prevent us from thinking about actions that are morally reprehensible, feelings of guilt and shame typically force us to stay away from immoral actions (Huebner et al., 2009).

### **Purpose and Importance of the Research**

The aim of this study is to compare the attitudes towards values education of primary school teachers and DKAB teachers and to reveal the relationship between teachers' attitudes towards values education and their emotional states.

In order to achieve the above-mentioned aims, answers to the following research questions were sought:

1. What is the level of attitudes towards values education and emotional states of classroom and DKAB teachers?
2. Do the attitudes towards values education of classroom and DKAB teachers differ significantly?
3. Do the emotional states of classroom and religious education teachers differ significantly?
4. Is there a significant relationship between classroom teachers' attitudes towards values education and their positive and negative emotions?
5. Is there a significant relationship between the attitudes towards values education and positive and negative emotions of DKAB teachers?

This study has two differences from previous studies. The first difference is that it compares the attitudes towards values education of the teachers of DKAB

course in which values education is taught directly as a course content and the classroom teachers who are the implementers of values education in basic education. The other difference is to examine the relationship between the attitudes towards values education and teachers' emotional states. In both aspects, this study is different from the previous studies in the literature, and it is hoped that it will contribute to the literature.

## **Method**

The correlational study model, one of the quantitative research method models, was used in the research since the study aims to determine the correlation between the attitudes of classroom teachers and Religious Culture and Moral Knowledge (DKAB) teachers towards values-education and their emotional states. Correlational research is a type of survey that tries to reveal the magnitude and degree of the existing correlation between two or more continuous quantitative variables. Correlational research involves collecting data from a sample of individuals or objects to determine the degree of correlations between two or more variables for the probability of making predictions based on these correlations.

### **Sample**

The sample of the research is 223 classroom teachers, and 110 DKAB teachers, who were reached using the convenience sample method, and who work in a province in the Eastern Anatolia Region (n= 343). Due to the fact that the number of classroom teachers working in National Education is higher than the number of DKAB teachers, the number of classroom teachers reached in this study is also higher than the number of DKAB teachers. According to gender, 171 of the participants were male and 169 were female (3 teachers did not specify gender). Convenience sample is a technique that aims to reach easily accessible or suitable people and is frequently used in social research.

### **Data Collection Tools**

In the study, a data collection tool consisting of three sections was used as a data research tool. The first part consists of questions prepared by the researchers in order to determine the demographic information of the classroom and DKAB teachers. The second part of the data collection tool consists of the Values Ed-

ucation Attitude Scale (VEAS) and the third part consists of the Positive and Negative Affect Schedule (PANAS).

VEAS: The scale developed by Yaşaroğlu (2014) consists of 22 items in 5-point Likert type and one dimension. Each item of the scale is evaluated between 1 (Strongly Disagree) and 5 (Strongly Agree). The Cronbach Alpha reliability coefficient of the scale was determined as 0.92. In this study, the internal consistency coefficient was calculated as 0.92.

PANAS: Each item of the scale, which includes 10 positive and 10 negative emotional states, is evaluated between 1 (Very Little) and 5 (Very Much). The scale was developed by Watson et. al. and adapted into Turkish by Gençöz (2000). The internal consistency coefficients of the adapted scale were calculated as 0.86 for positive emotions (PE) and 0.83 for negative emotions (NE). In the current study, the internal consistency coefficients were found to be 0.91 for PE and 0.85 for NE.

## **Procedure**

The data were collected in 2021-2022. Ethical permission was obtained for the application of the scales with the decision number 5 of the 4th session of Inonu University Social and Human Sciences Scientific Research and Publication Ethics Committee dated 24-02-2022.

Data collection tools were applied in both printed and online forms. The printed forms were delivered to the teachers in person at the schools and the online forms were delivered in various digital media applications and the teachers were asked to fill out the forms voluntarily. The data collection process lasted approximately one month. At the end of the process, 343 teachers filled out the forms.

## **Data Analysis**

Data analysis was conducted on the responses of 343 teachers to the scales. The data were transferred to the SPSS program and analyses were made with this program. Descriptive statistics (frequency, percentage, mean, standard deviation, etc.) were used in the primary analyses of demographic data and scales. For inferential statistics, firstly normality distribution of the data was examined. In order to test the normal distribution of the data, the results of the Kolmogorov Smirnov test and the results of graphic tests were examined.



According to both analytical test results and graphs, the data do not show normal distribution. In the relationships between variables, nonparametric tests were applied since they did not show normal distribution. Accordingly, Mann Whitney U Test was utilized to determine the differentiation according to the field of study. In addition, Spearman correlation coefficient ( $r$ ) was calculated to determine the relationship between teachers' attitudes towards values education and their positive and negative emotions.

## **Results**

The attitudes towards values education of the classroom and DKAB teachers participating in the study are quite high. This result shows that the classroom and DKAB teachers participating in the study are willing to embrace values education and suggests that the attitudes of both groups are closely aligned.

According to their field of study, the values education attitudes of the DKAB teachers are higher than the attitudes of the classroom teachers. It can be said that one of the main reasons for this result is that the content of values education is mostly related to the content of the DKAB course.

When the emotional states of the teachers are analyzed, it is seen that both groups have high positive emotions and low negative emotions.

When the positive emotions are compared, the positive emotions of classroom teachers are significantly higher than the positive emotions of DKAB teachers. However, there is no difference in negative emotions.

There is a weak positive relationship between positive emotions and values education attitudes of both classroom and DKAB teachers and a weak negative relationship between negative emotions and values education attitudes. As teachers' positive emotions increase, their attitudes towards values education also increase, albeit weakly, and as negative emotions increase, their attitudes towards values education decrease.

Based on the results of the research, it is possible to make the following suggestions:

In the literature, studies exploring the relationship between teachers' emotional states and their attitudes towards values education with different variables can be conducted. In addition, studies can be conducted to investigate which emotions affect teachers' attitudes towards values education and to what extent. Various studies

shed light on which emotions of teachers are especially prominent while conducting values education activities. Finally, since emotional states are effective on attitudes towards values education in particular and in the education process in general, informative activities on emotional awareness can be organized for teachers.

---

**Etik Beyan / Ethical Statement:** Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur. / It is declared that scientific and ethical principles have been followed while carrying out and writing this study and that all the sources used have been properly cited.

**Finansman / Funding:** Yazarlar, bu araştırmayı desteklemek için herhangi bir dış fon almadıklarını kabul ederler. / The authors acknowledge that they received no external funding in support of this research.

**Yazar (lar) / Author (s):** Cihat YAŞAROĞLU, Eyüp TABARA

**İntihal / Plagiarism:** Bu makale, en az iki hakem tarafından incelendi ve intihal içermediği teyit edildi. / This article has been reviewed by at least two referees and scanned via a plagiarism software.

## Kaynakça

- Altuntaş, M. E. (2015, 14 -17 Mayıs). *Öğretmenlerin ilköğretim DKAB dersi ile değer öğretiminin ilişkisine dair görüşleri* (Konferans Bildirisi). IV. Türkiye Lisansüstü Çalışmalar Kongresi, Kütahya.
- Aydın, M. Z., Güzel, H., & Tanrıverdi, M. Z. (2013, 31 Ekim – 2 Kasım). *Değerler eğitimi çalışmalarının değerlendirilmesi* (Konferans Bildirisi). I. Ulusal Değerler Eğitim Kongresi, Konya.
- Bailey, K. D. (1994). *Methods of social research*. The Free Press.
- Barni, D., Danioni, F., & Benevene, P. (2019). Teachers' self-efficacy: The role of personal values and motivations for teaching. *Frontiers in Psychology, 10*, 1-7.
- Barni, D., Russo, C., & Danioni, F. (2018). Teachers' values as predictors of classroom management styles: A relative weight analysis. *Frontiers in Psychology, 9*, 1-5.
- Batmaz, O., ve Erdoğan, T. (2019). Sınıf öğretmenlerinin değerler eğitimine yönelik görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 27*(6), 2681-2692.
- Benninga, J. S., Berkowitz, M. W., Kuehn, P., & Smith, K. (2006). Character and academics: What good schools do. *Phi Delta Kappan, 87*(6), 448-452.
- Berkant, H. G., Efendioğlu, A., ve Sürmeli, Z. (2014). Değerler eğitimine yönelik öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Electronic Turkish Studies, 9*(5).
- Berkowitz, M. W. (2002). The science of character education. İçinde W. Damon (Ed.), *Bringing in a new era in character education* (ss. 43-64). Hoover Institution Press.
- Bhattacharjee, A. (2012). *Social science research: Principles, methods, and practices*. Textbooks Collection. 3.
- Brackett, M. A., Floman, J. L., Ashton-James, C., Cherkasskiy, L., & Salovey, P. (2013). The influence of teacher emotion on grading practices: A preliminary look at the evaluation of student writing. *Teachers and Teaching, 19*(6), 634-646.
- Brink, P. J., & Wood, M. J. (1998). *Advanced design in nursing research*. SAGE Publications, Inc.
- Bryman, A. (2012). *Social research methods*. Oxford University Press Inc.
- Burman, E., Cooper, M., Ling, L., & Stephenson, J. (Ed.). (2005). *Values in education*. Routledge.
- Chang, M.-L. (2013). Toward a theoretical model to understand teacher emotions and teacher burnout in the context of student misbehavior: Appraisal, regulation and coping. *Motivation and Emotion, 37*(4), 799-817.
- Chen, J. (2016). Understanding teacher emotions: The development of a teacher emotion inventory. *Teaching and Teacher Education, 55*, 68-77.

- Chen, J. (2020). Teacher emotions in their professional lives: Implications for teacher development. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 48(5), 491-507.
- Çağlayan, E. (2018). *Değerler eğitimi ve uygulamalarına yönelik veli ve öğretmen tutumlarının değerlendirilmesi: Bingöl örneği* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Bingöl Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Day, C., & Qing, G. (2009). Teacher emotions: Well being and effectiveness. *İçinde Advances in teacher emotion research* (ss. 15-31). Springer.
- Desmet, P. M. A., & Roeser, S. (2014). Emotions in design for values. *İçinde J. van den Hoven, P. E. Vermaas, & I. van de Poel (Ed.), Handbook of ethics, values, and technological design* (ss. 1-15). Springer Netherlands.
- Doktaş Yeşiltaş, P., ve Mentiş Taş, A. (2016). Okul müdürlerinin değer ve değer kazanımına ilişkin görüşleri. *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(2), 1125-1146.
- Dumančić, D., Martinović, A., & Burić, I. (2022). Dear Diary: An exploration of L2 teachers' emotional experiences. *Journal for the Psychology of Language Learning*, 4(2), 1-23.
- Erarslan, A. (2021). The role of job satisfaction in predicting teacher emotions: A study on english language teachers. *International Journal of Contemporary Educational Research*. 8(2), 192–205.
- Farrel, T. S. C. (2018). Foreword. *İçinde D. M. Agudo (Ed.), Emotions in second language teaching: Theory, research and teacher education*. Springer.
- Frenzel, A. C., Becker-Kurz, B., Pekrun, R., & Goetz, T. (2015). Teaching this class drives me nuts!- examining the person and context specificity of teacher emotions. *PLOS ONE*, 10(6), e0129630.
- Frenzel, A. C., Goetz, T., Lüdtke, O., Pekrun, R., & Sutton, R. E. (2009). Emotional transmission in the classroom: Exploring the relationship between teacher and student enjoyment. *Journal of Educational Psychology*, 101(3), 705-716.
- Frenzel, A. C., Goetz, T., Stephens, E. J., & Jacob, B. (2009). Antecedents and effects of teachers' emotional experiences: An integrated perspective and empirical test. *İçinde P. A. Schutz & M. Zembylas (Ed.), Advances in teacher emotion research* (ss. 129-151). Springer US.
- Frenzel, A. C., Pekrun, R., Goetz, T., Daniels, L. M., Durksen, T. L., Becker-Kurz, B., & Klassen, R. M. (2016). Measuring teachers' enjoyment, anger, and anxiety: The teacher emotions scales (TES). *Contemporary Educational Psychology*, 46, 148-163.
- Genç, S. Z., Tutkun, T., ve Çoruk, A. (2015). Değer ve eğitimi sorunsalı: Sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre durum tespiti. *Journal of Theory & Practice in Education (JTPE)*, 11(2).

- Gençöz, T. (2000). Pozitif ve negatif duygu ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Türk Psikoloji Dergisi*, 15(46), 19-26.
- Gerrig, R. J., & Zimbardo, P. G. (2016). *Psikoloji ve yaşam: Psikolojiye giriş* (G. Sart, Çev.). Ankara: Nobel Yayınları.
- Greene, J., & Haidt, J. (2002). How (and where) does moral judgment work? *Trends in Cognitive Sciences*, 6(12), 517-523.
- Gündoğdu, K., Üstündağ, N., Altın, M., Eken, M., Yolcu, O., & Çırakoğlu, M. (2019). Teachers' views on character/values education in schools. *Psycho-Educational Research Reviews*, 8(3), 14-28.
- Gür, Ç. , Koçak, N. , Şirin, N. , Şafak, M. ve Demircan, A. (2015). İlköğretim öğretmenlerinin değerler eğitimine ilişkin görüşleri ve karşılaştıkları güçlüklerin incelenmesi: Ankara örneği. *Asya Öğretim Dergisi*, 3 (1), 78-91.
- Hagenauer, G., Hascher, T., & Volet, S. E. (2015). Teacher emotions in the classroom: Associations with students' engagement, classroom discipline and the interpersonal teacher-student relationship. *European Journal of Psychology of Education*, 30(4), 385-403.
- Halstead, J. M. (2005). Values and values education in schools. İçinde J. M. Halstead & M. J. Taylor (Ed.), *Values in education and education in values*. The Falmer Press.
- Hargreaves, A. (1998). The emotional politics of teaching and teacher development: With implications for educational leadership. *International Journal of Leadership in Education*, 1(4), 315-336.
- Howitt, D. (2016). *Introduction to qualitative methods in psychology*. Pearson.
- Huang, X., Lee, J. C.-K., & Frenzel, A. C. (2020). Striving to become a better teacher: linking teacher emotions with informal teacher learning across the teaching career. *Frontiers in Psychology*, 11, 1067.
- Huebner, B., Dwyer, S., & Hauser, M. (2009). The role of emotion in moral psychology. *Trends in Cognitive Sciences*, 13(1), 1-6.
- Kaymakcan, R., & Meydan, H. (2011). Din kültürü ve ahlak bilgisi programları ve öğretmenlerine göre değerler eğitimi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 9(21), 29-55.
- Keller, M. M., & Becker, E. S. (2021). Teachers' emotions and emotional authenticity: Do they matter to students' emotional responses in the classroom? *Teachers and Teaching*, 27(5), 404-422.
- Keller, M. M., Goetz, T., Becker, E. S., Morger, V., & Hensley, L. (2014). Feeling and showing: A new conceptualization of dispositional teacher enthusiasm and its relation to students' interest. *Learning and Instruction*, 33, 29-38.
- Keskin, Y. (2014). Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerine göre değer eğitimi ve DKAB derslerinin zorunluluğu (Samsun örneği). *Milli Eğitim*, 43(203), 225-249.

- Khodarahimi, S., H.M. Hashim, I., & Mohd-Zaharim, N. (2012). Perceived stress, positive-negative emotions, personal values and perceived social support in Malaysian undergraduate students. *International Journal of Psychology and Behavioral Sciences*, 2(1), 1-8.
- Kurtulmuş, M., Tösten, R., ve Gündaş, A. (2014). İlköğretim 1. kademe öğretmenlerinin değerler eğitimi sürecinde karşılaştıkları sorunlar. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 12(27), 281-305.
- Kutnick, P. (1988). 'I'll teach you!' primary school teachers' attitudes to and use of moral education in the curriculum. *Journal of Moral Education*, 17(1), 40-51.
- Lavrakas, P. (Ed.). (2008). *Encyclopedia of survey research methods*. Sage Publication.
- LePage, P., Akar, H., Temli, Y., Şen, D., Hasser, N., & Ivins, I. (2011). Comparing teachers' views on morality and moral education, a comparative study in Turkey and the United States. *Teaching and Teacher Education*, 27(2), 366-375.
- Lickona, T. (1991). *Educating for character how our schools can teach respect and responsibility*. Bantam Books.
- Lickona, T. (1997). The teacher's role in character education. *The Journal of Education*, 179(2), 63-80.
- Liem, A. D., Lau, S., & Nie, Y. (2008). The role of self-efficacy, task value, and achievement goals in predicting learning strategies, task disengagement, peer relationship, and achievement outcome. *Contemporary Educational Psychology*, 33(4), 486-512.
- Lovat, T., & Toomey, R. (Ed.). (2009). *Values education and quality teaching: The double helix effect*. Springer Science+Business Media.
- Lumpkin, A. (2008). Teachers as role models teaching character and moral virtues. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 79(2), 45-50.
- Manea, A. D. (2014). Influences of religious education on the formation moral consciousness of students. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 149, 518-523.
- Metcalfe, J., & Moulin-Stožek, D. (2021). Religious education teachers' perspectives on character education. *British Journal of Religious Education*, 43(3), 349-360.
- Nalipay, Ma. J. N., Mordeno, I. G., Semilla, J. B., & Frondoza, C. E. (2019). Implicit beliefs about teaching ability, teacher emotions, and teaching satisfaction. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 28(4), 313-325.
- Narvaez, D., & Lapsley, D. K. (2008). Teaching moral character: Two alternatives for teacher education. *The Teacher Educator*, 43(2), 156-172.
- Ntabajyana, S., Nizeyimana, G., & Nzabalirwa, W. (2021). Teachers' experiences of implementing value education in Rwandan schools. *Rwandan Journal of Education*, 5(2), 228-238.

- Özdaş, F. (2013). *Ortaokullarda değerler eğitimi ve istenmeyen öğrenci davranışlarına ilişkin öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Fırat Üniversitesi.
- Özmen, C., Harun, E.R. ve Gürgil, F., 2012. İlköğretim branş öğretmenlerinin değerler eğitimine ilişkin görüşleri üzerine bir araştırma. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(17), 297-311.
- Park, M., & Flores, R. (2021). Developing a questionnaire to measure preservice elementary teachers' emotions for teaching science and mathematics: Preservice teacher emotions. *International Journal of Science Education*, 43(18), 2911-2935.
- Pudelko, C. E., & Boon, H. (2014). Relations between teachers' classroom goals and values: A Case study of high school teachers in far north queensland, australia. *Australian Journal of Teacher Education*, 39(8).
- Schutz, P. A., & Lanehart, S. L. (2002). Introduction: Emotions in education. *Educational Psychologist*, 37(2), 67-68.
- Sönmez, V. (2001). *Program geliştirmede öğretmen el kitabı*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Stephanou, G., Gkavras, G., & Doulkeridou, M. (2013). The role of teachers' self- and collective-efficacy beliefs on their job satisfaction and experienced emotions in school. *Psychology*, 4(03), 268.
- Şahinkayasi, Y., ve Kelleci, Ö. (2013). Elementary school teachers' views on values education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 93, 116-120.
- Thornberg, R., & Oğuz, E. (2013). Teachers' views on values education: A qualitative study in Sweden and Turkey. *International Journal of Educational Research*, 59, 49-56.
- Ulusoy, K. (2007). *Lise tarih programında yer alan geleneksel ve demokratik değerlere yönelik öğrenci tutumlarının ve görüşlerinin çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi), Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Vatansever Bayraktar, H., ve Karakülçe, N. (2019). İlkokul yöneticilerinin ve sınıf öğretmenlerinin değerler eğitimi tutumlarının incelenmesi. *The Journal of Social Sciences*, 35(35), 137-157.
- Watson, D., Clark, L. A., & Tellegen, A. (1988). Development and validation of brief measures of positive and negative affect: The PANAS scales. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54(6), 1063-1070.
- Yaşaroğlu, C. (2014). Sınıf öğretmenlerinin değerler eğitimine ilişkin tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 8(27), 123-123.

- Yaşaroğlu, C. (2020). Sınıf öğretmenlerinin sürdürülebilir değerler eğitimine ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Social Sciences Studies Journal*, 6(72), 4626-4640.
- Yılmaz, M., ve Yılmaz, Ö. F. (2017). Sınıf ve okul öncesi öğretmenlerinin değer öğretimine ilişkin görüşleri. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 737-737.
- Yolcu, E., ve Sarı, M. (2018). Teachers' qualities and self-efficacy perceptions in character education. *Acta Didactica Napocensia*, 11, 35-48.



## Ailelere Yönelik Manevi Danışmanlık ve Rehberlik: Aile ve Dini Rehberlik Büroları

### Spiritual Counseling and Guidance for Families: Family and Religious Guidance Bureaus

Hatice KILINÇER, Sorumlu Yazar, Dr. Öğr. Üyesi | Corresponding  
Author, Assistant Professor.

Bingöl Üniversitesi, | Bingöl University, Bingöl / Türkiye.

hkilincer@bingol.edu.tr

<https://orcid.org/0000-0002-1360-7739>

ISSN: 1303-880X

e-ISSN: 2667-7504

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

**Makale Türü / Article Type:**

Derleme Makalesi / Review Article

**Geliş Tarihi / Received Date:** 15.03.2023

**Kabul Tarihi / Accepted Date:** 22.05.2023

**Yayın Tarihi / Published Date:** 25.06.2023

**Lisans / Licence:** CC BY-NC-4.0.

**Tr/En:** Tr

**Atıf/Citation:** Kılınçer, H. (2023). Ailelere yönelik manevi danışmanlık ve rehberlik: Aile ve dini rehberlik büroları. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 21 (45), 193-217

<https://doi.org/10.34234/ded.1265651>

**Öz:** Toplum için vazgeçilmez olan aile dinler için de önemini her zaman korumaya devam etmiştir. Din ve aile arasındaki yakın ilişkinin varlığı bilinse de bilim dünyası ihmal ettiği bu alana son yıllarda ilgi göstermeye başlamıştır. Çalışmamız Türkiye’de aileye Manevi Danışmanlık ve Rehberlik Hizmeti vermekle yükümlü olan Aile ve Dini Rehberlik Merkezlerinin (ADRB) kurulma gerekçesi, görev ve faaliyetleri, ADRB’de görev yapan uzmanların eğitimi, mesleki yeterlilikleri, zorlandıkları alanlar, destek alan kişilerin talep ve beklentileri ile ilgili genel bir resim ortaya koymaktır. Çalışmanın, ADRB ile ilgili yapılacak çalışmalar için kaynak oluşturmanın yanı sıra ADRB’nin mevcut sorun ve ihtiyaçların tespiti, gerekli iyileştirmenin yapılması ve sunulan dini-manevi danışmanlık hizmetinin etkililiğinin artırılmasına da katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Din Psikolojisi, Maneviyat, Aile, Aile ve Dini Rehberlik Büroları, Manevi Danışmanlık ve Rehberlik.

&

**Abstract:** The family, which is an indispensable constituent of society, has always maintained its importance for religions. Although the existence of a close relationship between religion and family has been known, the scientific world has recently started showing interest in this area, which it had neglected. Our study aims- to provide a general overview of - the establishment rationale, duties and activities of the Family and Religious Guidance Bureaus (ADRB), which are responsible for providing Spiritual Counseling and Guidance Services to -families in Türkiye. It also focuses on the training and professional qualifications of the experts working at ADRB, the areas in which they face challenges, as well as the demands and expectations of -individuals receiving support. It is -believed that the study will contribute not only to creating a resource for future research on ADRB but also to identifying its current problems and needs, making necessary improvements and increasing the effectiveness of the provided religious-spiritual counseling services.

**Keywords:** Psychology of Religion, Spirituality, Family, Family and Religious Guidance Bureau, religious counseling and guidance.

(The Extended Abstract is at the end of the article)

## Giriş

Bireysel ve toplumsal yaşamın temel dinamiklerinden olan ailenin yerine alternatif sistemler üretmek mümkün değildir. İnsanla birlikte var olan ve varlığını günümüze kadar devam ettiren aile bütün toplumlar tarafından kabul edilen tek meşru birliktelik sistemidir. Bireyin ait olma, barınma, sevme, kabul görme, sosyalleşme gibi pek çok ihtiyacının karşılamasının yanı sıra var olan değer ve kültürün sonraki nesillere aktarılmasında da aile kilit bir role sahiptir.

Modernleşme süreciyle birlikte ekonomik ve sosyo-kültürel hayatta yaşanan pek çok değişimden evlilik ve aile de etkilenmiştir. Evlenme oranlarındaki düşüşle birlikte boşanma oranlarının hızlı artışı aileyi koruma, sürekliliğini sağlama ve problemlerin çözümü için aileleri destekleme ile alakalı çalışmaların hız kazanmasına neden olmuştur.

Dinler, bireyin gündelik hayatını, başkaları ve aile bireyleriyle olan ilişkilerini düzenleyen ilkeler barındırmaktadır. Özellikle dindar bireyler için dinin koyduğu ilke ve kurallar hayatlarını şekillendirme, duygu, düşünce ve davranışlarını düzenlemede etkili olmaktadır. Yine evlilik ve aile hayatının nasıl düzenlenmesi gerektiğiyle ilgili din belirleyici bir role sahiptir. Bireyler kiminle evlenileceği, nikâh akdi, ailedeki rol ve görevler, doğum kontrolü gibi aile için önemli dönüm noktalarında dinin rehberliğine ihtiyaç duymaktadır.

Ailenin kurulması ve devamlılığını desteklemesinin yanında, dinin ilk kez aile içerisinde öğrenilmesi ve sonraki nesillere aile aracılığıyla aktarılması din ve aile arasındaki karşılıklı ve yakın ilişkiyi ortaya koymaktadır. Dinler, özelde İslam evliliği teşvik etmiş, zina ve ensest yaşağıyla evlilik kurumunu korumuş ve Hz. Muhammed bizzat kendi evliliği ve evlilikle ilgili tavsiyeleriyle inananlara örnek olmuştur.

Araştırmalar din ve maneviyatın evlilik ve aile hayatını doğrudan ve dolaylı şekilde etkilediğini ve büyük oranda olumlu etkileri olduğunu ortaya koymuştur. Evlilik doyumunu, eşler arasındaki uyumu, ailenin psikolojik dayanıklılığını artırdığı, affetmeyi kolaylaştırdığı, problemlerin çözümünde din ve maneviyatın olumlu etkileri olduğu tespit edilmiştir.

Türkiye’de kuruluşundan itibaren toplumu din konusunda sağlıklı bir şekilde aydınlatma ve dini rehberlik yapmakla sorumlu olan kuruluş Diyanet İşleri Başkanlığı (DİB)’dir. DİB ailenin kurulması, korunması ve güçlendirilmesiyle de görevlidir. Bu amaçla kurulduğu ilk günden beri pek çok faaliyet yapan DİB toplumun ihtiyaçlarını göz önünde bulundurarak Aile ve Dini Rehberlik Büro (ADRB) ve

merkezleri açmıştır. ADRB’de aile problemleri yaşayan kişileri desteklemek üzere başta dini-manevi danışmanlık olmak üzere pek çok faaliyet yürütülmektedir.

Bu çalışmada ADRB’nin kurulma gerekçesi, görevleri, ADRB’de görev yapan uzmanların eğitimi, büro ve merkezlerin faaliyetleri ve mevcut sorunlar ele alınmıştır. Bunun yanı sıra uzmanların mesleki yeterlilikleri, zorlandıkları alanlar, büroya başvuran kişilerin beklentileri ve dini-manevi danışmanlık talep ettikleri konular irdelenmiştir. Çalışmanın amacı öncelikle ADRB hakkında genel bir resim ortaya koyarak yapılan faaliyetleri ve mevcut durumu değerlendirmektir. ADRB’nin mevcut sorunlarının tespiti bürolarla alakalı gerekli iyileştirmenin yapılması ve sunulan dini-manevi danışmanlık hizmetinin etkililiğinin artırılması için oldukça önemlidir.

### **Dinlerin Aileye Yaklaşımı**

Aile ve din arasında yakın bir bağ vardır. Evlilik ve aileyle alakalı önemli dönüm noktaları dinin ortaya koyduğu norm ve uygulamalara göre gerçekleştirilir. Din ailenin nasıl kurulacağı, devam ettirileceği konusunda kişilere rehberlik eder. Evlilik tercihi, nikâh, düğün töreni, doğum kontrolü, sünnet töreni, doğum ve ölümle ilgili törenler, boşanma gibi pek çok konu dinle yakından ilgilidir. Eş seçiminde bireyler genellikle kendi dinlerine mensup kişilerle evlenmeyi önceler, din ve toplumda bireyleri bu noktada destekler (Adak, 2015; Geçioğlu & Döner, 2019; İmamoğlu & Ferah, 2019).

Dinin emirleriyle ailenin birçok fonksiyonunun örtüşmesi, din ve aile arasında dinamik bir ilişki oluşturmuştur. Din ilk olarak ailede öğrenilir ve dini pratikler ilk olarak aile içinde deneyimlenir. Aile, dini bilgi ve uygulamaların sonraki nesillere aktarılmasında kilit rol üstlenir. Saygı, sevgi, adalet, hakkaniyet gibi pek çok değer ailenin ve dinin ortak değerlerindedir. Araştırmalar, çocuk ve ebeveyn arasında kurulan güven ve bağlanma biçiminin sonraki dönemde çocuğun Allah’a bağlanma, dayanma ve sığınma şeklini de etkilediğini ortaya koymuştur. (Adak, 2015; Aydın, 2013; Çankırılı, 2012)

Dinler, evliliğe teşvik etmiş, aile bireylerinin birbirine karşı olan görev ve sorumlulukları belirlemiş, ensest ilişki ve zinayı yasaklayarak ailenin kurulma ve devam ettirilmesini desteklemiştir. Ailenin devamı esas kabul edildiği için boşanmaya pek sıcak bakılmamıştır. Hristiyanlık, Yahudilik gibi dinlerde boşanma yasaklanmış, İslam’da ise sevimsiz bir helal olarak görülmüştür (Aydın, 2013; Ferah, 2019a; Geçioğlu & Döner, 2019; Tekin, 2016).

