

ded

Cilt / Volume XXII
Haziran / June 2024

Değerler Eğitimi Dergisi

Journal of Values Education

Altı aylık süreli akademik, hakemli bir dergidir.



47

Sayı / Number

İletişim Adresi / Address For Correspondance

Değerler Eğitimi Dergisi
Süleymaniye Caddesi, Elmaruf Sokak, No: 3
Fatih/İstanbul
Tel: (+90 212) 512 19 88
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: 2024 | Cilt | Volume: 22 | Sayı | Issue: 47
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 Orcid: 0009-0008-3737-351X

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
Prof. Dr. Inonu University, Faculty of Theology, Department of Religious Education
Professor 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
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; Orcid: 0000-0001-7088-4903, Türkiye

Sümeyra Uzun, T.C. Milli Eğitim Bakanlığı
Dr. Republic of Türkiye Ministry of National Education
Ph.D. sumeyrakyol@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
Prof. Dr. Sakarya University, Faculty of Theology, Department of Religious Education
Professor 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

İbrahim Aşlamacı, İnönü Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi, Din Eğitimi Anabilim Dalı
Prof. Dr. İnönü University, Faculty of Theology, Department of Religious Education
Professor 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 aliaayten@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, 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

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

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@marmara.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
Prof. Dr. Sakarya University, Faculty of Theology, Department of Religious Education
Professor zengin@sakarya.edu.tr, Türkiye

EDİTÖR YARDIMCILARI / ASSISTANT EDITORS

M. Fatih Adak, Marmara Üniversitesi, Orcid: 0000-0002-3223-6283 m.fatihadak@gmail.com, Türkiye
Esra Babacan, Değerler Eğitimi Merkezi, Orcid: 0009-0008-8160-6245 esrababacan@hotmail.com, Türkiye
Yusuf Asım Söylemez, Sakarya Üniversitesi, Orcid: 0000-0002-0487-1757, yusufasimsöylemez@gmail.com, Türkiye

İNGİLİZCE DİL EDİTÖRÜ | ENGLISH LANGUAGE EDITOR

Şirin Aşkar, Haliç 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

TASARIM | DESIGN

Rümeysa Doğan, demgrafik@gmail.com, Türkiye

DANIŞMA KURULU | ADVISORY BOARD

Oktay Akbaş (Prof. Dr., Gazi Üniversitesi, Türkiye, oktayakbas@hotmail.com)
Süleyman Akyürek (Prof. Dr., Erciyes Üniversitesi, Türkiye, akyureks@erciyes.edu.tr)
Nurullah Altaş (Prof. Dr., Yalova Üniversitesi, Türkiye, nurullah.altas@yalova.edu.tr)
Mustafa Arslan (Prof. Dr., İnönü Üniversitesi, Türkiye, mustafa.arslan@inonu.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. Öğr. 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 (Doç. Dr., T.C. Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye, cemgencoglu@hotmail.com)
Turgay Gündüz (Doç. Dr., Uludağ Üniversitesi, Türkiye, tgunduz@uludag.edu.tr)
Bekir Sıddık Gür (Prof. 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 Hökelekli (Prof. Dr., İstanbul Aydın Üniversitesi, Türkiye, hayatihokelekli@aydin.edu.tr)
Mesut İdriz (Prof. Dr., University of Sharjah, Birleşik Arap Emirlikleri, m.idriz@sharjah.ac.ae)
Asyraf İsyraqi Bin Jamil (Doç. 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. Öğr. Üyesi, Kırklareli Üniversitesi, Türkiye, ocakogluomer@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

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

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.

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).

Açık Erişim Politikası: CC BY-NC 4.0 lisansı, eserin ticari kullanım dışında her boyut ve formatta paylaşılmasına, kopyalanmasına, çoğaltılmasına ve orijinal esere uygun şekilde atıfta bulunmak kaydıyla yeniden düzenleme, dönüştürme ve eserin üzerine inşa etme dâhil adapte edilmesine izin vermektedir.

Open Access Policy: The CC BY-NC 4.0 license allows the work to be shared, copied, and reproduced in any size or format, except for commercial use, and adapted, including rearranging, transforming, and building upon the work, provided that proper attribution is given to the original work.

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

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)

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

EBSCOhost Education Research Complete, Kabul | Accepted: 2005

Education Full Text (H.W. Wilson), Kabul | Accepted: 2005

ERIH PLUS, Kabul | Accepted: 2023

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

Yayın Tarihi | Publication Date: 25 Haziran 2024 | June 25, 2024

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

1-32 Araştırma Makalesi/Research Article:

'Esra Erol'da' Programı Bağlamında Türkiye'deki Değer Erozyonu: Aile Birliğine Önem Verme

Value Erosion in Turkey: An Analysis of the 'Esra Erol'da' Program and its Impact on the Notion of Family Unity
Sevgi COŞKUN KESKİN, Faruk GEZER, Nurullah ARIÇAM

33-60 Araştırma Makalesi/Research Article:

Farklı Kültürlerden Ebeveynlerin 'Aile' ve 'Çocuk' Metaforları: Türkiye ve Endonezya Örneği

'Family' and 'Child' Metaphors of Parents From Different Cultures: The Case of Türkiye and Indonesia
Özlem GÖZÜN KAHRAMAN, Arzu ÖZYÜREK, Intan PUSPITASARI

61-95 Araştırma Makalesi/Research Article:

Okul Öncesi Eğitime Devam Eden Çocukların Annelerinin Bireysel Değerlerinin İncelenmesi

Investigating the Individual Values of Mothers with Children in Preschool Education
Meral TANER DERMAN, Şeyma TÜREN

97-126 Araştırma Makalesi/Research Article:

İkinci Sınıf Türkçe Ders Kitabının Kök Değerler Açısından İncelenmesi

Analysis of Root Values in the Second Grade Turkish Textbook
Aysel ARSLAN, Erdinç AKPINAR

127-152 Araştırma Makalesi/Research Article:

Assessing the Interplay of Epidemic Anxiety, Religious Coping, Spiritual Well-Being, and Tranquility During COVID-19

COVID-19 Sürecinde Salgın Hastalık Anksiyetesi, Dini Başa Çıkma, Manevi İyi Oluş ve Huzur Etkileşiminin Değerlendirilmesi

Nimet Gökür GÖZEN, Süleyman KAHRAMAN

153-187 Araştırma Makalesi/Research Article:

Dindar Bireylerin Bilge Kişi Algısı: Bir Metafor Analizi

Religious Individuals' Perception of a Wise Person: A Metaphor Analysis
Hatice TEMİRRAK YÜZBAŞI, Gülüşan GÖCEN

189-211 ***Araştırma Makalesi/Research Article:***

How Much TRT EBA TV Teaching Videos Contribute to Values Education?

TRT EBA TV'deki Öğretim Videoları Değerler Eğitime Ne Kadar Katkı Yapıyor?

Fatma COŞTU

213-240 ***Araştırma Makalesi/Research Article:***

Classroom Teachers' Views on Teaching Cultural Values and the Socialization
Role of Schools

*Okulun Sosyalleşme Rolü Bağlamında Kültürel Değerlerin Öğretilmesine İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin
Görüşleri*

Yavuz Ercan GÜL

241-264 ***Araştırma Makalesi/Research Article:***

Anlamlandırma İhtiyacı Ölçeği-Kısa Formu'nun Türkçe Uyarlaması

Turkish Adaptation of the Need for Sense-Making Scale-Short Form

Halil EKŞİ, Melike SEVEN

‘Esra Erol’da’ Programı Bağlamında Türkiye’deki Değer Erozyonu: Aile Birliğine Önem Verme

Value Erosion in Turkey: An Analysis of the ‘Esra Erol’da’ Program and its Impact on the Notion of Family Unity

Sevgi COŞKUN KESKİN, Prof. Dr. | Professor.

Sakarya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Sakarya,
Türkiye. | Sakarya University, Faculty of Education, Department of Turkish Language and
Social Sciences Education, Sakarya, Türkiye.

scoskun@sakarya.edu.tr

<https://orcid.org/0000-0002-8477-6134>

<https://ror.org/04ttnw109>

Faruk GEZER, Sorumlu Yazar, Yüksek Lisans Öğrencisi | Correspon-
ding Author, Master Degree Student.

Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya / Türkiye. | Sakarya University,
Institute of Educational Sciences, Sakarya, Türkiye.

farkgezer@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-8458-196X>

<https://ror.org/04ttnw109>

Nurullah ARIÇAM, Yüksek Lisans Öğrencisi | Master Degree Student.

Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya, Türkiye. | Sakarya University, Institute of
Educational Sciences, Sakarya, Türkiye.

nurullaharicam003@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-3282-005X>

<https://ror.org/04ttnw109>

ISSN: 1303-880X

e-ISSN: 2667-7504

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

Makale Türü / Article Type:

Araştırma Makalesi / Research Article

Geliş Tarihi / Received Date: 16.10.2023

Kabul Tarihi / Accepted Date: 04.02.2024

Yayın Tarihi / Published Date: 25.06.2024

Lisans / Licence: CC BY-NC-4.0.

Tr/En: Tr

Atıf/Citation: Coşkun Keskin, S., Gezer, F., & Ari-
çam, N. (2024). ‘Esra Erol’da’ Programı Bağlamında
Türkiye’deki Değer Erozyonu: Aile Birliğine Önem
Verme. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 22(47), 1-32.

<https://doi.org/10.34234/ded.1376697>

Çıkar Çatışması / Competing Interests:

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

Yazar Katkıları / Author Contributions:

Sevgi COŞKUN KESKİN (%34), Faruk GEZER
(%33), Nurullah ARIÇAM (%33)

Öz: Medyanın gelişmesi ve değişmesiyle değerlere yüklenen anlamlar da değişmiş toplumun olaylara ve davranışlara yaklaşımı yeni boyutlar kazanmıştır. Kadınların sesi olma ve çeşitli sorunları çözme iddiasıyla ortaya çıktığı ifade edilen programlarla toplumda yaşanan değer erozyonları da daha görünür olmuştur. Bu çalışmada, bu programlardan biri olan “Esra Erol’da” programında yer alan, özellikle aile içinde yaşanan olaylar analiz edilerek Türkiye’deki değer erozyonları ve bu erozyonlara neden olan durumlar ortaya konulmaya çalışılmıştır. Bu amaçla, nitel araştırma yöntemlerinden örnek olay (durum-vaka) incelemesi deseni kullanılmıştır. 2018-2022 yılları arasında her yılın başında, ortasında ve sonunda yayınlanan üçer olay seçilmiş ve toplamda on beş vaka incelenmiştir. Görüntüye dayalı doküman analizi yapılarak, veriler söylem analizi yoluyla içerik analizine tabi tutulmuştur. Araştırmanın sonucunda ahlaki/dini (sadakatsiz olma, iffetsiz olma, kötü niyetli olma, vs.), insani (bencil olma, güvenilir olmama, sorumsuz olma, vs.) ve toplumsal (toplumsal olaylara duyarlılık, aileye önem vermeme, etik kurallara bağlı olmama, vs.) olmak üzere üç tema bağlamında değerlere yönelik erozyonlar tespit edilmiştir. Bu erozyonların nedenleri; sosyal medyanın amacına uygun kullanılmaması, çarpık aile ilişkilerinin varlığı, aile sevgisinden yoksunluk, gizlilik ve mahremiyetin ihlali, güven ve aidiyet eksikliği ve olumsuz ekonomik durum olarak görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Değer erozyonu, Değer erozyonu nedenleri, Gündüz kuşağı programı (Esra Erol’da), Aile birliği.

&

Abstract: With the ever-evolving landscape of media, the interpretations assigned to values have undergone significant shifts. Consequently, societies’ approaches to events and behaviors have acquired new and complex dimensions. The visibility of value erosion in societies has become more pronounced with the emergence of programs claiming to represent the voice of women and address various issues. This study aims to unveil the erosion of values in Turkey and the contributing factors by particularly analyzing the family-related events presented on Esra Erol’da, one of these programs. For this purpose, case study design, one of the qualitative research methods, was used. Between 2018 and 2022, three events published at the beginning, middle, and end of the year were selected and a total of fifteen cases were examined. Through image-based document analysis, the data underwent content analysis employing discourse analysis. The research identified value erosions in three main themes: moral/religious (such as

unfaithfulness, lack of chastity, malicious behavior), human (selfishness, insecurity, irresponsibility), and social (insensitivity to social events, disregard for family importance, lack of adherence to ethical rules, etc.). The identified reasons for these erosions encompassed the misuse of social media, distorted family relations, absence of familial love, privacy and confidentiality violations, lack of trust and a sense of belonging, and adverse economic conditions.

Keywords: Value erosion, causes of value erosion, Day generation program (Esra Erol'da), Family unity.

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

Giriş

Değer, sözcük olarak Türk Dil Kurumu [TDK] sözlüğünde “Bir şeyin önemini belirlemeye yarayan soyut ölçü, bir şeyin değdiği karşılık, kıymet, üstün nitelik, meziyet, bir ulusun sahip olduğu sosyal, kültürel, ekonomik ve bilimsel değerlerini kapsayan maddi ve manevi öğelerin bütünü” şeklinde ifade edilmektedir (TDK, 2015). Farklı bir tanımlamaya göre ise bir toplumun üyeleri tarafından doğru ve gerekli olduğu kabul edilen ortak düşünce, amaç, ilke ve inançlar olarak belirtilmiştir (Saygın, 2015). Değerler toplumun geleceğini ve kültürel devamlılığını sağlama açısından önemlidir. Bir toplumda, değerlere karşı duyarsızlık gösterilmesi durumunda, başka bir ifadeyle, duyguların yokluğunda, duygusal yakınlığın veya uzaklığın eksikliğinden ötürü nesnelere, hadiselere, hâllere veya olgulara karşı insanın kayıtsız kalması ve bunlara bir değer vermemesi durumunda “değer körlüğü” ortaya çıkar. Toplumsal hayatta bireylere yol göstermek, önceliklerini belirlemek, toplumsal düzeyde kaynaştırıcı ve düzenleyici işlevleri olduğu belirtilen toplumun belirlediği genel değerlerle kişilerin görüş ve davranışları arasında bir uyumsuzluğun bulunması durumunda, değer çatışması ortaya çıkar (Seyyar ve Genç 2010).