Dinler, özelde İslam evlilik ve ailenin kurulma, yapılandırılma ve sürdürülmesini sağlamak için çeşitli emir ve yasaklar, ilkeler ortaya koymuştur. İlk insan olan Hz. Adem eşi Hz. Havva ile birlikte yaratılmış, ilk ailenin örneğini teşkil etmişlerdir (Yaman, 2018). Kuran’da eş, insanın huzur bulacağı kişi olarak tanımlanmış (Rum Suresi, 21.ayet), eşler birbirlerine Allah’ın emaneti olarak kabul edilmiştir (Müslim, Hac, 147). Yine İslam’da ruhbanlık yasaklanmış, evlenme tavsiye edilmiştir. İsrâ Suresi 32. ayette gücü yetenlere evlilik emredilmiş, Nur Suresi 33. ayette ise evlenme imkânı bulamayanların zinadan kaçınarak kendilerini korumaları emri yer almıştır. Evlilik Hz. Muhammed’in hem fiili hem de kavli olarak uyguladığı bir sünnettir (İbni Mace, Nikâh 1). Evlilik ve aileyle alakalı Kuran’da birçok hüküm ve detaya yer verilmesi, Hz. Muhammed’in evlenip, evliliği tavsiye etmesi, İslam’ın evlilik ve aileye özel bir önem atfettiğini göstermektedir. Din, dindar aileler için hayatın merkezinde yer almakta ve aileyi birçok açıdan etkilemektedir.

Son yıllarda yapılan araştırmalar din ve maneviyatın fiziksel sağlığı ve ruh sağlığını etkilediği gibi kişinin başkaları ve aile üyeleriyle nasıl bir ilişki kuracağı noktasında da belirleyici olduğunu ortaya koymuştur (İmamoğlu & Ferah, 2019; Rusu & Turliuc, 2011). Bireylerin eş tercihi, aile üyelerine karşı duygu-düşünce ve davranışları, eşler arasındaki problemlerin çözümü, affetme ve aile bireyleri ile sağlıklı bir ilişki kurmada din ve maneviyatın olumlu bir rol üstlendiği belirlenmiştir (Ağırbaş, 2017; Balkanlıoğlu, 2012; Bayer, 2013; Fard vd., 2013; Karabacak, 2015; Lambert & Dollahite, 2006; Mahoney & Tarakeshwar, 2013; Valiante, 2003).

Her ne olursa olsun dindar-manevi yönü güçlü olan bireyler yaşamış oldukları bireysel ve ailevi problemlerle alakalı çözüm bulabilmek için öncelikle dini kaynaklara başvurmayı tercih etmektedir. Aile sorunları ile din ve maneviyat arasında yakın bir etkileşim vardır (Ferah, 2019b; Göcen, 2016). Türkiye’de DİB çift ve ailelerin bu konulardaki ihtiyaçlarını karşılamak için çeşitli çalışmalar yürütmektedir.

## **Diyanet İşleri Başkanlığı ve Aile Çalışmaları**

Yaşanan sosyal, ekonomik, teknolojik değişimler aile yapısının da değişmesine neden olmuştur (Özdemir, 2013). Evlilik oranlarındaki azalmaya karşın boşanma oranlarının artması hem Batı hem de Türkiye’de ailenin korunmasına yönelik yapılan çalışmaların yoğunlaşmasına neden olmuştur. Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı olmak üzere resmi ve özel birçok kurum ve kuruluş ailenin korunmasıyla ilgili bilimsel çalışma, proje, eğitim faaliyetleri, danışmanlık hizmeti yürütmektedir.

Türkiye’de toplumu din konusunda aydınlatmakla yükümlü olan DİB kurulduğu günden itibaren resmi olarak bu görevi yerine getirmek için birçok çalışma yapmış ve yapmaya devam etmektedir. DİB 2006/17 sayılı Başbakanlık genelgesinde rehberlik hizmetleri, şiddetin önlenmesi, bilincin artırılması, namus ve töre cinayetlerinin önlenmesiyle sorumlu kuruluşlardan biri olarak tanımlanmıştır (Şen, 2010). Yine, yaşam mücadelesinde zorluklar yaşayan, maddi-manevi desteklenmeye ihtiyaç duyan korunmaya muhtaç gruplar başta olmak üzere toplumun her kesimine birlik, beraberlik, dayanışma, dini rehberlik hizmeti sunmak DİB asli görevleri arasında yer almaktadır (Angın, 2016; DİB, 2018). DİB’in aileyle ilgili çalışmalarını şu başlıklar halinde özetlemek mümkündür (DİB, 2022a):

- Aileye Yönelik Eğitimler: Evliliğe ilk adım seminerleri, yurt dışı aile seminerleri, temel aile bilinci eğitimleri, baba okulu seminerleri, aile okulu seminerleri, çocuklara ve gençlere yönelik değerler eğitimi
- Nikâh İşlemleri: Tüm il ve ilçe müftülüklerinde sunulan resmi nikâh işlemleri
- Hizmet İçi Eğitimler: Aileyle ilgili çalışan din hizmetleri uzmanlarının mesleki yeterliliğini arttırmak için düzenlenen seminer ve eğitimler
- Aileyle İlgili Projeler: Biz bir aileyiz projesi, biz bir aileyiz çocuk projesi, aile içi şiddetle mücadele
- Toplumsal Sorunlara Yönelik Çalışmalar: Koruyucu aile çalışmaları, aile içi şiddetle mücadele çalışmaları, kız çocuklarının okullaşmasının sağlanması ve çocuk işçiliği ile mücadele
- Temalı Gün ve Haftalara Yönelik Faaliyetler: Kadınlar günü, aile haftası, aile forumları, büyükler küçüklerle ift(ih)ar ediyor iftar programları
- Aile Temalı Kısa Film ve Fotoğraf Yarışması: Ailemde iyilik var teması
- Aile ile Alakalı Yayınlar: Aileyle alakalı kitap ve süreli yayınlar
- Sosyal Hizmet Kurumlarındaki Manevi Destek: Çocuk evi, çocuk destek merkezi, çocuk evleri sitesi, kadın konuk evi ve huzurevi gibi sosyal hizmet kurumlarında manevi danışmanlık ve rehberlik hizmeti
- Aile ve Dini Rehberlik Bürosu/Merkezleri

### **Aile ve Dini Rehberlik Bürosu-Merkezlerinin Açılması**

Aile kurumunun sarsılması ve toplumsal ihtiyaçların değişmesi nedeniyle cami dışı din hizmetlerine oldukça önem veren DİB, bireylerin dinle ilgili sorunlarıyla daha yakından ilgilenme ve çözüm bulabilmek amacıyla öncelikle “Alo Fet-

va” hattı kurmuştur. Sonrasında ise din hizmetleri uzmanlığı kadrosu oluşturan Diyanet ailenin kurulması, devamlılığı ve ailedeki mevcut sorunların çözümü için 15.04.2002 tarih ve 199 sayılı olur ile 2003 yılında il müftülüklerinde “*Aile Büroları*”nı açmıştır (Söylev, 2014; Şen, 2010).

2003 yılında İstanbul, Ankara, İzmir, Samsun, Elazığ ve Adana olmak üzere 6 pilot ilde açılan bürolar halkın yoğun ilgi göstermesi ve işlevsel olmasından dolayı diğer illerde de açılmıştır. Aile Bürolarının ismi 2007 yılında “*Aile İrşat ve Dini Rehberlik Bürosu*” (AİRB) olarak değiştirilmiştir. 2009 yılında Aile İrşat Bürolarının sayısı 52’si il merkezinde olmak üzere 120’yi aşmıştır. Başkanlığın 2008 yılı faaliyet raporuna göre Din Hizmetleri Yüksek Kurulu ve müftülüklere 52173 soru sorulması ve sorulan bu soruların büyük ölçüde evlenme, aile içi ilişkiler, boşanma, aile içi hak ve görevler olması Aile İrşat Bürolarına olan ihtiyacı ortaya koymuştur (Balıkçı, 2015; DİB, 2019; Karagöz & Böke, 2020).

Aile İrşat ve Rehberlik Bürolarının yürüttüğü çalışmalara halkın yoğun ilgi göstermesi ve olumlu sonuçlar alınmasıyla birlikte DİB 2009-2013 stratejik planında büroların sayılarının artırılması kararı alınmıştır. Günümüzde adı “*Aile ve Dini Rehberlik Bürosu* (ADRB) olarak değişen büro ve merkezler 81 il ve 321 ilçede bulunmaktadır (DİB, 2019, 2022a; Karagöz & Böke, 2020).

Yapılan düzenlemelerle belli şartları taşıyan büroların çoklu hizmet veren merkezlere dönüştürülmesi için çalışmalar yapılmaktadır. Görüşme odası, çocuk oyun alanı, eğitim salonu, kütüphane, okuma salonu ve mescit gibi nitelikleri içinde barındıran Aile ve Dini Rehberlik Bürolarının, merkez adını alarak hizmete devam edeceği kararlaştırılmıştır. İl ve ilçelerde 398 Aile ve Dini Rehberlik Bürosu ve 4 tane de Aile ve Dini Rehberlik Merkezi olmak toplam 402 noktadaki büro ve merkezlerde aktif şekilde hizmet verilmeye devam etmektedir (DİB, 2019).

### **Aile ve Dini Rehberlik Bürosu-Merkezlerinin Görev ve Faaliyetleri**

Diyanet İşleri Başkanlığı Görev ve Çalışma Yönergesinde yer alan Aile ve Dini Rehberlik Daire başkanlığının görevlerini şu şekilde özetlemek mümkündür: ailenin kurulma, korunma ve güçlendirilmesi ile ilgili çalışmalar yaparak toplumsal farkındalık oluşturmak, aile sorunlarının çözümü noktasında dini danışmanlık ve rehberlik hizmeti sunmak, aile bireylerinin karşılaşabileceği sorunlarla ilgili aileyi güçlendirmek için manevi destek hizmeti ve sevgi evleri, yetiştirme yurtları, huzurevleri kadın konuk evleri vb. sosyal hizmet kurumlarına dini rehberlik hizmeti sunmaktır (DİB, 2017).

Bunun yanı sıra ADRB'nin açılması ve çalışması, hizmet verecek ADRB personelinin eğitilmesi, sunulan hizmetle alakalı yazılı ve görsel materyallerin hazırlanması ve ilgili olan diğer kurum ve kuruluşlarla ortak iş birliği yapılması diğer görevleri arasındadır. ADRB'nin görev ve sorumluluklarını ADRB bürolarının kurulması, işleyişi ve personelin eğitimi, diğer kurumlarla işbirliği ve bütün bu çalışmaların sonunda aileye sunulan dini danışmanlık ve rehberlik hizmeti sunulması olarak özetlemek mümkündür (DİB, 2017).

ADRB'nin yaptığı faaliyetler kurum içi ve kurum dışı olarak iki başlık halinde değerlendirilebilir. Kurum içi hizmet il ve ilçe müftülüklerinde sunulan hizmetleri kapsamaktadır ve çoğunlukla soru-cevap yöntemiyle yürütülmektedir. Kuruma dini-manevi danışmanlık hizmeti almak veya soru sormak için gelen kişilere ilgili uzmanlar tarafından hizmet sunulmaktadır. Yapılan başvurular uzmanlar tarafından gerekli danışmanlık ve yönlendirme yapıldıktan sonra başkanlık tarafından hazırlanan kartekslere kaydedilmektedir. Gizlilik ilkesi göz önünde bulundurularak başvuran kişinin isim, adres telefon vb. özel bilgileri kaydedilmemekte cinsiyet, yaş, eğitim durumu, medeni durum gibi genel bilgileri kayıt altına alınmaktadır (Çiftkat, 2011).

Kurum dışı hizmetler ise toplumun ihtiyacı göz önünde bulundurularak müftülük tarafından büro personelinin görevlendirildikleri faaliyetleri kapsamaktadır. Kurum dışı hizmetler arasında konferans, vaaz, televizyon programları, çeşitli kurumları ziyaret vb. faaliyetler yer almaktadır (Çiftkat, 2011). Kurum dışı hizmetler yalnızca il ve ilçeleri değil belde ve köyleri de kapsamaktadır. Cezaevi, halk eğitim kursları, kuran kursları vb. yerlerde düzenlenen seminer, panel, konferans yoluyla az zamanda çok sayıda kişiye hizmet vermek mümkün olmaktadır. ADRB yapmış olduğu kurum içi-dışı faaliyetleri belli aralıklarla DİB'e rapor etmektedir (Çiftkat, 2011).

ADRB'de Kuran ve sünnet ışığında aile hakkında topluma sahipsiz dini bilgileri ulaştırmak, aile ve aile bireylerini tehdit eden problemlerin çözümüne yardımcı olmak amacıyla dini rehberlik, manevi destek hizmetiyle birlikte farklı sosyal-kültürel, dini faaliyetlerle ailenin güçlenmesi ve korunmasına yönelik projeler yapılmaktadır (DİB, 2019). Faaliyetler, resmi ve sivil kuruluşlarla iş birliği içinde yürütülmektedir. Bu bağlamda Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı, Sağlık Bakanlığı, Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu, Üniversiteler, Emniyet Genel Müdürlüğü, yerel yönetimler ve sivil toplum kuruluşlarıyla işbirliği yapılmaktadır (Düzgüner & Ayten, 2020).



## ADRB Uzmanlarının Eğitimi

Bürolarda DİB tarafından bu amaçla düzenlenen hizmet içi seminerlere katılmış vaizler görev almaktadır. ADRB personeli arasında unvanı yüksek olan personel büronun işlerini yürütme, yönetme, müftülük ile çalışanlar arasında iletişimi sağlamak üzere koordinatör olarak görevlendirilmektedir. Koordinatörler il müftü yardımcısına bağlı olarak görevlerini sürdürmektedir (ADRB, 2019; Çiftkat, 2011).

ADRB’de görevlendirilecek yeterli vaiz olmaması durumunda aile, çocuk, kadın genç ve yaşlılarla ilgili akademik çalışma yapan ve ilgili alanlarda yeterli bilgi ve tecrübeye sahip personele öncelik verilerek din hizmetleri uzmanı, müezzin, kuran kursu öğreticisi, eğitim olan personel arasından görevlendirme yapılmaktadır. Bununla birlikte görevlendirilecek uzmanın diksiyonunun düzgün ve iletişim becerisinin yüksek olmasına dikkat edilmektedir. Uzmanlar bürolarda nöbet usulüne göre görev yapmaktadır (Balıkçı, 2015; Çiftkat, 2011; Özdemir, 2013).

ADRB’de aileye yönelik sunulan hizmetlerin verimliliğinin artması amacıyla “ADRB ve Sosyal Hizmetlerde Görev Yapan Personele Yönelik Hizmet İçi Eğitim” düzenlenmektedir. 2003-2018 yılları arasında 20 hizmet içi eğitim semineri düzenlenmiş, ortalama 6 gün (60-80 saat) süren seminerlere 2784 personel katılmıştır. Üniversiteler, Kamu Kurum ve Kuruluşlarının iş birliğiyle düzenlenen seminerlerde akademisyen ve uzmanlar tarafından; *Temel Danışmanlık Becerileri, Aile İçi İletişim, Mağdurla Görüşme Teknikleri, İslam’da Ailenin Önemi ve Kadının Konumu, Kadın ve Aileye Dair Hukuk ve Mevzuat Bilgisi, Aile İçi Gerilim ve Şiddet, Genç-Çocuk-Kadın-Yaşlı Psikolojisi, Çocuk İhlali ve İstismarı, Mağdurlarla Görüşme Teknikleri* gibi dersler verilmiştir. Hizmet içi eğitimlerin yanı sıra 2014 yılından itibaren tecrübe paylaşımı sağlamak amacıyla “Aile ve Dini Rehberlik Bürosu Çalıştayı” düzenlenmektedir (DİB, 2022b).

ADRB’de görev alan uzmanlar kendilerine telefon, e-posta ile ulaşan ya da yüz yüze danışmanlık almak isteyen kişilerle görüşme yapmaktadırlar. 2006 yılı itibarıyla uzmanların yaptığı görüşmeler başkanlık tarafından hazırlanan *kartekslere* işlenmekte ve sistematik bir şekilde arşivlenmektedir. Başvuru yapan kişiler mahrem konularla ilgili soru sorduklarında yaş, eğitim durumu, meslek gibi kişisel bilgilerini paylaşmak istememekteydiler (Angın & Altaş, 2018; Genç, 2015; Şen, 2010). Başvuru yapanlar, gerektiği durumlarda Aile Çalışma ve Sosyal Hizmetler İl Müdürlüğüne bağlı birimler, adli makamlar, İl Sağlık Müdürlüğü, Şiddet Önleme ve İzleme Merkezi (ŞÖNİM), Çocuk İzleme Merkezi (ÇİM), Emniyet, kolluk kuvvetleri vb. ilgili birimlere yönlendirilmektedir (ADRB, 2019; Angın, 2016).

## **ADRB Uzmanlarının Manevi Danışmanlıkta Kullandıkları Metotlar**

ADRB’de görev yapan uzmanlar dini-manevi danışmanlık sırasında hizmet içi eğitimde öğrendikleri metot ve yöntemlerin yanı sıra kişisel çabalarıyla yaptıkları okuma ve katıldıkları eğitimlerden öğrendiklerini de danışmanlık sırasında kullandıklarını ifade etmişlerdir. Kılınçer, İstanbul’da görev yapan ADRB uzmanlarıyla yaptığı çalışmada dini-manevi danışmanlıkta psikoloji ya da din merkezli hangi yöntem ve tekniklerden faydalandıklarını araştırmıştır. ADRB’de görev yapan uzmanlar, en çok “dinleme” metodunu kullandıklarını ifade etmişlerdir. Empati yapmak, anlaşıldıklarına dair geri bildirim verme, telkin ve tavsiye, soru sorma, olaydaki olumlu yanları görmelerini sağlama, farklı bakış açıları oluşturmaya çalışma, ev ödevleri, problemin aslında ne olduğunu birlikte bulmaya çalışma, yargılamama, problemin çözümüyle ilgili ne tür yollara başvurduklarını sorma kullanılan diğer metotlardır (Kılınçer, 2019).

Uzmanlar yine danışanlarla ilgili notlar alma, daha önce terapi alıp almadıklarını sorma, dini kaynaklardan yaşadıkları soruna dair benzer olayları aktarma, peygamberlerden örnek vererek nasıl davranmaları gerektiğini örnekleme, okumaları için çeşitli eserler tavsiye etme, sabır, tevekkül, dua, ümit etme, salih amel işlemeye teşvik, tesbih-zikir, affetme, paylaşmayı tavsiye etme, Kuran okuma ve ibadete yönlendirme, Kuran kursuna yönlendirme, kadın-erkek beyni arasındaki yapısal farklılıkları anlatma, çocukların psikolojik gelişimleriyle alakalı bilgilendirme yapma, kendilerini güvende hissetmelerini sağlamaya çalıştıklarını ifade etmişlerdir (Kılınçer, 2019).

Yapılan çalışmalar değerlendirildiğinde uzmanların temel danışmanlık becerileri noktasında aldıkları eğitimin yetersiz kaldığı, uygulama ve kullanılan tekniklerle ilgili belirsizlik olduğu, bir standardı olamadan her bir uzmanın kendi kişisel çaba ve becerisine dayanarak danışmanlık yapmaya çalıştığı görülmektedir. Başta danışmanlık beceri ve teknikleri olmak üzere danışmanlıkla alakalı eğitimlerin daha kalıcı-etkili şekilde öğretilmesi ve standart ölçülere kavuşturulmasının mesleki yeterlilik ve sunulan hizmetin niteliği açısından oldukça önemli olduğu unutulmamalıdır.

## **ADRB Uzmanlarının Manevi Danışmanlıkla İlgili Mesleki Yeterliliği**

ADRB’de görev alan uzmanlar diyanetin mesleki yeterliliklerini artırmak için yapmış olduğu hizmet içi eğitimler ve çalıştaylara katılmaktadırlar. Bunların yanı sıra yapılan çalışmalarda ADRB uzmanlarının kendi bireysel çabalarıyla

psikolojiye dair okumalar yaptıkları, kişisel olarak zaman zaman ilgili eğitim ve seminerlere katıldıkları görülmektedir.

Alan yazında ADRB’de görev yapan uzmanların almış oldukları eğitimlerin mesleki yeterliliklerine ne tür bir katkı sağladığına dair az sayıda araştırma yapılmıştır. Yapılan çalışmalar ADRB’de görev alan uzmanlar için yapılan seminerlerin göreve yeni başlayacaklar için yararlı olduğu fakat yeterli olmadığını ortaya koymuştur (Angın, 2016; Kılınçer, 2019).

Angın, yaptığı çalışmada ADRB’de görev yapan uzmanların kartekslerinde yer alan cevaplardan bir kısmının birkaç cümlelik yüzeysel tavsiye ve çözüm önerilerinden oluştuğuna dikkat çekmiştir. Yine psikolojik rahatsızlığa sahip kişilerin ADRB’ye başvurdukları görülmektedir. Uzmanların bu tür başvurular karşısında sergileyecekleri tutum, kişiye nasıl yaklaşmaları ve nasıl yönlendirme yapmaları gerektiği konusunda zorluk yaşadıkları görülmüştür. Benzer şekilde aile problemleriyle ilgili yapılan başvurularda da uzmanlar yüzeysel çözümler sunmakta ve konunun derinliğine inmeden kısa tavsiyelerde bulunmaktadır (Angın, 2016).

Başka bir çalışmada uzmanlar, alanında uzman kişilerden eğitim almaları gerektiğini, daha çok vaka çalışmasına ihtiyaç duyduklarını, hizmet içi eğitimlerin daha küçük gruplarla yapılması ve eğitimin yüz yüze olması gerektiğini ifade etmişlerdir (Kılınçer, 2019). Diğer bir çalışmada (Topuz, 2015) çalışmada dini danışmanların %88’inin ciddi bir sorun karşısında ne yapacaklarını bilemediklerini, %76’sı çaresiz hisseden kişilere yardım edememe, %43’ü fiziksel rahatsızlıklar, %57’si psikolojik problemler ve %33’ü de tarikat mensuplarının verilen sahipsiz bilgileri kabul etmemeleri noktasında kendilerini yetersiz hissettikleri, zorlandıklarını ortaya koymuştur.

Diğer bir çalışmada uzmanlar, patolojik problemler (Kişilik bozuklukları, OKB, şizofren vb), aile içi şiddet, bağımlılık, istismar, başvuran kişilerin uzmanlardan onlar adına bir karar almalarını istemesi, birçok problemin aynı anda anlatılması, problemin başvuran kişinin dışında başka bir kişiden kaynaklanması, kişilerin çözüm bulmaya gönüllü olmaması, kişinin değişime kapalı olması, uzmanlardan kendilerine hak vermeleri ve karşıdakini suçlamalarına dair beklenti ve problemin tek taraflı anlatılmasını zorlandıkları alanlar olarak dile getirmişlerdir (Kılınçer, 2019).

Dini-manevi danışmanlık mevcut bilgi ve eğitimlerin haricinde farklı donanım ve yeterlilik gerektirmektedir. Seminerlerde sunulan teorik bilginin yetersiz olması ve pratik uygulama eğitimi verilmemesi nedeniyle sunulan hizmetten yeterli verim alınmadığı kaydedilmiştir (Söylev, 2013).

## **Aile ve Dini Rehberlik Bürosunun Mevcut Sorun ve İhtiyaçları**

Diyanet İşleri Başkanlığı din hizmetlerindeki sorunların tespiti ve çözülmesi amacıyla çeşitli şura, kongre, seminer, çalıştay, istişare toplantıları düzenlenmekte, bunun yanı sıra toplumun psiko-sosyal dinamiklerine uygun çalışmaların yapılmasına önem vermektedir. Bu mekanizmalardan biri olan ADRB bürolarında görev alan uzmanlar başta olmak üzere tüm din görevlilerinin sosyal konulardaki duyarlılık ve farkındalığını arttırmak için eğitim seminerleri, koordinasyon toplantıları düzenlenmektedir (Angın, 2016).

ADRB'nin genel durumunun tespiti için yapılan ankette il müftülüklerine ADRB çalışmalarında karşılaştıkları 3 önemli sorunu belirtmeleri istenmiştir. Fiziki alt yapı eksikliği, büroların görüşmeye uygun yapıda olmaması, basın-yayın organlarından yeterince yararlanılamaması, kamu kurumları ve STK'larla iş birliği eksikliği, ilgili kurumların işbirliğine sıcak bakmaması, doküman-kaynak eksikliği, mevzuat ve çalışma yönergesinin oluşturulamaması noktasında sorun yaşadıklarını ifade etmişlerdir (Güney, 2009; Şen, 2010).

Bazı fıkhi konularda ortak bir fıkhi söylemin oluşturulamaması, görevlilerin yetersiz kaldıkları inancı, erkek uzmanların az olması nedeniyle başvuru yapan erkeklere ulaşmada güçlük yaşanması, kartekslerle alakalı mahremiyetin nasıl korunacağı, uzman sayısında yetersizlik, eğitimlerin yetersiz olması, halk tarafından yeterince bilinmemesi, ADRB uzmanlarının kişilerin problemlerini dinleme sebebiyle yıpranması, Türkçe dışında farklı dillerin konuşulması sebebiyle iletişim problemi yaşanması ADRB'nin çözüme kavuşturulması gereken sorunlar arasında sayılmıştır (Güney, 2009; Şen, 2010).

ADRB'nin mevcut sorunları büro ve merkezlerin kurulması ve personelin görev ve sorumluluklarının belirlenmesi, ADRB uzmanlarının eğitim ve yeterlilikleri ile büroların halk ve diğer kurum ve kuruluşlarıyla olan ilişkiler olarak üç başlık halinde ele alınabilir. DİB tarafından, ADRB'nin her bir sorun alanıyla ilgili daha detaylı analizler yapılarak, ihtiyaçların net bir şekilde belirlenmesi ve sorunların çözümü noktasında gerekli adımların atılması ADRB'nin verimliliğinin artması için önemlidir.

## **Manevi Danışmanlık Talepleri ve İçeriği**

ADRB'de ihtiyaç duyan ailelere nitelikli bir şekilde dini manevi danışmanlık yapılması, mevcut sorunların tespiti ve çözümü için başvuran kişilerin başvuru şekli, uzmanlardan beklentileri ve başvuru konularının ne olduğunun tespit edilmesinin mevcut sorunların çözümüne alakalı kaynak olabileceği düşünülmektedir.

ADRB’de görev yapan uzmanlar kendilerine telefon, e-posta veya yüz yüze başvuru yapan bireylerin ihtiyaçlarına göre dini danışmanlık hizmeti vermekte, gerekli gördükleri durumlarda aileleri ilgili kurumlara yönlendirmektedirler. Türkiye’de son yıllarda ADRB’ye başvuru yapan kişiler ve başvuru nedenleri ile ilgili çalışmalar yapılmıştır. Yapılan çalışmalarda ADRB uzmanlarının kendilerine danışan kişilerle ilgili doldurdıkları “karteksler” incelenmiştir. ADR Bürolarına gelen başvurularda yöneltilen sorular ve danışmanlık istenen alanlar farklılık arz etmektedir. Sorular içerik olarak tasnif edildiğinde yapılan başvuru ve uzmanlardan beklenen danışmanlık hizmetinin farklılık arz ettiği görülmektedir. Yapılan başvuruların içeriği ve uzmanlardan beklentilere genel hatlarıyla değinilecektir:

**1. Dini-Manevi Danışmanlık Almak Amacıyla Yapılan Başvurular:** Dindar bireyler yaşamış oldukları bireysel ve ailevi problemler karşısında dini kaynaklardan çözüm bulmak amacıyla ADRB’den danışmanlık talep etmektedir. Toplumumuzda bireyler, -dini yönü bazen geri planda olsa bile - kişisel ve sosyal sorunlarını paylaşmak için güvenilir ve nitelikli birey ve kurumlara ihtiyaç duymaktadır (Karacoşkun, 2004). Zaman zaman fetva almak-bilgi sormak için arayan ya da gelen bireyler sorularının devamında danışmanlık almak istemektedirler. Yapılan dini-manevi danışmanlık neticesinde memnuniyetini dile getirmek ve teşekkür etmek için gelen, telefon ve e-postayla ulaşan kişiler de mevcuttur.

**2. Yaşadıklarını Paylaşma Amacıyla Yapılan Başvurular:** ADRB’ye yapılan bazı başvuruların içeriğine bakıldığında dini-manevi danışmanlık talebinden öte kişilerin yaşamış oldukları sıkıntıları paylaşma ihtiyacıyla başvurdukları görülmektedir (Angın, 2016; Yıldırım, 2019). Zaman zaman da bireyler sorularını sorarken uzun uzun içini dökmekte, çaresizlik, suçluluk, değersizlik, mutsuzluk gibi problemlerini dile getirebilmektedir. DİB’i güvenilir bir kurum olarak kabul eden ve yaşadıklarını paylaşma ihtiyacı içinde olanlar bürolara ulaşarak sıkıntılarını anlatmakta ve uzmanlardan kendilerini dinlemeleri ve teselli etmelerini beklemektedir.

**3. Fetva Almak İçin Yapılan Başvurular:** Bürolara başvuran bazı kişilerin dini-manevi danışmanlıktan ziyade başta aile ve ibadetler (Müslüman olmayanla evlenme, abdest, namazın ve orucun bozulması, zekât vb.) olmak üzere pek çok konuda fetva almak için ulaştıkları görülmektedir (Angın, 2016; Yıldırım, 2019). Fıkıh sahası dışında kalan diğer dini konularda da bilgilendirme önemli bir yer tutmaktadır. ADRB’nin bu yönüyle müftülüklerdeki fetva birimi olarak işlev gördüğü söylenebilir (Şen, 2010). Bireyler bilgi sahibi olmadıkları ya da teyit etmek istedikleri meseleleri uzmanlara sorarak dinin o konudaki maslahatını öğrenme

isteğiyle başvuru yapmaktadır. Yapılan bu tarz başvurularda genellikle fetva almak istedikleri konuyla ilgili fetvayı öğrenip ayrılmaktadırlar. Dini-manevi danışmanlık için başvuranlarda olduğu gibi uzun süreli ve tekrar eden görüşmelerden farklı olarak genel anlamda tek seferlik ve kısa görüşmeler yapılmaktadır.

**4. Kişisel Talepler İçin Yapılan Başvurular:** Nikâh kıyılması, kendisine dua edilmesini isteme, arabuluculuk talepleri bu bağlamda değerlendirilebilir (Yıldırım, 2019). Burada başvuranların amacı ihtiyaçları doğrultusunda ADRB uzmanlarının kendilerine rehberlik ve yardım etmesidir. Küslükleri ortadan kaldırma, evlilik işlemleri hakkında bilgi, nikâh kıyım, sıkıntıda olduğu bir durum için dua isteme bu tarz başvuruların içeriğini oluşturmaktadır.

### **Ailelerin Manevi Danışmanlığa İhtiyaç Duyduğu Konular**

Alan yazında ADRB'ye dini-manevi danışmanlıkla alakalı yapılan başvuruların hangi konuları içerdiğine dair çalışmalar mevcuttur. Çalışmaların hepsinde yöntem olarak ADRB'de tutulan karteksler incelenerek içerikleri analiz edilmiştir. Çalışmalardan bazılarında konular çok detaylı bir şekilde sınıflandırılmışken bazılarında daha genel başlıklara yer verilmiştir. Bu kısımda ilgili çalışmalarda yapılan tasnifler ortak başlıklar altına toplanmıştır.

Araştırmalar incelendiğinde ADRB bürolarından en çok aile, evlilik-nikâh-boşanma ve fıkıh alanlarında danışmanlık istendiği ve bu konularda yoğun bilgi eksikliği olduğu görülmektedir (Angın, 2016; Çiftkat, 2011; Ferah & Kılınçer, 2022; Genç, 2015; Özdemir, 2013; Öztürk, 2019; Şahin, 2010; Şen, 2010; Tuncel, 2021; Yıldırım, 2019; Yıldız, 2011). Fıkıh alanında sorulan bazı soruların içeriğinin de aileyle ilgili konuların var olduğu göz önünde bulundurulduğunda ADRB uzmanlarının evlilik ve aileyle ilgili kapsamlı bir eğitim almaları ve gerekli formasyona sahip olmaları gerektiği görülmektedir.

Bir başka çalışmada Karacoşkun, (2004) Sivas il müftülüğüne gelen soruları (N: 437) incelediği çalışmasında soruların %57,50'nin fıkhi yönü ağırlıklı olan sorular, % 29, 60 psiko-sosyal içerikli sorular ve % 12,90'nı diğer dini sorular olarak tasnif etmiştir. Soruların ADRB'ye değil müftülüğe yönlendirilmiş olması nedeniyle fıkhi ağırlıklı soruların diğer alanlara göre daha ağırlıklı olması doğaldır. Karacoşkun, psiko-sosyal sorular başta olmak üzere fetva ile ilgili soruların cevaplanması noktasında din görevlilerinin psikolojik formasyon sahibi olması gerektiği üzerinde durmuştur.

Diğer bir çalışmada Peker, (2009), Samsun ve Aydın ADRB'ye 2008-2009 yılları arasında gelen soruları (N:122) incelemiş ve nikâh, boşanma, doğum kontrolü, aile içi şiddet, eşcinsel ilişki, çocuk eğitimi, gelin-kayınvalide prob-

lemleri, ekonomik problemler, parapsikolojik konular, ölüm ve intihar vb. konularla alakalı soruların geldiğini tespit etmiştir. Yaptığı değerlendirmede din hizmetlerinde görev alan kişilerin belli alanlarda yeterli bilgi ve beceriye sahip olması gerektiğini ifade etmiştir. Yine bir başka çalışmada (Mürsel & Onur, 2020) 2015-2020 yılları arasında Bingöl ADRB bürosuna gelen 512 soru incelenmiş ve 150 sorunun “evlilik, nikâh, boşanma” ile ilgili olduğunu tespit edilmiştir. Bu başlık altında en fazla boşanma sonrası yaşanan sorunlar ve nikâh ile ilgili sorulardır. En sık olarak şartlı ve yeminli boşanmalarda eşler tarafından kullanılan “boş ol” ifadesinin dini hükmü öğrenilmek istenmiştir.

Konya AİRB’ye 2012-2013 yılları arasında gelen 275 soru hastalık ve sağlık (psikolojik rahatsızlıklar, kürtaj), evlilik-nikâh-boşanma (nikâh biçimi, çoklu evlilik, boşanma, talak), aile içi ilişkileri etkileyen olumsuz durumlar (aldatma, şiddet, cinsellik, rol ve sorumlulukların paylaşımı), gündelik hayatla ilgili sorular, aile ve sosyal çevreyle ilişkiler (anne-babayla birlikte yaşama, evliliğe aile büyüklerinin müdahalesi) başlıkları altında incelenmiştir. Soruların büyük çoğunluğunun (N:135) evlilik-nikâh-boşanma ile ilgili olduğu görülmektedir (Balıkçı, 2015).

Alan yazında yer alan çalışmalar incelenmiş ve ADRB bürolarına sorulan sorular aile, evlilik/nikâh/boşanma, fıkhi konular, sosyal konular ve sağlık olmak üzere 5 başlık altında toplanmıştır.

## 1. Aile ile Alakalı Gelen Soruların İçeriği

- **Aile Bireyleri:** Kardeşler arası problemler, ailede sorumluluk ve roller.
- **Akraba İlişkileri:** Kayınvalide/kayınpeder damat/gelin problemleri, gelinler arası, gelin görümce/kayın problemleri, üvey anne-baba, üvey çocuk problemi, akrabalarla ilgili problemler.
- **Ebeveyn-Çocuk:** Ergenlik dönemi problemleri, çocuk eğitimi, ebeveyn çocuk ilişkileri, evlat edinme, çocuk yetiştirmede tutum farklılıkları, çocuğa isim koyma, evlada kötü muamele, çocuğun dini eğitimi.
- **Aile Planlaması:** Çocuk sayısı ve cinsiyetiyle alakalı problemler, çocuk sahibi olamama, kürtaj, evlat edinme.
- **Şiddet:** Fiziksel, ekonomik, cinsel, sözel, psikolojik şiddet, karı koca arası şiddet, ebeveyn-çocuk arası şiddet.
- **Diğer:** Yaşlı bakımı ve yaşlılarla yaşanan problemler, aile bireylerinden birinin engelli olması.

## 2. Evlilik-Nikah-Boşanma ile İlgili Gelen Soruların İçeriği

- **Nikah:** Kısmet, nişanlılık dönemi, dini nikah, resmi nikah-dini nikah ayrımı, erken yaşta evlilik, çok evlilik, evlilikte denklik, nikah akdi, din-milliyet farklılığı, mihr, muta nikahı, imam nikahı, nişanlılık dönemi nikah, süt kardeş evliliği, nikahsız birlikte yaşama.
- **Evlilik:** Eşler arası iletişim problemleri, aldatma, kıskançlık, kadının/kocanın ilgisizliği, eşlerin ibadete müdahale etmesi, uyum problemleri, güven sorunu.
- **Cinsel Yönelim-Cinsel Hayat:** Özel hallerde cinsellik, eşin cinsel talepleri, oruçlu iken cinsellik, cinsel işlev bozukluğu, vajinismus, hiperseksüalite, cinsiyet rollerini benimsememe, biseksüel, homoseksüel, lezbiyen, gey, cinsel sapkınlıklar (ensest, pedofili, teşhircilik), taciz.
- **Boşanma:** Dini boşanma, talak, öfkeyle kullanılan talak ifadeleri, resmi boşanma, boşanma sonrası problemler, zihar, iddet müddeti, mal paylaşımı, velayet, boşanmadan sonra aynı eşle tekrar evlilik, nafaka.

Yapılan çalışmalar incelendiğinde bireylerin en çok “talak” ile ilgili bilgi almak istedikleri görülmüştür. Çiftler, tartışma esnasında “boş ol” ifadesini kullandıktan sonra yeniden barışma/bir araya gelme durumunda nikâhın sıhhati ve devam edip etmediğiyle ilgili ADRB’ den danışmanlık hizmeti talep etmişlerdir

## 3. Fıkhi Konular ile İlgili Gelen Soruların İçeriği

- **İbadet:** Abdest, gusül, namaz, oruç, hac, zekât, yemin ve adak, ibadet etmeyen eş-çocuğu uyarma.
- **Miras:** Miras hakkı, mirastan mal kaçırma, mirasta kadın erkek ayrımı.
- **Diğer:** Muamelat, dua-beddua, dini suçluluk ve günahkârlık duygusu, kadınların özel halleri.

## 4. Sosyal Hayatla İlgili Gelen Soruların İçeriği

- **Ekonomi:** Ekonomik problemler, haciz, içkili yerde çalışmak, kazançta bereket.
- **Helalleşme-Küs Kalma:** Komşu hakkı, kul hakkı, dargınlık, barışmaya aracılık yapma.
- **Mahremiyet:** Haremlik selamlık uygulaması, namahremle baş başa kalma, mahremiyetin ölçüsü, üvey anne-baba üvey çocuk arasındaki mahremiyet.
- **Diğer:** Kan davası, iftiraya uğrama, ölüm, sadaka, yalan söyleme, yemin, Alevi-Sünni evliliği.



## 5. Sağlık ve Diğer Konularla Alakalı Gelen Soruların İçeriği:

- **Fiziksel sağlık:** Kürtaj, tüp bebek, kordonları bağlatma, taşıyıcı annelik, implant, organ bağıışı, gayri meşru bebeğin kürtajı, özürülü çocuğun kürtajı.
- **Psikolojik problemler:** Obsesif kompulsif bozukluk, depresyon, öfke problemleri, psikotik bozukluklar, panik atak, şizofren, paranoya, dürtü kontrol bozukluğu, travma sonrası stres bozukluğu, kleptomani, madde ve teknoloji bağıımlılığı, intihar.
- **Parapsikolojik konular:** Büyü, nazar, cin, kısmet, rüya, fal, batıl inançlar, vesvese.

ADRB'ye gelen sorular incelendiğinde soruların çok geniş bir yelpazede olduğu görülmektedir. Ailelerle alakalı her konuda çok fazla soru gelmesi uzmanların bu konudaki yeterliliğinin ne kadar önemli olduğunu ortaya koymuştur. Peker (2009), din hizmetlerinde görev yapacak uzmanların yorum yapabilecek kadar dini bilgiye sahip olmasının yanı sıra etkili iletişim becerileri kazanmış olması, aile danışmanlığı ve rehberliği alanında uzman olması, dini esaslardan yararlanabilmesi ve olumlu kişilik özelliklerine sahip olması gerektiğini vurgulamıştır.

## Sonuç

Evlilik ve aile bireylerin ihtiyaç duyduğu, bütün hukuk sistemleri ve dinler tarafından meşru kabul edilen desteklenip korunan toplumların vazgeçilmez parçasıdır. İnsanın varoluşuyla yaşıt olan aile dinle içe içe bir şekilde varlığını günümüze kadar sürdürmeyi başarmıştır. Son yıllarda evlilik ve aile kurumunun yara alması ve boşanma oranlarındaki artış dikkatleri çekmiş ve ailenin korunması ve devamlılığı için yapılan çalışmalar hız kazanmıştır.

Din ve aile arasındaki kopmaz bağ ve karşılıklı ilişki, dinin dindar bireylerin evlilik ve aile hayatlarını düzenlemelerinde etkili rol oynaması din ve aile ile ilgili çalışmalar yapılmasının önemini ortaya koymuştur. Türkiye'de DİB ailenin kurulma, sürdürülme, korunma ve desteklenmesinde görevli kuruluşlardan biridir. DİB kurulduğu ilk günden bu yana aileyle ilgili çok farklı çalışmalar yürütmüş, ilgili kurum ve kuruluşlarla iş birliği halinde olmuştur. Aile ve Dini Rehberlik Büro ve Merkezleri toplumun bu ihtiyacına bir cevap olarak kurulmuş, yoğun ilgi gördüğü ve işlevsel olduğu için sayıları arttırılmıştır.

ADRB'ye telefon, e-posta yoluyla ulaşan ya da yüz yüze başvurup dini-manevi danışmanlık talep eden kişilere görevli uzmanlar tarafından danışmanlık

hizmeti sunulmakta ve görüşmeler sistemli bir şekilde kaydedilmektedir. bireyler dini-manevi danışmanlığın yanı sıra yalnızca fetva sormak, kişisel taleplerini dile getirmek ve yaşadıklarını paylaşma amacıyla da bürolara başvuru yapmışlardır. Başvurular incelendiğinde en çok aile, evlilik-nikâh-boşanma ve fıkhi konularla ilgili soruların geldiği görülmektedir. Başvuruların aile ağırlıklı ve çok geniş bir yelpazede olması uzmanların mesleki yeterlilikleri ve sunulan hizmetin niteliğini gündeme getirmektedir.

DİB büro ve merkezlerde görev alan uzmanların mesleki bilgi ve yeterliliklerini arttırmak için hizmet içi eğitimler ve çalıştaylar düzenlemektedir. Uzmanlar belli aralıklarla ilgili eğitimlere katılmaktadırlar. Araştırmalar uzmanların almış oldukları hizmet içi eğitimin faydalı olmakla birlikte yetersiz olduğunu ortaya koymuştur. Toplumun ihtiyacı ve bürolara gösterilen yoğun talep göz önüne alındığında uzmanların mesleki yeterliliğini arttırmakla alakalı daha fazla çalışmaya ihtiyaç olduğu söylenebilir.

## **Spiritual Counseling and Guidance for Families: Family and Religious Guidance Bureaus**

Religions, especially Islam, contain principles that regulate the personal, familial and social life of individuals. Religious individuals, as in other areas, turn to their religion to find solutions to the problems they face within their families. In Türkiye, the responsibility of enlightening the society on religious matters belongs to the Presidency of Religious Affairs (DIB). For this purpose, the Presidency of Religious Affairs has -conducted many studies related to the establishment, protection and strengthening of the family since its inception. Today, DIB continues its studies on families through the Department of Family and Religious Guidance. Family and Religious Guidance Bureaus operate under the relevant presidency and provide spiritual counseling services to families. The study is a theoretical and descriptive study aiming to deal with the spiritual counseling and guidance service offered to families by the Family and Religious Guidance Bureaus from a holistic perspective.

Throughout history, the relationship between religion and family has continued. Religion has guided individuals in turning points related to marriage and family such as, partner selection, wedding ceremonies, marriage, birth control, and divorce. When choosing a spouse, religious individuals have mostly preferred to marry someone from their own religion and have sought guidance from their religion at turning points related to their family life. The overlap of religious orders and the many functions of the family has created a dynamic relationship between religion and family. Religions have encouraged marriage, determined the duties and responsibilities of family members towards each other, and supported the protection and continuation of the family by prohibiting acts such as incest and adultery. Religion is at the center of life for religious families and affects the family in many ways. Studies have found that religion and spirituality play a positive role in individuals' choice of spouse, their feelings, thoughts and behaviors towards family members, the resolution of problems between spouses, forgiveness and establishing a healthy relationship with family members. Religious families primarily seek religious solutions to address their family problems. In our country, DIB is one of the institutions that religious individuals apply to solve family-related problems.

DIB conducts many comprehensive studies on families. Its work can be summarized under the following headings: family-oriented trainings, marriage procedures, in-service trainings for family-related religious services specialists, family-related projects, studies on family-related social problems, activities for family-themed days and weeks, family-themed short film and photo contests, publications on family matters, moral support in social service institutions, and family and religious guidance offices.

### **Family and Religious Guidance Bureaus (ADRB)**

DIB firstly has been established the “Hello Fatwa” line in order to find solutions to the family-related problems of individuals. Afterwards, “Family Offices” were opened in provincial mufti offices in 2003 in 6 pilot provinces to offer solutions on the establishment of the family, its continuity and the problems it faces. Due to the intense interest of the public and their functionality, these offices have been opened in other provinces as well. The name of the Family Offices was changed to “Family Guidance and Religious Guidance Office” in 2007. The number of offices has been increased, with the public showing great interest in the work offered by the Family Guidance and Guidance Offices and achieving positive results. The offices and centers, whose name has been changed as “Family and Religious Guidance Bureau (ADRB), are actively providing service at a total of 402 locations, including 398 Family and Religious Guidance Offices and 4 Family and Religious Guidance Centers.

The duties of ADRB, which is affiliated with the Department of Family and Religious Guidance, can be summarized as follows: Creating social awareness by working on the establishment, protection and strengthening of the family, providing religious counseling and guidance services for the solution of family problems, strengthening the family by offering support services regarding the problems that family members may encounter, and providing religious guidance services to social service institutions such as Care Houses for children, orphanages, nursing homes and women’s guest houses.

In ADRB, preachers who have attended in-service seminars organized by DIB are appointed. In -cases where there are not enough preachers to be appointed at ADRB, priority is given to personnel who conduct academic studies on family, children, women, youth and the elderly and who have sufficient knowledge and experience in the relevant fields. They are assigned from among the personnel who are religious services specialists, muezzins, and Quran course instructors. In-service training and workshops are organized regularly in order to increase the efficiency of family-oriented services at ADRB.

ADRB experts use various methods and -techniques while providing spiritual counseling and guidance to families: establishing empathy, active listening, giving feedback to clients that they are understood, providing suggestion and advice, asking questions, making them see the positive aspects of the situation, trying to create different perspectives, assigning homework, and problem solving. Trying to understand actual situation, refraining from judgement, asking about the approaches used to address the problem are among the methods employed. Other techniques used by experts are taking notes on the clients, asking about their previous therapy experiences, conveying similar events from religious sources about the problem they face, providing examples from the lives of prophets to illustrate appropriate behavior, recommending various readings, encouraging them to be patience, to trust, pray and be hopeful, promoting to do righteous deeds, tasbih-dhikr, emphasizing forgiveness, recommending sharing, guiding individuals towards Quran recitation and worship, directing them to Qur'an courses, explaining the structural differences between men and women, informing children about their psychological development, trying to make them feel safe..

Studies on the professional competencies of ADRB experts have revealed that the in-service training offered to experts is useful but insufficient. In addition to theoretical training, experts need more case studies, in-service trainings with smaller groups, and face-to-face training from professionals. However, experts face difficulties when they do not know what to do in the face of a serious problem, when they cannot help individuals who feel helpless, have physical disorders, psychological problems (personality disorders, OCD, schizophrenia, etc.), addictions, exposed to domestic violence, abuse and many problems at the same time. Furthermore, experts also encounter challenges in situations where applicants expect them to make decision on their behalf, where the problem does not originate from the applicant, where people resist finding a solution and making changes, and where they anticipate experts to justify them and blame the other party, as well as presenting the problem from a one-sided perspective.

### **Spiritual Counseling Requests and Their Contents**

Spiritual counseling services provided by ADRB have been tried to be handled from a holistic perspective. The studies including the applications made to the ADRB by the researcher were examined and it was observed that the requests were grouped under 4 headings: the need for receiving spiritual counseling, only asking for fatwas, expressing personal demands and sharing their experiences. Considering this result, it is important for ADRB specialists to receive comprehensive training in marriage and family and acquire the necessary expertise.

For example, the presence of family-related issues even in the content of some questions asked in the field of fiqh, and the experts expressing difficulties while working with families indicate that the experts should receive specialized training on families in addition to their basic spiritual counseling skills.

In the second study, the studies on the applications made to ADRB were examined in terms of content and it was determined that 5 themes such as “Family-Child”, “Marriage, Marriage and Divorce”, “Fiqh Issues”, “Social Issues” and “Health” came to the fore. When the themes were examined as a whole, it was observed that the most common questions were about marriage-nuptial-divorce. When the content of the applications made to ADRB is examined, it has been revealed that they have a wide range of content and are mostly family-oriented.

In conclusion, the necessity of spiritual counseling and guidance offered at ADRB is evident from the density of the applications and the content of the requested counseling. As a result of the study, it was observed that the in-service training of ADRB specialists was useful, but insufficient. For this reason, considering the needs of the society and the high demand for offices, it is necessary to prioritize further efforts to increase the professional competence of experts. When the demands of families and the themes emerging in the applications are evaluated together, it is believed that organizing trainings to increase the professional competence of ADRB specialists, conducting more joint studies with related disciplines, especially family counseling, and conducting detailed research, workshops and projects on the subject will contribute to the enhancement of the quality of the services.

---

**Etik Beyan / Ethical Statement:** Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur. / It is declared that scientific and ethical principles have been followed while carrying out and writing this study and that all the sources used have been properly cited.

**Finansman / Funding:** Yazarlar, bu araştırmayı desteklemek için herhangi bir dış fon almadıklarını kabul ederler. / The authors acknowledge that they received no external funding in support of this research.

**Yazar (lar) / Author (s):** Hatice KILINÇER

**İntihal / Plagiarism:** Bu makale, en az iki hakem tarafından incelendi ve intihal içermediği teyit edildi. / This article has been reviewed by at least two referees and scanned via a plagiarism software.

## Kaynakça

- Adak, N. (2015). Toplumun Temel Yapı Taşı: Aile. İçinde S. Güçlü (Ed.), *Kurumlara Sosyolojik Bakış* (2. Baskı, ss. 27-60). Kitabevi.
- ADRB, Diyanet İşleri Başkanlığı Aile ve Dinî Rehberlik Büro veya Merkezleri Çalışma Yönergesi 5 (2019).
- Ağırbaş, F. (2017). *Manevi Yönelimli Aile Danışmanlığı* [Yüksek Lisans Tezi]. : Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü.
- Angın, Y. (2016). *Aile ve Dini Rehberlik Bürosu Görevlilerinin Karşılaştıkları Psiko-sosyal Sorunlara Yaklaşımlarının Dini Danışmanlık ve Rehberlik Açısından Değerlendirilmesi* [Yüksek Lisans Tezi]. Erzurum Atatürk Üniversitesi.
- Angın, Y., & Altaş, N. (2018). Aile ve Dini Rehberlik Bürosu Görevlilerinin Karşılaştıkları Psiko-sosyal Sorunlara Yaklaşımlarının Dini Danışmanlık ve Rehberlik Açısından Değerlendirilmesi. *Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 18(2), 661-689.
- Aydın, M. (2013). Aile ve Din/İslam. İçinde M. Aydın (Ed.), *Sistemik Aile Sosyolojisi* (1. Baskı, ss. 315-331). Çizgi Yayınevi.
- Balıkçı, A. B. (2015). *Konya'da Aile İçi Sorunlarının Din Sosyolojisi Perspektifinden Değerlendirilmesi* [Yüksek Lisans Tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Balkanlıoğlu, M. A. (2012). Alevi-Sünni Evliliklerinin Aile İlişkileri ile Çocuk Yetiştirme Üzerine Etkileri ve Sosyal Damgalama. *Türk Kültürü ve Hacı Bektaş Velî Araştırma Dergisi*, 62, Article 62.
- Bayer, A. (2013). *Değişen Toplumsal Yapıda Aile: Eşler Arası Şiddet ve Din İlişkisi Üzerine Bir Araştırma: Konya Örneği* [Doktora Tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Çiftkat, S. (2011). *Diyanet İşleri Başkanlığı bünyesindeki Aile İrsat ve Rehberlik Hizmetlerinin Din Eğitimi Açısından Değerlendirilmesi (Elazığ İli örneği)* [Yüksek Lisans Tezi]. Selçuk Üniversitesi.
- DİB. (2017). *Diyanet İşleri Başkanlığı Görev ve Çalışma Yönergesi*. E.66202, 8. madde.
- DİB. (2018). *Din Hizmetleri Raporu* [Faaliyet Raporu]. DİB.
- DİB. (2019). *Diyanet İşleri Başkanlığı Aile ve Dini Rehberlik Büro veya Merkezleri Çalışma Yönergesi*. <https://dinhizmetleri.diyamet.gov.tr/>.
- DİB. (2022a). *Diyanet Aile Çalışmaları*. Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları.
- DİB. (2022b). *Diyanet Aile Çalışmaları*. Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları.
- Düzgüner, S., & Ayten, A. (2020). *Manevi Danışmanlık ve Rehberlik Hizmetleri Temel Bilgiler Kılavuzu*. Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları.
- Fard, M. K., Shahabi, R., & Zardkhaneh, S. A. (2013). Religiosity and Marital Satisfaction. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 82, 307-311.

- Ferah, N. (2019a). *Boşanma Psikolojisi Dini Başa Çıkma Yaklaşımı* (1. Baskı). Marmara Akademi Yayınları.
- Ferah, N. (2019b). Boşanma Sürecindeki Bireylerde Depresyon Anksiyete Stres ve Dini Başa Çıkma Arasındaki İlişki. *Bilimname*, 2019(37), 383-405.
- Ferah, N., & Kılınçer, H. (2022). Boşanmış Bireylerin Resmi ve Dini Boşanma Hakkındaki Algıları ve Anlamlandırmaları. *İlahiyat Tetkikleri Dergisi*, 58, 77-87.
- Geçioğlu, A. R., & Döner, E. (2019). İslam'da Evlilik ve Aile Bağlamında Günümüzde Tartışılan Konular Üzerine Psiko-Sosyal Bir Değerlendirme. *Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 19(2), 603-627.
- Genç, S. (2015). *Toplumsal Kurum Olarak Dinin Aile Kurumundaki Yeri Aile İrşat ve Rehberlik Büroları Çankaya Müftülüğü Örneği* [Yüksek Lisans Tezi]. Kırıkkale Üniversitesi.
- Göcen, G. (2016). Danışmanın Maneviliğinin Gerekliliği Üzerine: Dini İçerikli TV Programlarında Sorulan Sorular Üzerine Nitel bir Araştırma. İçinde A. Ayten, M. Koç, & N. Tınaz (Ed.), *Manevi Danışmanlık ve Rehberlik Cilt II* (1. Baskı).
- Güney, N. (2009). *Aile Bürolarının Bugünü ve Geleceği* (ss. 179-188). IV. Din Şurası Tebliği.
- İmamoğlu, A., & Ferah, N. (2019). Boşanma Sürecinde Ruh Sağlığı ve Din. *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 28(2), Article 2.
- Karabacak, M. K. (2015). *Aile İçi Çatışma ve Anlaşmazlıkların Çözümünde Dini Danışmanlığın Önemi* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi,]. Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Karacoşkun, M. D. (2004). *Din hizmetlerinde Psikolojik Formasyon Yeterliliğinin Önemi ve İlahiyat Fakültelerindeki Psikoloji eğitimi Üzerine Görüş ve Öneriler. Türkiye Yüksek Din Eğitimi Sorunları Sempozyumu*. 83-103.
- Karagöz, S., & Böke, E. G. (2020). *Aile ve Dini Rehberlik Merkezlerinde Manevi Danışmanlık ve Rehberlik Hizmetleri*. Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları.
- Kılınçer, H. (2019). Manevi Danışmanların Aile Danışmanlığı Hakkındaki Algı ve Tutumları. İçinde A. Ayten (Ed.), *Manevi Danışmanlık ve Rehberlik Farklı Alanlardan Araştırma Bulguları ve Değerlendirmeler* (1.Baskı, ss. 65-97). DEM Yayınları.
- Lambert, N. M., & Dollahite, D. C. (2006). How Religiosity Helps Couples Prevent, Resolve, and Overcome Marital Conflict. *Family Relations*, 55(4), 439-449. <https://doi.org/10.1111/j.1741-3729.2006.00413.x>
- Mahoney, A., & Tarakeshwar, N. (2013). Evlilikte ve Gündelik Hayat ve Aile Krizlerindeki Ebeveynlik. İçinde Dr. R. F. Paloutzian & D. C. L. Park (Ed.), & F. Z. Belen (Çev.), *Din Psikolojisi ve Maneviyat Psikolojisi Temel Yaklaşımlar ve İlgili Alanları* (ss. 361-401). Phoenix Yayınevi.