Değerlerin yeşerdiği ve yerleştiği ilk kurum ailedir. Aile, toplumun devamını sağlayan; bireylerin kimlik ve kişiliklerinin oluşmasında, toplumsallaşıp topluma uygun üyeler haline gelmelerinde alternatifli olmayan önemli bir kurumdur. Burası, bireyin kişiliğinin inşa edildiği yerdir ve toplumun yapıtaşısıdır. Çünkü çocuk ile ailesi arasında başlayan etkileşim, aynı zamanda toplumun sürekliliğine katkı sağlamaktadır (Coşkun Keskin, 2012). Ayrıca, toplumu oluşturan bireylerin sağlıklı bir şekilde yetişebilmesi dolayısıyla toplumsal ilişkilerin sağlıklı olması ailede yetişen bireyin sağlıklı olmasıyla mümkündür (Çetinkaya, 2022). Toplumu oluşturan aile sevgi, saygı, mahremiyet, vefa vb. değerlerin

muhafaza edildiği bir fanus özelliği taşımaktadır. Değerlerin kazanıldığı ve yaşandığı bir kurum olan aile, bu yönüyle ayrı bir konumdadır. Bu nedenle, eğer bir toplumda aile kurumu kendisinden beklenen işlevleri yerine getirememeye başlamışsa, orada bireysel problemlerin görülmesi kaçınılmazdır (Vatandaş, 2011). Bu problemler bireysel olduğu gibi çeşitli etkilerle toplumsal yapıyı da etkileyecek noktaya gelebilir (Çoban ve Demirel, 2020).

Türkiye'deki aile kurumu, geçmişten günümüze kadar pek çok siyasi, sosyal, ekonomik, olaylardan etkilenmiş, değişime uğramıştır. Bu değişimlerin temelinde göçler, teknolojik gelişmeler, toplumsal değişimler, yoksulluk ve kadınların çalışma hayatına girmesi yatmaktadır (Yaşar Ekici, 2014). Bu değişimlere rağmen Türk aile yapısı genel olarak saygı, sevgi, dayanışma, hoşgörü, sadakat ve ahlaki değerler üzerine inşa edilerek geçmişten günümüze kadar varlığını sürdürmüştür (Erol, 2022). Ancak son yıllarda Türk aile yapısında önemli bir değişim yaşandığı (Çelik, 2010) ve çoğu zaman değerlerin erozyona uğradığı görülmektedir. Sosyal medya platformlarının sağlamış olduğu gizlilik atmosferi, evlilikler için tatmin edici bir ortam olarak görülmezken, başkalarından ilgi ve kabul görmek isteyenler için önemli fırsatlar sağlamaktadır (Adams, 2017). Türkiye İstatistik Kurumu [TÜİK] Hane halkı Bilişim Teknolojileri Kullanım Araştırması'na göre Türkiye'de 2022 yılında hanelerin internete erişim oranı bir önceki yıla göre %92'den %94'e yükselirken, bireylerin internet kullanımı oranı da %82,6'dan %85'e çıkmıştır (TÜİK, 2022). Sosyal medyanın doğası gereği video, fotoğraf ya da konuşma paylaşımlarına imkân sağlaması çoğu zaman aile kurumunun zarar görmesine yol açabilmektedir. Sosyal medyanın aktif bir şekilde kullanılması, özellikle eşler arasında kıskançlıklar yaşanmasına ve aldatmaların gerçekleşmesine, bunun sonucu olarak da boşanmalara neden olabilmektedir. Sanal ortamda başlayan ilişkilerin gerçek hayata taşınmasıyla birlikte aldatma oranında artış meydana gelmektedir. Sosyal medya platformlarında etiketleme yapılması, fotoğraf paylaşılması, eski ilişkilerin yeniden başlamasına imkân sağlaması vb. eşler arasında önemli sorunların yaşanmasına neden olmaktadır (Utma, 2020). Dolayısıyla eşlerin birbirleriyle paylaşımlarının azalmasında, iletişim kopukluğunda ve stresin ortaya çıkmasında sosyal medya platformlarının etkisi son derece büyüktür.

Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı (2022) verilerine göre boşanan çiftlerin sayısı 2018 yılında 143 bin 573 iken 2019 yılında %8 artarak 155 bin 47, 2021 yılında 175 bin 779 iken 2022 yılında 180 bin 954 olmuştur. Her iki veri karşılaştırıldığında, boşanmanın bir önceki yıla oranla arttığı söylenebilir. Ayrıca, TÜİK (2022) verilerine göre 2022 yılında 180 bin 592 çocuk velayete verilmiştir. Bunun sonucu olarak ailenin bölünmesi, parçalanması, tek ebeveynli ailelerin giderek

artması, boşanma oranlarının yükselmesi, evlilik dışı beraberliklerin çoğalması, kültürel ve ahlaki değerlerde yozlaşma gibi insanı ve dolayısıyla toplumu tehdit eden problemler baş göstermiştir. Bu durumların nedenleri, çoğunlukla ailelerde artan değer erozyonlarıyla açıklanabilir. Bu nedenle kadınların sesi olma ve çeşitli sorunları çözme iddiasıyla ortaya çıktığı ifade edilen ve televizyonlarda günlük yayınlanan değer erozyonlarının daha görünür olduğu, gündüz kuşağı programlarının incelenmesinde fayda vardır. Bugüne kadar daha çok iletişim alanında karşımıza çıkan gündüz kuşağı kapsamında ele alınan araştırmalar (Akıner ve Eren, 2013; Aksoy ve Çeliker Saraç, 2020; İlhan ve Usta, 2018; Aytemur Nüfusçu ve Yılmaz, 2012) mevcuttur. Gündüz kuşağı programları aile birliği açısından da genellikle evlendirme programları şeklinde toplumsal normları aşındırmaları (Arslan ve Demir 2018; Çetinkaya, 2022) sebebiyle eleştirel bir gözle incelenmiştir. Ancak değer erozyonlarının tespitine yönelik çalışmaların kısıtlı olduğu görülmektedir.

Bu çalışmada, ilgili programlardan biri olan “Esra Erol’da” programında yer alan, özellikle aile içinde yaşanan toplumsal olaylar analiz edilerek Türkiye’deki değer erozyonları ve bu erozyonlara neden olan durumlar incelenmiştir. Bu bağlamda aşağıdaki problemlere cevap aranmıştır:

1. Esra Erol’da programında yayınlanan olaylar temelindeki değer erozyonu/ihlaline neden olan davranışlar nelerdir?
2. Esra Erol’da programında yayınlanan olaylar temelindeki değerlerin ihlal edilmesine neden olan kaynaklar nelerdir?

Yöntem

Bu başlıkta araştırmanın modeli, veri kaynakları/araştırma grubu, veri toplama süreci ve analizi, verilerin geçerlik ve güvenilirliği hakkında bilgi sunulmaktadır.

Araştırmanın Deseni

Araştırmada nitel araştırma desenlerinden biri olan örnek olay (durum/vaka) incelemesi deseni kullanılmıştır. Örnek olay incelemesi, durumun belirlenmesiyle başlamaktadır. Bu tür çalışmalar, durum ya da durumlar hakkında bilgi kaynakları aracılığıyla detaylı ve derinlemesine bilgi toplanarak betimleme yapıldığı ya da durum temalarının ortaya çıkarıldığı nitel bir desen olmaktadır. Durumlardan çıkarılan genel anlamla oluşturulan sonuçlar ile desen tamamlanmaktadır (Creswell, 2013). Bu çalışmada gündüz kuşağı programlarında görünürlüğü artan ve aile kurumunu etkileyen “değer erozyonu” olgusu bir durum/vaka olarak ele alınmış ve bu durumun nedenleri örnek olaylar bağlamında incelenmiştir. Dört türü olan

örnek olay çalışmalarından birinci tür olan bütüncül tek durum deseni (Yıldırım ve Şimşek, 2011) benimsenmiştir. Sistematik bir şekilde seçilen on beş örnek olay tek bir durum (“ailede değer erozyonu”) üzerinden bütüncül olarak ele alınmıştır.

Veri Kaynakları

Türk televizyonlarında yayınlanan gündüz kuşağı programları, bireylerin “herkese söylenmeyenlerini”, “özel alanlarını”, “gizli alanlarını” kısacası ailevi sorunlarını; fiziksel, mekânsal ve ruhsal bağlamda aktardıkları yerlerdir (Serttaş, 2017). Ailede oluşan değer erozyonlarını/ihlallerini ve bu durumların nedenlerini tespit etmek amacıyla bu çalışmada, 2018-2022 yıllarında beş sezon yayınlanan on beş vaka incelenmiştir. Bu amaçla her yılın başından, ortasından ve sonundan olayın devam ettiği toplam 52 saat 45 dakika süre içinde yayınlanan 76 program incelenmiştir. Tablo 1, bu vakaların yayın tarihleri, süreleri ve konuları hakkında bilgi vermektedir.

Tablo 1: Vakaların Yayın Tarihleri, Süreleri ve Konuları

Vaka no	Yayın Tarih Aralığı	Program sayısı	Toplam Süre	Konular
Vaka 1	29 Ocak-6 Şubat 2018	9	5 Saat 55 dk.	Aldatma, eşi ve dostu dolandırma, evlilik dışı ilişkiler, evladı eşe göstermeme, boşanma, velayet.
Vaka 2	7-11 Mayıs 2018	5	4 Saat 2 dk.	Evden kaçma, boşama, sosyal medya, velayet.
Vaka 3	6-10 Aralık 2018	5	2 Saat 37 dk.	Çarpık ilişkiler, aldatma, boşanma, DNA testi, velayet.
Vaka 4	29 Ocak-4 Şubat 2019	7	4 Saat 6 dk.	Çarpık ilişkiler, aldatma, boşanma, sosyal medya, farklı dini ritüeller.
Vaka 5	2-8 Mayıs 2019	7	5 Saat 4 dk.	Evden kaçma, evlilik dışı ilişki, sosyal medya, evi terk etme, boşanma süreci.
Vaka 6	2-6 Eylül 2019	5	2 Saat 29 dk.	Aldatma, evi terk etme, sosyal medya, eşi kandırma-dolandırma.
Vaka 7	14-17 Ocak 2020	4	3 Saat 18 dk.	Aldatma, boşanma, sosyal medya, nafaka.
Vaka 8	14-20 Nisan 2020	7	3 Saat 54 dk.	Yasak ilişkiler, sosyal medya, tecavüz, DNA testi.
Vaka 9	19-23 Ekim 2020	5	4 Saat 1 dk.	Evden kaçma, aldatma, boşanma, nafaka.
Vaka 10	19-21 Ocak 2021	3	2 Saat 53 dk.	Evlilik dışı ilişki, boşanma, dolandırıcılık, ölümle tehdit.
Vaka 11	14-18 Haziran 2021	5	4 Saat 38 dk.	Evden kaçma, aldatma, sosyal medya, boşanma.
Vaka 12	19-22 Kasım 2021	4	2 Saat 27 dk.	Evi terk etme, aldatma, evlilik dışı ilişki, sosyal medya, boşanma.

Vaka 13	12-14 Ocak 2022	3	2 Saat 24 dk.	Kıskançlık, evi terk etme, sosyal medya, oyun bağımlılığı.
Vaka 14	13-15 Haziran 2022	3	2 Saat 3 dk.	Evden kaçma, sosyal medya, dolandırıcılık, boşanma.
Vaka 15	29 Ağustos-1 Eylül 2022	4	2 Saat 52 dk.	Şiddet, eşin evden kaçması, evladın evden kaçması, evlilik dışı ilişki.
Genel Toplam		76	52 Saat 43 dk.	

Veri Toplama Süreci ve Analizi

İlgili alanyazın taraması yapıldıktan sonra, “Esra Erol’da” programının yayın tarihleri araştırılarak yayımlandığı televizyon kanalının sitesinden hangi vakaların seçileceğine karar verilmiş ve bu vakalar bilgisayar ortamında kayıt altına alınmıştır. Toplam 15 vaka için 76 program, 52 saat 45 dakika süreyle incelemiştir. Bu süreçte her bir olay defalarca bütün olarak izlemiş ve konuşmalar/söylemler yazıya geçirilmiştir. Bu yolla veri analizi için zemin hazırlanmıştır. Bu süre yaklaşık 10 ay sürmüştür. Bu bağlamda nitel araştırma tekniklerinden doküman analizi tekniğine başvurulmuştur. Periyodik yazılı kaynaklar, magazin, dergi, kitaplar ve TV programları yazılı kaynakları doküman analizine konu olabilir (Bailey, 1982). Doküman analizi, yazılı belgelerin içeriğini titizlikle ve sistematik olarak analiz etmek için kullanılan bir nitel araştırma yöntemidir (Wach ve Ward 2013). Nitel araştırmada kullanılan diğer yöntemler gibi doküman analizi de anlam çıkarmak, ilgili konu hakkında bir anlayış oluşturmak için verilerin incelenmesini ve yorumlanmasını gerektirmektedir (Corbin ve Strauss, 2008).

Toplanan verilerin çözümlenmesinde içerik analizi yaklaşımlarından söylem analizi kullanılmıştır. Söylem analizi, metin ve konuşmalarla ortaya konulan sosyal güçlerin kötüye kullanılması, eşitsizliklerin çoğaltılması gibi konuları ele alan ve karşı koyma yollarını araştıran bir analitik söylem araştırması türüdür. Bu tür araştırmalar toplumsal olayların anlaşılmasını ve yanlışlıkların ortaya çıkarılmasını sağlar (Van Dijk, 2007). Dolayısıyla söylem analizi, metinlerin toplumsal bağlamından koparılmaksızın bütün boyutlarıyla değerlendirmesi gerektiğini savunmaktadır (Yüksel, 2012). Bu nedenle araştırmada, program metni, programda bahsedilen değer ihlalleri, diyaloglar ve sözel iletişim kodları ele alınmıştır.

Televizyonda yayınlanan gündüz kuşağı programlarından Esra Erol’da programından seçilen olaylarda geçen değer ihlalleri Van Dijk’in söylem analizi yaklaşımından yola çıkılarak “*Dini/Ahlaki, İnsani ve Toplumsal*” olarak kategorilendirilmiştir. Bu kategorilendirme yapılırken toplum yapımıza uygun olarak geliştirilen değer sınıflaması kullanılmıştır (Keskin, 2016). Seçilen örnek

olaylarda söylemin incelenmesinde hem söylenen şeyin kendisine hem de onun söyleniş tarzına odaklanılarak toplumsal yapının temeli olan aile değerleri saptanmış, erozyona uğrayan değerler analiz edilmiştir. Örneğin; ETÇ’nin “*Eski eşim olan KFC, artık eski eşim bile demek istemiyorum açıkçası, abim EMC ile 2014 yılında kaçıyor ve nikâh kıyıyorlar.*” şeklindeki söylemi, ahlaki ve dini değer ihlallerinden “*sadakatsiz olma*” olarak kodlanmıştır.

Vakalar yayınlanma sırasına göre numaralandırılmıştır. Analizlerde ifade ve söylemlerin kime ait olduğunu belirtmek amacıyla cinsiyet, ad ve soyadlarının baş harfleri kullanılarak kodlama yapılmıştır. Örneğin; Kadın Zeynep Taç KZT, Erkek Hüsnü Taç EHT olarak söylem analizlerinde kullanılmıştır.

Geçerlik ve Güvenilirlik

Nitel araştırmada geçerlik bilimsel bulguların doğruluğunu, güvenilirlik ise iç tutarlılığını konu edinir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Araştırmanın geçerliğini sağlamak için alanyazında araştırmanın konusuyla benzerlikler taşıyan çalışmalardan faydalanılmıştır. Araştırmada inandırıcılığı (iç geçerliği) artırmak için olaylarda geçen söylemler doküman haline getirilmiş, tüm araştırmacılarla birlikte değerlendirilerek kodlar oluşturulmuş, kodlardan da ortak temalara ulaşılmıştır. Araştırmanın geçerliğini artırmak için araştırma süreci ve bu süreçte yapılanlar ayrıntılı olarak aktarılmıştır. Tüm araştırmacılar çalışmaya eşit katkı sağlamışlardır. Araştırmacılar farklı zamanlarda sık sık bir araya gelmiş ve yüz yüze görüşmeler yaparak ortak bir yol izlemiştir. Sık sık vakalarda yer alan söylemlere yer verilerek çalışmanın güvenilirliği sağlanmaya çalışılmıştır. Makalenin etik kurulu izni Sakarya Üniversitesi Etik Kurulu’nun 14.06.2023 tarih ve E-61923333-050.99-255105 sayılı yazısı ile alınmıştır. Ayrıca elde edilen ham veri ve kodlar başka araştırmacıların incelemesine imkân verecek şekilde muhafaza edilmektedir. Araştırmanın bir televizyon programı gibi görsel ve tekrar izlenebilir bir materyal üzerinde yapılması araştırmanın geçerlik ve güvenilirliğini artırmaktadır.

Bulgular

Araştırmanın alt problemlerine göre elde edilen bulgular aşağıda sunulmuştur.

Değer Erozyonuna/İhlaline Neden Olan Davranışlar

Programdaki vakalar incelendiğinde yaşanan olayların temelinde ahlaki/dini, insani ve toplumsal durumlarla ilgili değer ya da davranışların eksikliği görülmüş, ilgili programlarda değer erozyonu kategori ve kodları Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2: “Esra Erol’da” Programında Yer Alan Değer Erozyonu Kategorisi ve Kodları

Ahlaki/Dini	İnsani	Toplumsal
Sadakatsiz olma	Güvenilir olmama	Aile birliğine önem vermeme /
İffetsiz olma	Sorumsuz olma	saygısız olma
Yalancı olma/Dürüst olmama	Bencil olma	Etik kurallara bağlı olmama
Sahtekâr olma	İnsana değer vermeme	Mürüvvete önem vermeme
Edepsiz olma	Merhametsiz olma	Dini ve manevi değerlere duyarsız olma/ saygısız olma
Kötü niyetli olma	Nezaketsiz olma	Özel yaşamın gizliliğini ihlal etme
Şükürsüz olma	Hoşgörüsüz olma	Toplumsal olaylara duyarsız olma
İsraf etme	Görgüsüz olma	Anne babaya saygısız olma
Ölçsüz olma	Farklılıklara saygısız olma	

Ahlaki/Dini Değer İhlalleri

Tablo 2’de de görüldüğü üzere incelenen 15 programdaki vakalarda ahlaki/dini değer ihlali olarak olayların temelinde sadakatsiz olma, iffetsiz olma, yalancı olma/dürüst olmama, sahtekâr olma, edepsiz olma, kötü niyetli olma, şükürsüz olma, israf etme, ölçsüz olma davranışları yer almaktadır.

Sadakatsiz olma, incelenen 15 vakanın 11’inde tespit edilen bir davranıştır. Sadakatsiz olma davranışı eşler arası ayrılık, aldatma ya da boşanma safhası yaşayan durumların oluşturduğu vakaların genellikle birçoğunda yer almaktadır. Örneğin vaka 3’te; eşi KFC’nin kendisini abisi EMÇ ile aldattığını söyleyen ETÇ’nin “*Eski eşim olan KFC, artık eski eşim bile demek istemiyorum açıkçası, abim EMÇ ile 2014 yılında kaçıyor ve nikâh kıyıyorlar. Eşim ağabeyimle kaçtı ve benim eşimle evliliğimde dünyaya gelen bir çocuğum var. Şimdi bu soruyu soruyorum. Ben o çocuğun babası mıyım, yoksa amcası mıyım?*” şeklindeki söyleminde KFC’nin eşi ETÇ’ye karşı sadakatsiz olduğu söylenebilir. Ayrıca toplumun temel taşı olan aile kurumunu bu tür olayların yozlaştırdığı iddia edilebilir (6 Aralık 2018, 709. Bölüm).

İffetsiz olma, 15 vakanın 11’inde tespit edilen bir davranıştır. Örneğin Vaka 4’te; Kızı KND’nin EÖK tarafından kandırılmasıyla annesi KMK’nin “*EÖK dediğimiz adam kızımı evlilik vaadi ile kandırdı. EÖK, hala KEK adlı kişiyle resmi nikâhlı, aynı zamanda kızım da dini nikâhlı olarak evli şu anda. EÖK’nin yıllar önce KEİ ile bir ilişkisi oldu aynı zamanda kardeşi KEK ile de bir ilişkisi oldu ve hatta ondan bir çocuğu var. Ben bunu 2,5 ay önce öğrendim ve artık dayanamaz hale geldim. Şu anda kızım KND’nin de EÖK’dan 2 çocuğu var. Bir de ilginç KEK ve kızım KND aynı anda doğuruyor. Aynı zamanda EÖK 2012 yılında aynı zaman diliminde hem KEK’e hem de kızım KND’ye evlenme teklifinde bulunuyor.*” şeklindeki ifadesi EÖK’nin aldatma ve sadakatsizliğin ötesinde iffetsiz olma davranışını sergilediğinin göstergesidir (30 Ocak 2019, 748. Bölüm).

Yalancı olma ya da dürüst olmama, incelenen 15 vakanın 10'unda yer alan bir davranıştır. Örneğin Vaka 8'de; ETT tarafından kandırıldığını iddia eden KP-C'nin "*Bir gün beni eve çağırdı 'Konuşalım mı? Takılalım mı?' dedi. Gittim ben de. Samimiydi sözlerinde, inandırdı ve kandırdı. Bana güven verdi evine davet etti fakat sonra bir daha aramadı.*" şeklindeki ifadesi ETT'nin KPC'ye yalan söylediği ve dürüst olmadığının göstergesidir (14 Nisan 2020, 1012. Bölüm).

Sahtekâr olma davranışının incelenen 15 vakanın 9'unda yer aldığı tespit edilmiştir. Örneğin Vaka 1'de; EOG tarafından dolandırılan kardeşi EBS adına konuşan KBAS'nin "*... Konuştuğunuz kişi ciddi anlamda bir dolandırıcıdır. Bu adam EOG kendisini farklı bir isimle tanıtarak abimi dolandırdı. Abim elimdeki arabasını satın yeni bir araba almak için Ankara'da galericiler diye tabir edilen sitede EOG'nin galerisine gidiyor. Fakat abimi dolandırıyor çünkü abim arabasını satmasına rağmen o araba hiçbir zaman gelmedi.*" şeklindeki söylemine dayanarak EOG'nin sahtekâr olma davranışını sergilediği söylenebilir (29 Ocak 2018, 536. Bölüm).

Edepsiz olma, incelenen 15 vakanın 8'inde tespit edilen bir davranıştır. Örneğin Vaka 5'te; Eşi KHN'yi KYB ile aldatan EMN'nin "*Şimdi bu kız yani KYB hanımefendi, şu anda polis olacak okul okuyor. Bu kız çok güzel, diksiyonu düzgün, konuşması düzgün, oradaki kadın bunu çekemiyor. KYB hanımefendi benim uzaktan da olsa akrabamdır ve benim iki defa boynumdan öpmüştür. Ben küfür de severim, kendime küftürmeyi de severim. Olabilir yani.*" şeklindeki ifadesinde eşi KHN'ye karşı edepsiz olma davranışını gerçekleştirdiği ifade edilebilir (2 Mayıs 2019, 814. Bölüm).

Kötü niyetli olma, incelenen 15 vakanın 7'sinde yer aldığı tespit edilen bir davranıştır. Örneğin Vaka 3'te; Eşi KFC'nin abisi EMC'ye kaçması sonrası çocuğu için DNA testi yaptırmak amacıyla programa katılan ETC'nin; "*Öz be öz abim dediğim insan benim karımı kandırdı, kendi eşini yani yengemi de ortada bıraktı. Kaldı ki ondan da çocukları var. Babasının evine gitti yengem, yazık çaresiz kaldı bir başına, ne yapsın. Abim bu kadar yuvayı yıkmayı göze almış, bir insan ancak bu kadar kötü olabilir.*" şeklindeki ifadesinde ağabey EMC'nin kötü niyetli olma davranışını sergilediğinin göstergesidir (6 Aralık 2018, 709. Bölüm).

Şükürsüz olma davranışı incelenen 15 vakanın 6'sında tespit edilmiştir. Örneğin Vaka 6'da; EEA'nın, eşi KAA'yı internette tanıştığı KHK ile aldatması sonrasında KAA'nın "*Parayı devamlı başka bir kadına yediriymiş meğerse. Mutfak ihtiyaçları var, çocuklar yemek yiyecek, aş yiyecek mutfak ihtiyacı için para istiyorum, ama bana para gelmiyor. Ben 30 yıldır evliyim bu adamla, bir dediğini iki etmedim ama o hep fazlasını istemiş, bak haline. Hiç şükür Ya Rabbim demedi.*"

Mal varlığımızda ortada, bu adamla birlikte ben de çalıştım çabaladım, ama bu adam şükretmedi. İnsan bir düşünür, şükreder haline.” şeklindeki ifadesi EEA'nın şükürsüz olma davranışını sergilediğinin göstergesidir (2 Eylül 2019, 851. Bölüm).

İsraf etme, incelenen 15 vakanın 5'inde tespit edilen bir davranıştır. Örneğin Vaka 11'de; KİB'nin eşi EAB ve 7 çocuğunu geride bırakarak Tik Tok uygulaması üzerinden tanıştığı EET'ye kaçması üzerine programa katılan KİB ve EAB'nin kızları KYB'nin “*Babam hep evi idare etmeye çalışırdı. Annem ise çok savurgandı. Babamın parayı ne zor şartlarda kazandığını umursamazdı. Savurgandı daha çok. Annem, devletin çocuklara uzaktan eğitimle ilgili verdikleri tabletleri bile sattı. Babam o kadar çalışıp çabalamasına rağmen parayı tutamıyordu annem. Sürekli gereksiz şeylere para harcıyordu.*” şeklindeki söyleminden yola çıkarak KİB'nin israf etme davranışını fazlaca gerçekleştirdiği sonucuna ulaşılabilir (16 Haziran 2021, 1273. Bölüm).

Ölçüsüz olma davranışı incelenen 15 vakanın 5'inde tespit edilen bir durumdur. Örneğin Vaka 7'de; Eşi EEA'nın eski eşi KCH ile gizlice buluşması sonrası boşanma aşamasında olan KSA'nın “*Ben KCH'nin başka biriyle evli iken eşim EEA'ya kaçtığını bilmiyordum. Yani bu EEA birini dövmüş, şiddet uygulamış, ağzını burnunu kırmış. İki yıl hapiste yattı bu adam, iki yıl hapiste yattı. Ben sonradan öğrendim bunları hep. Konu komşu da hiç bana bahsetmedi. Artık ben de sözlü şiddetlerine dayanamadım, uzaklaştırma kararı aldurdum.*” şeklindeki ifadesinde EEA'nın KSA'ya ölçülü olmama davranışını sergilediğinin göstergesidir (14 Ocak 2020, 947.Bölüm).

İnsani Değer İhlalleri

Tablo 2'de de görüldüğü üzere incelenen 15 programdaki vakalarda, insani değer ihlali olarak güvenilir olmama, sorumsuz olma, bencil olma, insana değer vermeme, merhametsiz olma, nezaketsiz olma, hoşgörüsüz olma, görgüsüz olma, farklılıklara saygısız olma gibi olumsuz davranışlar yer almaktadır.

Güvenilir olmama, incelenen 15 vakanın 9'unda yer aldığı tespit edilen bir davranıştır. Örneğin Vaka 8'de; ETT ve EMB tarafından kandırılan KPC'nin “*Güvenmediğiniz bir kişiye güvenip onunla hareket ederseniz sonunuz benim gibi olabilir. Ben ETT'ye ne yazık ki güvendim ve hayatım mahvoldu.*” şeklindeki söyleminden hareketle ETT'nin, KPC'ye karşı güvenilir olmama davranışını gerçekleştirdiği ifade edilebilir (20 Nisan 2020, 1016. Bölüm).

Sorumsuz olma davranışının incelenen 15 vakanın 9'unda yer aldığı tespit edilmiştir. Örneğin Vaka 13'te; Eşi KEB'nin okey oyunu bağımlılığı nedeniyle

evi terk etmesi sonucu EEB'nin "Eşim KEB, yaklaşık iki yıl önce genel ağ üzerinden okey oynamaya başladı ve bu bağımlılığa dönüştü. Benimle ilgilenmedi. Hadi beni geçtim, özellikle de çocuklarla ilgilenmedi Evin işleriyle ilgilenmedi. Sabah kahvaltı ile birlikte okey oynamaya başlayıp gece ikilere üçlere kadar oynuyordu. Hiçbir işi umursamadı." şeklindeki ifadesinde KEB'nin evlilik hayatında aile birliğini bozucu davranışlar sergileyerek sorumsuz olma davranışını gerçekleştirdiği söylenebilir (12 Ocak 2022, 1378. Bölüm).