- Mürsel, C., & Onur, F. (2020). Aile ve Dini Rehberlik Bürosu Görevlilerinin Karşılaştıkları Problemlere Dini Danışmanlık ve Rehberliğin Katkısı (Bingöl Örneği). *Antakiyat*, 3(2), 231-255.
- Özdemir, Ö. (2013). *Aile İrşat ve Rehberlik Bürolarının Yetişkin Din Eğitimi Katkısı: Adana İl Örneği* [Yüksek Lisans Tezi]. Çukurova Üniversitesi.
- Öztürk, M. (2019). *Aile ve Çocuk İlmihallerinin Tanıtımı ve Din Eğitimi Açısından Değerlendirmesi* [Yüksek Lisans Tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Peker, H. (2009). *Dini Danışmanlık Bağlamında Aile Danışmanlığı ve Rehberliği: Samsun ve Aydın Aile İrşat ve Rehberlik Büroları Örneği*. IV. Din Şurası Tebliğ ve Müzakereleri 12-16 Ekim.
- Rusu, P. P., & Turluc, M. N. (2011). Ethical Issues of Integrating Spirituality and Religion in Couple and Family Therapy. *Romanian Journal of Bioethics*, 9(1), 83-95.
- Söylev, Ö. F. (2013). Yerleşik İrşat Usullerini Uygulamada Ortaya Çıkan Sorunlar ve Dinî Danışma ve Rehberlik Üzerine Bir İnceleme. *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 22(1).
- Söylev, Ö. F. (2014). *Türkiye’de Dini Danışma ve Rehberlik: Alanları, İmkânları ve Yöntemleri: Diyanet İşleri Başkanlığı Örneği* [Doktora Tezi]. Uludağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Şahin, T. K. (2010). *Dini Danışmanlık Bağlamında Aile İrşat ve Rehberlik Bürosu Faaliyetleri* [Yüksek Lisans Tezi]. Selçuk Üniversitesi.
- Şen, B. (2010). *Aile İrşat ve Rehberlik Bürosuna Sorulan Sorular Işığında İstanbul’da Aile Hayatının Sosyolojik Analizi* [Yüksek Lisans Tezi]. Uludağ Üniversitesi.
- Tekin, M. (2016). Dinlerin Perspektifinden Aile Kurumu. İçinde K. Canatan & E. Yıldırım (Ed.), *Aile Sosyolojisi*. Açılım Kitap.
- Topuz, İ. (2015). Danışmanlık Görevi Yürüten Din Görevlilerinin Mesleki Algılarına Yönelik Nitel Bir Araştırma. *Süleyman Demirel Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 1(34), 75-94.
- Tuncel, Z. (2021). *Ankara İlindeki Aile ve Dini Rehberlik Bürolarına Yapılan Başvurularda Öne Çıkan Temel Problemlerin Yetişkin Din Eğitimi Açısından İncelenmesi* [Yüksek Lisans Tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Valiante, W. C. (2003). Family Therapy And Muslim Families: A Solution Focused Approach. *Family Therapy & Muslim Families*.
- Yaman, A. (2018). *Ahlak ve Hukuk Ekseninde Aile Hayatımız*. Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları.
- Yıldırım, S. (2019). *Yaşanmış Olaylar Bağlamında Dini Danışmanlığa Konu Olan Aile İçi Sorunlar: Bursa ve İzmir Örneği* [Doktora Tezi]. Süleyman Demirel Üniversitesi.
- Yıldız, Z. (2011). *Diyanet İşleri Başkanlığı Aile İrşat ve Rehberlik Bürosuna Gelenlerin Psikososyal Zemini. Kırşehir Örneği* [Yüksek Lisans Tezi]. Erciyes Üniversitesi.



# Öğretmen ve Öğrenci Görüşlerine Göre Anadolu İmam Hatip Lisesi Akaid Dersi Öğretim Programının Temel Amaçlarının Gerçekleşme Durumu\*

## Realization Status of the Main Objectives of the Akaid Course Curriculum in Anatolian Imam Hatip High Schools According to Teacher and Student Perspectives\*\*

Medine BEKTAŞ, Sorumlu Yazar, Yüksek Lisans Öğrencisi | Corresponding Author, Master Degree Student.

Erciyes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü | Erciyes University, Institute of Social Sciences, Kayseri/ Türkiye.

medinebektass58@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-8825-5240>

Cemil OSMANOĞLU, Doç. Dr. | Assoc. Prof.

Erciyes Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi, Din Eğitimi Anabilim Dalı | Erciyes University, Faculty of Theology, Department of Religious Education, Kayseri / Türkiye.

osmanoglu@erciyes.edu.tr

<https://orcid.org/0000-0001-8825-5240>

ISSN: 1303-880X

e-ISSN: 2667-7504

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

### Makale Türü / Article Type:

Araştırma Makalesi / Research Article

**Geliş Tarihi / Received Date:** 05.05.2023

**Kabul Tarihi / Accepted Date:** 16.06.2023

**Yayın Tarihi / Published Date:** 25.06.2023

**Lisans / Licence:** CC BY-NC-4.0.

**Tr/En:** Tr

**Atıf/Citation:** Bektaş, M. & Osmanoglu, C. (2023). Öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre anadolu imam hatip lisesi akaid dersi öğretim programının temel amaçlarının gerçekleşme durumu. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 21 (45), 219-255

<https://doi.org/10.34234/ded.1293028>

### Yazar Katkıları / Author Contributions:

BEKTAŞ, M. (%50), OSMANOĞLU, C. (%50)

### Çıkar Çatışması / Competing Interests:

Yazarlar, çıkar çatışması olmadığını beyan ederler. / The authors declare that they have no competing interests.

\* Bu çalışma birinci yazarın, ikinci yazar danışmanlığında hazırladığı aynı başlıklı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

\*\* This study is derived from the master's thesis with the same title, prepared by the first author under the supervision of the second author.

**Öz:** Bu araştırmada Anadolu İmam Hatip liselerindeki (AİHL) Akaid dersi öğretim programının temel amaçlarının gerçekleştirme durumu dersi alan AİHL öğrencileri ve bu derse giren meslek dersi öğretmenlerinin görüşleri ışığında incelenmeye çalışılmıştır. Araştırmada Akaid dersinin inançla ilgili hususlarda sağlıklı bilgi ve tutumlar kazandırma, iman esaslarını bir bütün olarak içselleştirme, öğrencilerin inanç gelişimi sürecinde yaşadıkları problemlerle baş etme becerilerini geliştirme durumu, dersin işleniş sürecinde yaşanan zorluklar ve nedenleri ile de ilişkilendirilerek irdelenmiştir. Araştırmaya 21 AİHL öğrencisi ve 9 AİHL meslek dersi öğretmeni katılmıştır. Durum deseni ve yarı yapılandırılmış görüşme yoluyla elde edilen veriler ışığında araştırmada, katılımcı öğrencilerin genelde Akaid dersinin inançla ilgili hususlarda sağlıklı bilgi kazandırdığını düşündüğü, öğretmenlerin ise tersini düşündüğü anlaşılmıştır. Buna karşın, katılımcı öğrenci ve öğretmenler, dersin inançla ilgili hususlarda sağlıklı tutum kazandırdığı görüşünde birleşmişlerdir. İman esaslarını bir bütün olarak içselleştirme bağlamında, katılımcı öğrencilerin çoğunlukla bu hedefin gerçekleştiğini, öğretmenlerin ise daha çok tersini düşündükleri görülmüştür. Akaid dersinin öğrencilerin inanç gelişimi sürecinde yaşadıkları problemlerle baş etme becerilerini geliştirme noktasında ise her iki katılımcı grup yine zıt yönlerde ayrılmıştır. Araştırmada, söz konusu katılımcıların Akaid dersi konusunda farklı yönlerde evrilen kanaatleri gerekçeleriyle birlikte incelenmiş ve dersin teori ve pratiğiyle ilgili çeşitli iyileştirme önerileri sunulmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** Akaid Dersi Öğretim Programı, İnanç Gelişimi, Ortaöğretim, İmam Hatip Lisesi Meslek Dersleri.

&

**Abstract:** In this research, the realization of the basic objectives of the Akaid course curriculum in Anatolian Imam Hatip High Schools (AIHL) was examined in the light of the views of the AIHL students taking the course and the teachers teaching the subject. 21 students and 9 teachers - participated in the research. A semi-structured interview form was used as a data collection tool in the study. In the research, it was understood that the participant students generally thought that the Akaid course provides accurate knowledge on matters related to faith, while the teachers thought the opposite. On the other hand, both the participant students and teachers agreed on the view that the course helps to develop healthy attitudes in matters related to faith. Both participant groups

were divided into opposite directions regarding the ability of the Akaid course to improve students' ability to cope with the problems they experience during faith development process. In the context of internalizing the principles of faith as a whole, it was observed that the majority of participant students believed this objective was achieved, while the teachers thought the opposite. In the research, the opinions of the participants about the Akaid course which evolved in different directions were examined together with their reasons and various suggestions were presented about the theory and practice of the course.

**Keywords:** Akaid Course Curriculum, Faith Development, Secondary Education, Anatolian Imam Hatip High Schools Vocational Courses.

(The Extended Abstract is at the end of the article)

## **Giriş**

İnanç, insan hayatına farklı açılardan yön veren önemli bir olgu olup gelişimsel bir seyir izler. Bu süreçte inanç, farklı gelişim dönemleri, ödevleri ve farklı gelişimsel göstergelerle kendini açığa vurur. İnanç olgusunun zaman içerisinde çeşitli yapı ve özellikler kazanarak değişimini açıklayan inanç gelişimi ise yaşam boyunca çok yönlü bir etkileşim sonucu oluşur. Bu süreçte birey üzerinde ailenin (Dinç, 2007; Gözlükaya, 2014), okul ve arkadaş çevresinin (Erdoğan, 2014), sahip olunan kişiliğin (Apaydın, 2002), dini kurumların vb. önemli bir etkisinin olduğu bilinmektedir. İnanç tüm bu iç ve dış etki merkezlerinin ışığında zaman içerisinde yeni şekiller alır, değişir ve evrilir. Örgün ve yaygın din eğitimi faaliyetlerinde bireyin içinde bulunduğu dönemin gelişimsel beklentilerinin hesaba katılması önemlidir (Osmanoglu, 2014). Böylece daha sağlıklı bir inanç gelişimi desteklenebilir.

İnsan hayatının en önemli gelişim evrelerinden biri şüphesiz bireyin dini şüpheyi tecrübe etmeye başladığı özellikle 14 ile 18 yaş arasını kapsayan gençlik dönemidir. Çünkü gençlerin içinde bulunduğu gelişim döneminin temel özellikleri sebebiyle onlarda anlam arayışı, kimlik kargaşası, kendini inşa etme, özgürleşme çabaları bu dönemde giderek yoğunlaşmakta ve birtakım inanç problemlerinin ortaya çıkmasına sebep olmaktadır (Gündüz, 2015). Ortaöğretim gençliğinin, içinde buldukları gelişim döneminin de etkisiyle birtakım inanç sorunları yaşadığı, gençler arasında sekülerizmin yaygınlaşmaya başladığı, zenginleşen iletişim araçları yoluyla farklı görüş ve düşüncelere ulaşma ve/veya maruz kalma gibi gerekçelerle, din duygusunun zayıfladığı ifade edilmektedir (Sayan & Günel, 2022). Literatürde özellikle ergenlik döneminde yaşa-

nan dini şüphelerin, deizm, ateizm, agnostisizm gibi akımlara dönük ilgilerin tartışıldığı görülmektedir (Özarslan, 2013). Bu tartışmaların İHL öğrencilerine yönelik yapılan araştırmalarda da benzer şekilde devam ettiği görülmektedir. Günaydın'ın İHL öğrencileri üzerinde yaptığı araştırmada öğrencilerin inanç konusunda yanlış bilgi edinme, dindarlarda gördükleri eksiklikler sonucu yanlış din anlayışı geliştirme, din-bilim ilişkisini sağlam bir zemine oturtamama gibi nedenlerle bir takım inanç sorunları yaşadıkları belirtilmiştir (Günaydın, 2017; Krş. Koç, 2021). Oysa İHL'lerde diğer liselerden farklı olarak "gençlerin inançlarını belirginleştirme, içselleştirme, onların inanç sorunları ile mücadele edebilmelerini sağlama, sağlıklı bir inanç oluşturmalarını kılavuzlama" vb. amaçları olan Akaid dersi yer almaktadır. Ayrıca bu dersin temel hedefleri Akaid dersi öğretim programında "öğrencilerin din duygusunun fitri bir ihtiyaç olduğunu kavraması, iman esaslarını naslarla temellendirmesi, iman esaslarını bir bütün olarak içselleştirmesi, İslam akaidinin özelliklerini fark etmesi, tevhid akidesini delilleriyle kavraması" şeklinde belirtilmiştir (MEB, 2018).

Gençlerin içinde bulunduğu gelişim dönemlerine paralel olarak yaşadığı inanç krizlerini sağlıklı bir şekilde atlatabilmesi, sağlıklı bir inanç yönelimi inşa edebilmesi, buradan hareketle dini kimlik ve kişiliğini sağlam temellere oturtabilmesi dinin doğru bir şekilde öğretilmesi ve doğru bir şekilde anlaşılmasına bağlıdır. Bu nedendir ki inanç gelişimi açısından kritik bir dönem olan ortaöğretimde öğrencilere verilen din eğitimine odaklanmak gerekmektedir. Bu anlamda Akaid dersinin, öğrencilerin inanç konularında kendi tercihlerini belirginleştirmelerine, bu noktada oluşan sorunlarına çözüm bulmalarına ne tür katkıların olduğu araştırılması gereken bir konudur. Bu kaygıdan hareketle bu araştırmada "Öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre Anadolu İmam Hatip Lisesi Akaid Dersi öğretim programının temel amaçlarının gerçekleşme durumu" incelenmiştir. Bu temel soru 11. sınıfta Akaid dersini alan öğrenciler ve bu derslere giren meslek dersleri öğretmenlerinin görüşleri ışığında ve aşağıdaki alt sorular etrafında irdelenmiştir. Öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre;

- Akaid dersinin, öğrencilere inançla ilgili hususlarda sağlıklı bilgi kazandırma hedefinin gerçekleşme durumu nedir? Niçin?
- Akaid dersinin, öğrencilere inançla ilgili hususlarda sağlıklı tutumlar kazandırma hedefinin gerçekleşme durumu nedir? Niçin?
- Akaid dersinin öğrencilerin iman esaslarını bir bütün olarak içselleştirmesine katkı sağlama hedefinin gerçekleşme durumu nedir? Niçin?

- Akaid dersinin öğrencilerin inanç gelişimi sürecinde yaşadıkları problemlerle baş etme becerilerini destekleme durumu nedir? Niçin?
- Akaid dersinin işleniş sürecinde hangi hususlarda zorluk yaşanmaktadır? Niçin?

## **Yöntem**

### **Araştırmanın Modeli**

Araştırmada 2018 yılında güncellenen Akaid dersi öğretim programının temel amaçlarının gerçekleşme durumu, bu dersi alan AİHL öğrencileri ve bu derslere giren AİHL meslek dersi öğretmenlerinin görüşleri ışığında incelenmiştir. Araştırma nitel durum çalışması ve onun bir örneği olan bütüncül tek durum deseniyle yapılandırılmıştır. Nitel durum çalışmasının en temel özelliği, bir ya da birkaç durumun nitel veri araçları kullanılarak derinlemesine araştırılmasıdır. Yani bir duruma ilişkin etkenler (ortam, bireyler, olaylar, süreçler vb.) bütüncül bir yaklaşımla araştırılır ve ilgili durumu nasıl etkiledikleri üzerine odaklanılır. Bütüncül tek durum deseninde ise tek bir analiz birimi (bir birey, bir kurum, bir program vb.) vardır ve bu yapı kendi gerçekliği ve gerçek yaşam çerçevesi içinde incelenmeye çalışılır (Yıldırım & Şimşek, 2016).

### **Çalışma Grubu**

Araştırmada gönüllülük çerçevesinde, kolay erişilebilirlik ve maksimum çeşitlilik örneklem tekniği tercih edilmiştir. Bu bağlamda ilgili derslere girmiş/giren Kayseri, Sivas ve Konya illerinde bulunan 9 AİHL meslek dersi öğretmeni ve söz konusu dersleri almış 21 AİHL öğrencisi katılımcı olarak seçilmiştir. Katılımcı öğretmenler seçilirken yaş, cinsiyet, mesleki kıdem vb. hususlarda çeşitlilik sağlanmaya çalışılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin söz konusu derse en az bir dönem girmiş olması şartı aranmıştır. Araştırmaya dâhil edilecek öğrencilerin tamamı 12. sınıf öğrencileri olup Akaid dersini almış olan öğrenciler arasından gönüllü olarak seçilmiştir. Çalışma grubuyla yapılan görüşmeler ilgili öğrenci ve öğretmenlerin bulunduğu okullarda okul idaresi ve öğretmenlerin uygun gördükleri ortamlarda, bizzat araştırmacılarca yüz yüze olarak gerçekleştirilmiştir. Öğrenci görüşmeleri ortalama 15-20 dakika, öğretmen görüşmeleri ise ortalama 30-40 dakika sürmüştür. Görüşme öncesinde katılımcılara görüşme etiği ve prosedürü hakkında bilgiler verilmiş, araştırmanın problemi tanıtılmış, ses kaydı alınması yönünde katılımcılardan kişisel onay alınmıştır. Çalışma sonucunda elde edilen veriler katılımcı teyidi ile teyit edilmiştir.

**Tablo 1:** Katılımcı Öğrenci Özellikleri

Katılımcı Öğrenci sayısı	Öğrenim Gördüğü İl	Cinsiyeti
4	Kayseri	K
6	Kayseri	E
4	Sivas	K
5	Sivas	E
2	Konya	E

**Tablo 2:** Katılımcı Öğretmen Özellikleri

Katılımcı Öğretmen	Mesleki Kıdemi	Görev Yaptığı İl	Cinsiyeti
Ö1	5-9 yıl	Kayseri	K
Ö2	10-15 yıl	Kayseri	E
Ö3	5-9 yıl	Kayseri	K
Ö4	5-9 yıl	Kayseri	K
Ö5	5-9 yıl	Sivas	K
Ö6	20-24 yıl	Konya	E
Ö7	1-4 yıl	Sivas	K
Ö8	5-9 yıl	Kayseri	E
Ö9	25-30 yıl	Kayseri	E

## Veri Toplama Aracı

Araştırmanın verilerinin toplanmasında yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formunda araştırmanın temel ve alt problemleri ile ilişkili 5 temel soruya yer verilmiştir. Veri toplama aracı geliştirilirken soruların açıklığını, anlaşılabilirliğini sağlamak, problem ve alt problemlerle ilişkisini belirginleştirmek için taslak sorular oluşturulmuş ve söz konusu derse giren meslek öğretmenleri ile müzakere edilmiştir. Sonrasında alan uzmanları ile görüşülerek taslak form oluşturulmuş bu form ile katılımcılarla pilot görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Katılımcılardan gelen veriler ışığında sorulara son şekli verilmiştir. Ardından Erciyes Üniversitesi Beşerî ve Sosyal Bilimler Etik Kurulundan 23/02/2021 tarih ve 81 sayılı kararla gerekli izinler alınarak veriler toplanmıştır.

## Verilerin Analizi

Araştırma nitel bir araştırmadır. Bu bağlamda araştırmaya uygun olarak veri analizinde içerik analizi kullanılmıştır. Elde edilen veriler alt problemlerden ha-



rekette oluşturulan farklı tema ve kategoriler altında analiz edilmiş, analiz sürecinde konuyla ilgili doğrudan alıntılar verilmiş, alıntılarının demografik yapısını tanımlamak üzere belli kısaltmalar kullanılmıştır.

**Tablo 3:** Öğrenci ve Öğretmen Görüşlerine İlişkin Tema- Kategori Listesi

Temalar	Kategoriler (Gerekçeler)
İnançla ilgili hususlarda sağlıklı bilgi kazandırma	Dersin konularının ayrıntılı olarak ele alınması, derste inanç konularıyla ilgili güncel meselelere değinilmesi, öğretim programı ve ders kitaplarının içeriği ile bu dersi yürüten öğretmenlerin mesleki açıdan yeterli olması. Ders saatinin az olması, derste güncel inanç sorunlarına yeterince değinilmemesi, ders kitaplarının güncel inanç meselelerini ele almada yetersiz kalması, öğrencilerin derse not odaklı yaklaşması, haftalık ders saatinin yetersizliği ile bu bağlamda oluşan müfredat yetiştirme kaygıları, öğretmen kaynaklı sorunlar.
İnançla ilgili hususlarda sağlıklı tutumlar kazandırma	Allah ve ahiret inancı özellikle kader ve günah gibi Akaid dersinde işlenen inanç konularının etkisi ve bu konuları işleyen öğretmenlerin derslerdeki olumlu yaklaşımları, Dersin konuları itibarıyla yüzeysel kalması, öğrencilerin ön öğrenmelerin belirli sınırlıklar oluşturması.
İman esaslarını bir bütün olarak içselleştirme	Dersin içeriğindeki konular ile bunların kapsamlı/yeterli olması, konuların işleniş biçimi, dersi yürüten öğretmenlerin mesleki açıdan yeterli olması. Ders saatinin yetersiz olması, derste güncel din karşıtı akımlara değinilmemesi, öğrenci ilgi ve merakının yetersiz olması, öğrencilerin derse sınav odaklı yaklaşması, öğretmen kaynaklı sorunlar.
İnanç gelişimi sürecinde yaşanan problemlerle baş etme becerilerini geliştirme	İnanca dair soru ve sorgulamalara çözüm üretilebilmesi, inanca dair eksik ve hatalı bilgilerin düzeltilmesi, öğretmenlerin mesleki açıdan yeterli olması, ders kitaplarının içerik olarak yeterli olması. Ders saatinin yetersiz olması, öğrenci ilgisizliği, ders kitaplarından kaynaklı sorunlar, öğretmen kaynaklı sorunlar.
Akaid dersinin işleniş sürecinde yaşanan problemler	Öğretmen kaynaklı sorunlar, öğrenci ilgisizliği, ders saatinin yetersiz olması, soyut konuların olması (ders konularının soyut ve anlaşılmasının zor olması), güncel inanç meselelerine derste yeterince yer verilmemesi, ders kredisinin az olması.

Veri analizinde NVivo 12 programı kullanılmıştır. Bulgular verilirken önce öğrenci görüşleri ardından öğretmen görüşleri belirli temalar altında yoğunluklarına göre kategorize edilmiş, literatür ile ilişkilendirilerek irdelenmiştir.

## Bulgular ve Yorumu

Bu bölümde çalışma grubundan elde edilen veriler farklı tema ve kategoriler altında, daha çok katılım oluşan temadan daha tali görüş kümelerine doğru gruplanarak ilgili literatür ışığında ele alınmaya çalışılmıştır.

## **İnançla ilgili hususlarda sağlıklı bilgi kazandırma**

Gençlik dönemi bireyin kendisini ve hayatı tanıma ve anlamlandırma isteği taşıdığı, böylece kimliğini inşa etmeye başladığı bir süreç olarak tanımlanabilir. Bu dönemdeki genç içinde bulunduğu gelişim döneminin de etkisiyle “ben kimim, nerden geldim, niçin varım, sonra ne olacağım?” vb. soruları sormakta ve bunlara yanıt aramaktadır (Gündüz, 2020). İnanç gelişiminin ve dini inancın oluştuğu, geliştiği ve büyük oranda şekillendiği bu dönemde birey üzerinde din, aile, eğitim vb. etkili olmaktadır. Kimliğini, kendi değer sistemini inşa etme sürecinde olan bireylerin bu süreçteki sorularına tatmin edici cevaplar bulunmadığında onların birtakım şüphelere (dini kriz) düşerek inanç sorunları yaşamalarına neden olabilmektedir (Bayyigit, 1989). Bu nedenle özellikle kendini ve hayatı tanıma ve anlamlandırma ihtiyacı hisseden ergenlik dönemindeki gençleri dini düşünce, anlayış ve pratiklerle buluşturmada, hayat ve davranışlarına etki edecek güçlü bir dini anlayış geliştirmelerinde yürütülen din eğitimi faaliyetlerinin etkisi büyüktür (Dam, 2021).

Türk eğitim sisteminde ortaöğretim döneminde yürütülen din eğitimi faaliyetlerinin gençlerin anlam arayışı kapsamındaki ihtiyaçlarının karşılanmasında önemli bir yerinin olduğu söylenebilir. İmam Hatip Liselerinde yer alan Kelam ve hususen Akaid dersi de temel hedefleri itibariyle gençlerin inanç konusunda doğru bilgi edinmelerini ve akabinde doğru tutum geliştirmelerini desteklemeyi amaçlamaktadır. Burada doğru tutum ve davranışların geliştirilmesinde doğru bilgilerin ne derece temel bir işlev gördüğünün altı çizilmelidir. Zira doğru bilgi olmadan doğru tutum ve doğru davranışlar geliştirilemez. İşte bu kapsamda söz konusu dersin inançla ilgili konularda doğru bilgiler kazandırma hedefinin gerçekleşme durumu öğrenci ve öğretmen görüşleri ışığında incelenmiş, elde edilen veriler aşağıda önce öğrenci ardından öğretmen görüşleri verilme suretiyle belirli temalar altında ele alınmıştır.

Araştırma kapsamında katılımcı öğrencilere öncelikle “Akaid dersinin inanç konusunda doğru ve yeterli bilgi kazandırdığını düşünüyor musunuz? Niçin? Örnek verebilir misiniz?” sorusu yöneltilmiştir. Aynı doğrultuda katılımcı öğretmenlere de “Akaid dersinin inanç konusunda öğrencilere doğru ve yeterli bilgi kazandırdığını düşünüyor musunuz? Niçin? Örnek verebilir misiniz?” sorusu yöneltilmiştir. Her iki grup katılımcının çeşitli gerekçelerle dersin söz konusu amacının gerçekleşmesi noktasında farklı yaklaşımlar ortaya koydukları görülmüştür.

Akaid dersinin inanç konusunda doğru ve yeterli bilgi kazandırmadığını düşünen öğrenciler görüşlerini gerekçelendirirken ders saatinin az olmasına, ders-

te güncel inanç sorunlarına yeterince değinilmemesine, öğretmen kaynaklı birtakım sorunların varlığına atıf yapmışlar ve bu tür sorunların dersin söz konusu temel amacının gerçekleşmesini olumsuz yönde etkilediğini dile getirmişlerdir. İlgili örnekler aşağıda verilmiştir:

*“Ders saati az olduğu için yüzeysel kaldı konular... (Ö8, E)”, “Bir saatlik bir ders olduğu için İnanç konularını tüm boyutlarıyla öğretmede yetersiz kaldığını düşünüyorum (Ö7, E)”, “Doğru bilgi kısmı evet ama yeterli değil kesinlikle. Bir yılda bir ders saatinde bu dersi alıyoruz... (Ö16, E)”; “Genel olarak inanç konuları ile ilgili bilgi edindim ama yeterli diyemem. Üzerine eklenmesi gereken güncel konular da olmalı. Kitap Allah’a, Meleklerle vs. iman gibi temel herkesin bilmesi gereken konuları veriyor. Kitap bu anlamda temel düzeyde kalıyor (Ö4, K)”, “Doğru bilgi kısmı evet ama yeterli değil kesinlikle... Kişinin hayatta karşılaşacağı güncel inanç sorunlarına değinilmeden genel inanç konularının verilmesi etkili olabiliyor bunda (Ö16, E)”; “Hocadan kaynaklı da diyebilirim. Konuları üstün körü anlatıyordu. Ayrıntısına girmeden başka bir konuya geçiyordu. Bu nedenle eksik kaldı diyebilirim (Ö15, E)”, “...Bence meslek dersleri hocalarının emeklilik yaşı 50’yi geçmemeli. Niye? Gelecek kuşağı iyi tanımalı iyi bilmeli. Ama mesela meslek hocan yaşlıysa seni anlayamaz... Dedem yaşında. Böyle olunca kendini açamıyorsun aynı dili konuşamıyorsun (Ö3, K)”, “Akaid dersine müdür yardımcımız giriyordu. O da derslere pek gelemiyordu o nedenle olumsuzdu benim için yani pek verim alamadım. Doğru bilgi kazandırıyor ama derslerimizi tam işleyemedik bu nedenle yeterli oldu diyemem (Ö20, E)”.*

Akaid dersinin inanç konusunda doğru ve yeterli bilgi kazandırdığını düşünen öğrenciler ise konuyla ilgili olumlu yaklaşımlarını gerekçelendirirken dersin konularının ayrıntılı olarak ele alınmasından, derslerde inanç konularıyla ilgili güncel meselelere değinilmesinden, özellikle de inanç esaslarının naslarla temellendirilerek ayrıntısıyla ele alınması gibi hususlardan söz etmişlerdir. İlgili katılımcı öğrenci örnekleri aşağıda verilmiştir:

*“Allah’ın varlığı, birliği, Kitaplara iman, ahirete iman gibi konuları öğrendik... Yeterli ve doğru olduğunu düşünüyorum (Ö14, E)”, “Evet... Bu derste kavramları daha doğru öğrenerek, çevremizden öğrendiğimiz hatalı bilgileri düzelterek tahkiki imana ulaşabiliyoruz...” (Ö18, K)”, “Evet... İnanç esaslarını Ayetlerle birlikte örneklendirerek öğrendim. Örneğin Allah’ın varlığı ve özellikleri konusu artık kafamda daha net. Birisi sorduğunda onlara da anlatabiliyorum (Ö10, K)”, “Evet... II. Sınıfta inanç konusunda temel konuları iyice öğrenerek temel oluşturduğumu düşünüyorum... Ayetler, hadisler ile öğrendiğimiz için yeterli olduğunu düşünüyö-*

rum (Ö11, K)”; “Örneğin Ateizm, Deizm gibi farklı düşüncelere sahip insanlarla özellikle sosyal medya ortamında çok karşılaşıyorum. Bu görüşlere ait dersimizde bilgilendirme yapılıyor. Böylece bu görüşlerle karşılaştığımda cevap verebiliyorum (Ö17, K)”, “Ateist arkadaşlarım var. Ben bu dersi almadan önce onlar benim kafamı karıştıran çeldirici sorular soruyorlardı. Artık ben onları düşündüren sorular sorabiliyorum. Çünkü daha kapsamlı öğrenebildiğim için onlara açıklayabiliyorum hatta onları etkileyerek inanmaya davet edebiliyorum (Ö12, K)”.