Bencil olma, incelenen 15 vakanın 8'inde tespit edilen bir davranıştır. Örneğin Vaka 9'da; Eşi EÖÖ ve 3 aylık çocuğunu bırakıp evden kaçarak ENG ile düğün yapan KAÖ'nün "EÖÖ'den kaçtıktan bir ay sonra nikâh, düğün, kaçma hepsi bir ay içerisinde oluyor. Gizleyecek, saklayacak herhangi bir durumum yok benim. Evet, ben ne EÖÖ'yü ne de çocuğumu tercih ettim. Evlenebilmek için 15 aylık bebeğimi de geri de bıraktım. Sadece kendi hayatımı düşündüm ben. Ben ENG ile evlenmek için kendimi düşündüm sadece." şeklindeki ifadesi KAÖ'nün bencil olma davranışını gerçekleştirdiği ifade edilebilir (19 Ekim 2020, 1101. Bölüm).

İnsana değer verememe davranışının incelenen 15 vakanın 8'inde yer aldığı tespit edilmiştir. Örneğin Vaka 12'de; Eşi EFP tarafından aldatılan KGP'nin "Eşim her seferinde bu ilişkiyi bitireceğini söylemişti ama bitirmedi. Ben eşimin beni aldattığı ve KŞK'nın hamile olduğunu öğrendim. Beni bırakma dedim. Benim annem yok, babam yok, kimsem yok dedim. Evlatlarının boynunu önüne eğdirdin, küçücük evladını bile ellere muhtaç ettin. Sen bana hiç değer vermedin, hep değer veriyormuş gibi yaptın. Madem ben bu kadar değersizdim gözünde niye beni 28 senedir boşamadın be adam." şeklindeki söyleminden yola çıkarak EFP'nin eşi KGP'ye karşı insana değer vermeme davranışını sergilediği ifade edilebilir. Diğer benzer vakalarda olduğu gibi bu vakada da EFP'nin eşi KGP'ye ve çocuklarına insan olarak değer ve önem vermemesi aile kurumu olumsuz bir şekilde etkilediği tespit edilmiştir (22 Kasım 2021, 1341. Bölüm).

Merhametsiz olma davranışının incelenen 15 vakanın 8'inde yer aldığı tespit edilmiştir. Örneğin Vaka 9'da; 3 aylık çocuğunu bırakıp evden kaçarak ENG ile düğün yapan KAÖ'nün eşi EÖÖ'nün "KAÖ daha yuvanın ne olduğunu bilmiyor. Yuvaya önem veren bir insan eşinden boşanmadan gidip başka biriyle düğün yapmaz, eğlenmez. Geride bıraktığın bir evladın var senin. Çocuk mama ile besleniyor ve aç susuz. KAÖ, evli olmasına rağmen ENG isimli beyefendi ile gidip orada düğün yapıyor çalgılı çengili. Bu evladına merhametsizliktir. Hatta onun da ötesinde vicdanı yoktur böyle bir insanın." şeklindeki ifadesine dayanarak resmi nikâhlı evli olmasına rağmen 3 aylık çocuğunu geride bırakıp

başka biriyle düğün yapan KAÖ'nün, eşi EÖÖ ve çocuğuna karşı merhametsiz olma davranışını gerçekleştirdiği söylenebilir (21 Ekim 2020, 1103. Bölüm).

Nezaketsiz olma, incelenen 15 vakanın 7'sinde tespit edilen bir davranıştır. Örneğin Vaka 11'de; Eşi EAB'yi ve 7 çocuğunu geride bırakarak Tik Tok uygulaması üzerinden tanıştığı EET'ye kaçan KİB'nin "*Benim kaçma sebepim şu an o yanınızdaki (küfreder) adamdır. Ben bu adamın konuşmasını duymak istemiyorum. Sus be adam sus geri zekâlı. Kendisi evi geçindiremeyen sümstük bir insandır. Doğru düzgün konuşmasını bile beceremez ama programa çıkmış. Sus lan konuşma. Beni dinleyeceksin şimdi. Ben EET ile evlendim. Kendisi dini nikâhlı benim eşimdir. Bundan sonra hiçbir şey beni ilgilendirmesiz.*" şeklindeki konuşması kaba söylemlerinden dolayı nezaketsiz olma davranışını sergilediğinin göstergesidir (15 Ocak 2020, 948. Bölüm).

Hoşgörüsüz olma, incelenen 15 vakanın 5'inde tespit edilen bir davranıştır. Örneğin Vaka 7'de; Eski eşi KCH ile gizlice buluşması sonrası eşi KSA ile boşanma aşamasında olan EEA'nın "*KSA, beni bu programa çıkararak hırsızlıkla suçladı. Fakat ben çocuğuma bir dondurma aldığımında bile 'Bana da bu dondurmadan alacaksın. Neden bana bu dondurmadan almadın?' diyerek çocuğuma aldığım bir tane dondurmayı dahi hoş karşılayamayan, kıskanan bir insan kendisi. Yani kendisi evliliğimiz boyunca hiç hoş görülme bir hanım olmadı, hiç anlayışla karşılamadı hiçbir şeyi.*" şeklindeki ifadesine dayanarak KSA'nın olayları anlayışla karşılamadığı ve hoşgörüsüz olma davranışını sergilediği söylenebilir (17 Ocak 2020, 950. Bölüm).

Görgüsüz olma, incelenen 15 vakanın 5'inde yer aldığı tespit edilen bir davranıştır. Örneğin Vaka 1'de; EOG tarafından evlilik vaadiyle kandırılan mağdur KİM'nin "*Ben Ankara'da ünlü bir işadamının kızıtım. Zaten özel bir üniversitede okuyordum. EOG, okulun etrafından ayrılmazdı. Her seferinde gösterişli ve farklı arabalarla gelirdi. Kendini zengin göstererek sürekli zengin kızları tavlamaaya çalışırdı. Hep lüks şeylerle tavlamaaya çalışırdı kızları. Beni de bu şekilde kandırmaya çalıştı. Çok pahalı hediyeler, gösterişli şatafatlı şeyler alırdı hep. Benim bunlara ihtiyacım olmadığını, zaten zengin olduğumu söyledim. Sadece sevgi istediğimi söyledim. Daha sonra da konuşup çıkmaya başladık. Fakat evli olduğumu öğrenince ayrılmak istedim.*" şeklindeki ifadesi EOG'nin mağdurlar ile iletişim kurabilmek için kendini olduğundan farklı gösterip sürekli ekonomik değeri yüksek hediyeler olarak görgü kurallarını ihlal ettiği ve KİM'e karşı görgüsüz olma davranışını gerçekleştirdiği söylenebilir (1 Şubat 2018, 539. Bölüm).

Farklılıklara saygısız olma, incelenen 15 vakanın 5'inde yer aldığı tespit edilen bir davranıştır. Örneğin Vaka 10'da; KEK'in daha önce dini nikâhlı olarak

birlikte yaşadığı EAKB'nin ablası KFB'nin *"Bu kadın çok yıl önce aynı şeyi eski eşi EYÇ'ye de yaptı. Mağdur etti bizi. KEK'in eski kocasından bahsediyorum. KEK adlı şahıs hiç insana değer vermez. KEK, EYÇ'yi zamanında hastanede bırakıp gitti. 'Sen artık sakat kaldın, ben bu evliliği yürütemem. Sen beni de sakat bırakırsın' dedi. Kısa bir süre sonra da EYÇ'yi bırakıp gitti"* söylemine dayanarak KEK'in farklılıklara karşı saygısız olma davranışını segilediği ifade edilebilir (19 Ocak 2021, 1167. Bölüm).

Toplumsal Değer İhlalleri

Tablo 2'de de görüldüğü üzere incelenen 15 programdaki vakalarda toplumsal değer ihlali olarak aile birliğine önem vermeme ya da aileye karşı saygısız olma, etik kurallara bağlı olmama, mürüvete önem vermeme, dini ve manevi değerlere duyarsız ya da saygısız olma, özel yaşamın gizliliğini ihlal etme, toplumsal olaylara duyarsız olma, anne babaya saygısız olma gibi olumsuz davranışlar yer almaktadır.

Aile birliğine önem vermeme ya da aileye karşı saygısız olma, incelenen 15 vakanın tümünde yer aldığı tespit edilen bir davranıştır. Bu değer ihlali ailelerin dağılmasında, toplumda farklı yapıların ortaya çıkmasında önemli sorun teşkil etmektedir. Tespit edilen diğer değer ihlallerinde olduğu gibi aile birliğine önem vermeme ya da aileye saygısız olma davranışı aile birliğini ve aile saadeti bozucu niteliktedir. Örneğin Vaka 9'da; Eşi KAÖ'nün 3 aylık çocuğunu bırakıp evden kaçarak başka biriyle düğün yaptığını iddia eden EÖÖ'nün *"Çocuğumuz oldu bizim. Bu kadar mağdur olduğumu iddia eden bir kadın benimle evliyken başka biriyle yeni bir evlilik yapmaz. Başka biriyle yani ENG ile düğün yapmaz. Böyle çalgılı çengili orta yerde düğün yapılmaz. Benimle evli olduğu halde başka biriyle düğün yapıyor. Sosyal medyada toplumun gözü önünde beni rezil ediyor. Bu yaşananların hepsini benimle resmi nikâhlyken yapıyor."* şeklindeki ifadesi KAÖ'nün eşini ve çocuğunu geride bırakarak resmi nikâhli olmasına rağmen başka biriyle bir düğün tertip etmesi aile birliğine önem vermediğinin göstergesidir (20 Ekim 2020, 1102. Bölüm).

Etik kurallara bağlı olmama, incelenen tüm vakalarda tespit edilen bir davranıştır. Örneğin Vaka 10'da; EMK tarafından evlilik vaadiyle kandırıldığını iddia eden KEK'nin *"EMK, bir gün 'Kızımın beyninde ur çıktı' dedi. Bir gün 'ameliyat olması lazım' dedi. 'Bana öyle bir sarıldı ki kızım, saçları elimde kaldı' dedi Mustafa. Benim de iki gözüm iki çeşme tabii. Ama yani bir baba, evladının üzerinden böyle sağlıklı ilgili yalan söylememeli. Bu şekilde beni dolandırdı."* ifadelerinde bulunmuştur. Bunun üzerinde Esra EROL'un *"EMK, evlisin sen evli. Sen evli iken*

resmi nikâhı olmayan bir tane kadınla ilişki yaşıyorsun, duygusal bir ilişki yaşıyorsun ve para alışverişinde bulunuyorsun. Bu yaşananların hiçbir savunulacak yanı, hiçbir etik tarafı yok. Bunlar hiç etik ve ahlaki şeyler değil. Size diyecek başka bir söz bulamıyorum.” şeklindeki ifadesinde EMK'nin evli olmasına rağmen KEK ile bir ilişki yaşaması ve sonrasında evladının hastalığı üzerine yalanlar söyleyerek evlilik vaadiyle onu dolandırması neticesinde EMK'nin etik kurallara bağlı olmayan bir davranış sergilediği söylenebilir (21 Ocak 2021, 1169. Bölüm).

Mürüvvete önem vermeme davranışının incelenen 15 vakanın 10'unda yer aldığı tespit edilmiştir. Örneğin Vaka 13'te; eşi KEB'nin okey oyunu bağımlılığı nedeniyle evi terk etmesi sonucu EEB'nin “*Bu sanal okey oyununa kadar hiçbir sorununuz yoktu. Eski eşimden boşanmış olmama rağmen, hiç görüşmemiş olmama rağmen sürekli tartışma çıkarırdı. Ben ona ayıp olmasın diye eski eşimden olan çocuğumun düğününe gitmedim o istemedi diye. Yani çocuğum yalnız gel diye ama ben eşim kızar diye gitmedim. Ben ağabeyimin çocuklarıyla bile görüşmüyorum. Düşünün ne kadar sadakatliyim. Çocuğumun mürüvvetini göremedim ama o beni bırakıp gitti.*” şeklindeki ifadesine dayanarak KEB'in mürüvvete önem vermediği söylenebilir (12 Ocak 2022, 1378. Bölüm).

Dini ve manevi değerlere önem vermeme ya da saygısız olma davranışının incelenen 15 vakanın 9'unda yer aldığı tespit edilmiştir. Örneğin Vaka 4'te; kızı KND'nin EÖK tarafından kandırılmasıyla annesi KMK'nin “*Benim kızım olan KND, EÖK ile tanışıyorlar. Kızımı internette meleklerle konuştuğunu iddia ederek, kızıma korku filmleri seyrettirerek şen şakrak, güler yüzlü olan kızımı içine kapamık bir hale getirdi. Kızım KND'yi bizden uzaklaştırmaya başladı. Kızımın çok farklı bir namaz kılma şekli oluşmaya başladı. Normal dinin emrettiğinden farklı bir şekilde namaz kılıyordu. Kızım bu adamdan manevi boyutlarda çok etkilendi. Bu adam yani EÖK, manevi yönü eksik olan bu şahıs insanların sürekli hâkimiyeti altına almaya çalışıyor.*” şeklindeki ifadesine dayanarak EÖK'nin, KND'nin dini ve manevi değerlerine karşı saygısız olma davranışını gerçekleştirdiği söylenebilir (31 Ocak 2019, 749. Bölüm).

Özel yaşamın gizliliğini ihlal etme, incelenen 15 vakanın 6'sında yer aldığı tespit edilen bir davranıştır. Örneğin vaka 1'de; EOG tarafından evlilik vaadiyle kandırılan mağdur KİM'nin “*Ben EOG'nin evli olduğunu bilmiyordum. Bekâr diye tanıtmıştı kendini. Fakat evli olduğunu öğrenince ayrılmak istedim. Fakat ayrılmak istediğimde uygunsuz video ve fotoğraflarımı paylaşacağını söyledi. Fotoğrafların altına uygunsuz şeyler yerleştirip sosyal medyada paylaşacağını söyledi. Benimle evleneceksin, benden ayrılmayacaksın yoksa aramızda geçen*

her şeyi anlatırım, bu görüntülerinle herkese rezil ederim seni' dedi. Ben istemeyince benim özel görüntülerimi ve bazı fotoğraflarımı değiştirerek ifşa etti." şeklindeki ifadesine dayanarak EOG'nin özel hayatın gizliliğini ihlal ettiği söylenebilir (1 Şubat 2018, 539. Bölüm).