Örneklere bir bütün olarak bakıldığında, katılımcı görüşlerinde Akaid ders saatinin az olması ve buna bağlı olarak derste inanca dair konuların yüzeysel olarak ele alınması, öğrencilerin bu konulara dair soru ve sorunlarının etraflıca ele alınmaması gibi hususların eleştirildiği görülecektir. Yine gerek ders kitaplarının içeriği gerekse öğretmen yeterliğinden kaynaklı olabilecek problemlerin etkisi ile öğrencilerin zihinlerini meşgul eden güncel inanç meselelerine derste yeterince yer açılmadığı da görüşler arasında yer almıştır. Tüm bu sınırlıklar dersin temel hedeflerinin gerçekleşmesi noktasında, onlara göre önemli engeller teşkil etmektedir. Alan araştırmalarında da öğrencilerin inanca dair soru ve sorgulamalarına doğru ve yeterli bilgilendirmelerle destek olunması, öğrencilerde inancın temellendirilmesi, inanç esaslarının delilleriyle kavratılması noktasında inanç esaslarını konu edinen Kelam dersinin önemi dile getirilmiştir (Bulut, 2017b).

Katılımcı öğrencilerin yarı yarıya olacak şekilde aşağı yukarı benzer temalara atıf yaparak Akaid dersinin inanç konusunda kendilerine doğru ve yeterli bilgi kazandırması noktasında zıt iki kümeye ayrılmaları dikkat çekicidir. Bu durum dersin inanç konularında sağlıklı bilgiler kazandırma hedefinin gerçekleşmesi anlamında önemli bir çelişki olarak yorumlanabilir. Öğrencilere göre bu durumun arkasında meslek dersi öğretmenlerinin mesleki yeterlikleri, özellikle ders işleme usulleri, dersin kredisinin yetersizliği ile idareci öğretmen sorunu gibi öğretmen kaynaklı sorunlar bulunmaktadır. Din eğitiminde öğrenmelerin etkili olması ve öğrenmelerin niteliğinin artmasında öğretmenin pedagojik formasyon becerilerinin önemli bir etkisi vardır (Akyürek, 2015). Dolayısıyla dersin inançla ilgili hususlarda doğru bilgi kazandırma hedefinin gerçekleşmesi noktasında yaşanan problemlerin de öncelikle öğretmen yeterlikleri bağlamında anlaşılması anlamlı olabilir.

Konuyla ilgili öğretmen kanaatlerine bakıldığında, Akaid dersinin öğrencilere inanç konusunda doğru ve yeterli bilgi kazandırmadığını düşünen öğretmenlerin çoğunlukta olduğu, bu bağlamda söz konusu katılımcıların ders kitaplarının güncel inanç meselelerini ele almada yetersiz kalmasını, öğrencilerin derse not odaklı yaklaşımlarını, haftalık ders saatinin yetersizliği ile bu bağlamda oluşan müfredat yetiştirme kaygılarını eleştirdikleri görülmüştür. İlgili örnekler aşağıda verilmiştir:

*“İmam Hatipte Akaid ders kitabı iyi bir şekilde hazırlanmış... Ancak Z Kuşağı dediğimiz dijital etki altında olan günümüz gençliğine hitap eden anlatım pek yok. Yani geçmişten günümüze kadar Akaid ile ilgili, İslam inancı ile ilgili öne sürülen bazı düşüncelere verilen cevaplar var... Temellendirmeler, düşünceler o yönde Z Kuşağına hitap etmiyor (Ö4, K)”, “Ben çok yeterli bulmuyorum. Allah’a iman anlatıyoruz ama müthiş bir bombardıman var çocuklara Deizm, ateizm, panteizm gibi kafaları karıştıran birçok akım var... Son zamanlarda bana çok soru gelmeye başladı çocuklardan. Özellikle de Ateizmdeki kötülük problemi ile ilgili... Daha güncel sorulara ait cevaplara ders kitaplarında oldukça az yer verilmiş. Daha geniş başlıklar açılabilir (Ö5, K)”; “Tam olarak olmuyor... Öğrencinin bu konuları içselleştirme gibi bir derdi de yok... Genelde dersleri not karşılığı olarak değerlendirdiği için öğrenci ilgilenmiyor (Ö8, E)”, “Tam olarak sorunuza evet diyemiyorum. Bazı soruların 12. sınıfa kalması ve bu sınıfta öğrencinin üniversite sınavı dolayısıyla başka düşünme kaynaklarını geri plana itmesi kaynaklı diyebilirim (Ö9, E)”; “...Eskiden 2 saat olan derse yetmiyor diye şikâyet ediyorduk yetmiyor diye. Şimdi 1 saat Akaid dersi var ama ben abartmıyorum haftada en az 3-4 saatlik işlenecek konular var... Yani konuyu bitirme, müfredatı yetiştirme derken çocuğun sorusuna sadece giriş yapmış oluyoruz. Çocuğun sorularına cevap veremiyoruz (Ö6, E)”.*

Akaid dersinin öğrencilere inanç konusunda doğru ve yeterli bilgi kazandırdığını düşünen öğretmenler bu düşüncelerini gerekçelendirirken ilgili dersin öğretim programı ve ders kitaplarının içeriği ile bu dersi yürüten öğretmenlerin mesleki açıdan yeterliliğine, özellikle ders işleniş sürecinde konuların akli ve nakli delillerle etkili biçimde temellendirilişine, öğrencilerin de ön öğrenmelerinin bu konuda olumlu etkilerinin olması gibi hususlara atıf yapmışlardır. İlgili örnekler aşağıda verilmiştir:

*“Ders kitaplarımızın içeriği güzel yeterli bilgi var derinlemesine olmasa da. Lise seviyesinde oldukça yeterli yani (Ö2, E)”, “Ben öğretim programına da baktığımda kazanımlar yeterli geliyor bana. Öğrencinin sorduğu ve sorabileceği güncel sorulara programdaki kazanımların cevap verebileceği nitelikte olduğunu düşünüyorum (Ö3, K)”; “...Öğretmenin genel kültürü, bilgisi, yeterliliği, okuduğu kaynaklar ne düzeydeyse soruları da o kadar yetkin cevap verebilir. Şimdiye kadar zorlandığım bir konu olmadı... (Ö7, K)”, “...Ben yeterli olduğunu düşünüyorum çünkü her türlü görüş delillerle ortaya konuluyor... Mesela insanda inanma ihtiyacının doğuştan olduğunu, bunun fitratında olduğunu ayet ve hadisler ışığında ve bilimsel verilerle açıklıyoruz Akaid dersinde. Yani çocuk-*

*lar her türlü sorularına karşılık bulabiliyor diyebilirim... (Ö3, K)”; “Aslında bizim İmam hatiplerin şöyle bir şansı var... Aslında bu çocuk bir şekilde ilk önce aileden, daha sonra yaz Kur'an kurslarından veya çocuk sübyan mekteplerinden ilerleyerek devam etmiştir veya ilkokul artık MEB din dersini ilkokula da yaydığı için bu konuda bir zorluk yaşamıyoruz aslında (Ö1, K)”.*

Bu tema çerçevesinde, katılımcı öğrencilerde olduğu gibi katılımcı öğretmenlerin de çoğunluğunun Akaid dersinin bu dersi alan öğrencilere inanç konusunda doğru ve yeterli bilgi kazandırmadığını belirtmesi ilginçtir. Öğretmenler, Akaid ders kitaplarında başvurulan anlatımın klasik bir dil ve temellendirmeler ile yapıldığı, inanç konuları anlatılırken güncel dilin uzağına düşüldüğü, dersin kredisinin yetersiz olması nedeniyle müfredatı yetiştirme kaygısının etkisi dolayısıyla konuların yüzeysel olarak ele alındığı gibi faktörlerin etkisinden bahsetmişlerdir. Öğrenci görüşlerinden de hatırlanacağı üzere onlar benzer kaygılar yanında, din eğitiminde kullanılan dilin niteliğine dair birtakım olumsuzluklar dile getirmişlerdi. Bu durum okullarda yürütülen din eğitimi faaliyetlerinin istenen hedeflere ulaşabilmesinde kullanılan din dilinin önemini ortaya koymaktadır. Konuyla ilgili olarak Çanakçı tarafından yapılan araştırmada din eğitimi faaliyetini yürüten kişilerin gençlerle etkili iletişim kuramama, aynı din dilini konuşamama vb. sorunlarının olduğu belirtilmiştir (Çanakçı, 2019). Gerek kitaplarda gerekse öğretim sürecinde kullanılan dilin etkili ve anlaşılır olması önemlidir. Yine dersin konularından merkezi sınavlarda soru çıkmaması nedeniyle öğrencilerde derse karşı beklenen ilginin oluşmaması dolayısıyla dersin temel hedeflerinin gerçekleşmesi noktasında önemli sınırlıklar doğduğu anlaşılmaktadır. Tüm bu veriler inanç konusunda öğrencilere sağlıklı bilgiler kazandırma amacının gerçekleşmesini sınırlayan çok yönlü faktörlerin olduğunu göstermektedir.

### **İnançla ilgili hususlarda sağlıklı tutumlar kazandırma**

Tutumlar bireyin duygu, düşünce ve davranışlarında tutarlı olmasını sağlayan duygu, inanç ve davranış eğilimleri olarak tanımlanır (Çetin, 2012). İnançla ilgili tutumlar denildiğinde kişinin inanç objesi ile ilgili duygu, düşünce ve davranışlarını kararlı olarak belirlemesi kastedilmektedir. Benzer şekilde bireyin dinle ilgili duygu, düşünce ve davranışlarını istikrarlı olarak belirleme tarzına da dinî tutum denir (Arslan, 2009). Dinî tutumların oluşması ve gelişmesinde özellikle çocukluk ve gençlik yıllarındaki dini yönelimlerinin niteliğine göre olumlu ya da olumsuz yönde şekillenmesinde örgün ve yaygın din eğitimi faaliyetlerinin etkili olduğu ifade edilmiştir (Dam, 2021). Örgün din eğitimi faaliyetlerinin yürütüldüğü AİHL'lerde

gençlik döneminde inançla ilgili tutumların oluşması ve gelişmesi sürecinde İHL meslek derslerinin, özellikle bu çalışmada konu edilen Akaid dersinin etkisi merak konusudur. Zira söz konusu dersin genel amaçları arasında öğrencilere inanç konusunda sağlıklı tutumlar kazandırma hedefi de yer almaktadır.

Araştırma kapsamında Akaid dersinin, öğrencilerin inançla ilgili tutumlarını şekillendirme hedefinin gerçekleşme durumunu görmek üzere katılımcı öğrencilere “Akaid dersinin inançla ilgili tutumlarınızın şekillenmesini etkilediğini düşünüyor musunuz? Niçin? Örnek verebilir misiniz?” sorusu yöneltilmiştir. Aynı olguyu öğretmen görüşleri ışığında incelemek üzere katılımcı öğretmenlere de benzer biçimde “Akaid dersinin öğrencilerin inançla ilgili tutumlarını şekillendirdiğini düşünüyor musunuz? Niçin? Örnek verebilir misiniz?” sorusu yöneltilmiştir. Bilgi boyutunda ortaya çıkan tabloya karşın, tutum noktasında derse karşı katılımcılarca ileri sürülen yaklaşım ve değerlendirme daha olumlu durumdadır. Zira hem öğrenci hem de öğretmen katılımcıların büyük bir çoğunluğu dersin öğrencilere inanç konusunda sağlıklı tutumlar kazandırdığını düşünmektedir. Yeterli bilgi kazanmadan/kazandırmadan sağlıklı tutumların nasıl oluştuğu ise önemli bir merak konusudur.

Akaid dersinin inançla ilgili tutumlarını olumlu yönde şekillendirdiğini belirten katılımcı öğrencilerin bir bölümü bu yöndeki görüşlerini gerekçelendirirken inanç dünyalarında yaşanan değişimin kaynağı ya da sebeplerine, bir bölümü ise bu değişimin bizzat kendisine vurgu yapmışlardır. Ayrıca iki öğrenci de ders konularının zaten öncesinde bildikleri konular olması dolayısıyla dersin hayatlarında ciddi bir değişime ya da tutum farklılaşmasına vesile olmadığını belirtmiştir. Her iki boyutta oluşan öğrenci görüşlerine dair örnekler aşağıdadır.

*“Evet. Örneğin... Hz. Muhammed’in peygamberliğini kabul etmek onun ahlakını kendime örnek alarak günlük hayatımda uygulamaya çalışmak benim için önemli oldu bu ders ile... Kader, külli, cüz’i irade konularını detaylı öğrendiğim için düşüncelerim değişti. Kaderi suçlamanın (Allah korusun) dinden çıkma boyutuna gelebileceğini biliyorum... (Ö4, K)”, “İnanmadığım değerlere uygun yaşamam gerektiğini biliyorum ve buna gayret ediyorum. Mesela faiz konusu kafama çok takılıyor. 12. sınıf öğrencisiyim. Bankacılık okumayı düşünüyordum. Bu dersi aldıktan sonra faiz konusunun inancımındaki yerini öğrendim. Artık başka bir meslek tercih etmek istiyorum. (Ö9, E)”, “Ölümden çok korkan bir insandım... Akaid dersinde ölümden sonra dirilişin olduğu, ahiret hayatının olduğu, ölümün bir son olmadığı gibi konuları öğrendim. Ahirete inancım, kabir hayatı, sorgu gibi konular kafamda daha da netleşti (Ö10, K)”, “Namaz kılmadığımda rahatsız olmuyordum... Bu*



*dersi aldıktan sonra iman eden bir Müslüman olarak namazın önemini anladım. Düzenli olarak kılmaya başladım (Ö11, K)”, “... Ben de inanç konularını öğrendikçe ahiret korkusu, Allah korkusu, Allah’a yakınlaşma oldu (Ö20, E)”; “Yani benim açımdan şöyle şöyle güzel etkileri oldu demeyi çok isterim lakin İmam Hatip dışındaki normal liselerin aldığı DKAB dersinin içeriğine bakıldığında temel olarak başlıklar aynı... (Ö3, K)”, “Yani genelde bildiğim konular, önceden inandığım konular. Çok bir değişiklik sağlamadı (Ö14, E)”.*

Örneklerde görüldüğü üzere, Akaid dersinin öğrencilerin inançla ilgili tutumlarını şekillendirdiğini belirten katılımcı öğrencilerden bir bölümü inanç dünyalarında yaşanan değişimin kaynağı ya da sebeplerine bir bölümü de inanç konusunda yaşadıkları değişimin bizzat kendisine vurgu yapmıştır. Öğrenciler inanca dair tutumlarında Allah’a yakınlaşma, olumsuz davranışlardan rahatsızlık duyma, yanlış/problemlili kader algılarını düzelterek kaderi suçlamaktan vazgeçme, kader konusunda daha bilinçli ve sağlam bir tavır geliştirme, ölümün bir son olmadığı bilincine vararak ölüm korkusunu yenme, cehennem korkusu ve cennet sevgisi içeren birtakım değişimler yaşadıklarını belirtmişlerdir. Yine inançla ilgili öğrenmelerin etkisiyle davranışlarını değiştirmeleri, yaşamlarını inandıkları değerler ekseninde şekillendirmeleri hatta meslek seçimine varan birtakım etkilerden/çıktılardan söz etmeleri dersin günlük hayata yansıyan önemli çıktıları arasındadır. Dersin kendilerine inançla ilgili tutumları şekillendirme hususunda katkı sunmadığını belirten öğrenciler ise dersin konuları itibariyle yüzeysel kalması veya ön öğrenmelerin bu durum üzerinde etkili olması vb. hususlardan bahsetmişlerdir.

Aynı olguyu öğretmenler gözünden incelemek amacıyla katılımcı İHL meslek dersi öğretmenlerine yöneltilen soru kapsamında oluşan görüşlere dair örnekler aşağıdadır.

*“... Akaid dersinin öğrencinin inançla ilgili tutumlarını şekillendirdiğini düşünüyorum. Namaza başlayan, kötü alışkanlıklarını terk eden... Ahiret endişesi, hesap verme endişesi, sağlığını nasıl korudun, gençliğini nerede nasıl geçirdin endişesi yani bu soruların kendisine sorulacağını bilmesi, ahiret inancı, öldükten sonra dirilme inancı etkili oluyor. En önemlisi namaza başlamaları... Sonra Allah’ın mutlaka bizi hesaba çekeceğinden ve ölümün de korkuyla değil de ölüm gerçeğini çocuğun fitratına uygun bir tarzda verirseniz çocuk bunu kabulleniyor. Yani ölüme isyan etmiyor ölüme hazırlanmaya başlıyor (Ö6, E)”, “Namaza daha dikkat ettiklerini, oruç ibadetini düzenli olarak yerine getirdiklerini, genellikle arkadaş çevrelerini düzelttiklerini görüyorum. İnternet üzerinden paylaşımlarını düzeltiyorlar. Ahiret inancı, aileye karşı, anne babaya karşı*



sorumluluk bilinci, Allah'a karşı sorumluluk gibi konulara değindikçe çocuklarda bu tarz motivasyonların doğduğunu fark edebiliyorum (Ö7, K)", "Akaid dersini verdiğimiz dönem öğrencilerin kimlik arayışı içine girdiği döneme denk geliyor... Bana göre öğretim programında yer alan içerik ve kazanımlar yeterli oluyor (Ö3, K)", "...Allah'ın varlığı, Semi, Basar sıfatları gibi konuları öğrendiğinde yanlış bir davranışa yöneleceği zaman ben bunu yapamam Allah beni görüyor, işitiyor düşüncesiyle kendini geri çektiğini söyleyebilirim (Ö8, E)"; "...Not olarak bakılıyor, sınıf geçme olarak bakılıyor. Soru ve sorgulamaalar okul bittiğinde ya da ihtiyaç hissedildiğinde başlıyor..." (Ö2, E), "Düşünmüyorum. Samimi fikrim bir değişikliğe yol açmıyor. Bildikleri şeyleri tekrardan öteye gitmiyor. Hele de derste öğrencinin ilgisini çekmeyi başaramadıysanız... Bunlar zaten benim küçükken beri duyduğum şeyler diyor... (Ö5, K)".

Söz konusu hedefin gerçekleştiği yönünde görüş belirtmiş olan öğretmenler öğrencilerin inanca dair tutumlarında namaza başlama ve devam etme, oruç tutma, anne babaya saygı ve anne baba hakkını gözetme, zararlı alışkanlıkları bırakma veya bu tür durumlardan uzaklaşma, özellikle sosyal medyada mahremiyete duyarlı davranma gibi oldukça somut değişimlerden söz etmişlerdir. Bu değişimin arkasında Allah ve ahiret inancı, özellikle kader ve günah gibi Akaid dersinde işlenen inanç konularının etkisi ve bu konuları işleyen öğretmenlerin derslerdeki yaklaşımlarının önemli olduğu anlaşılmaktadır. Bu sonuç oldukça anlamlıdır. Alan yazındaki araştırmalar da bu durumu destekleyen veriler sunmaktadır. Kontbay tarafından yapılan araştırmada dini inanç ve tutumların gelişmesi ve pekişmesi noktasında mesleki din eğitiminin önemli bir etkisinin olduğu, mesleki din eğitimi alan İHL öğrencilerinin dini tutum ve inanç düzeylerinin diğer lise öğrencilerinin tutum düzeyine göre daha yüksek olduğu belirtilmiştir (Kontbay, 2005). Akaid dersinin öğrencilerin inançla ilgili tutumlarını şekillendirmediğini belirten katılımcı öğretmenler bu durum üzerinde öğrencilerin dersin konularına okul döneminde çok ihtiyaç duymamasının, derse not odaklı yaklaşılmasının, asıl ihtiyacın okul sonrası dönemde belirginleşmesi ile öğretmenin mesleki açıdan yetersizliğinin etkili olduğunu belirtmişlerdir. Görüldüğü gibi bu tonlar daha önce ele alınan inançla ilgili konularda doğru ve yeterli bilgi kazandırma boyutu ekseninde oluşan problem alanlarıyla önemli ölçüde örtüşmektedir.

### **İman esaslarını bir bütün olarak içselleştirme**

İnançla ilgili konularda sağlıklı bilgiler kazanma, olumlu tutumlar edinmeyi takip eden önemli bir kazanım da AİHL Akaid dersi öğretim programına göre

iman esaslarını bir bütün olarak içselleştirmedir. Burada, öğrencilerin söz konusu esasları içselleştirmelerinden kasıt İslam inanç esaslarını bir bütün olarak anlama, kavrama, ayet ve hadisler ışığında temellendirme, davranışlarını etkileyerek dönüştürecek, bilişsel ve sosyal hayatına etki edebilecek şekilde özümsemesidir. Nitekim AİHL’de yer alan Akaid dersi öğretim programının temel hedefleri arasında öğrencilerin iman esaslarını naslarla temellendirmesi, tevhit akidesini delilleriyle kavraması, iman esaslarını bir bütün olarak içselleştirmesi hedefleri belli bir bütünlük içerisinde işlenmiştir (MEB, 2018).

Dersin söz konusu hedefinin gerçekleşme durumunu görmek üzere katılımcı öğrencilere “Akaid dersinin iman esaslarını bir bütün olarak içselleştirmenize katkı sağladığını düşünüyor musunuz? Niçin? Örnek verebilir misiniz?” sorusu, katılımcı öğretmenlere ise “Akaid dersinin bu dersi alan öğrencinin iman esaslarını bir bütün olarak içselleştirmesi hedefinin gerçekleştiğini düşünüyor musunuz? Niçin? Örnekler verebilir misiniz? sorusu yöneltilmiştir.

Araştırmaya katılan öğrenciler, önemli ölçüde kendilerine dersin bu yönde bir katkısının olduğundan söz etmiştir. Akaid dersinin iman esaslarını bir bütün olarak içselleştirmelerine katkı sağladığını düşünen öğrenciler, ilgili görüşlerini gerekçelendirirken içselleştirme sürecine ve bu süreçte etkili olan faktörlere, söz gelimi dersin içeriğindeki konulara, bu konuların kapsamlı oluşuna, yine bu konuların işleniş biçimine, özellikle konular işlenirken ayet ve hadislerle yapılan temellendirmelere ve bu temellendirmelerin niteliğine atıf yapmışlardır. Devamında da söz konusu içselleştirme sürecinin sonucunda kendilerinde meydana gelen değişimlere göndermede bulunmuş ve birtakım örnekler vermişlerdir. Aşağıda ilgili öğrenci görüşlerine dair örnekler yer verilmiştir.

*“Evet. Allah’ı sıfatlarıyla anlama konusunda yeterli oldu. Kur’an’da Allah biz yarattık diyor bunun gibi ayetlerle desteklendi (Ö5, E)”, “Birçok şeyi öğrenmiştim. Örneğin Allah’ın yaratmış olduğu varlıkların nasıl yaratıldığı, Allah’ın tek olduğu, tevhit inancın vb. delillerle öğrendim...” (Ö16, E)”, “Evet... Artık daha ayrıntılı olarak meleklerin özellikleri, ahiretin aşamaları gibi konuları daha iyi öğrendim (Ö17, K)”, “Evet. Allah’ın Tekvin sıfatına inanıyorsam Basar sıfatına da inanmak zorundayım. Aksi halde dinden çıkarak Kafir olacağımı biliyorum... Allah’ı tüm sıfatları ile bilmem hem bu dünyayı hem de ahireti kurtarmamda faydalı olacak diye inanıyorum. Allah’ın sıfatlarını bilmek yokuşlarımı düze çeviriyor adeta (Ö12, K)”, “Evet... Çevremde diğer peygamberleri kabul etmeyenler vardı. Ben onlara bir şey demiyordum. Sonra öğrendim ki peygamberlerin tamamına iman etmek gerekiyormuş. İnanç esaslarının birbirini tamamlayan bir bütün olduğunu düşünüyorum*

(Ö21, E)”, “Evet. Bazı arkadaşlarım vardı ateizm, agnostisizm gibi düşünceleri vardı. Bu düşüncelerine cevap vermemde yardımcı oldu (Ö1, K)”.

Tüm bu olumlu düşüncelere karşın, Akaid dersinin iman esaslarını bir bütün olarak içselleştirmelerine katkı sağlamadığını düşünen öğrenciler ise bu yöndeki görüşlerini gerekçelendirirken ders saatinin yetersiz olmasını, derste güncel din karşıtı akımlara değinilmemesini, bilhassa ders sürecinde olumsuz öğretmen tutumlarının etkisini eleştiren değerlendirmeler yapmışlardır. İlgili katılımcı görüşlerine dair örnekler aşağıdadır.

“Yeterli katkı sağlayamıyor. Örneğin Allah’ı Esmâ’ül Hüsnâ’sı ile öğrenmiyoruz. Bazı konuları iyice derinine inip temellendirerek konuşamıyoruz çünkü ders sayısı yetersiz kalıyor (Ö6, E)”, “... Güncel inanç konularını konuşma, tartışma konusunda eksik kaldı diyebilirim. Çünkü deizm vs. gibi konular sınıfta açıldığında hocalarımız hemen konuyu kapatıyor veya değiştiriyor... Kafamıza takılan bazı sorular eksik bırakılıyor; cevaplanmıyor (Ö9, E)”, “...Tam olarak evet diyemiyorum. Ön yargı değil benimkisi genel olarak düşündüğümde meslek hocaları hep aynı çatı altında. Mesela Z Kuşağı dediğimiz sorgulama kuşağı. Biz bu kuşaktayız ama karşıımızdaki hocaya böyle sorular sorduğumuzda sorgulamaya çalıştığımızda ters tepki almaktan korkuyoruz. Niye? Meslek hocalarımızın- Çok iyi meslek hocalarımız da var- ben bir kişi adına konuşmuyorum. Soru sorduğunuz zaman hakkımda ne düşünür? Notumu mu düşürür kaygısı oluyor... (Ö3, K)”.

Katılımcı öğrencilerin önemli bir kısmı Akaid dersinin iman esaslarını bir bütün olarak içselleştirmelerine olumlu yönde katkılar sağladığını belirtmiştir. Öğrenciler dersin bu yönde kendilerine sağladığı katkıları kimi zaman ayet ve hadislerle atıfla nakli delillere, kim zaman da evrendeki düzenden hareketle gaye ve nizam delili gibi akli delillere ve Allah’ın varlığı ve sıfatları, ahiret hayatı, kaza ve kader, peygamberlere iman gibi daha spesifik konulara atıf yaparak dile getirdikleri görülmüştür. Buradan hareketle öğrenciler “bir bütün olarak içselleştirme” olgusunu nasıl deneyimlediklerini, bu olgunun hayatlarını nasıl dönüştürdüğünü örneklendirmişlerdir. Yaşadıkları bölgedeki göçmen nüfusun yaşantısını kaderle ilişkilendirerek sonuçlara ulaşma, kendi yaşantılarında inanca dair soru ve sorunlarına cevaplar, çözümler üretebilme, inanç konusunda Ateizm, Agnostisizm gibi İslam karşıtı görüşlerle kendi inançlarını karşılaştırabilme, inançla ilgili temalar arasında ilişkilendirmelerde bulunabilme gibi üst düzey dönüşümlere atıfla bu yöndeki düşüncelerini dile getirmişlerdir. Bütün bu görüşlerden hareketle Akaid dersinin katılımcıların tamamında olmasa bile önemli bir kısmında bilgi, duygu ve davranış boyutlarında önemli çıktılar oluş-

turduğu söylenebilir. Bu dersin amaçlarının gerçekleşmesi noktasında oldukça önemli bir tablodur. Buna karşılık, söz konusu hedefin gerçekleşmediği yönünde görüş belirten öğrenciler ders saatinin yetersiz olması nedeniyle ortaya çıkan sınırlıklara, öğretmenlerin öğrencide not kaygısına yol açacak tutumlara, derste güncel inanç meselelerine yeterince yer verilmemesine, özellikle kimi güncel ve tartışmalı konuların üstünkörü geçilmesi gibi sorunlara atıfta bulunmuşlardır. Bu tür değerlendirmeler araştırmanın diğer alt başlıklarında da görüldüğü gibi araştırmaya konu edinen dersin genel sınırlıkları arasında yer almaktadır.

Konu ile ilgili öğretmen görüşleri incelendiğinde onların iki karşıt görüş kümesine ayrıldığı anlaşılmaktadır. Söz konusu hedefinin gerçekleşmediğini düşünen öğretmenler görüşlerini gerekçelendirirken ders saatinin az olması, öğrenci ilgi ve merakının yetersiz kalması, öğretmenin mesleki yeterlikleri ile ilgili problemlerin olması, öğrencilerin derse sınav odaklı yaklaşması vb. hususlara atıf yapmışlardır. Bu yönde oluşan katılımcı öğretmen görüşleri aşağıdadır.

“...Çocuk ile yeterli miktarda ve yeterli zaman diliminde muhatap olamamanın sıkıntılarını çekiyoruz. Oysa Akaid dersi dediğimiz gibi Allah’a iman, ahirete iman, peygambere, kitaba iman vd. Bunlar bir bütünlük arz eder... Dolayısıyla Akaid dersindeki bu bütünlüğü verme noktasında biraz daha zamana ihtiyacımız var... (Ö6, E)”, “... Diğer derslerin yoğunluğu, Akaid dersi saatinin azlığı, çocuğun buna ihtiyaç duymayı... Çocuk peygamber, Allah’ın varlığı, ahiret denildiği zaman tartışmasız bir alan gibi görüyor. İman edilip orada kalınacakmış gibi. Çok üst düzeyde kendini sorgulayan, etrafını, çevresini sorgulayan bir öğrenci kitlesi yok... (Ö2, E)”, “Hayır. Bu da öğrencinin ilgi ve alakası ile ilgili bir durum... (Ö9, E)”, “Öğrenci derse not ve sınav odaklı olarak baktığı için bu hedefin tam olarak gerçekleştiğini zannetmiyorum... (Ö8, E)”.

Akaid dersinin bu dersi alan öğrencilerin iman esaslarını bir bütün olarak içselleştirmelerine katkı sağlama hedefinin gerçekleştiğini düşünen öğretmenler görüşlerini gerekçelendirirken ders içeriğinin yeterli olması ve öğretmen tutumlarının etkili olması gibi hususlara atıf yapmışlardır. İlgili katılımcı görüşlerine dair örnekler aşağıdadır.