Toplumsal olaylara duyarsız olma davranışının incelenen 15 vakanın 6'sında yer aldığı tespit edilmiştir. Örneğin Vaka 2'de; EOSU'nun evi terk eden eşi KEU'ya kaçarken yardım eden EEY'nin *"KEU evi terk ettikten sonra EOSU ve ailesi sürekli beni aradı ve beni öldürmekle tehdit etti. EOSU ve ailesi, 'KEU'yu bana geri getir git, bize teslim et kan dökülmesin' diye tehdit ettiler."* şeklinde söylemde bulunmuştur. Bunun üzerine konuya dâhil olan programın avukatı KAHH'nın *"Bana teslim et, bize teslim edin biz hesabını göreceğiz gibi şeyler çok yanlış. Kişisel tercihler gibi boşanmak da bireyleri ilgilendiren bir durumdur. Toplum olarak bu konuları anlayışla karşılamıyor ve ne yazık ki namus meselesi haline hemen dönüştürüveriyoruz. İşte o zaman toplumsal bir olay, bir mesele oluyor. Bu tarz toplumsal olaylara duyarlı olmalıyız. Teslim edin ne demek. O kadınlar bir birey, bir insan."* şeklindeki ifadesinde EOSU ve akrabalarının evi terk eden KEU ve kaçmasında ona yardım eden EEY'yi ölümle tehdit etmesi ve bunun gibi örneklerin yaşanmasından ötürü birçok cinayetin işlenmesi, bu olayları toplumsal bir sorun haline getirmiştir. Bu nedenle EOSU ve ailesinin de toplumsal olaylara karşı duyarsız olduğu söylenebilir (9 Mayıs 2018, 608. Bölüm).

Anne ve babaya saygısız olma, incelenen 15 vakanın 5'inde tespit edilen bir davranıştır. Örneğin Vaka 15'te; KKY ve ESY'nin kızları KBC evden kaçmıştır. Programda canlı yayına bağlanan KBC'nin *"Ben annemi babamı terk ettim. Ne anneme ihtiyacım var ne de babama ihtiyacım var. Hiçbirine ihtiyacım yok benim. Ben annemden de babamdan da tiksiniyorum ve uzaklaştırma kararı aldım. Ben onlarla beraber yaşamak istemiyorum."* şeklindeki ifadesi ve KBC'nin evi terk ederek canlı yayındaki anne ve babasına karşı söylemleri anne ve babaya karşı saygısız olma davranışını sergilediği söylenebilir (29 Ağustos 2022, 1495. Bölüm).

Değerlerin İhlal Edilmesine Neden Olan Kaynaklar

İncelenen olaylar genel olarak değerlendirildiğinde değerlerin erozyonuna sebep olan davranışların çeşitli kaynakları olduğu görülmüştür. Bu kaynaklar şunlardır: sosyal medyanın amacına uygun kullanılmaması, çarpık aile ilişkilerinin varlığı, aile sevgisi/ilgisinden yoksunluk, gizlilik ve mahremiyetin ihlali, güven ve aidiyet eksikliği, olumsuz ekonomik durumlar.

Sosyal medyanın amacına uygun kullanılmaması

Çalışma daha önce belirtildiği üzere, 2018-2022 tarihleri arasındaki örnek olaylarla yapılmıştır. Vakalar incelenirken yıllar ilerledikçe değer ihlallerinin yaşandığı ortamların değiştiği görülmüştür. Örneğin 2018 yılında değer ihlallerinin çoğunlukla kafe, çay bahçesi, park gibi ortamlarda gerçekleştiği, ancak sona doğru bu ortamların yerini çoğunlukla sosyal medya ortamına bıraktığı görülmüştür. Günümüzde sosyal medya haberleşme, eğlence/zaman geçirme ve bilgi edinme aracı olarak kullanılmaktadır. Fakat bazen sosyal medyanın amacı dışında kullanılması birçok sorunu beraberinde getirmektedir. Sosyal medyanın yanlış ya da art niyetli bir şekilde kullanılması sonucunda toplumumuzda var olan değerleri basitleştirilmekte ve bazen önemsiz duruma getirilerek birçok değer ihlalinin doğmasına neden olmaktadır.

Örneğin vaka 8’de; KPC’nin sosyal medyadan tanıştığı, takma isimler kullanan, gerçek adını programda öğrendiği ETT ve EMB adlı kişilerle birlikteliği olmuştur. Daha sonra hamile olduğunu öğrenmiş, fakat sosyal medyadan tanıştığı ETT ve EMB’ye programa katılana kadar ulaşamamıştır. KPC yaşadığı bu olumsuz durumlar sonucunda bir yaşında olan çocuğunun babasını DNA testi yaptırarak öğrenmek istemektedir. Vakada belirtildiği üzere sosyal medya ortamlarının yanlış ya da art niyetli olarak kullanılması, aileyi aile yapan değerlerin giderek önemini yitirmesine ve belirli toplumsal temellere dayanan ailenin yok sayılmasına neden olmaktadır. Bunun dışında, bu ortamlarda hissedilen özgürlük ve görünmezlik düşüncesinin sonucunda iffetsiz, sorumsuz, olduğu kişiliğin dışında bir tavır içerisinde davranışlar sergilendiği görülmüştür. Bu bağlamda gizli olması gereken mahremiyetin sosyal medyada gözler önüne serildiği tespit edilmiştir.

Çarpık aile ilişkilerinin varlığı

Aile toplumun en küçük fakat insanı geleceğe hazırlayan en önemli kurumların başında gelmektedir. Ailede meydana gelen kopukluklar ve bozulmalar ya da toplum tarafından çok önem arz eden değerlerin yanlış olarak öğretilmesi veya tam olarak aktarılamaması toplum tarafından kabul edilemeyen davranışların oluşmasına neden olmaktadır. Bu davranışlar birçok değer yozlaşmasına ve önemsiz olarak algılanmasına neden olmaktadır. Örneğin vaka 3’te; ETÇ’nin eşinin abisi ile kaçması ve onunla evlenmesi, toplumumuzda önemli bir yere sahip olan iffetli olma ya da namus diye tanımlanan değer göz ardı edildiğini göstermektedir. Üstelik aile birliği derinden yara almaktadır. Bu tür çarpık ilişkilerin varlığı toplu-

muzda şiddetle karşı çıkılan ve ailenin varlığı ve birliğini tehdit eden bir davranış biçimidir. Bu nedenle aile içi ilişkilerde saygıya dayalı belli sınırlar olmalıdır.

Aile sevgisi/ilgisinden yoksunluk

İncelenen vakalarda aile sevgisiyle büyüemeyen ve gerekli ilgiyi göremeyen bireylerin toplum normlarına aykırı davranış sergileyebildiği ve toplum tarafından kabul edilmeyen ve değerlere aykırı davranışlar sergileyerek aile birliğine önem vermeme, sorumsuz olma, güvenilir olmama, bencil olma, mürüvete önem vermeme, sadakatsizlik ve iffetsizlik gibi değer ihlallerinde bulunduğu söylenebilir. Örneğin Vaka 2'de KEU, ailesinden ilgi/sevgi görmemesi sonucunda evliliği bir kaçış/kurtuluş olarak görmüştür. Böylece toplumumuzda önemli görülen mürüvvet değerini göz ardı etmiştir. Aynı zamanda ailesinden sevgi görmediği için kaçan KEU, eşinden de sevgi görmeyince başkasıyla evden kaçmış ve kendi görmediği sevgiyi çocuklarına da göstermemiş, onları mahrum bırakmıştır. Bu nedenle ailelerde sevgi ve ilgi gösterme oldukça önemlidir.

Gizlilik ve mahremiyetin ihlali

Mahremiyet, günümüzde sosyal medya kullanımının yaygınlaşması, sosyal medyada kişisel hayatlarımızın başka kişiler tarafından da paylaşılabilir olmasıyla daha önemli bir kavram haline gelmiştir. İncelenen vakalarda bireyler arası ilişkilerde gizli kalması gereken ya da mahrem durumlar bulunmaktadır. Örneğin Vaka 7'de; EEA'nın eski eşi KCH ile gizlice buluşması sonrasında sosyal medyada eski fotoğraflarını paylaşmıştır. Bunun üzerine resmi nikâhlı eşi KSA ile boşanma sürecine girmiştir. Bu süreçte aile içinde kalması gereken konuların ve mahrem olarak kabul edilen yaşantıların canlı yayında birbirlerine karşı adeta koz olarak kullanılması gizlilik ve mahremiyetin ihlal edildiğinin göstergesidir. Mahremiyet ihlali, vakalarda ne yazık ki sık yaşanan bir davranıştır. Gerek program öncesi yaşananlar gerekse program sırasında sıkça karşılaşılan mahremiyet ihlali, kişilerin mahremiyet hakkını zedeleyen bir durumdur. Bu nedenle aile içi ilişkilerde yaşanan durumlarda gizliliğe ve mahremiyete dayalı belli sınırlar olmalıdır.

Güven ve aidiyet eksikliği

Bireylerin bir arada yaşaması, aile kurumunun oluşması ve toplumda bir arada olmayı sağlayan duygulardan biri de güvendir. Güven sağlıklı ilişkilerin kurulması ve devamlılığın sağlanması açısından önemli bir yere sahiptir. Örneğin

Vaka 1’de; KGH’nin “Elimde büyüdü, hep kendi evladım gibi gördüm.” dediği EOG tarafından kandırılması ve dolandırılarak ekonomik kayba uğraması, EOG’nin verdiği sözü tutmamakla birlikte yakın ilişkide olduğu insanların güven duygusunun zedelenmesine neden olmuştur. Örnekteki vakada olduğu gibi güven duygusunun yitirildiği durumlarda dolandırıcılık ve sahtekârlık, sorumsuzluk, iyi niyeti kötüye kullanma, aile içi şiddet olayları gibi davranışların artış göstererek ilişkilerin bozulduğu saptanmıştır. Bozulan ilişkiler kimi zaman arkadaşlık, akraba, kimi zaman da aile içi ilişkiler olabilmektedir. Bu nedenle toplumumuzda sağlam birlikteliğin gerçekleşmesi ve bu birlikteliğin sürdürülebilirliğinin sağlanmasında, güven oldukça önemli bir yere sahiptir.

Olumsuz ekonomik durumlar

Bireylerin yaşamını devam ettirebilmesi için elinde bulunan kaynaklarını tutumlu kullanması önem arz etmektedir. Kaynakların tutumlu kullanılmadığı zamanlarda ekonomik problemlerden dolayı insanların aile içinden başlayarak toplumsal ilişkilere doğru yol alan bir değerler erozyonu söz konusu olduğu tespit edilmiştir. Örneğin vaka 11’de; KİB, eşi EAB’ye evdeki mobilyaların eski olduğunu söylemiş ve yenisinin alınmasını talep etmiştir. EAB ise çocukların ihtiyaçlarının daha önemli olduğunu ve mobilyaları değiştiremeyeceğini, maddi durumunun olmadığını dile getirmiştir. KİB’nin daha sonra sosyal medyadan tanıştığı EET’ye kaçarak olumsuz ekonomik durumlardan dolayı aile birliğine önem vermeme, sorumsuz olma, israf etme, şükürsüz olma, sahtekâr olma, yalancı olma gibi değer ihlallerine neden olduğu saptanmıştır. Örnekteki vakada olduğu gibi ekonomik yetersizliklerden dolayı bireylerin birbiriyle olan iletişimi zayıflamış, gittikçe bireyselliğe dönmüş ve bencil olma davranışları sergilendiği görülmüştür.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu çalışma ile gündüz kuşağı programlarından Esra Erol’da programında incelenen vakalarla değer erozyonuna/ihlaline neden olan davranışlar ve bunların nedenleri ortaya konulmaya çalışılmıştır. Araştırmada ülkemizde ailede meydana gelen değer erozyonlarının ahlaki/dini, insani ve toplumsal durumlarla ilgili olduğu tespit edilmiştir. Dini/ahlaki değer erozyonları bağlamında; sadakatsiz olma, iffetsiz olma, yalancı olma/dürüst olmama, sahtekâr olma, edepsiz olma, kötü niyetli olma, şükürsüz olma, israf etme, ölçsüz olma davranışları yer alırken insani değer ihlalleri bağlamında güvenilir olmama, sorumsuz olma, bencil olma, insana değer vermeme, merhametsiz olma, nezaketsiz olma, hoşgörüsüz

olma, görgüsüz olma, farklılıklara saygısız olma gibi olumsuz davranışların yer aldığı görülmüştür. Toplumsal değer ihlalleri olarak ise aile birliğine önem vermeme/saygısız olma, etik kurallara bağlı olmama, mürüvvete önem vermeme, dini ve manevi değerlere duyarsız olma/saygısız olma, özel yaşamın gizliliğini ihlal etme, toplumsal olaylara duyarsız olma, anne babaya saygısız olma gibi olumsuz davranışların sergilendiği görülmüştür. Bu durumun temelinde ise sosyal medyanın amacına uygun kullanılmaması, çarpık aile ilişkilerinin varlığı, aile sevgisi/ilgisinden yoksunluk, gizlilik ve mahremiyetin ihlali, güven ve aidiyet eksikliği, olumsuz ekonomik durumların yer aldığı tespit edilmiştir.