“Akaid dersini verdiğimiz dönem öğrencilerin kimlik arayışı içine girdiği döneme denk geliyor. Ben kimim, bu dünyaya neden geldim, niçin yaratıldım? gibi soruların olduğu döneme denk düşüyor Akaid dersi. Bana göre öğretim programında yer alan içerik ve kazanımlar yeterli (Ö3, K)”, “Akaid dersi içerik itibarı ile de doyurucu bir ders olduğu için bu hedefin gerçekleştiğini düşünüyorum. Tüm konuları veriyoruz... (Ö4, K)”, “Evet bunun gerçekleştiğini düşünüyö-

*rum... İmanın bir bütün olduğunu, iman esaslarından birini bu bütünden çıkaramayacaklarını o durumda o imanın geçerli olmayacağını vurguluyoruz. Çok büyük sıkıntıları yok zaten bu konuda... Hiçbirini diğerinden ayıramayız, hepsi bir bütün, birbirini tamamlıyor şeklinde bilinç oluşuyor (Ö5, K)”.*

Burada, katılımcı öğretmenlerin yarından fazlasının Akaid dersinin öğrencilerin iman esaslarını bir bütün olarak içselleştirmelerine yeterince katkı sağlamadığı yönünde görüş belirtmelerinin altı çizilebilir. Onlar sınıflardaki öğrenci yoğunluğunun, dersin kredisinin az olmasının, diğer meslek derslerinin ağır olması ve Akaid dersinin bu derslerin gerisinde kalmasının, öğrencilerin bu derse ve dersin konularına yeterince ilgi duymamasının, yine öğrencilerin bazı ön kabullerle derse gelmesinin, derse merkezi sınavlara göre önem atfedilmesinin bu durum üzerinde etkili olduğunu ifade etmişlerdir. Yapılan araştırmalarda İHL’lerdeki meslek derslerinin son sınıflara doğru yoğunlaşmasının, özellikle son sınıfta artan sınav baskısının öğrenciler için sorun teşkil ettiği belirtilmiştir (Tosun vd., 2015). Dersin söz konusu hedefinin gerçekleştiğine dair görüş belirten daha az sayıdaki öğretmenin Akaid dersinin program ve kazanımlar itibariyle gerek ergenlik döneminde oluşan inanca dair soru ve sorgulamalara karşılık verebilmesi gerekse İslam inanç esaslarının bütünleyici yapısını yansıtabilmesi noktasında yeterli olduğunu düşündükleri görülmektedir. Yine onlar, bu derslere giren öğretmenlerin öğrencilerin inanca dair soyut konuları daha rahat anlayabilmeleri için çeşitli biçimlerde somutlaştırmalara başvurmalarının, öğrenci soru ve sorgulamalarına tatmin edici cevaplar vermelerinin, iman esaslarının bir bütün olduğunu öğrenciye fark ettirmelerinin önemine vurgu yapmışlardır. Katılımcı öğretmen ve öğrenci görüşleri arasında, Akaid dersinin söz konusu amacının gerçekleşip gerçekleşmediği noktasında oluşan belirgin farklılaşma, dersin bu bölümde zikredilen hedeflerine yeterince ulaşamadığının bir yansıması olarak değerlendirilebilir.

### **İnanç gelişimi sürecinde yaşanan problemlerle baş etme becerilerini geliştirme**

Daha önce de belirtildiği gibi ortaöğretim kuşağı dini gelişim, inanç gelişimi vb. alanlarda arayışların, eleştiri ve sorgulayıcı tavırların belirginleştiği, yoğun gelgitlerin ve karşıtlıkların yaşandığı bir dönemdir. Akaid dersinin bu anlamda muhatap kitlesi olan ortaöğretim kuşağının inanç gelişim süreçlerine bir nevi kılavuzluk yapması, onlardaki arayışları daha sağlıklı ve rafine hale getirmesi, özellikle inanç konularında karşılaştıkları anlam krizlerine daha sahih çözümler üretebilme becerilerini güçlendirmesi beklenir. Bu vurgu her ne kadar

söz konusu öğretim programında açıkça zikredilmese de İHL meslek dersleri öğretim programının bütünündeki genel hedeflerle tutarlılık arz etmektedir. Akaid dersinin AIHL'lerdeki öğrencilerin inanç gelişimi sürecinde yaşadıkları problemlerle baş etme becerilerini geliştirme durumunu görmek üzere katılımcı öğrencilere "Akaid dersinin inanç konularında karşılaştığımız sorunlara çözüm üretmede size yeterli donanımı kazandırdığını düşünüyor musunuz? Niçin?", katılımcı öğretmenlere "Akaid dersinin bu dersi alan öğrencilerin inanç konularında yaşamış olduğu sorunlara çözüm üretmede yeterli donanımı kazandırdığını düşünüyor musunuz? Niçin?" sorusu yöneltmiştir.

Akaid dersinin inanç konularında karşılaştıkları sorunlara çözüm üretmede kendilerine yeterli donanımı kazandırdığını düşünen katılımcı öğrenciler bu yöndeki görüşlerini temellendirirken, inanca dair soru ve sorgulamalara çözüm üretme, inanca dair eksik ve hatalı bilgileri düzeltme gibi hususlara değinmişlerdir. Bu yönde oluşan katılımcı öğrenci görüşleri aşağıdadır.

*"Akaid dersinde işlediğimiz Hadisler, peygamber efendimizin sözleri veya Kur'an'da geçen ayetleri öğrendiğimizde yani farklı bir görüşe sahip kişi ile karşılaştığımda bu derste öğrendiklerim ona karşı cevap vermede etkili oluyor (Ö2, K)", "Evet. Eskiden hep kaderi suçluyordum. Bu dersten sonra kadere bakış açım değişti (Ö5, E)", "... Ailemde veya çevremde karşılaştığım inanca dair sorulara cevap verebiliyorum bu derste öğrendiğim bilgilerden hareketle. Kur'an'dan ayetler ve hadislerden örnekler verebiliyorum (Ö9, E)", "Evet... Örneğin meleklerle iman konusu benim için biraz karıştı. Melekler nasıl varlıklar? Neyden yaratılmış, bunları nasıl anlamalıyız? Meleklerle imanın bize katkısı ne?... Artık bu sorularıma cevap verebiliyorum (Ö13, E)", "... Artık kader konusunu daha doğru bir şekilde öğrendiğim için insanın iradesinin kader ile ilişkisini daha net görebiliyorum (Ö12, K)", "Evet... Önceden Allah'ın var ve bir olduğuna inanıyordum ama bunu tam kavrayamıyordum. Bu ilmi aldıktan sonra artık daha iyi anlayabiliyorum. Birisi bana Allah'ın varlığına dair sorular sorduğunda evrendeki düzen, evrenin yaratılışı gibi konulardan yola çıkarak Allah'ın varlığını delillendirebiliyorum (Ö18, K).*

Akaid dersinin inanç konularında karşılaştıkları sorunlara çözüm üretmede kendilerine yeterli donanımı kazandıramadığını düşünen öğrenciler ise bu yöndeki görüşlerini gerekçelendirirken ders saatinin az olmasına ve öğretmen kaynaklı sorunlara atıf yapmışlardır. İlgili örnekler aşağıdadır.

*"İnançla ilgili olarak aklıma takılan soruları Akaid hocasına hiç sormadım. Çünkü 1 saati. Yeterli değildi... Ben de bazı sorularımı kendim dışarıda araştırdım.*

*Yani mesela Kader var kaza var. Allah geleceği biliyor. Bizim ne yapacağımızı biliyor, cennete veya cehenneme gideceğimizi de biliyor. Kaderi O yazmış. O zaman neden biz bu hayatı yaşıyoruz? Bu sorular kafamda kalıyor. Akaid dersi derste bu soruları konuşamadığımız için yetersiz kaldı. Bu tarz sorularım hep vardı hala var... (Ö15, E)”, “Ders sayısının az olması nedeniyle genelde kitaptaki konuları işleyip bitiriyorduk. Bizim sorularımız çok gündeme gelmiyordu süremiz yetmiyordu... (Ö17, K)”, “Olmadı. Ders sayısı az olduğu için üzerinde düşündüğüm konulara cevap bulamadım... (Ö6, E)”, “...Bir saatlik bir dersti ve yaklaşık 200 sayfalık bir kitaptı. Tam anlamıyla yeterli değildi... (Ö16, E)”; “Bazı öğretmenler sadece kitap odaklı gidiyor.. Kitaptan giderek ders işlediğinde sorularımız cevapsız kalabiliyor. Ya da aklıma takılan bir konuyu sorduğumda dersin akışını bozma gibi cevaplar alabiliyorum. Ya da Akaid ile alakalı ama kitapta olmayan bir konuyu sordüğümüz zaman hocanın konu ile alakalı soru olsun ya da konumuz bu değil gibi geçitirmeleri ile eksiklikler oluşuyor (Ö21, E)”, “... Diğer meslek derslerime de aynı hoca girdiği için sürekli aynı hocaya soru sormak sıkıcı oluyordu (Ö15, E)”, “...En önemli nedeni de derslerde müfredatın yetiştirilmeye çalışılması... Hocalarla iletişim kuramayışımız (Ö6, E)”.*

Katılımcı öğrencilerin yarı yarıya olacak şekilde Akaid dersinin inanç gelişimi sürecinde yaşadıkları problemlere çözüm üretmede kendilerine katkı sağlama hususunda iki farklı yönde kümelenedikleri görülmektedir. Dersin bu konuda kendilerine katkı sağladığını düşünen öğrencilerin ders içeriğinde yer alan Kur'an ve sünnet eksensli bilgilerin inanç gelişimlerini etkilediği, öğrendikleri akli ve nakli delillerin etkisi ile inanç konusundaki eksik ve yanlış bilgilerini düzelttikleri, yanlış kader algısını değiştirdikleri, meleklere iman konusunu kafalarında netleştirdikleri, Allah inancı konusunda dönüşümler yaşadıkları anlaşılmaktadır. Şüphesiz bu örnekler dersin amaçlarının gerçekleşmesi anlamında oldukça önemli kanıtlardır. Buna karşılık katılımcı öğrencilerden Akaid dersinin inanç konularında karşılaştıkları sorunlara çözüm üretmede kendilerine yeterli donanımı kazandırmadığını düşünenlerin görüşleri de üzerine dikkatle eğilmeyi gerektirecek niteliktedir. Nitekim bu öğrencilerin bir kısmı bu durumu ders saatinin yetersizliğiyle ilişkilendirmiş, Allah'ın iradesi, sıfatları, kader vb. inanca dair konularda soru ve sorgulamalarının olduğunu dersin kredisinin yetersiz olması nedeniyle bu yöndeki soru ve sorularına derste yeterince yer veremediklerini belirtmişlerdir. Bundan dolayı kimi öğrencilerin bu tarz sorunlarının halen devam ettiği anlaşılmaktadır. Bir kısım öğrenci ise ders sürecinin kitap odaklı ilerlemesi, inanç konularındaki sorularının geçitirilmesi, öğretmenlerde müfredatı yetiştirme kaygısının hâkim olması, farklı meslek derslerine aynı öğ-



retmenin gelmesi, öğretmenlerle iletişim sıkıntıları yaşamaları vb. hususlardan bahsederek dersin söz konusu hedefinin gerçekleşmediğini belirtmiştir. Burada meslek dersi öğretmenlerinin derslerini öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda planlaması, derste öğrencilerin düşüncelerini özgürce ifade edebilmesine imkân tanımalarının önemi ortaya çıkmaktadır. Özellikle iletişim sürecinin sağlıklı bir zeminde yürütülemediği durumlarda sınıfta gergin ve olumsuz bir ortam oluşabilmekte bu durum öğrencilerin başarısını olumsuz yönde etkileyebilmektedir (Erden, 1998). Yapılan araştırmalar bu konuda hâlâ sıkıntılarının olduğunu göstermektedir. Nitekim Mücahit tarafından yapılan araştırmada katılımcı öğrenciler arasında, AİHL’de verilen eğitimde öğrencilerde kendi düşüncelerini özgür bir biçimde açıklama ve buna göre davranma özgürlüğünün olmadığı düşüncesinin hâkim olduğu belirtilmiştir (Mücahit, 2017).

Dersin söz konusu hedefinin gerçekleştiğini düşünen öğretmenler bu yöndeki görüşlerini bizzat kendi öğrencileri ile gerek ders sürecinde gerekse mezun olduktan sonra yaşamış oldukları diyalojik süreçlere atıfla dile getirmişlerdir. Bu bağlamda onlar, öğretmenlerin mesleki açıdan yeterliği ve ders kitaplarının içerik olarak yeterliği hususlarına vurgu yapmışlardır. İlgili katılımcı öğretmen görüşlerine dair örnekler aşağıdadır.

*“Akaid dersinin kendisi bu noktada yeterli... Akaid kitabında ahirete imanın akli delillerinden bahseden bir tablo var. Oraya bakıyoruz çocuklarla. Bir öğrencim ‘hocam ben bunları ilk kez görüyorum’ diyor. 11. Sınıf öğrencisi... Çocuk demek ki içinde bunları yaşamış, bu soruları sormuş, cevabını bulamamış. Kitabı yazan arkadaşlar da oraya ilahi adalet konusunu, dünyada adaletin bazen geciktiğini vs. ortaya koymuşlar ben de ona tercüman olmuş oldum... (Ö6, E)”, “Akaid dersinden ziyade öğretmenin donanımı bu hedefin gerçekleşmesini sağlıyor... (Ö9, E)”, “...Gerek kitap yeterliği gerek bizim anlatımlarımız ile öğrencinin sorularının cevapsız kaldığını düşünmüyorum (Ö4, K)”, “... Mezun olduktan sonra bile arayan, mesaj atan yardım isteyen oluyor... (Ö7, K)”.*

Katılımcı öğretmenlerden Akaid dersinin inanç konularında öğrencilerin karşılaştıkları sorunlara çözüm üretmede bu dersi alan öğrencilere yeterli donanımı kazandırmadığını düşünenler ise ders kitabından kaynaklı sorunlara, öğrenci ilgisizliğinin etkisine atıf yapmışlardır. İlgili katılımcı görüşleri aşağıdadır.

*“Mevcut Akaid kitabının öğrencinin güncelde var olan sorularına cevap verdiğini düşünmüyorum... Güncel tartışmalara da yer verilmeli... Kitabın dili çok klasik. Bu kuşağa hitap edecek tarzda bir kitap değil... (Ö5, K)”, “Düşünmüyorum çünkü kitap öğrencinin nasıl bir sorun yaşadığını bilmiyor... Buradaki*



*öğrencilerime baktığımda çok fazla inanca dair sorun yaşamıyorlar... Bir sorunları, şüpheleri olduğunu da düşünmüyorum (Ö8, E)''.*

Akaid dersinin bu dersi alan öğrencilere inanç konusunda karşılaştıkları sorunlara çözüm üretmesi hedefinin gerçekleştiğini düşünen katılımcı öğretmenlerin önemli bir kısmı müfredata takılmadıklarını, kitabın inanç konusundaki zengin içeriğinden faydalandıklarını, öğrencilerin inanca dair sorularına yeterli cevaplar verdiklerini, konularda Kur'an ve sünnet ile temellendirmeler ve örneklendirmeler yaparak ilerlediklerini belirtmişlerdir. Buna karşın dersin söz konusu hedefinin gerçekleşmediğini düşünen katılımcı öğretmenler ise mevcut ders kitabında klasik bir dilin hâkim olduğunu, güncel inanç konularına kitapta yeterince yer verilmediğini, öğrencilerin kitaptaki ifadeleri anlamakta zorluk çektiğini, ders kitabının öğrencilerin ilgi ve ihtiyacına hitap etmediğini belirtmişlerdir. Burada gerek dersin içeriği gerek derste kullanılan öğretim materyalleri, gerekse bu dersin uygulayıcısı olan öğretmenlerin mesleki yeterliğinin önemi ortaya çıkmaktadır. Nitekim din eğitimcisi yeniden üretilmiş güncel dini bilgiyi öğrenci ile buluşturarak, onun hayatında karşılığı olan dini bilgileri kazanıp hayatıyla bütünleştirebilmesinde rehber olmalıdır (Aydın, 2011). Ayrıca ders kitaplarında itikadi mevzuların güncelle bağının yeterince kurulmaması, öğretmenlerle öğrenciler arasında oluşan kuşak farklılaşmaları birçok dersin güncelle bağını zayıflatmakta, derslerden beklenen etki ve verimi azaltmaktadır.

### **Akaid dersinin işleniş sürecinde yaşanan problemler ve nedenleri**

Akaid dersi konuları itibari ile inanç gelişiminde kritik evredeki ortaöğretim öğrencileri için önemlidir. Bu dersin öğrencilerin sağlıklı bir dini inanç geliştirmelerinde onları desteklemesi beklenmektedir. Dersin temel hedeflerinin gerçekleşmesinin önünde bazı engellerin olduğu önceki başlıklar altında ifade edilmiştir. Ancak dersin işleniş sürecinde öğretmen ve öğrencilerin çeşitli hususlarda yaşadıkları zorlukların neler olduğu, sahadan veriler sunması ve sınıf içi pratiği yansıtması açısından önemlidir. Bu kısımda dersin işleniş sürecinde yaşanan zorlukların neler olduğu öğretmen ve öğrenci görüşleri ışığında incelenmiş ve aşağıda belli temalar altında yoğunluklarına göre verilmiştir.

Akaid dersinin işleniş sürecinde yaşanan zorluklar ve nedenlerini görmek üzere katılımcı öğrencilere "Akaid dersinin işleniş sürecinde hangi hususlarda zorluk yaşıyorsunuz? Niçin?" sorusu yöneltilmiştir. Öğrenciler Akaid dersinin işleniş sürecinde yaşanan zorluklar ve bunların nedenleri ile ilgili olarak öğretmenin ders işleyiş

yönteminden, ders konularının soyut ve anlaşılmasının zorluğundan, güncel inanç meselelerine derste yeterince yer verilmemesinden, ders kredisinin az olmasından söz etmişlerdir. Örnekler içerisinde başı çeken eleştiri konusunun öğretmenlerin derse bakış ve ders işleyiş biçimlerinde düğümlendiğini söylemek mümkündür.

*“Sadece öğretmenin anlatıp öğrencilerin dinliyor olması dersi sıkıcı hale getiriyordu... (Ö11, K)”, “Bazen uyukumuz geliyordu. Bazen enerjisi düşük, alçak sesle anlatıldığında sıkıcı olabiliyordu (Ö12, K)”, “Dersin işleniş de etkili oluyordu. Öğretmenlerimizle aynı dili konuşamıyoruz. Bu da zorlaştırıyor (Ö16, E)”, “Biz dersi işlerken hep kitabı okuyarak ilerledik. Hiçbir şekilde sohbet, karşılıklı diyalog ortamı olmadı. Bu dersi verimsizleştiriyordu (Ö20, E)”, “Meslek derslerinde hocalar hep aynı ses tonu, aynı tarz anlatım, aynı ilerleyiş. Bir yerden sonra uyku bastırıyor artık, uyuklayarak dinliyorum (Ö3, K)”, “Allah’ın Zati ve Subuti sıfatları konusu vardı bu konuyu anlamakta zorluk çekmiştim. Daha farklı anlatılabilirdi (Ö4, K)”, “Güncel konuların derse dâhil edilmemesi etkiliydi (Ö9, E)”; “Anlama konusunda zorlandım. Allah’ın sıfatları, meleklerin varlığı gibi soyut konuları anlamada çok zorlandım (Ö16, E)”, “Konular ağır geliyor. Kafamda somutlaşmıyor. Temelde inanç konusu zaten zor ve ağır bir konu... (Ö6, E)”, “...Bazı kavramlar daha önceden bilmediğim kavramlar olduğu için sürekli ders esnasında hocaya da sormadığım için zorlanıyordum. (Ö21, E)”; “...Tek saate lik bir dersti. Bu nedenle ders verimsiz geçiyordu. Yine ders saati az olduğu için aklımdaki soruları sorup üzerinde konuşabildiğimiz bir ders ortamı oluşmuyordu (Ö15, E)”, “Dersin bir saat olması kötü oluyordu. Bazı hocaların dersi sadece anlatıp geçmesi, bizim sorularımızın cevaplanmamasına neden oluyordu (Ö5, E)”.*

Katılımcı öğrencilerin, öğretmenin öğrenciyi öğrenme ortamına dâhil edecek farklı strateji, yöntem ve teknikleri kullanmadığı, derste sürekli anlatım yöntemine başvurduğu, monoton tek düze bir anlatım tarzı kullandığı, öğrenciyi farklı soru ve uygulamalarla aktif öğrenme süreçlerine dâhil edemediği, dersin konularının güncelle bağlantısını kurmadığı vb. birtakım eleştirilerinin olduğu görülmektedir. Yine burada öğrencilerin öğretmenlerle iletişim sorunlarının olduğu da anlaşılmaktadır. Tüm bunlar öğrencilerin meslek derslerine olan ilgilerini olumsuz etkilemekte ve bu derslerden istenen verimi almaları noktasında önemli engeller teşkil etmektedir. Yapılan benzer araştırmalarda İHL öğrencilerinin meslek derslerini sıkıcı bulduğu, bu derslerin işleniş yöntemini eleştirdikleri belirtilmiştir (Aşlamacı, 2017a).

Öğrencilerin yöntem sorunu yanında, diğer bir noktaya temas ederek, derste geçen Allah’ın sıfatları, meleklerin varlığı gibi soyut konuların ve temel kavramların belli ölçülerde zorluklar içerdiği, söz konusu konu ve kavramların öğrencilerin anlayabileceği hale getirilemediği, bu noktada yeterince somutlaş-

tırma ve basitleştirmelere başvurulmadığı vb. hususlardan bahsettikleri görülmüştür. Son olarak her ne kadar öğrenciler dersin kredisinin az olmasından kaynaklı soruna temas etse de burada öğretmenlerin dersi yeterince planlamaması ve ders sürecini verimsiz kullanmasından kaynaklı bir yöntem sorununun var olduğu anlaşılmaktadır. Öğretmen yeterlikleri gözden geçirilip bu yönde iyileştirmeler yapılmadığı sürece dersin temel hedeflerinin gerçekleşmesi noktasında istenen verimin alınamayacağı açıktır.

Akaid dersinin işleniş sürecinde yaşanan zorluklar ve nedenlerini görmek üzere katılımcı öğretmenlere de “Akaid dersinin işleniş sürecinde daha çok hangi hususlarda zorluk yaşıyorsunuz? Niçin?” sorusu yöneltilmiştir. Akaid dersinin işleniş sürecinde yaşanan zorluklar ve nedenleri hakkında görüş bildiren öğretmenler; öğrenci ilgisizliği, öğretmenin mesleki yetersizliği, dersin kredisinin az olması, soyut konuların anlaşılabilmesi gibi hususlara atıf yapmışlardır.

*“Öğrenciler sınav odaklı derslere bakıyorlar. 11. sınıfta bölüm seçtikten sonra seçtiği alanın dışında kalan derse ilgisi azalabiliyor (Ö2, E)”, “Çocukların son zamanlarda gördüğüm o da çocukların derse çok ilgi duymadıklarını hissettiğim oluyor... Yani siz anlatıyorsunuz ama bu benim derdim değil gibi bakıyor çocuk size (Ö7, K)”, “Öğrenci ilgisizliği olabiliyor, dersler öğrencilerin tercih ettiği alan dışında kaldığı için çok önemsemeyebiliyorlar (Ö9, E)”; “Öğrencilerin soruları çok fazla. Bazen konuyu anlatmayı bırakıp onların sorularına cevap verme şeklinde geçebiliyor... (Ö3, K)”, “Haftalık ders süresi bakımından bir saatin çok yetersiz olduğunu düşünüyorum. Ben konuyu anlatırken çok fazla soru geliyor akıllarına. Biri sorunca diğerinin de soruları oluyor. Ders bu şekilde bitiyor. Bu sefer müfredatı yetiştirmede de sıkıntı yaşayabiliyoruz (Ö4, K)”, “Ders sayısının eksik olması. Bir takım sosyal ve resmi faaliyetlerin derslere denk getirilmesi sebebiyle derslerin aksamaması... (Ö6, E)”; “Basit olan şeyleri ilgi çekici hale getirmek hüner ister. Çocuğun gözünde ilgi çekici hale getirmiyorsan bir değeri olmuyor. Çocuğun ilgisini nasıl çekebilirim, hayatla ilgisini nasıl kurabilirim, böyle metafizik bir konuyu hayatın içine nerede dâhil ederim, çocuk bunu nasıl içselleştirir? Bana göre anlatılması zor ders (Ö5, K)”, “Biraz Hoca ile alakalı. Öğrenci dikkatini çekmekte zorlanıyorum... Kitap güzel, ders saati az, bir de öğretmen sıkıntılı diyebilirim (Ö8, E)”.*

Katılımcı öğretmenler Akaid dersinin işleniş sürecinde öğrencilerin Akaid ders konularından merkezi sınavlarda soru çıkmadığı için derse ihtiyaç hissetmediklerini, bu derse karşı ilgisiz kalabildiklerini, dersin kredisinin az olmasından kaynaklı sorunlar olduğunu belirtmişlerdir. Bu kapsamda öğrencilerin içe-

risinde buldukları gelişim döneminin de etkisiyle inanca dair çok fazla soru ve sorgulamalarının olduğu ancak ders saati azlığı, müfredatı yetiştirme kaygısı vb. nedenlerle öğrencilerin bu sorularının cevapsız kaldığı yine okuldaki birçok sosyal faaliyetin ders saatine denk geldiği için dersin verimsizleştiği belirtilmiştir. Her ne kadar katılımcı öğretmenler öğrenci ilgisizliğinden bahsetse de kimi öğretmenlerin ifadelerinden anlaşılacağı üzere öğrencilerin bu konuların önemini hissetmesi, derse karşı güdülenmesi, dersin ilgi çekici hale getirilmesi öğretmenlerin mesleki donanımının önemini ortaya çıkarmaktadır.

## **Sonuç ve Öneriler**

Anadolu İmam Hatip Lisesi (AİHL) Akaid dersi öğretim programının genel amaçlarının gerçekleşme durumunu bu dersi alan öğrenciler ile bu derse giren öğretmenlerin görüşleri ışığında incelemeyi amaçlayan araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme formuyla veriler toplanmıştır. Kayseri, Konya ve Sivas illerindeki AİHL'lerde görev yapan ve söz konusu derse girmekte olan ya da daha önce girmiş olan 9 meslek dersi öğretmeni ve yine bu dersi almış 21 öğrencinin gönüllülük, kolay ulaşılabirlik ve maksimum çeşitlilik mantığıyla seçildiği bu araştırmanın sonuçları aşağıda verilmiştir:

Katılımcı öğrencilerin bazılarına göre Akaid dersi inanç hususunda kendilerine doğru ve yeterli bilgi kazandırmamıştır. Kimi öğrenciler ise dersin bu yöndeki hedefinin gerçekleştiğini belirtmiştir. Benzer şekilde katılımcı öğretmenlerin de farklı görüşlerde oldukları anlaşılmıştır. Genel olarak katılımcı öğretmen ve öğrenci görüşlerinde gerekçe olarak ders kitaplarının içeriği ile öğretmenlerin öğretim yöntemlerinden kaynaklı olarak derste güncel inanç meselelerine yer verilmemesini eleştirdikleri, dersin kredisinin az olması yanında öğrencilerin derse karşı ilgisizliğini de problem olarak zikrettikleri anlaşılmıştır. Alan yazında yapılan araştırmalarda müfredatın güncellik probleminin İHL meslek derslerinin genel problemleri olarak özellikle öğretmen ve öğrencilerce sıklıkla dile getirildiği ve eleştirildiği görülmektedir (Keskiner, 2018). Bu durum meslek derslerinin önemli bir güncellik sorunu olduğunu ve söz konusu derslerin öğretim programı ve ders kitaplarında yer alan bilgilerin güncel ihtiyaçlar doğrultusunda yenilenmesi gerektiğini göstermektedir.

Akaid dersinin inanç konusunda doğru ve yeterli bilgi kazandırdığını düşünen katılımcı öğretmen ve öğrenciler benzer olgulara atıf yaparak görüşlerini dile getirmişlerdir. Program ve ders kitaplarının içerik olarak yeterli olduğu, bu derslere giren meslek dersi öğretmenlerinin mesleki açıdan donanımlı olduğu, konula-

rın derslerde akli ve nakli delillerle ve güncelle bağlantı kurularak verildiği vb. hususları öne çıkarılmıştır. Burada etkili bir öğrenme sürecinde öğretimde kullanılan kaynak ve materyaller kadar bunların elinde hayat bulduğu öğretmenin mesleki formasyonunun önemi ortaya çıkmaktadır. Nihayetinde öğretmenlerin öğretim sürecine hazırlanması, öğretim programındaki kazanımlara uygun materyal geliştirmesi, ders konularını güncelle ilişkilendirerek vermesi, öğrenciyi derste aktif kılacak iletişim ortamını sağlaması etkili bir eğitimin temelidir. Araştırmalar İHL meslek dersi öğretmenlerinin mevcut öğretim programlarının temel yapısını ve yaklaşımlarını yeterince inceleme, dersi planlama ve derse hazırlık yapma, bu süreçte çağdaş eğitim araç-gereç ve materyallerini kullanma, özellikle yeni gelişme ve yeniliklere açık olma, öğrenci merkezli öğretim yöntem ve tekniklerine başvurma ve kendini geliştirme noktasında birtakım eksikliklerinin olduğunu göstermektedir (Koç, 2009; Bulut, 2017a; Mücahit, 2017). Bu sonuç kimi araştırmalarda ortaya konan İHL meslek dersleri öğretmenlerinin profesyonel yeterliğe sahip olduklarını düşünmeleri gerçeğiyle çelişmektedir (Çekin, 2015). Bu tür farklılaşmalar öğretmen yeterlikleri ile öğretmenlerin yeterlik algıları arasında oluşan makastan kaynaklanmaktadır. Bu noktada öğretmenlerin mesleki donanımına yönelik hizmet içi çalışmaların daha etkin biçimde planlanması, gelişim süreçlerinin sürekli iyileştirme mantığıyla izlenmesi ve öğretmenlerin ihtiyaç anında güncel eğitimlere katılmasının sağlanması önemli olabilir.