Son yıllarda yapılan birçok çalışmada özellikle sosyal medyanın etkisiyle, başlı başına bir değer olarak görülen ailede bazı değerlerin eksikliği göze çarpmaktadır. Örneğin, Süleymanov'un (2009) çalışmasında geleneksel Türk ailesinde yaşanan çözümler, kuşaklar arasında ortaya çıkan farklılıklar, boşanma oranlarında büyük artış, yabancılarla yapılan evliliklerde gözlenen artış ve nikâhsız evlilik yaşamlarının günümüzde Türk ailesinin bir gerçeği haline geldiği vurgulanmıştır. Bu çalışmada da sosyal medyanın yanlış ve gerektiği gibi kullanılmaması durumlarında aile birliğinin dağıldığı ve toplum tarafından benimsenen özel yaşamın gizliliğini ihlal etme, aile birliğine önem verme, mürüvvete önem verme gibi değerlerin erozyona uğradığı tespit edilmiştir. Özkiraz ve İşçi Baş (2016) aile kurumunun fonksiyonlarını başka kurumlara devrederek toplumda daha zayıf daha kırılğan bir kurum haline dönüştüğünü ve boşanmaların daha kolay olduğunu belirlemiştir. Öte yandan Yaşar Ekici (2014) Türk aile yapısının değişim ve dönüşümüne etki eden başlıca unsurların göç, yoksulluk, toplumsal değerler, teknoloji ve kadınların çalışma hayatına girmesi olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu çalışmada incelenen vakalar neticesinde özellikle ev hanımı rolünde olan kadınların sosyal medyanın amacına uygun kullanılmaması ve olumsuz ekonomik durumlar gibi nedenlerle çalışma hayatına başladıktan sonra ekonomik özgürlüğünü kazanmasıyla beraber aldatma ve boşanma durumlarının arttığı tespit edilmiştir. Büyükyonca (2019) televizyon dizileriyle ilgili yaptığı çalışmada, televizyon dizilerinin aile kurumu üzerinde gözle görülür derecede önemli bir etkisi olduğunu ve ayrıca bu dizilerin eşler arasında sevgi, saygı, sadakat, fedakârlık duygularını aşındırırken kavgalara, ihanet ve boşanmalara yol açarak ailedeki dengeyi bozduğu sonuçlarına ulaşmıştır. Son yıllarda sosyal medyanın da aile üzerindeki etkisi gittikçe artmaktadır. Filiz (2021) artan medya uygulamalarının ailenin sahip olduğu kültürel değerleri yozlaştırdığı ve aile yapısını olumsuz yönde etkilediği sonuçlarına ulaşmıştır. Bu çalışmada da benzer olarak özellikle sosyal medya kullanımının artmasıyla bazı sosyal med-

ya platformları üzerinden (özellikle Tik Tok uygulaması) evli bireylerin başka kişiler ile iletişim kurarak eşlerini aldattığı ya da evden uzaklaştıkları tespit edilmiş ve bunun sonucunda aile birliğine önem verme değerinin erozyona uğradığı sonucuna ulaşılmıştır. Özellikle son yıllarda bilgi ve iletişim teknolojilerinde yaşanan hızlı gelişmelerle birlikte bireylerin sözlü ya da yazılı şekilde iletişim kurmasını sağlayan sosyal medya platformları, toplumun en küçük sosyal kurumu olan aileleri de etkilemektedir. Erol (2022) yaptığı çalışmalarda sosyal medyanın Türk aile yapısını etkilemekle birlikte özellikle aile içi iletişim, mahremiyet, boşanma ve çocuklar üzerinde olumsuz etkilerin yaşanmasına neden olduğu sonuçlarına ulaşmıştır. Aslan ve Demir (2018) çalışmalarında özel hayatın mahremiyetinin kırıldığı, gayri meşru ilişkilerin, cinayetlerin ve aile içinde yaşanan sorunların konu edildiği programların gündüz kuşağı televizyon yayıncılığında oldukça fazla yer işgal ettiği sonuçlarına ulaşmışlardır. Bu çalışmada farklı olarak vakalardaki kişi ve olayların ekranda uzun süre kalmaları, kişilerin özel ve mahrem olaylarını konu edinmeleri, zihinleri uzun süre meşgul etmeleri, nedeniyle olumsuz bir etki alanı oluşturarak ahlaki/dini, insani ve toplumsal olarak bazı değerlerin erozyona uğradığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Günümüzde televizyon ve internet gibi paylaşım ortamlarının ve görünürlüğü artmasıyla yazılı ve görsel medyanın kitleleri yönlendiren gücü düşünüldüğünde, muazzam bir etki alanı oluşturarak ortaya çıkan aile sorunları toplumun önünde konuşulur ve tartışılır olmuştur (Ceylan, 2012). Bu çalışmada da aile içi olayların televizyon aracılığıyla görünürlüğüne artması, sosyal medya ile özentinin artması, gizli ve mahrem olan olayların gözler önüne serilmesiyle güvenilir olma, sorumlu olma, nezaketli olma, dürüst olma, hoşgörülü olma, etik kurallara bağlı olma gibi değerlerin erozyona uğradığı tespit edilmiştir. Bu nedenle ortaya çıkan toplumsal koşullar ve yoğun tüketimin yaygınlaşmasıyla maddi tüketim unsurları ailenin insani, toplumsal, kültürel, duygusal ve maddi tüm yapısını etkilemiş görünmektedir. Toplumsal hayatın kültürel, duygusal boyutları ve değerleriyle birlikte insanların karakter özellikleri toplumsal hayatta önemli olmaktan uzaklaşmıştır. Özellikle de toplumsal güven duygusunu geliştiren aile, akraba ve yakınlarla sürdürülen ilişkiler giderek zarar görmeye başlamıştır (Akkoç, 2019).

Genelde problemlerin ortaya çıkmasındaki ortak nokta evli bireylerin, evde yaşanan huzursuz ve sevgisizlik ortamından kaynaklı olarak evlilik yaşamı dışında farklı çevrelerde ya da sanal ortamda eksik duygularını gidermeye yönelik hayal ettikleri düzeni burada bulacaklarını düşünmeleridir. Bu bağlamda yapılan araştırmada, güven, paylaşımcı olma, adil ve hakkaniyetli olma, mili ve manevi değerlere bağlı olma, toplumsal olaylara duyarlı olma, gelenek-görenek ve kültüre

saygı, insana değer verme, şükretme, var olanla yetinme gibi değerlerin erozyona uğradığı tespit edilmiştir. Aynı zamanda araştırma kapsamında toplum normlarının kötü olarak nitelendirdiği davranışları bireysel özgürlük adı altında ‘ben’ kavramını ön plana çıkararak yeniyi sergileme, eskiyi aşağılama, aile büyüklerini alaya alma şeklindeki davranışlara dönüşmüş ve normal olarak algılanmaya başlamıştır. Bu durumda değişen ve dönüşen şartlara karşı var olan değerlerin korunamadığı, yeni şartlara ve sosyal yapıya uygun olmadığı gerekçesiyle bireyler tarafından popüler davranışların rağbet görmesi durumunda toplumsal koşullar karşısında değerlerin işlevsiz kaldığı ve yozlaştığı söylenebilir (Yüksel, 2012).

Sevginin yitirildiği, değerlerin erozyona uğradığı bir toplumda ailenin parçalanması kaçınılmazdır. Bedensel, ruhsal ve sosyal olarak güçlü bireylerin yetişmesi sevgiyle örülmüş güçlü bir aile yapısıyla ve öncelikle sevgi bağına dayalı eş seçimiyle mümkündür. Doğan Cüceloğlu’nun (2017) belirttiği gibi “Dünyanın en mutlu insanı kim diye sorsalar, eş seçimini doğru yapanlar derdim. Çünkü kaderimizin en can alıcı noktası eş seçimidir. Yaşayacağımız tüm olaylar bu seçimle şekillenir. Eğer hakkını yanlış kişiden yana kullanmışsan, bedeli çok ağır olur. Yalnızca seninle de bitmez. Çocukların öder, annen, baban, eşin dostun öder. Çevrende kim varsa bu bedelden nasibine düşeni öder.” Bu nedenle evlilik öncesi evlenecek olan çiftlere yönelik danışmanlık ve eğitim hizmetleri yaygınlaştırılmalı, bu eğitimler aile yaşam döngüsü eğitimleri adı altında kavramlaştırarak sürekli hale getirilmelidir. Aydın’a (2003) göre çocuğa aile içinde sağlanan sevgi ve güven ortamını başka yerlerde sağlamak oldukça güçtür. Bu nedenle çalışmada erozyona uğrayan değerlerle birlikte çocukların olumsuz etkilendiği görülmektedir.

Genel olarak değerlendirildiğinde, ailelerde oluşan değer erozyonlarını önlemek ya da azaltmak için;

- Farklı medya araçlarında aileyi bilinçlendiren, ailede farkındalık yaratacak konulara dair programlar yapılabilir.
- Aile içi şiddetin önlenmesine ilişkin bilinçlendirme ve farkındalık yaratacak, ailenin sorun çözme kabiliyetini arttıracak ve aileyi her yönden destekleyecek projeler geliştirilerek uygulanabilir.
- Yeni teknolojiler, aile yapısı ve aile değerleri konusunda ortak bilgilendirme ve tartışma platformları oluşturularak aile bireyelerine eğitim verilebilir.
- Aile eğitim seminer programına medya okuryazarlığı ilave edilerek ailede farkındalık oluşturulabilir.
- Okullarda medya okuryazarlığı dersi zorunlu hale getirilebilir ve bu ders diğer öğretim kademelerine de yaygınlaştırılarak ders kapsamında aile medyası adı altında aileyi de kapsayacak şekilde içerikler oluşturulabilir.

- Ekranlara yansıyan problemlerin asıl mağduru olan çocukların etkilenmesi ve hatta bunların yaşanmasını engellemek ve bilinci artırmak adına ebeveyn eğitim programları, kursları hazırlanabilir.

Türk televizyon ekranlarında yayınlanan gündüz kuşağı programlarında yaşanan olumsuz durumların ve meydana gelen değer ihlallerinin sürekli sergilenmesi neticesinde aile birliğini bozucu etkenler bir süre sonra toplumda normal hale dönüşebilmektedir. Bu normalleşme yeni sorunları beraberinde getirerek birçok olumsuz duruma neden olmuştur (Ceylan, 2012). Bir kelebek etkisi misali aile birliğinin bozulmasıyla ailenin tüm fertlerini etkileyen bu durum, çocukların aile sevgisinden mahrum, dürüst davranmaktan uzak, çalışkanlığını kaybetmiş bir şekilde yetişmelerine neden olabilecektir (Yılmaz ve Ersoyol, 2013). Bu nedenle bu tür programların yayınlanmasında gerekli önlemlerin alınması elzemdir. Bu bağlamda şu öneriler getirilebilir:

- RTÜK'ün özellikle genel izleyici kapsamında ailedeki tüm fertlere hitap eden programlar ve medya içerikleri konusunda mevcut denetlenme mekanizması daha etkili hale getirilebilir.
- Aile birliği hassasiyeti üzerinde durularak programlarda yayınlanan olaylar, toplumun kabul ettiği normlara uygun ve değerler çerçevesinde ele alınabilir.
- Sorunlar ve konular çözüm odaklı olmasına dikkat edilerek özel hayatla ilgili mahrem konular, kişi hak ve özgürlüklere zarar vermeyecek şekilde ele alınabilir.
- Özel hayatın gizli kalması gereken noktalarının deşifre edilmemesi ve programa katılarak çeşitli problemlerini, özel hayatını paylaşan insanların mağduriyeti üzerinden ticari çıkar sağlanmamasına dikkat edilebilir.
- Yaşam tarzının, toplumsal normlar ile uyum göstermeyenlerin ötekileştirilmemesi, dışlanmaması, yaşadıklarının müstahak olduğunun ima edilmemesi göz önünde tutulabilir.
- Yaşanan problemlerin temelinde aile içi sorunların yer alması ve genellikle mutsuz bir evlilik nedeniyle sorunların ortaya çıkmasından dolayı evlilik öncesi hazırlık programları uygulanabilir.

Extended Abstract

Introduction

According to the Turkish Language Institution [TDK] dictionary, the term “value” is defined as an abstract measure that signifies the importance of something, its worth, superior quality, merit and the entirety of both material and spiritual elements. According to a different definition, it is stated as the common thoughts, goals, principles and beliefs that are accepted as correct and necessary by the members of a society (Saygın, 2015). Developing a culture of values is important in terms of ensuring cultural continuity. A burden creates “value blindness” when insensitivity to values collapses, in other words, in the absence of feelings, when people are indifferent to objects, events, situations or facts due to lack of emotional closeness or distance and do not value them. A state of “value blindness” emerges when individuals become insensitive to values, meaning that in the absence of emotions, people become indifferent to objects, events, situations, or facts due to a lack of emotional connection or distance, leading them to not appreciate or recognize their value. If there is an incompatibility between the general values of the segment, which is stated to have the elements of integrating and communication at the social level, and the people, there is a conflict of values (Seyyar & Genç 2010). According to the data of the Ministry of Family and Social Policies (2022), while the number of divorced couples was 143 thousand 573 in 2018, it increased by 8.0% in 2019 to 155 thousand 47, while it was 175 thousand 779 in 2021, it became 180 thousand 954 in 2022. Upon comparing the aforementioned data sets, a noticeable increase in the divorce rate becomes apparent when contrasted with the previous years. Concurrently, issues such as the corruption of moral values, posing a threat to both individuals and society at large, have come to the forefront. The predominant causes underlying these circumstances can be largely attributed to the escalating erosion of values within family structures. However, it is seen that the studies on the determination of these value erosions are limited. For this reason, it has been tried to examine the daytime programs that are stated to emerge with the claim of being the voice of women and solving various problems and in which the value erosions broadcast daily on television are more visible. In this study, we endeavor to uncover the erosion of values in Turkey and explore the factors contributing to these erosions. Our analysis focuses on events within families, particularly those portrayed in the Esra Erol program, among other relevant programs.

Method

Case study (case/case analysis) design, a qualitative research method, was employed in this study. In this study, we aim to examine the value erosions that become more apparent in daytime programs, impacting the family institution, and explore the reasons behind this situation within the framework of case studies. The first type of case studies, the holistic single case design (Yıldırım & Şimşek, 2011), which is four types, was adopted. Systematically selected 15 case studies were handled holistically through a single case (value erosion in the family).

Data Collection

As given in Table 1, in the context of a total of 15 cases; 76 programs were studied for 52 hours and 45 minutes. In this process, each event was watched as a whole multiple times and speeches/discourses weretranscribed . In this way, the ground for data analysis was prepared. This period lasted about 10 months. Periodic written sources, magazines, magazines, books and TV programs were considered as subject for document analysis (Bailey, 1982). In this context, document analysis technique, one of the qualitative research techniques, was used.

Data Analysis

It has been grouped as “Religious/Moral, Humanitarian and Social” based on Van Dijk’s discourse analysis approach, which align with the values presented in Esra Erol, one of the daytime programs broadcast on television. In the selected sample sentences, the most crucial aspect of the family, the foundation of our social structure, has been identified by concentrating on both the values attributed to them and their articulation, with a subsequent analysis of the eroded values. For instance, in the discourse where EÇ states, “KFC, who is my old age, I don’t even want to say that I am old anymore, my brother and EMÇ ran away in 2014 and they got married,” it is categorized as “being unfaithful,” encompassing both spiritual and religious values

Discussion, Conclusion and Suggestions

In this study, the cases that were examined in Esra Erol, one of the daytime programs, were tried to reveal the behaviors that cause the value erosion/violation in our country and their reasons. In the research, it has been determined that the ero-

sion of values in the family in our country is related to moral/religious, humanitarian and social situations. In the context of religious/moral value erosions; being unfaithful, being unchaste, being a liar/not being honest, being dishonest, being rude, being malicious, being ungrateful, wasting, being excessive regarding the context of violations of human values, there are negative behaviors such as being insecure, irresponsible, selfish, not valuing people, being ruthless, being rude, being intolerant, being rude, being disrespectful to differences. On the other hand, violations of social values such as not giving importance to family unity / being disrespectful, not adhering to ethical rules, not giving importance to elderhood, being insensitive / disrespectful to religious and spiritual values, violating the privacy of my private age, being insensitive to social events, disrespecting parents. And negative behaviors were observed. On the basis of this situation; it has been determined that social media is not used in accordance with its purpose, the existence of distorted family relations, lack of family love / interest, violation of confidentiality and privacy, lack of trust and belonging, negative economic situations. On the other hand, violations of social values encompass behaviors like neglecting family unity and being disrespectful, disregarding ethical principles, undermining the importance of elderhood, displaying insensitivity or disrespect toward religious and spiritual values, intruding on privacy, being indifferent to social events, and disrespecting parents. Negative behaviors were evident in these aspects. This situation indicates that social media is often misused, distorted family relations exist, there is a deficiency in family love and interest, privacy is frequently violated, trust and a sense of belonging are lacking, and economic hardships contribute to the negative circumstances.

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.

Yazarlar/Authors: Sevgi COŞKUN KESKİN, Faruk GEZER, Nurullah ARIÇAM

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

- Adams Becker, S., Cummins, M., Davis, A., Freeman, A., Hall Giesinger, C., & Ananthanarayanan, V. (2017). NMC Horizon Report: 2017 Higher Education Edition. *New Media Consortium*. <https://www.sconul.ac.uk/sites/default/files/documents/2017-nmc-horizon-report-he-EN.pdf>
- Akner, N., & Eren, Ş. (2013). Toplumsal cinsiyet bağlamında evlilik programları. *Karadeniz Teknik Üniversitesi İletişim Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 2-20.
- Akkoç, A. (2019). Tüketim toplumunun toplumsal değerler üzerindeki etkisi. *Sosyoloji Araştırmaları Dergisi*, 22 (2), 1-25. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/844895>
- Aksoy, S., & Çeliker Saraç, D. (2020). Sıradan insan hikâyelerinin reality tv programları dolayısıyla metalaşması üzerine bir analiz. *TRT Akademi*, 5(10), 766-789.
- Arslan, M. Y. & Demir, Z. (2018). Yaşam boyu öğrenmede televizyonun rolü bağlamında bir gündüz kuşağı programı: “Gülben”. *Meriç Uluslararası Sosyal ve Stratejik Araştırmalar Dergisi*, 1(1), 32-44. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/388278>
- Aydın, İ. (2003). Eğitim ve öğretimde etik. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Aytemur Nüfusçu G. & Yılmaz, A. (2012). Evlilik pratiklerinin dönüşüm/yeniden üretim sürecinde evlendirme programları. *Galatasaray Üniversitesi İletişim Dergisi*, (16), 23-48.
- Bailey, K. D. (1982). *Methods of Social Research*. New York: *A Division of Macmillan Publishing Co*, New York.
- Büyükönca, G. (2019). *Türk televizyon dizilerinin geleneksel Türk aile yapısına olan etkisinin popüler kültür bağlamında incelenmesi: bir aile dizisi üzerine analiz*, (Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Ceylan, Y. (2012). Toplumsal değerler ve medya etiği. *Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (7), 45-58. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1716189>
- Corbin, J., & Strauss, A. (2008). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*. Sage. <https://doi.org/10.1177/1094428108324514>
- Coşkun Keskin S. (2012). Değer eğitiminde geçmişten günümüze bir ışık: aile bilgisi ders model önerisi, *Değerler Eğitimi Dergisi*, 10(23), 117-156. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/302443>
- Creswell, J. W. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni* (3. Baskı). Çev. Ed., M. Bütün ve SB Demir. Ankara: Siyasal Kitabevi.

- Cüceloğlu, D. (2017). *Evlenmeden önce*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Çelik, C. (2010). Değişim sürecinde Türk aile yapısı ve din. *Karadeniz Uluslararası Bilimsel Dergi*, (8), 25-35. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/155404>
- Çetinkaya, M. (2022). *Televizyonlarda Yayınlanan Gündüz Kuşağı Programlarında Değişen Aile Yapısı ve Mahremiyet*, (Yüksek Lisans Tezi, Karabük Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Karabük). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi>
- Çoban, Ç. & Demirel, Ö. (2020). Sorunlara çözüm bulmada bibliyoterapi tekniği ve kullanım alanı. *Toplum Bilimleri Dergisi*, (28), 81-99. DOI:10.29228/tbd.2007.42039
- Erol, V. (2022). Sosyal Medyanın Türk Aile Yapısına Etkisi. *KMÜ Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 24(43), 1127-1139. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/2707468>
- Filiz, H. (2021). Televizyonun ve Tik Tok'un Türk aile yapısı ile ilişkisi ve kültürel değerler üzerindeki rolü. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(78), 1080-1095. <https://doi.org/10.17755/esosder.775986>
- İlhan, V. & Usta, D. (2018). Televizyonda Gündüz Kuşağı Programlarındaki Dönüşüm: "Esra Erol'da" Örneği. *Erciyes İletişim Dergisi*, 5(4), 571-598. <https://doi.org/10.17680/erciyesiletisim.1147249>
- Keskin, Y. (2016). Değer Sınıflaması Üzerine Aksiyonel Bir Deneme. *Turkish Studies (Elektronik)*, 11(3), 1485-1510. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.9467>
- Özkiraz, A. & Baş, G. İ. (2016). Osmanlıdan günümüze Türk toplumunda aile yapısı ve boşanma. *Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 18(30), 87-95. <http://dergi.kmu.edu.tr/userfiles/files/11m.pdf>
- Saygın, M. & Saygın, G. A. (2015, Nisan 16-18). Eğitimde Gelecek Arayışları: Dünden Bugüne Türkiye'de Beceri. *Ahlak ve Değerler Eğitimi Uluslararası Sempozyumu*. Bartın. <https://www.atam.gov.tr/wp-content/uploads/E%20C4%9E%20C4%B0T%20C4%B0MDE-GELECEK-ARAYIS%20C5%9ELARI-C%20C4%B0LT-I.pdf>
- Serttaş, A. (2017). Türk televizyonlarında yayınlanan gündüz kuşağı programlarında mahremiyetin dönüşümü. *Akdeniz Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi*, (27), 9-27. <https://doi.org/10.31123/akil.437175>
- Seyyar, A. & Genç, Y. (2010). Sosyal hizmet terimleri (ansiklopedik "sosyal pedagojik çalışma" sözlüğü). Sakarya: Sakarya Kitabevi.
- Süleymanov, A. (2009). Çağdaş Türk toplumlarında aile ve evlilik ilişkileri. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 5(17), 7-17. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/198190>
- Turkuvaz Aktif Televizyon Prodüksiyon A. Ş. (2022) Esra Erol'da tüm bölümler. <https://www.atv.com.tr/esra-erolda/bolumler> (Erişim tarihi: 05.09.2022)

- TÜRK DİL KURUMU: *Türk Dünyası Dil ve Edebiyat Dergisi Yaz/2014/37. Sayı:* Ankara 2015, 113 s.
- Türkiye İstatistik Kurumu (2023). Evlenme ve boşanma İstatistikleri. <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Evlenme-ve-Bosanma-Istatistikleri-2022-49437> (Erişim tarihi:27.02.2023)
- Türkiye İstatistik Kurumu. (2023). İstatistiklerle Çocuk. <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Istatistiklerle-Cocuk-2022-49674> (Erişim tarihi: 03.05.2023)
- Utma, S. (2020). Türk Kültüründe Kadın Olmak ve Medyada Kadının Temsili. *Journal of International Social Research*, 13(70), 1076-1083. Doi Number: <http://dx.doi.org/10.17719/jisr.2020.4159>
- Van Dijk, T. A. (2007). Medya içerikleri: Bir söylem olarak haberin disiplinler arası çözümlemesi. *Compiled by: Ü. Atabek and G. Şendur Atabek. Medya Metinlerini Çözümlemek: İçerik Göstergebilim ve Söylem Çözümleme Yöntemleri.* Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Vatandaş, C (2011, Nisan 2-3). Türkiye’de aile ve aile değerleri. *Savrulan Dünyada Aile. Sorunlar- İmkânlar- Çözümler Sempozyumu.* Sosyal Ekonomik Araştırmalar Merkezi (SEKAM), Ankara. <http://www.sekam.com.tr/images/resimler/169a3d58.pdf>
- Wach, E. & Ward, R. (2013). Learning about qualitative document analysis. IDS Practice Paper in Brief, ILT Brief 13 August 2013, <https://opendocs.ids.ac.uk/opendocs/bitstream/handle/20.500.12413/2989/PP%20InBrief%2013%20QDA%20FINAL2.pdf?sequence=4>
- Yaşar Ekici, F. (2014). Türk aile yapısının değişim ve dönüşümü ve bu değişim ve dönüşüme etki eden unsurların değerlendirilmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies (JASSS)*. (30), 209-224. DOI:10.9761/JASSS2594
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2011). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (8. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, K., & Ersoyol, H. (2013). Medyanın değişen çocukluğa etkisi konusunda veli, öğretmen ve öğretmen adaylarının görüşleri. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6(4).759-777. DOI: 10.9761/JASSS956
- Yüksel, C. B. (2012). *İdeoloji ve gündelik hayatta milliyetçilik: Rahip Santoro cinayeti ve basında temsili.* Ankara: Genesis Yayınevi.

Ek-1

EK 1: Vakaların künyesi

Vakalar	Olaylarda Yer Alan Kişiler	Olay Özeti
Vaka 1	KMG: Mağdur. EOG: KMG'nin eşi ve birçok mağduru dolandıran kişi. KDA: EOG'nin eski eşi. KBAS: Dolandırılan bir mağdur. İVİM: İsmi vermek istemeyen diğer mağdurlar.	KMG'nin eşi EOG, kendisine çocuğunu göstermemektedir. KMG, eşinin ticaret yaparken kendisini farklı bir isimle tanıttığını ve bankacı bir kadınla kendisini aldattığını öğrenmiştir. KMG'nin eşi EOG, kendisini insanlara başka bir isimle tanıtmaktadır ve birçok kişiyi dolandırmıştır. Programın ilerleyen zamanlarında birçok kişi dolandırıldığını söylemiştir. Daha sonra EOG, emniyet güçleri tarafından yakalanarak ceza evine gönderilmiş ve KMG çocuğuna kavuşmuştur.
Vaka 2	EOSU: Mağdur. KEU: EOSU'nun eşi. KDS: KEU'nun arkadaşı. EY: KEU'ya yardım eden kişi. EAİB: KEU'nun avukatı.	EOSU'nun eşi KEU, bir mektup bırakarak evi terk etmiştir. İki çocukları bulunmaktadır. KEU, evi bir arkadaşı olan KDS ile birlikte terk etmiştir. EY de kaçması için yardım etmiştir. Programın akışında KEU, önce telefonla bağlanır ve daha sonra programa avukatı ile birlikte katılır. EOSU eşini affettiğini söylese de KEU boşanmakta kararlıdır. Çocukların velayeti babada kalmış ve eşler boşanmıştır.
Vaka 3	ETÇ: Mağdur. EMÇ: ETÇ'nin abisi ve yengesiyile kaçan kişi KFC: ETÇ'nin eski eşi. KNÇ: EMÇ'nin eski eşi.	Mağdur ETÇ, eşi KFC tarafından aldatılmış, eşi KFC, abisi EMÇ ile kaçmış ve onunla evlenmiştir. KFC ile ETÇ'nin bir çocukları vardır. Daha sonra EMÇ ile de bir çocukları olmuş fakat çocuğun nüfusu eski eşi ETÇ'nin üzerinde gözükmektedir. Bu yaşanan durumlar üzerine ETÇ, çocuğunun kendisinden olmayıp abisinden olabileceğinden şüphelenmiş ve bunun için programa katılmıştır. Olayın neticesinde yapılan DNA testi sonucunda ilk çocuğun babasının ETÇ, ikinci çocuğun babası ise EMÇ olduğu açıklanmıştır.
Vaka 4	KMK: mağdur. KND: KMK'nin kızı. EÖK: KND'nin dini nikâhlı eşi ve KEK, KNK, KEİ'nin eski kocaları. KEK: EÖK'nin eski eşi. KNK: EÖK'nin eski eşi. KÖK: EÖK'nin kızı. KEİ: EÖK'nin eski eşi KEK'in kardeşi.	Mağdur KMK'nin kızı KND, bir süre önce EÖK ile tanışmıştır. Dini nikâhlı olarak yaşamaktadırlar ve iki çocukları olmuştur. Bu süre zarfında EÖK hala başka bir kadınla resmi nikâhlıdır ve daha öncesinde resmi nikâhlı eşinin kardeşi ve üvey anneleriyle ilişkileri olmuştur. Mağdur KMK, kızının EÖK tarafından önce internet kafede daha sonra sosyal medya mecraları üzerinden meleklerle konuştuğunu söyleyerek kandırıldığını ve kızının bambaşka bir kişiliğe büründüğünü, son olarak torunlarını kendisine göstermediklerini iddia etmektedir. Programın ilerleyen akışında birçok ihbar telefonu alınmış ve sosyal medya üzerinden insanları meleklerle konuştuğu iddiasıyla birçok mağdur ortaya çıkmıştır. Program sonunda gerekli yerlere başvuru yapılmasına rağmen suç unsuru teşkil eden bir durum görülmediği için KMK'nın istediği sonuç oluşmamış ve kızı ayrılmayı reddetmiştir.
Vaka 5	KHN: Mağdur. EMN: KHN'nin eşi. KYB: EMN ile ilişkisi olan kadın. EAN: KHN ve EMN'nin oğulları.	KHN, eşi EMN'nin kendisini akrabası KYB ile aldattığından şüphelenir. Okuma yazması olmadığı için eşinden habersiz önce okuma yazmayı ve daha sonra telefon kullanmayı öğrenir. Daha sonra eşinin telefonunda bir video yakalar. Savcılığa verir fakat suç unsuru teşkil etmediği için bir yaptırım çıkmaz. Bu olay üzerine EMN bütün varlıklarını birer birer satmıştır. Yirmi gündür eve gelmemiş evi terk etmiştir. Videonun sosyal medyada paylaşılması sonucunda programda KHN, eşi EMN'nin KYB ile imam nikâhının olduğunu öğrenmiş, EMN itirafı bulunmuş, pişman olmuş fakat eşi KHN affetmemiştir.