Katılımcı öğrencilerin tamamına yakınının Akaid dersinin inançla ilgili tutumlarını olumlu yönde şekillendirdiğini belirtirken az sayıda öğrencinin dersin kendilerini bu yönde etkilemediğini belirttiği görülmüştür. Katılımcı öğretmenlerin de büyük çoğunluğu öğrencilerle aynı doğrultuda görüş belirtmiş ve Akaid dersinin öğrencilerin inançla ilgili tutumlarını şekillendirdiğinin altını çizmişlerdir. Bu değişikliğin yansımalarını katılımcı öğrenciler Allah ile irtibatlarını güçlendirme, cennet sevgisi, cehennem korkusu, yanlış kader algısını düzeltme, ölüm korkusunu yenme gibi inanca dair yaşamış oldukları tutum değişiklikleri ile açıklamışlardır. Daha üst düzey bir etkiyle günlük hayatta ibadetlerine daha sıkı sarılma, peygamberi hayatlarında rol model edinme gibi davranış değişiklikleri oluşturduğunu da ifade etmişlerdir. Katılımcı öğretmenlerin değerlendirmeleri de büyük ölçüde benzerdir. Görüldüğü gibi temel bilgiler kazandırma düzeyinde ortaya çıkan olumsuz tablo, tutumlar söz konusu olduğunda daha olumlu bir hal almıştır. Bu sonuç ayrıca araştırılmaya muhtaç görülmektedir.

Akaid dersinin inançla ilgili tutumları şekillendirmede yetersiz kaldığını düşünen katılımcı öğretmen ve öğrenciler görüşlerinde benzer noktalara atıfla öğrencilerin derse not odaklı yaklaşımları, dersin konularını bilinenin tekra-

rı olarak değerlendirmeleri, dersin hayatta bir karşılığının olmadığını düşünmeleri, ders saatinin yetersizliği vb. sorunları dile getirmişlerdir. Etkili bir din öğretiminin inanç gelişimini ilerletme, dini inançlarını şekillendirme, özellikle de varoluşsal sorularına cevap bulma ve yaşamlarını anlamlı hale getirebilme noktasında gençlere yardımcı olması beklenir. Yukarıdaki katılımcı öğrenci ve öğretmen görüşlerinde, aksi yöndeki değerlendirmeleri göz ardı etmemek üzere, bu durumun önemli oranda gerçekleştiği anlaşılmaktadır. Şüphesiz bu sonuç dersin başarısı adına altı çizilmesi gereken bir durumdur.

Katılımcı öğrencilerin önemli bir kısmı Akaid dersinin, iman esaslarını bir bütün olarak içselleştirmelerine katkı sağladığını belirtirken kimi az sayıda öğrenci dersin bu yönde bir katkısının olmadığını belirtmiştir. Katılımcı öğretmenlerin ise yarıdan fazlası bu hedefin gerçekleşmediği yönünde görüş belirtmişlerdir. Akaid dersinin, öğrencilerin iman esaslarını bir bütün olarak içselleştirmelerini sağlama hedefinin gerçekleştiğini düşünen öğrenciler dersin konuları ve bu konuların çok yönlü ve kapsamlı olması, konuların ayet ve hadislerle temellendirilerek işlenmesi vb. hususlara vurgu yaparak içselleştirme sürecinde etkili olan hususlardan bahsetmişlerdir. Bu sürecin yansımaları olarak ise ilginç örnekler dile getirmişlerdir. Söz gelimi yaşadıkları bölgedeki göçmen nüfusun yaşantısını kader konusu ile ilişkilendirerek analizlerde bulunma, kendi inancına dair soru ve sorgulamalarına cevaplar bulma, Ateizm, Agnostisizm gibi İslam karşıtı görüşlerle kendi görüşlerini karşılaştırıp sağlıklı dini yönelimler geliştirebilme gibi değişimlerden bahsetmişlerdir.

Dersin söz konusu hedefinin gerçekleşmediğini düşünen öğrenci ve öğretmenler ise ders saatinin az olmasına, özellikle öğrenci ilgisinin zayıflığı ile öğrencilerin derse sınav odaklı yaklaşmasına, öğretmenin mesleki yeterlikleri ile ilgili problemler ile derste güncel akımlara yeterince yer verilmemesine temas etmişlerdir. Görüldüğü gibi incelenen temalar değişse bile problem kaynakları belli alanlarda kümelenmektedir. Burada öğrenci ilgisinin düşüklüğüne dikkat çekmek anlamlı olabilir. Alan yazında yapılan araştırmalarda öğrencilerin İHL meslek derslerine yönelik ilgilerinin “orta” düzeyde olduğu bunun nedeninin de önemli ölçüde meslek dersleri içerik ve öğretim sürecinin, İHL öğrencisinin ilgi, ihtiyaç ve beklentilerine yeterince hitap etmediği şeklinde yorumlandığı görülmektedir (Aşlamacı, 2017b).

Araştırmanın bir diğer alt boyutu da dersin gençlerin içinde oldukları çağ itibarıyla karşılaştıkları inanç problemlerine çözüm sunmasıdır. Bu noktada katılımcı öğrencilerin yarısının Akaid dersinin inanç konularında karşılaştıkları sorunlara çözüm üretmede kendilerine yeterli donanımı kazandırdığını belirtirken geri kalan öğrencilerin dersin bu yönde kendilerine yeterli donanım kazandırmadığını

vurgulamaları ilginçtir. Dersin söz konusu hedefinin gerçekleştiğini düşünen öğrenciler dersin etkisiyle artık inanca dair soru ve sorgulamalarına daha etkin biçimde çözüm ürettiklerini, söz gelimi inanca dair eksik ve hatalı bilgilerini düzeltbildiklerini ifade etmişlerdir. Bu hedefin gerçekleşmediğini düşünen öğrenciler ise dersin kredisinin az olması ve yine öğretmen kaynaklı sorunlara atıf yapmışlardır. Dersin kredisinin azlığına dönük benzer eleştirilerin daha önce Kelam dersiyle ilgili de yapıldığı görülmektedir (Bulut, 2017a). Ancak mevcut öğretmen niteliği düşünüldüğünde, dersin kredisinin artırılmasının ne derece işlevsel olacağı tartışmalıdır. Özetle, Akaid dersinin öğrencileri inanç konusunda belli ölçülerde doğru bilgi ile donattığı, onlara inanç konusunda belirgin olumlu tutumlar kazandırdığı ancak inanç konusundaki problemleri aşma konusunda onları yeterince desteklemediği anlaşılmaktadır. Bu çelişki dersin amaçlarının etkenlikle gerçekleşmesi önünde önemli bir problem olarak durmaktadır.

Katılımcı öğretmenlerin önemli bir kısmı Akaid dersinin bu dersi alan öğrencilerin inanç konularında yaşamış olduğu sorunlara çözüm üretmede onlara yeterli donanımı kazandırdığını, az bir bölümü ise dersin bu konuda yetersiz kaldığını belirtmiştir. Bu noktada olumlu yönde görüş belirten öğretmenler bu durum üzerinde öğrencilerin derse yönelik ilgi ve merakı yanında bu dersi yürüten öğretmenlerin mesleki açıdan yeterli donanımda olmasının etkisinden söz etmişlerdir. Katılımcı öğretmenlerin az bir kısmı bu konudaki eksiklikleri ders kitabından ve öğrenci ilgisizliğinden kaynaklı sorunlara atıf yaparak dile getirmişlerdir. Burada öğretmen ve öğrenci görüşlerinin büyük oranda farklılaştığı görülmektedir. Ancak her iki grup katılımcının ders kitaplarında öğrencilere hitap etmeyecek şekilde klasik bir dil kullanılmasını eleştirmesi altı çizilmesi gereken bir husustur. Bu durum dersin inanç hususunda tarihsel malumatı aktarma yönündeki geleneksel ilmihalci yaklaşımıyla ilişkilendirilebilir. Ders kitaplarının daha sade, açık, anlaşılır bir üslupla güncel örneklerle desteklenerek hazırlanması, yeni delil ve söylem biçimleriyle desteklenmesi dersin temel hedeflerinin gerçekleşmesine katkı sağlayabilir.

Son olarak, katılımcı öğretmen ve öğrencilerin genel kanaatinden hareketle Akaid dersinin işlenişinde öğretmenlerin kullandığı yöntem, dersin kredisi, öğrenci ilgisizliği, dersin konularının soyut ve anlaşılabilirliğine ilişkin sınırlıklar vb. kaynaklı sorunların olduğu anlaşılmıştır. Burada öğrencilerin derse olan ilgisini artırma, öğrenciyi güdüleme, dersi öğrenci ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda planlama noktasında yine dersin öğretmenlerinden kaynaklı sorunlar olduğu vurgulanabilir. Sonuç olarak İHL meslek dersi öğretmenlerinin eğitim anlayış-

larını güncelleyerek öğretimde yöntem değişikliklerine başvurmaları, daha etkin öğretim araç gereçleri kullanmaları; öğretim programı ve ders kitaplarının içeriğinin güncellenerek dersin daha aktüel hale getirilmesi, dersin kredisinin artırılması ya da bu söz konusu olmayacaksa mevcut ders saatinin en etkin biçimde değerlendirilebilmesinin yollarının araştırılması önerilebilir.



## **Realization Status of the Main Objectives of the Akaid Course Curriculum in Anatolian Imam Hatip High Schools According to Teacher and Student Perspectives**

### **Introduction**

The ability of young people in secondary education to create a religious identity and personality compatible with their development of faith depends on a correct understanding of religion. This requires a healthy religious education. For this reason, it is necessary to focus on the secondary education, which is a critical period in terms of faith development, and the religious education provided during this process. It should be investigated how the Akaid course in secondary education contributes to the faith development of students. As a matter of fact, this course has objectives such as “clarifying the faith of young people, enabling them to struggle with belief problems, and guiding them to form a healthy belief”. From this point of view, the basic question that this research seeks to answer is: “To what extent the main objectives of the Akaid course curriculum realized according to the views of teachers and students?” This basic question has been examined around the following sub-questions. According to the opinions of teachers and students,

1. What is the extent of realization of the objective of the Akaid course providing students with accurate knowledge on matters related to faith? Why?
2. What is the extent of realization of the objective of the Akaid course instilling healthy attitudes in students regarding matters of faith? Why?
3. What is the extent of realization of the objective of the Akaid course in contributing to the students’ internalization of the principles of faith as a whole? Why?
4. Does the Akaid course support students’ ability to cope with the challenges they experience during the faith development process? Why?
5. What are the areas of difficulty encountered while teaching the Akaid course? Why?

### **Purpose**

The aim of this research is to examine the realization of the main objectives of the Akaid course provided in Anatolian Imam Hatip High Schools (AIHL) in the light of the opinions of the students taking this course and the teachers teaching this course.

## **Method**

The research was conducted using a qualitative research approach. In the research, an easily accessible and maximum diversity sampling technique was used. In this context, 9 teachers from Kayseri, Sivas and Konya provinces who teach Akaid course and 21 students (among 12th grade students) who took the course were selected as participants. Participants was chosen voluntarily. A semi-structured interview form was used to collect the data, and the obtained data were analyzed with the NVivo 12 program. The findings were discussed under certain themes, in the light of the relevant literature, by giving first the students' opinions and then the teacher's opinions.

## **Results**

According to the students who participated in the research, the Akaid course generally provides accurate knowledge on matters related to faith. Teachers, on the other hand, do not have such positive thoughts about this theme. On the other hand, both students and teachers were unanimous in the opinion that the course instilled healthy attitudes in matters related to faith. In the context of internalizing the principles of faith as a whole, participant students mostly stated that this goal was achieved, while teachers stated the opposite. In the context of improving students' ability to cope with the challenges they experience in the process of faith development, the participant groups were divided into two opposite directions in their views. Both groups of participants stated that there were important problems with the program of the course, textbooks, and teachers. It has been found that especially the practice of the course contains important problems that limit the realization of the main objectives of the course.

## **Discussion, Conclusion and Recommendations**

Participants who stated that the Akaid course does not provide students correct and sufficient knowledge about faith express important limitations arising from the content of the textbooks, students' lack of interest and the teaching methods of the teachers. According to them, current faith issues are not adequately covered in the course, course credits are insufficient, and students' lack of interest towards the course poses a problem. This shows that vocational courses have an important problem of being outdated, and the information in the curriculum and textbooks of these courses should be renewed in line with current needs analysis. According

to the participants who think that the Akaid course provides students correct and sufficient information on faith, the curriculum and textbooks are sufficient in terms of content. According to the, teachers who teach this course are professionally equipped, they can present various evidence on faith issues, and they can teach the topics by connecting them with current developments. Here, it is seen that the professional formation of the teacher is important in an effective learning process. At this point, it may be important to plan in-service trainings for the professional qualification of teachers more effectively, to monitor the development processes with the logic of continuous improvement approach, and to ensure that teachers participate in up-to-date training when needed.

According to the student participants who stated that the Akaid course shaped the students' attitudes towards faith in a positive way, with the effect of the course, the students acquire healthy attitudes about faith. In this context, they strengthen their relationship with God, acquire positive perceptions about the love of heaven and fear of hell, and correct the false perception of destiny. Again, with the effect of the Akaid course, students perform their prayers more strongly in daily life and take the prophet as a role model in their lives. Evaluations of participating teachers include similar emphases. As seen, the negative picture that emerges at the level of gaining basic knowledge disappears when it comes to attitudes. However, how to achieve healthy attitudes towards faith without necessary-sufficient information is a matter of debate. On the other hand, according to the participants who think that the Akaid course is insufficient in shaping attitudes about faith, it is observed that students approach the course with an exam grade focus, evaluate the subjects of the course as a repetition of what is already known, and think that the course hours are insufficient. An effective religious education can contribute to the psychosocial development of secondary school students who are in a critical period and can help them make their lives meaningful. It is understood from the participants' opinions that this situation has been realized to a significant extent.

The participant students, who thought that the Akaid course contributed to the students' internalization of the principles of faith as a whole, referred to the subjects of the course and the way the subjects were handled in explaining the reasons. As a result of this process, they can analyze the problems of immigrants in the context of religion and belief, find answers to their questions and inquiries about their own beliefs, compare their views with anti-Islamic views such as Atheism and Agnosticism, and develop healthy religious orientations as a result. The participants, who thought that the aforementioned objective of the course was not realized,

mentioned about the lack of class hours, the lack of interest of the students, the exam and grade-oriented approach of the students toward the course, and the problems related to the professional competencies of the teachers. As seen, even if the themes change, the sources of problems are clustered in certain areas. It may be particularly meaningful here to draw attention to teacher inadequacies and low student interest.

The students, who stated that the Akaid course contributed to the students' finding solutions to the faith problems they encountered, stated that they could now produce more effective solutions to their questions about faith. For example, they could correct their incomplete and erroneous knowledge about faith. On the other hand, the students who thought that this goal was not realized, referred to the low credits of the course and problems stemming from the teachers. From this point of view, it is understood that the Akaid course equips the students with enough correct information about faith, gives them more positive attitudes about faith, but does not sufficiently support them in overcoming the problems about faith. The lack of sufficient connection between vocational courses in Imam Hatip schools and current life also contributes to the emergence of this result. Unfortunately, vocational courses are distant from the language and problems of young people.

As a result, AIHL vocational course teachers need to update their understanding of education, use more effective teaching methods, update teaching materials, and revise the language they use in the course. In this context, it is necessary to search for ways to update the curriculum and course books making the content more current, increasing the credit of the course or organizing the current course hours in the most effective way. Here, it is evident that curriculum development experts and teachers who teach the course have important duties and responsibilities.

## Kaynakça

- Akyürek, Süleyman. (2015). *Din Öğretimi*. Nobel Yayıncılık, Ankara.
- Apaydın, Halil. (2002). “*Kişilik Özelliklerinin Dini Tutum ve Davranışlara Etkisi*”. [Yayımlanmamış Doktora Tezi], Ondokuzmayıs Mayıs Üniversitesi.
- Arslan, Hasan. (2009). “Dini Tutumların Oluşum, Gelişim ve Değişimi”, *Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*. 1(9), 77-96.
- Aşlamacı, İbrahim. (2017a). “*Öğrenci ve Öğretmenlerine Göre İmam Hatip Liseleri: Profiller, Algılar, Memnuniyet, Aidiyet*”. DEM Yayınları, İstanbul. [https://media.dem.org.tr/dir/dem/dem/yayin/goruntuleme/20181116201003\\_0](https://media.dem.org.tr/dir/dem/dem/yayin/goruntuleme/20181116201003_0).
- Aşlamacı, İbrahim. (2017b). “İHL Öğrencilerinin Meslek Dersleri ve Meslek Dersi Öğretmenlerine Yönelik Tutum Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi”, *Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi*. 1(17), 197-232.
- Aydın, Muhammet Şevki. (2011). *Açık Toplumda Din Eğitimi (Yeni Paradigma İhtiyacı)*. Nobel Akademik Yayıncılık, Ankara.
- Bayyığıt, Mehmet. (1989).”Üniversite Gençliğinin Dinî İnanç Tutum ve Davranışları Üzerine Bir Araştırma”. [Yayımlanmamış Doktora Tezi], Uludağ Üniversitesi.
- Bulut, İsmail, (2017a). “İHL Meslek Dersleri Öğretmenlerinin Kelam Dersine İlişkin Görüşleri”, *Amasya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*. ( 9), 7-35.
- Bulut, İsmail. (2017b). “*İHL Meslek Dersleri Öğretmenlerinin Kelam Dersine Bakışı*”. Vecihi Sönmez, Burhaneddin Kıyıcı ve Metin Yıldız (Ed.). *Din Karşısı Çağdaş Akımlar ve Deizm içinde*, (s.337-353). Van: Ensar Neşriyat.
- Çanakçı, Ahmet Ali. (2019). “*Gençlerle İletişimde ve Din Anlatımında Din Dili*”. Mehmet Bayyığıt, Mehmet Özkan, Ahmet Ali Çanakçı ve Asem Hamdy Ahmed Abdelhangy (Ed.), *Hazreti Peygamber ve Gençlik Sorunları içinde* , (s. 273-297). Konya: Palet Yayınları.
- Çekin, Abdülkadir. (2015). “İmam-Hatip Lisesi Meslek Dersleri Öğretmenlerinin Profesyonelliği Üzerine Bir Araştırma”, *The Journal of Academic Social Science Studies*. (37), 85-100.
- Çetin, İlkten. «Hayatımızın ve Davranışlarımızın Belirliyecisi Tutumlar».13.03.2023 tarihinde, [http://www.tavsiyedyorum.com/makale\\_7964.htm](http://www.tavsiyedyorum.com/makale_7964.htm) sayfasından erişilmiştir.
- Dam, Hasan. (2021). “*Çocukluk Dönemi Din Eğitimi*”. M. Köylü (Ed.), *Gelişimsel Basamaklara Göre Din Eğitimi içinde*, (s. 57-102). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Dinç, Ayşenur. (2007). “*Ergenlerde Anne- Baba Tutumları ve Dini Yönelim*”. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi], Marmara Üniversitesi.
- Erden, Münire. (1998). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. Alkım Yayınları. İstanbul.

- Erdoğan, Halide Nur Özüdoğru. (2014). "Ergenlik Döneminin Dini ve Toplumsal Gelişimi". *AİBÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 1(14), 153-165.
- Gözlükaya, Mehmet. (2014). "*Lise Öğrencilerinde Anne-Baba Tutumlarının Dini Yönelime Etkisi (Denizli Örneği)*". [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Süleyman Demirel Üniversitesi.
- Günaydın, Fatma. (2017). "*İmam Hatip Liselerinde İnanç Soru(n)ları*". Vecihi Sönmez, Burhaneddin Kıyıcı ve Metin Yıldız (Ed.), *Din Karşıtı Çağdaş Akımlar ve Deizm içinde*, (s.321-335). Van: Ensar Neşriyat.
- Gündüz, Muhammed Muhdi. (2020). "Gelişim Özellikleri Doğrultusunda Gençliğin Din Eğitimi". *e-Şarkiyat İlmî Araştırmalar Dergisi*. 4(12), 1092-1117.
- Gündüz, Turgay. (2015). "*Gençlik Dönemi Din Eğitimi*". H. Hökeleki (Ed.), *Gençlik Din ve Değerler Psikolojisi içinde* (s.103-142). İstanbul: Dem Yayınları.
- Keskiner, Emine. (2018.) *İmam Hatip Liselerinde Mesleki Din Öğretimi*. Yekder Yayınları, İstanbul.
- Koç, Ahmet. (2009). "İmam Hatip Lisesi Meslek Dersleri Öğretmenlerinin Yeterlikleri Üzerine Bir Araştırma". *C. Ü. İlahiyat Fakültesi Dergisi*. 2(13), 131-174.
- Koç, Gülten. (2021.) "*Lise Öğrencilerinin Deizm Algısına Dair Sosyolojik Bir Araştırma (Başakşehir Örneği)*". [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi], Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Kontbay, Semra. (2005). "*Psiko-Sosyal Değişkenlere Göre Ortaöğretim Öğrencilerinin Dini Tutumları*". [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi], Ondokuzmayıs Üniversitesi.
- Millî Eğitim Bakanlığı Din Öğretimi Genel Müdürlüğü. (2018)". "Akaid Dersi Öğretim Programı,15.04.2023, tarihinde [http://dogm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2018\\_03/08143622](http://dogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_03/08143622) sayfasından erişilmiştir.
- Mücahit, Mustafa. (2017). "Öğrencilerin Gözüyle İmam Hatip Lisesi Meslek Dersleri ve Meslek Dersi Öğretmenleri (Sivas İli Örneği)". *Cumhuriyet Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 1(41), 73-99.
- Osmanoğlu, Cemil. (2014). "Din Eğitiminin Gelişimsel Temeli Olarak İnanç". *Bilimname Dergisi*. 2(27),177-206.
- Özarlan, Selim. (2013). «Günümüz İnanç Problemlerinin Nedenleri». *Diyanet Aylık Dergisi*. 0(269), 22-25.
- Sayan, Yunus Emre ve Mehmet Emin Günel. (2022). "Son Zamanlarda Gündeme Gelen İnanç Problemlerine Dair Din Eğitimi Açısından Bir Değerlendirme". *Cumhuriyet İlahiyat Dergisi*. 3(26), 1071-1089 .
- Şimşek, Eyüp. (2015). "*İmam Hatip Liselerinin Sorunları ve Çözüm Önerileri Komisyon Raporu*». C.Tosun (Ed.). Türkiye'de Din Eğitimi Çalıştayı Komisyon Raporları içinde (s.45-65). Türk Eğitim-Sen, Ankara.
- Yıldırım, Ali ve Hasan Şimşek. (2016). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, Seçkin Yayıncılık, Ankara.

**Etik Beyan / Ethical Statement:** Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur. / It is declared that scientific and ethical principles have been followed while carrying out and writing this study and that all the sources used have been properly cited.

**Finansman / Funding:** Yazarlar, bu araştırmayı desteklemek için herhangi bir dış fon almadıklarını kabul ederler. / The authors acknowledge that they received no external funding in support of this research.

**Yazar (lar) / Author (s):** Medine BEKTAŞ, Cemil OSMANOĞLU

**İntihal / Plagiarism:** Bu makale, en az iki hakem tarafından incelendi ve intihal içermediği teyit edildi. / This article has been reviewed by at least two referees and scanned via a plagiarism software.

## **FATMANUR ÇELİK, Yüksek Lisans Öğrencisi**

➤ **Kurum:** Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türkiye.

➤ **Elektronik Posta:** fatmanur123498@gmail.com

➤ **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-9880-604X>

➤ **Yazışma Adresi:** fatmanur123498@gmail.com

## **AHMET ÇAKMAK, Doç. Dr.**

➤ **Kurum:** Atatürk Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi, Türkiye.

➤ **Elektronik Posta:** ahmetckmk86@gmail.com

➤ **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-4351-156X>

➤ **Yazışma Adresi:** ahmetckmk86@gmail.com

➤ **İlgi Alanları:** Sosyal ve Beşeri Bilimler, İlahiyat, Din Eğitimi.

### **Yayın ve Diğer Çalışmalarından Seçmeler:**

- Çakmak, A. (2022). Cami Bahçesinde Büyüme: Din Görevlisi Çocuğu Olma Üzerine Nitel Bir Araştırma. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi,9 (2).
- Çakmak A., Ecer M. (2021). Bir Meta-Sentez Çalışması: Öğreticilerin Gözünden 4-6 Yaş Kur'an Kursları. Marife Dini Araştırmalar Dergisi,21 (2).

## **Hülya BAŞTÜRK, Doktora Öğrencisi**

➤ **Kurum:** İnönü Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türkiye

➤ **Elektronik Posta:** basturkhulya@hotmail.com

➤ **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-3587-6024>

➤ **Yazışma Adresi:** basturkhulya@hotmail.com

➤ **İlgi Alanları:** Din, Din Eğitimi.

### **Yayın ve Diğer Çalışmalarından Seçmeler:**

- Baştürk, H. (2022). Çocukta Maneviyat ve Allah Tasavvurunun Gelişiminin İncelenmesi: Child Faith Örneği, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İnönü Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- Baştürk, H. (2022). İlk Dönem Hafızlığının Günümüzdeki Hafızlık Eğitimi ile Karşılaştırılması. Genç Akademisyenler Birliği Sosyal Bilimler Dergisi, 2.



## **Tuba KURT, Doktora Öğrencisi**

➤ **Kurum:** Necmettin Erbakan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türkiye.

➤ **Elektronik Posta:** tuba\_ordinaryus@hotmail.com

➤ **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0003-1653-6312>

➤ **Yazışma Adresi:** Konya Ereğli Toki Ortaokulu

### **Yayın ve Diğer Çalışmalarından Seçmeler:**

- Kurt, T. (2023). Normatif Etik Teorileri Bağlamında İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Kazanımlarının Eleştirel Analizi. İnsan, Din ve Erdemlilik. DEM Yayıncılık.
- Kurt, T. (2022). Eleştirel Pedagojinin Örgün Din Eğitimine Yansımaları. Din Eğitiminin Güncel Problemleri. NEÜ Yayınları.

## **Mehmet KOYUNCU, Araştırma Görevlisi**

➤ **Kurum:** Ordu Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi, Türkiye.

➤ **Elektronik Posta:** educationalist42@gmail.com

➤ **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-8919-8089>

➤ **Yazışma Adresi:** Ordu Üniversitesi İlahiyat Fakültesi, T.C. Ordu Üniversitesi Cumhuriyet Yerleşkesi PK. 52200 Altınordu/ORDU

➤ **İlgi Alanları:** Eğitim, Eğitim Programları, Program Geliştirme, Değerler Eğitimi, Din Eğitimi.

### **Yayın ve Diğer Çalışmalarından Seçmeler:**

- Koyuncu, M. (2022). Örtük Program ve Din Eğitimi Açısından Önemi: Okul Bina Mimarisi ve Dekorasyonu Bağlamında Nitel Bir Araştırma. İçinde Muhiddin Okumuşlar, M. Fatih Turanalp, & Müslime Örekli (Ed.), Din Eğitiminin Güncel Problemleri (ss. 67-85). NEÜ Yayınları.
- Koyuncu, M. (2019). Anadolu İmam Hatip Liselerinde Örtük Programın Tespiti Konya İli Örneği, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İnönü Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.

## **Ahmet KILIÇ, Dr.**

➤ **Kurum:** Millî Eğitim Bakanlığı, Türkiye.

➤ **Elektronik Posta:** ahmet\_kilic\_27@com.tr

➤ **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0001-8900-2624>

➤ **Yazışma Adresi:** Gevence İlkokulu Nizip/Gaziantep

➤ **İlgi Alanları:** Liderlik, Eğitim Liderliği, Ahlaki Liderlik, Din Eğitimi.

#### **Yayın ve Diğer Çalışmalarından Seçmeler:**

- Kılıç, A. (2021). Eğitimde Fırsat ve İmkân Eşitsizliğinin Radikal Söylemi: “Ezilenlerin Pedagojisi”. Uluslararası Ders Kitapları ve Eğitim Materyalleri Dergisi, 4(2), 51-57. <https://doi.org/10.53046/ijotem.943529>
- Kılıç, A. (2021). Sanat Liderliği: (Mûsikîde Necdet Yaşar, Mimarîde Turgut Cansever), Dijital Communication Journal Dergisi, 4(5), 59-82. <https://doi.org/10.51295/dicoj.32>
- Kılıç, A. (2020). İranlı Yazar Celâl Âl-î Ahmed’in “Müdür-i Medrese” Hikâyesinde Okul Müdürü ve Eğitim. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Eğitim Dergisi, 2(1), 44-57. <https://dergipark.org.tr/pub/ksued/issue/59531/812859>

#### **Macid YILMAZ, Prof. Dr.**

➤ **Kurum:** Hitit Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi, Türkiye.

➤ **Elektronik Posta:** [macidyilmaz@hitit.edu.tr](mailto:macidyilmaz@hitit.edu.tr)

➤ **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0001-9479-3686>

➤ **Yazışma Adresi:** Hitit Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi Çorum/Merkez

➤ **İlgi Alanları:** Din ve Ahlâk Eğitimi, Din Öğretimi, Özel Öğretim Yöntemleri, Karakter Eğitimi.

#### **Yayın ve Diğer Çalışmalarından Seçmeler:**

- Yılmaz, M. (2021). Sosyal ve Duygusal Öğrenme Bağlamında Ahlak Eğitiminde Dramanın Yeri. Tokat İlahiyat Dergisi, 9(1), 181-205. <https://doi.org/10.51450/ilmiyat.897345>
- Yılmaz, M. ve Tunç, M. V. (2021). İmam Hatip okullarının 1965-2021 yılları arasındaki öğretim programlarının tasarım özellikleri açısından değerlendirilmesi. Turkish Studies – Religion, 16(3), 401-420. <https://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.51415>
- Yılmaz, M. (2019). Okullarda Ahlaki Liderlik. İlahiyat Akademi Dergisi, 6(9), 129-144. <https://dergipark.org.tr/pub/ilak/issue/47710/542561>

## **Neslihan YURT, Yüksek Lisans Öğrencisi**

➤ **Kurum:** Karabük Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Türkiye.

➤ **Elektronik Posta:** neslihann\_78@hotmail.com

➤ **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0001-5184-7066>

➤ **Yazışma Adresi:** Emek Mah. Burç Sok. Sahra Kent Sitesi A1/14 Safranbolu/Karabük

➤ **İlgi Alanları:** Çocuk Gelişimi, Etik Değerler, Yaşam Koçluğu, Değer Kazanımı.

### **Yayın ve Diğer Çalışmalarından Seçmeler:**

- Özyürek, A., Dakak, S. Ve Yurt, N. (2021). Altı kıtada oynanan çocuk oyunları ve Türkiye’de oynanan oyunlarla benzerliği. Unika Sağlık Bilimleri Dergisi, 1(2), 72-85.
- Yurt, N. (2022). Anne-Baba Tutumlarının Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Sosyal Değer Kazanımlarına Etkisinin İncelenmesi. (Yüksek Lisans Tezi). Karabük Üniversitesi Lisansüstü Enstitüsü, Karabük.

## **Arzu ÖZYÜREK, Prof. Dr.**

➤ **Kurum:** Karabük Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi, Türkiye.

➤ **Elektronik Posta:** a.ozyurek@karabuk.edu.tr

➤ **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-3083-7202>

➤ **Yazışma Adresi:** Karabük Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Çocuk Gelişimi Bölümü /Karabük

➤ **İlgi Alanları:** Çocuk Gelişimi ve Eğitimi.

### **Yayın ve Diğer Çalışmalarından Seçmeler:**

- Çetin, A., Özyürek, A. (2022). Erken Yıllarda Okuryazarlık Becerilerinin Geliştirilmesi, Pratik Bir Rehber, Ankara/Türkiye: Hedef CS
- Özyürek, A. (2022) Engelli çocuğa sahip anne-babaların çocuk yetiştirme tutumları ve etkileyen faktörlerin belirlenmesi, Toplum ve Sosyal Hizmet, 33 (4) s. 1121-1140

## **Murat İNCE, Doç. Dr.**

➤ **Kurum:** Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Türkiye.

➤ **Elektronik Posta:** muratince20@hotmail.com

➤ **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0003-0557-0419>

➤ **Yazışma Adresi:** Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi Ereğli Eğitim Fakültesi Kdz. Ereğli Zonguldak.

➤ **İlgi Alanları:** Eğitim Programları, Öğretmen Eğitimi, Karşılaştırmalı Eğitim.

### **Yayın ve Diğer Çalışmalarından Seçmeler:**

- Turgut, M., & İnce, M. (2022). Investigation of the Relationship Between Teachers Use of Educational Technologies and Nomophobia. *European Journal of Alternative Education Studies*, 7(1), 0–0.
- Bilgin, O., İnce, M., & Yeşilyurt, E. (2021). The Effects of University Students School Climate on Their Motivation Levels . *International Journal of Psychology and Education Studies [IJPES]*, 8(2), 112–121.
- İnce, M. (2020). Preschool Teachers Opinions Regarding In-Service Training Needs A Phenomenological Research. *International Journal of Eurasian Education and Culture*, 5(8), 381–417.

## **Seviye ARSLAN, Yüksek Lisans Öğrencisi**

➤ **Kurum:** Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türkiye.

➤ **Elektronik Posta:** seviye-berber@hotmail.com

➤ **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-0312-1129>

➤ **Yazışma Adresi:** Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi Ereğli Eğitim Fakültesi Kdz. Ereğli Zonguldak

➤ **İlgi Alanları:** Eğitim Programları ve Öğretim, Din Kültürü Eğitimi, Değerler Eğitimi.

## **Cihat YAŞAROĞLU, Prof. Dr.**

➤ **Kurum:** İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Türkiye.

➤ **Elektronik Posta:** cihat.yasaroglu@inonu.edu.tr

➤ **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-9574-1789>

➤ **Yazışma Adresi:** İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi B Blok No: 219 Battalgazi/ Malatya

➤ **İlgi Alanları:** Eğitim Bilimleri, Hayat Bilgisi Eğitimi, Değerler Eğitimi, Çevre Eğitimi.

**Yayın ve Diğer Çalışmalarından Seçmeler:**

- Yaşaroğlu, C. & Gelmez, F. (2022). İlkokul Öğrencilerinin Pandemi Dönemi Çevrimiçi Derslere Katılımlarına İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi 1. Turkish Journal of Educational Studies , 9 (3) , 415-430.
- Yaşaroğlu, C. & Otlu, H. (2022). A Research on the Environmental Identities and Environmental Risk Perceptions of Classroom and Science Teachers According to Different Variables . International Journal of Psychology and Educational Studies , 9 (2) , 450-461.
- Yaşaroğlu, C. & Biçer, R. (2020). İlkokul öğrencilerinin kök değerlere ilişkin metaforik algılarının incelenmesi. Journal of Social and Humanities Sciences Research, 7(52), 996-1005.

**Eyüp TABARA, Doktora Öğrencisi**

➤ **Kurum:** Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türkiye.

➤ **Elektronik Posta:** tabaraeyup@gmail.com

➤ **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-4788-6190>

➤ **Yazışma Adresi:** Saray Mah. 255. Sok. Arifoğlu Apt. No:5/13 Muş/Merkez

➤ **İlgi Alanları:** Din Eğitimi, Değerler Eğitimi.

**Hatice KILINÇER, Dr. Öğr. Üyesi**

➤ **Kurum:** Bingöl Üniversitesi İslami İlimler Fakültesi, Türkiye.

➤ **Elektronik Posta:** haticekilincer1@gmail.com

➤ **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-1360-7739>

➤ **Yazışma Adresi:** Bingöl Üniversitesi, İslami İlimler Fakültesi, Kat: 1/10. Bingöl/Merkez

➤ **İlgi Alanları:** Aile, Aile Danışmanlığı, Psikoloji, Manevi Danışmanlık ve Rehberlik.

**Yayın ve Diğer Çalışmalarından Seçmeler:**

- Kılınçer, H. (2022). Psiko-Eğitimin Aile ve Dini Rehberlik Bürosu (ADRB) Uzmanlarının Mesleki Yeterliliğine Etkisi. Diyanet İlmi Dergi Özel Sayı.

- Ferah, N. & Kılınçer, H. (2022). Boşanmış Bireylerin Resmi ve Dini Boşanma Hakkındaki Algıları ve Anlamlandırmaları. *İlahiyat Tetkikleri Dergisi*, (58), 77-87
- Ali Ayten, Hatice Kılınçer, Nihal İşbilen, Hafize Albayrak Nuriman Ulu (2019) “Formation and Consequences of the Conversion Process: A Qualitative Study of Adult Converts”, *İlahiyat Studies: A Journal on Islamic and Religious Studies*, eISSN 1309-1719
- Kılınçer, H. (2017) Manevi Danışmanlık ve Rehberlik (MDR) Üzerine: Psikoloji, İlahiyat ve Tıp Alanında Maneviyat ve MDR Algısı. Manevi Danışmanlık ve Rehberlik Teori ve Uygulama Alanları. Ed. Ayten, Ali. İstanbul: DEM Yayınları.

### **Cemil OSMANOĞLU, Doç. Dr.**

➤ **Kurum:** Erciyes Üniversitesi İlahiyat Fakültesi, Türkiye.

➤ **Elektronik Posta:** osmanoglu@erciyes.edu.tr

➤ **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0003-3088-8357>

➤ **Yazışma Adresi:** Erciyes Üniversitesi İlahiyat Fakültesi A Blok, Melikgazi Kayseri

➤ **İlgi Alanları:** Sosyal Bilimler, Örgün ve Yaygın Din Eğitimi.

### **Yayın ve Diğer Çalışmalarından Seçmeler:**

- Osmanoğlu C. (2022). Çoğulcu din eğitimi ve din kültürü ve ahlak bilgisi dersi. (2. Baskı). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Osmanoğlu C. (2021). İlahiyat eğitiminde çoğulcu motifler. (2. Baskı). İstanbul: Değerler Eğitimi Merkezi Yayınları.
- Osmanoğlu C. & Aydın M.Ş. (2021). Kültürlerarası din eğitimi, Ankara: Nobel Akademik yayıncılık.

### **Medine BEKTAŞ, Yüksek Lisans Öğrencisi**

➤ **Kurum:** Erciyes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türkiye.

➤ **Elektronik Posta:** medinebektass58@gmail.com

➤ **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0001-8825-5240>

➤ **Yazışma Adresi:** medinebektass58@gmail.com

➤ **İlgi Alanları:** Eğitim, Din Eğitimi.

# 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.

Değerler Eğitimi Dergisi'ne makale gönderimi, DergiPark sistemi üzerinden yapılmaktadır.

## 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 kullanılmalari amacıyla 10x17 cm'lik alanı aşmaması gerekir. Bu nedenle tablo, şekil, resim, grafik vb. unsurlarda daha küçük punto ve tek aralık kullanılabilir. Yazılarda aşağıdaki öğeler bulunmalıdır.

## **Metin**

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

## **Tablolar**

Metinlerde, tablolar tab ayarlarıyla yapılmamalı, tablolama araçları kullanılarak hazırlanmalıdır. Tablolar numaralandırılmalı ve tablo başlıkları, tablonun ilk satırı olacak şekilde düzenlenmelidir. Tablolarda sağ ve sol dış kenarlık çizgileri kullanılmamalı, satır ve sütun çizgilerine 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, özetle atıf kullanılmamalıdır. Özetin, makalenin amacı, genel içeriği ve bulgularını yansıtabilecek nitelikte olmasına dikkat edilmelidir. Anahtar kelimeler, özette sonra yer almalı ve 10 kelimeyi geçmemelidir.

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



## **Kaynakça**

Hem metin içinde hem de kaynakçada, Amerikan Psikologlar Birliği tarafından yayınlanan Publication Manual of American Psychological Association 7. baskısı esas alınmaktadır.

## **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.)*

## **ETİK GÖREV VE SORUMLULUKLAR**

Değerler Eğitimi Dergisi etik görev ve sorumlulukları, Committee on Publication Ethics (COPE) tarafından yayınlanan rehberler ve politikalar dikkate alınarak hazırlanmıştır.

## **YAYINCININ ETİK SORUMLUKLARI**

Değerler Eğitimi Dergisi Ensar Neşriyat Ticaret A.Ş. yayınıdır. Yayıncı, aşağıdaki etik sorumlulukların bilinciyle hareket etmektedir:

- Değerler Eğitimi Dergisi'ne gönderilen çalışmaların tüm süreçlerinden editör sorumludur. Bu çerçevede ekonomik ya da politik kazançlar göz önüne alınmaksızın karar verici kişi editördür.
- Yayıncı, bağımsız editör kararı oluşturulmasını taahhüt eder.
- Değerler Eğitimi Dergisi'nde yayınlanmış her makalenin mülkiyet ve telif hakkını korur ve yayınlanmış her kopyanın kaydını saklama yükümlüğünü üstlenir.
- Editöre ilişkin her türlü bilimsel suiistimal, atıf çeteciliği ve intihalle ilgili önlemleri alma sorumluluğuna sahiptir.
- Herhangi bir şekilde yazarlardan ücret talep etmez.

## **EDİTÖR ve EDİTÖR KURULUNUN ETİK SORUMLULUKLARI**

### **Dergi İÇeriği ile ilgili Sorumluluklar**

Editör/Editör Kurulu, dergide yayımlanan her makaleden sorumludurlar. Yayınladıkları materyalin kalitesini sağlamak ve yayınlanmış kaydın bütünlüğünü korumak durumundadırlar. Bu kapsamda editör/editör kurulu;

- Yalnızca akademik olarak karar verir ve verilen bu kararlar ile ilgili tam sorumluluk alır.
- Çalışmaların adil ve tarafsız şekilde değerlendirilebilmesi amacıyla düşünce özgürlüğü ilkesine uygun hareket etmeye özen gösterir.
- İş süreçlerini fikri mülkiyet haklarına ve etik standartlara uygun yürütür.
- Okuyucuların ve yazarların bilgi ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik çaba sarf eder, sürekli olarak derginin gelişimini sağlamaya çalışır.
- Yazarların ve hakemlerin gizliliğini korur, hakem sürecini de buna uygun yönetir.
- Derginin süreçlerinin geliştirilmesi konusunda yazar, okuyucu ve hakem kurulu üyelerinin görüşlerini dikkate alır.
- Hakemlik ve yayıncılıkla ilgili araştırmaları takip eder, yeni bilgiler ışığında derginin süreçlerini gözden geçirir.

### **Okuyucu ile İlişkiler**

- Editör/editör kurulu, yayımlanan çalışmaların özgün olmasına dikkat eder, çalışmanın okuyucu, araştırmacı ve uygulama yapan kişilere bilimsel katkı sağlamasına özen gösterir.
- Editör/editör kurulu tüm paydaşlardan gelen geri bildirimleri dikkate alır, açıklayıcı ve bilgilendirici geri dönüş sağlamak için çaba sarf eder.

### **Yazarlar ile İlişkiler**

- Editör/editör kurulu, tüm çalışmaların uygun nitelikli hakemler tarafından incelenmesi konusunda özen gösterir.
- Sürece dair yaşanabilecek aksaklıkların önüne geçebilmek için editör/editör kurulu yazar(lar) ile sürekli iletişim halinde bulunur.

## **Hakemler ile İlişkiler**

- Hakem atamaları sırasında, yazarlar ve hakemler arasından çıkar çatışması olup olmadığı editör/editör kurulu tarafından gözetilir.
- Değerlendirme işlemi, çift yönlü kör hakemlik yöntemiyle yürütüldüğü için hakemlerin kimlik bilgileri gizli tutulur. Toplu hakem listesi, ilgili yılın Aralık sayısında duyurulur.
- Hakemler çalışmayı değerlendirirken tarafsız, bilimsel ve nesnel bir dil kullanılması konusunda teşvik edilir.
- Hakem havuzunun farklı disiplinlerden oluşması ve sürekli olarak güncellenmesi için gerekli çalışmalar yapılır.
- Nezaketsiz ve bilimsel olmayan değerlendirmeler engellenir.

## **Hakemlik ve Değerlendirme Süreci**

- Editör/editör kurulu; dergi hakemlik ve değerlendirme süreci politikalarını uygulamakla yükümlüdür. Bu bağlamda editör/editör kurulu her çalışmanın adil, tarafsız ve zamanında değerlendirme sürecinin tamamlanmasını sağlar.
- Hakemler hazırladıkları raporlarda, çalışmanın yayımlanması veya yayımlanmaması durumuyla ilgili kesin bir kanaat bildirebilirler. Fakat editör/editör kurulu çalışmayı değerlendiren hakemlerin benzer ve karşıt görüşleri üzerinden bir karar verebilir.
- Editör/editör kurulu bu hususta kabul veya ret veren hakemlerin sayısına değil, hakemlerin veya yazarların argümanlarının güçlülüğüne bakar; değerlendirme soruları evet, hayır şeklinde cevaplanmış raporlardan ziyade güçlü, gerekçeleri sunulmuş önerme içeren raporları dikkate alır.
- Hakem bir çalışma yayımlandıktan sonra kendi görüşlerinin çalışmada tamamen yansıtılmadığını görebilir. Diğer hakemlerin farklı görüşte bulunmaları, editör/editör kurulunun da bu görüşleri dikkate almış olması mümkündür. Bu durumda çalışmayı değerlendiren hakemin talebi doğrultusunda diğer hakemlerin görüşleri editör/editör kurulunun uygun görmesi halinde kendisine gönderilebilir.
- Hakemlerin önerilerine göre editör/editör kurulu aşağıdaki yollardan birini izler:
  - Çalışmayı yayımlayabilir.
  - Kısmi ve önemli düzeyde değişiklik ve geliştirme yapılmış çalışmayı yayıma kabul edebilir.

- Yazardan/yazarlardan hakem görüşlerine uygun olarak çalışmasını düzenlemesini isteyip yeni bir değerlendirme süreci başlatabilir.
- Çalışmayı reddedebilir.

### **Alan Editörü ve Yayın Kurulu Üyeleri ile İlişkiler**

- Editör, derginin gelişmesine katkıda bulunacak, uygun nitelikli alan editörleri ve yayın kurulu üyelerinin belirlenmesi için özen gösterir.
- Alan editörleri ve yayın kurulu üyeleri düzenli bir şekilde gözden geçirilir.
- Editör, tüm üyelerin süreçleri yayın politikaları ve yönergelere uygun ilerletmesini sağlar. Yayın kurulu üyelerini yayın politikaları hakkında bilgilendirir ve gelişmelerden haberdar eder.
- Alan editörü ve yayın kurulu üyelerinin çalışmaları tarafsız ve bağımsız olarak değerlendirmeleri sağlanır.
- Editör, alan editörü ve yayın kurulu üyelerinin uzmanlık alanına uygun çalışmaları değerlendirme için gönderir.
- Editör, alan editörlerinden ve yayın kurulu üyelerinden, derginin yönetimi ile ilgili fikirlerini alır, dergi politikalarındaki değişiklikleri bildirir ve gelecek için plan yapmak üzere danışır.

### **Dergi Sahibi ve Yayıncı ile İlişkiler**

Editör ve yayıncı arasındaki ilişki editöryal bağımsızlık ilkesine dayanmaktadır. Editör ile yayıncı arasında yapılan yazılı sözleşme gereği, editörün alacağı tüm kararlar yayıncı ve dergi sahibinden bağımsızdır.

### **Kişisel Verilerin Korunması**

- Editör/editör kurulu; kişisel veri içeren çalışmalarda kullanılan bireylerin açık rızası mevcut değilse çalışmayı reddeder.
- Editör/editör kurulu; yazar, hakem ve okuyucuların bireysel verilerini korumaktan sorumludur.

### **Etik Kurul, İnsan ve Hayvan Hakları**

- Editör/editör kurulu; değerlendirilen çalışmalarda insan ve hayvan haklarının

korunmasını sağlamaya özen gösterir.

- Çalışmalarda kullanılan deneklere ilişkin etik kurul onayı, deneysel araştırmalara ilişkin izinlerin olmadığı durumlarda çalışmayı reddetmekle sorumludur.

### **Fikri Mülkiyet Haklarının Korunması**

Editör ve editör yardımcıları; yayınlanan tüm makalelerin fikri mülkiyet hakkını korumakla, olası ihlallerde derginin ve yazar(lar)ın haklarını savunmakla yükümlüdür.

### **Yapıcılık ve Tartışmaya Açıklık**

- Editör/editör kurulu; dergide yayınlanan eserlere ilişkin eleştirileri dikkate alır ve bu eleştirilere yönelik yapıcı bir tutum sergilemeye çaba gösterir.
- Eleştirilen çalışmaların yazar(lar)ına cevap hakkı tanınmalıdır.
- Olumsuz sonuçlar içeren çalışmaları göz ardı etmez yahut dışlamaz.

### **Şikayetler**

Editör/editör kurulu; yazar ve hakem veya okuyuculardan gelen şikayetleri dikkatlice inceleyerek açıklayıcı bir şekilde yanıt vermeye çalışır.

### **Politik ve Ticari kaygılar**

Dergi sahibi, yayıncı ve diğer hiçbir politik ve ticari unsur, editör/editör kurulunun bağımsız karar almasını etkilemez.

### **Çıkar çatışmaları**

Editör/editör kurulu; yazar(lar), hakemler ve diğer editörler arasındaki çıkar çatışmalarını göz önünde bulundurarak, çalışmaların yayın sürecinin bağımsız ve tarafsız bir şekilde tamamlamasını garanti eder.

## **YAYIN KURULUNUN SORUMLULUKLARI**

- Değerler Eğitimi Dergisi'ne başvurusu yapılan her makaleden, yayımlanmasından sonraki süreçler de dahil olmak üzere Değerler Eğitimi Dergisi Yayın Kurulu (bundan sonra, "Yayın Kurulu") ve editör/editör kurulu sorumludur.

- Yayın Kurulu, yayın, kör hakemlik, değerlendirme süreci, etik ilkeler gibi dergi politikalarının belirlenmesini ve uygulanmasını sağlar.
- Makalenin Yayın Kurulu'na hakem sürecine alınması bir yayın taahhüdü anlamına gelmez. Yayın için hakem süreci olumlu sonuçlansa bile mutlaka Yayın Kurulunun ve editör/editör kurulunun kararı gerekir.
- Yayın Kurulu, akademik dürüstlüğü teşvik eder. Yayın Kurulu, yazılı eserlerin orijinalliğini, bu eserleri yayın öncesinde iThenticate intihal önleme programı aracılığıyla denetleyerek teminat altına alır.
- Yayın Kurulu, yayımlanmış makalelere ilişkin intihal ve suistimal iddialarını her zaman incelemeye alır. Bir yazar makalesinde başka çalışmalardan intihal yapmış ise, izin alınması gereken durumlarda izin alınmamış ise veya eksik bildirimle üçüncü şahısların telif materyali kullanılmış ise, Yayın Kurulu makaleyi geri çekme; meseleyi yazarın çalıştığı kuruma veya ilgili akademik kurumlara bildirme dâhil çeşitli işlemler yapma hakkını kendinde saklı tutar.

### **HAKEMLERİN ETİK SORUMLULUKLARI**

Değerler Eğitimi Dergisi değerlendirme süreci çift taraflı kör hakemlik ilkesiyle yürütülür. Hakemler yazarlar ile doğrudan iletişime geçemez, değerlendirme ve yorumlar dergi yönetim sistemi aracılığıyla iletilir. Bu süreçte değerlendirme formları ve tam metinler üzerindeki hakem yorumları editör aracılığıyla yazar(lar)a iletilir. Bu bağlamda hakemlerin aşağıdaki etik sorumluluklara sahip olması beklenmektedir:

- Sadece uzmanlık alanı ile ilgili çalışma değerlendirmeyi kabul etmelidir.
- Tarafsızlık ve gizlilik içerisinde değerlendirme yapmalıdır.
- Değerlendirme sürecinde çıkar çatışması ile karşı karşıya olduğunu düşünürse, çalışmayı incelemeyi reddederek, dergi editörünü bilgilendirmelidir.
- Gizlilik ilkesi gereği inceledikleri çalışmaları yayınlanmadan önce kullanmaz.
- Değerlendirmeyi nesnel bir şekilde sadece çalışmanın içeriği ile ilgili olarak yapmalıdır. Milliyet, cinsiyet, dini inançlar, siyasal inançlar ve ticari kaygıların değerlendirmeye etki etmesine izin vermemelidir.
- Değerlendirmeyi yapıcı ve nazik bir dille yapmalıdır. Düşmanlık, iftira ve hakaret içeren aşağılayıcı kişisel yorumlar yapmamalıdır.
- Değerlendirmeyi kabul ettikleri çalışmayı zamanında ve yukarıdaki etik sorumluluklarda gerçekleştirilmelidir.

## YAZARLARIN ETİK SORUMLULUKLARI

Değerler Eğitimi Dergisi'ne çalışma gönderen yazar(lar)ın aşağıdaki etik sorumluluklara uyması beklenmektedir:

- Yazar(lar)ın gönderdikleri çalışmaların özgün olması beklenmektedir. Yazar(lar)ın başka çalışmalardan yararlanmaları veya başka çalışmaları kullanmaları durumunda eksiksiz ve doğru bir biçimde atıfta bulunmaları ve/veya alıntı yapmaları gerekmektedir.
- Makalede ismi yazılacak olan tüm yazarların araştırmaya katkı sağladığından emin olunmalıdır. Akademik katkısı olmayan kişilerin ilave yazar olarak gösterilmesi veya katkı sırası gözetilmeksizin, unvan, yaş ve cinsiyet gibi bilim dışı ölçütlerle yazar sıralaması yapılması bilim etiğine aykırıdır.
- Yayınlanmak üzere gönderilen tüm çalışmaların varsa çıkar çatışması teşkil edebilecek durumları ve ilişkileri açıklanmalıdır.
- Yazar(lar)dan değerlendirme süreçleri çerçevesinde makalelerine ilişkin ham veri talep edilebilir, böyle bir durumda yazar(lar) beklenen veri ve bilgileri yayın kuruluna sunmaya hazır olmalıdır.
- Yazar(lar) kullanılan verilerin kullanım haklarına, araştırma/analizlerle ilgili gerekli izinlere sahip olduklarını veya deney yapılan deneklerin rızasının alındığını gösteren belgeye sahip olmalıdır.
- Yazar(lar)ın yayınlanmış, erken görünüm veya değerlendirme aşamasındaki çalışmasıyla ilgili bir yanlış ya da hatayı fark etmesi durumunda, dergi editörünü veya yayıncıyı bilgilendirme, düzeltme veya geri çekme işlemlerinde editörle işbirliği yapma yükümlülüğü bulunmaktadır.
- Yazarlar çalışmalarını aynı anda birden fazla derginin başvuru sürecinde bulduramaz. Her bir başvuru önceki başvurunun tamamlanmasını takiben başlatılabilir. Başka bir dergide yayınlanmış çalışma Değerler Eğitimi Dergisi'ne gönderilemez.
- Değerlendirme süreci başlamış bir çalışmanın yazar sorumluluklarının değiştirilmesi (Yazar ekleme, yazar çıkartma gibi) teklif edilemez.
- Dergiye makale gönderen yazarların derginin etik kurallarını ve yayın ilkelelerini ve yazım ilkelerini okuduğu ve kabul ettiği varsayılır.

- Etik kurul izni gerektiren çalışmalarda, izinle ilgili bilgiler (kurul adı, tarih ve sayı no) yöntem bölümünde yer verilmelidir. Olgu sunumlarında, bilgilendirilmiş gönüllü olur formunun imzalatıldığına dair bilgiye makalede yer verilmesi gereklidir.

## İNTİHAL POLİTİKASI

Değerler Eğitimi Dergisi'ne çalışmalarını gönderen yazarlar, çalışmalarında intihal bulunmadığını ve referansları uygun şekilde verdiklerini kabul eder.

İntihal (aşırma) kasti olup olmadığına bakılmaksızın, bir etik ihlalidir. Çalışmaların başka kaynaklarla, referans gösterilmeden benzeşmesi ve bu haliyle yayına alınması etik olmamasının yanında suçtur ve kabul edilemez. Bu sebeple yayın politikaları gereği Değerler Eğitimi Dergisi, yayımlanacak olan bütün çalışmalar için, intihal denetimini zorunlu kılar.

Yayınlanmak üzere gönderilen makalelerin, derginin yazım kurallarına; yanı sıra, yazıldıkları dilin imla, noktalama ve genel kurallarına uygun olmaları beklenmektedir. Yazarlar makale yükleme esnasında makalelerine ait benzerlik raporu yüklemek zorundadır. Dergiye gönderilen makaleler öncelikle editör ve yayın kurulu tarafından söz konusu kriterler çerçevesinde incelenip uygun bulunduktan sonra, çeşitli tarama yazılımları (güncel olarak iThenticate programı) yardımıyla intihal taramasından geçirilir. Bibliyografya ve referanslar hariç tutularak, makalenin ana metni için yapılan tarama neticesinde başka metinlerle benzerlik %18 oranı geçmemelidir. %18 ile %30 arasındaki oranlarda yazarla iletişim kurularak makale:

1. Editör tarafından düzenleme için yazara gönderilebilir.
2. Editör tarafından ret işlemi gerçekleştirilebilir.
3. Değerlendirilmek üzere yayın kuruluna gönderilip benzerlik sebepleri incelenebilir.

Ancak benzerlik oranı, kaynak gösteriliyor olsa dahi, %30'dan fazla ise, çalışmanın özgünlük ve alana katkı açısından zayıf olduğu değerlendirilerek makale reddedilebilir.

## ETİK OLMAYAN DURUMLARIN TESPİTİ

Değerler Eğitimi Dergisi'nde yayınlanan makalelerin hukuki sorumluluğu makale yazarlarına aittir. Okuyucu Değerler Eğitimi Dergisi'nde yayınlanan bir makalede önemli bir hata ya da yanlışlık fark ettiğinde ya da editoryal içerik



ile ilgili herhangi bir Őikâyeti (intihal, yinelenen makaleler vb.) bulunması durumunda ded.dergi@gmail.com adresine e-posta atarak Őikâyette bulunabilir. Ayrıca okuyucu dışında diğer paydaşlardan biri de yukarıda bahsedilen etik sorumluluklara uygun olmayan bir davranış veya içerikle karŐılaŐtıėında yine e-posta yoluyla durumu bildirebilir.

Değerler Eğitimi Dergisi, gönderilen çalıŐmalarla ilgili aşırma, atıf manipulasyonu ve veri sahteciliği iddia ve Şüpheleri karşısında COPE kurallarına uygun olarak hareket eder.