<p>Vaka 6</p> <p>KAA: Mağdur. EEA: Mağdur ve KAA'nın kocası. KHK: EEA'nın genel ağda tanıştığı kadın.</p>	<p>EEA, eşi KAA'yı sosyal medyada tanıştığı KHK ile aldatmış ve evi terk etmiştir. KAA daha sonra eşini affetmiş fakat eşi EEA, karısını umreye gönderme vaadiyle kandırarak ev dışında bütün mal varlığını satmış ve KHK'ya vermiştir. Dolandırıldığını ve kandırıldığını iddia etmektedir. KAA eşi EEA ile birlikte kaybettikleri paraları KHK'dan almak için programa katılmışlar fakat suç unsuru teşkil eden bir durum bulunmadığı için kaybettiklerini mal varlıklarını geri alamamışlardır.</p>
<p>Vaka 7</p> <p>KSA: mağdur. EEA: KSA'nın boşanmak üzere olduğu eşi. KFA: EEA'nın kardeşi, KSA'nın şuan ki görünüşü. KCH: EEA'nın 3. eşi.</p>	<p>KSA, EEA ile evleniyor. Fakat altı ay sonra EEA, boşanmış olduğu üçüncü eşi KCH ile beraber buluyor ve bu durumu sosyal medyada paylaşıyorlar. KSA, kendisinin EEA'nın üçüncü eşi zannediyor fakat programda dördüncü eşi olduğunu öğreniyor. KSA, daha sonra EEA'yı evden kovuyor ve evinde yaşamaya başlıyor. EEA, boşanma davası açıyor fakat KSA, kendisinden bir miktar para verdiği takdirde boşanacağını söylüyor.</p>
<p>Vaka 8</p> <p>KPC: ETT ve EMB tarafından mağdur bırakıldığını iddia eden mağdur kişi ETT: KPC'yi evine götüren ve EMB ile tanıştıran kişi EMB: KPC'yi bir defa gördüğünü iddia eden ETT'nin arkadaşı.</p>	<p>KPC, iki yıl önce sosyal medyadan gerçek adını programda öğrendiği Tako lakaplı ETT adlı biriyle tanışıyor. KPC, ETT ile tanıştıktan sonra sosyal medyadan yazışmaya başlıyor. Bir gün KPC, ilk kez ETT'nin evine gidiyor ve evde başka birisi dediği EMB ile karşılaşılıyor. KPC, ETT'nin bebeğin babası olarak iddia ettiği EMB ile beraber olmalarını sağladığını iddia ediyor. KPC yaşadığı bu olumsuz durumlar sonucunda bir yaşında olan çocuğunun babasını DNA testi yaptırarak öğrenmek istiyor.</p>
<p>Vaka 9</p> <p>EÖÖ: Mağdur. KAÖ: EÖÖ'nün resmi nikâhlı eşi. ENG: Başkasıyla evli olmasına rağmen KAÖ ile düğün yapan kişi. KÖÖ: EÖÖ'nün annesi ve KAÖ'nün kayınvalidesi.</p>	<p>KKÖ ve EÖÖ, anne oğul beraber programa katılıyorlar. KAÖ eşi EÖÖ'yü ve bir yaşındaki çocuklarını bırakarak evi terk ediyor. Bir daha eve gelmeyen KAÖ'ye eşi EÖÖ boşanma davası açıyor. KAÖ, EÖÖ ile resmi nikâhlı olmasına rağmen ENG ile davullu zurnalı bir düğün yapıyor. EÖÖ eşi KAÖ ile boşanmak ve çocuğun velayetini alabilmek için programa başvuruyor</p>
<p>Vaka 10</p> <p>KEK: Mağdur. EMK: Evli olmasına rağmen KEK'e bekâr olduğunu söyleyerek ilişki yaşayan kişi. KFB: KEK'in daha önce nikahsız olarak birlikte yaşadığı EAKB'nin ablası. EAKB: KEK ile nikahsız olarak 7 yıl birlikte yaşadığı kişi.</p>	<p>KEK, EMK ile bir ilişki yaşamaya başlar fakat ilerleyen se-kiz aylık süreç sonunda evlenmeyi planladığı bekâr ve bir çocuğu olduğunu bildiği EMK'nin evli ve üç çocuk babası olduğunu öğrenir. KEK, bu süre içerisinde EMK'nin kendisini dolandırdığını iddia etmektedir. Programın ilerleyen günlerinde KEK'in eski sevgilisi EAKB'nin ablası KFB kayıp olan kardeşinin KEK tarafından öldürüldüğünü duyünerek programa katılır. Daha sonra EAKB program aracılığı ile bulunur ve programa katılarak KEK ve EMK'yi canlı yayında tehdit eder. Programa EMK tarafından dolandırıldığı iddiasıyla katılan KEK, parasını hukuki yollardan alma karar verir. Evli olan ve KEK ile yasak ilişki yaşayan EMK'nin ailesi bu yaşananları TV ekranından öğrenir.</p>
<p>Vaka 11</p> <p>EAB: mağdur, KİB'in eşi. KİB: Evi terk eden kişi, EAB'nin eşi. EET: KİB'nin evi terk ederek kaçtığı kişi. KEB: EAB ve KİB'in kızları. KMH: EET'nin eski eşi.</p>	<p>Mağdur EAB, yirmi beş yıldır evli oldukları eşi KİB'nin yedi çocuğunu ve kendisini bırakarak EET adlı kişiye kaçması sonucu programa katılıyor. EAB, eşinin böyle bir şey yaptığına inanmadığı ve tüm bu durumlarının yaşanmasının nedeni olarak eşi KİB'nin TIKTOK kullanması olduğunu dile getiriyor. Programda KİB'in kaçtığı EET'yi hiç görmediği, sadece uygulamaya üzerinden tanışarak kaçtığı ortaya çıkıyor. Programın ilerleyen bölümlerinde EET, KİB'in eşi EAB'ye saldırma girişiminde bulunuyor. Kocasına geri dönmeyen KİB boşanmayı da kabul etmeyince EAB, boşanmak için hukuki süreçleri başlatmak üzere vaka gösterimi sonlandırılıyor.</p>

Vaka 12	<p>KGP: Mağdur, EFP'nin eşi. EFP: Eşi KGP ve 3 çocuğunu bırakarak evi terk eden koca. KŞK: EFP ile yasak ilişki yaşayan ve hamile olan kişi.</p>	<p>Mağdur olarak programa katılan KGP, eşi EFP'nin iki yıl önce kendisini aldattığını öğrenir ve affeder. Aldatmanın devam etmesi üzerine eşi EFP, kendisini ve üç çocuğunu bırakarak KŞK ile kaçır. Programda EFP'nin beraber nikâhsız yaşadığı KŞK'nin üç aylık hamile olduğu ortaya çıkar. Programın devam eden akışında mağdur KGP, boşanma durumunu gerçekleştirmek için hukuki süreçlere başvuracağını beyan eder ve vaka sonlandırılır.</p>
Vaka 13	<p>EEB: Eşi KEB'nin evden kaçmasıyla Mağdur kişi. KEB: EEB'nin evi terk eden eşi. EEBK: EEB'nin kayıvalidesi.</p>	<p>Mağdur olarak programa katılan EEB, eşi KEB'nin iki yıl önce on gün halasında kalması sonucu aralarında problemlerin başladığı söylemiştir. Eve döndüğünde genel ağ üzerinden oynan okey oyunu bağımlısı olması nedeniyle tüm sosyal yaşantısından uzaklaştığını ve bağımlı olduğunu iddia etmektedir. KEB'nin okey oyunu bağımlılığı nedeniyle evi terk etmesi sonucu EEB, eşi KEB'nin geri dönmesi için programa katılmıştır. Fakat eşi eve dönmemiş ve boşanma gerçekleşmemiştir.</p>
Vaka 14	<p>EHA: Eşi KBA'nın evi terk etmesiyle sonucu mağdur olan kişi. KBA: EHA'nın evi terk eden eşi. KÖS: EHA'nın akrabası, EHA ve KBA'yı tanıştıran kişi.</p>	<p>EHA'nın bir buçuk ay evli kaldığı eşi KBA'nın evi terk etmesi sonucu EHA, sekiz aydır haber alamadığı eşi KBA ve onları tanıştıran KÖS'nin kendilerini kandırarak mal varlığını elinden alacakları iddiasıyla programa katılmıştır. EHA, eşi KBA'nın programa katılmasını ve boşanmanın gerçekleşmesini istemektedir. Programın ilerleyen akışında KBA, boşanmayı kabul etmiş ve ayrılmışlardır.</p>
Vaka 15	<p>KKY: Eşi ESY'nin şiddetine maruz kalarak eşine uzaklaştırma kararı alan ve başka şehre taşınacağı sıradan kızı KBC'nin evden kaçmasıyla mağdur olan kişi. ESY: KKY'nin eşi ve KBC'nin babası. KBC: KKY ve ESY'nin evden kaçarak kendilerine uzaklaştırma alan kızları.</p>	<p>KKY, eşi ESY'nin şiddetine maruz kalarak eşine uzaklaştırma kararı almış ve başka şehre taşınacağı sıradan kızı KBC'nin evden kaçmasıyla mağdur olarak programa katılmıştır. KKY yaklaşık bir aydır haber alamadığı kızı KBC'yi bulmak istemektedir. Programın ilerleyen akışında KBC, telefonla canlı yayına bağlanmış, eve dönmek istemediğini belirterek ve annesi KKY ve babası ESY'ye uzaklaştırma kararı çıkarmıştır.</p>

Farklı Kültürlerden Ebeveynlerin ‘Aile’ ve ‘Çocuk’ Metaforları: Türkiye ve Endonezya Örneği

‘Family’ and ‘Child’ Metaphors of Parents From Different Cultures: The Case of Türkiye and Indonesia

Özlem GÖZÜN KAHRAMAN, Doç. Dr. | Assoc. Prof.

Karabük Üniversitesi, Karabük / Türkiye | Karabük University, Karabük / Türkiye
okahraman@karabuk.edu.tr

<https://orcid.org/0000-0003-2767-0592>

<https://ror.org/04wy7gp54>

Arzu ÖZYÜREK, Sorumlu Yazar, Prof. Dr. | Corresponding Author,
Prof. Dr.

Karabük Üniversitesi, Karabük / Türkiye | Karabük University, Karabük / Türkiye
a.ozyurek@karabuk.edu.tr

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

<https://ror.org/04wy7gp54>

Intan PUSPITASARI, Öğr. Gör. | Lecturer

Ahmad Dahlan Üniversitesi, Yogyakarta / Endonezya | Universitas Ahmad Dahlan,
Yogyakarta / Indonesia

intan.puspitasari@pgpau.uad.ac.id

<https://orcid.org/0000-0001-5289-1448>

<https://ror.org/03hn13397>

ISSN: 1303-880X

e-ISSN: 2667-7504

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

Makale Türü / Article Type:

Araştırma Makalesi / Research Article

Geliş Tarihi / Received Date: 30.11.2023

Kabul Tarihi / Accepted Date: 30.04.2024

Yayın Tarihi / Published Date: 25.06.2024

Lisans / Licence: CC BY-NC-4.0.

Tr/En: Tr

Atıf/Citation: Gözün Kahraman, Ö., Özyürek, A., & Puspitasari, I. (2024). Farklı Kültürlerden Ebeveynlerin ‘Aile’ ve ‘Çocuk’ Metaforları: Türkiye ve Endonezya Örneği. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 22 (47), 33-60.
<https://doi.org/10.34234/ded.1398343>

Çıkar Çatışması / Competing Interests:

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

Yazar Katkıları / Author Contributions:

Özlem GÖZÜN KAHRAMAN (%40), Arzu ÖZ-YÜREK (%40), Intan PUSPITASARI (%20)

Öz

Bu çalışmada, farklı kültürlerden ebeveynlerin “aile” ve “çocuk” metaforlarının incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışma grubu Türkiye’den (n=40) ve Endonezya’da (n=45) gönüllü ebeveynlerden oluşmuştur. Nitel araştırma desenindeki çalışmada katılımcılardan “Aile... gibidir. Çünkü...” ve “Çocuk... gibidir. Çünkü...” cümlelerini tamamlamaları istenmiştir. Verilerin analizinde kodlama, kategori oluşturma aşamaları izlenerek metafor kategorileri ve sayıları belirlenmiştir. Sonuç olarak “aile” metaforlarının Türk ebeveynlerde “birlik/beraberlik/bütünlük, korunma/güven, yaşam kaynağı, psikolojik iyi olma, gelişim” ve Endonezyalı ebeveynlerde “korunma/güven, psikolojik iyi olma, birlik/beraberlik/bütünlük, en değerli şey, öğrenme ortamı, emek/çaba” şeklinde sıralandığı belirlenmiştir. “Çocuk” metaforlarının Türk ebeveynlerde “psikolojik iyi oluş, bakım ve koruma, eğitim, masumiyet/saflik, yatırım, anne-babanın parçası/yansıması, sorumluluk” ve Endonezyalı ebeveynlerde “değerli varlık, eğitim, anne-babanın parçası/yansıması, bakım ve koruma, sorumluluk, yatırım, psikolojik iyi olma, öğretici” şeklinde sıralandığı belirlenmiştir. Her iki kültürde ortak olan “aile” metaforunun “ev/yuva, ağaç, bahçe” ve “çocuk” metaforunun “boş kâğıt” olduğu görülmüştür. Aile metaforları Türk kültüründe ağırlıklı olarak “ağaç”, Endonezya kültüründe ise “ev/yuva” şeklinde ve çocuğa ilişkin metaforların Türk kültüründe çoğunlukla “mutluluk/sevinç” gibi duygusal, Endonezya kültüründe ise “mücevher, altın, inci, elmas” gibi değerli nesnelere olduğu görülmüştür. Çocuk ve aileye ilişkin metaforların kültüre özgü değer, inanç ve aile yapısından etkilendiği ortaya konmuştur.

Anahtar Kelimeler: Metafor, Zihinsel İmge, Kültür, Aile, Çocuk.

&

Abstract

In this study, it is aimed to examine the “family” and “child” metaphors of parents from different cultures. Volunteer parents from Türkiye (n=40) and Indonesia (n=45) were included in the study group. The design of study was the qualitative. They were asked to complete the sentences from the participants “Family is like.... Because...” and “The child is like.... Because...”. In the analysis of the

data, methaphor categories and numbers were determined by following the stages of coding and categorization. As a result, it was determined that the metaphors of “family” were listed as “unity/togetherness/integrity, protection/trust, source of life, psychological well-being, development” in Turkish parents and “protection/trust, psychological well-being, unity/togetherness/integrity, most valuable thing, learning environment, labor/effort” in Indonesian parents. It was determined that the metaphors of “child” were listed as “psychological well-being, care and protection, education, innocence/purity, investment, parental part/reflection, responsibility” in Turkish parents and “valuable asset, education, parental part/reflection, care and protection, responsibility, investment, psychological well-being, instructive” in Indonesian parents. It has been seen that the “family” metaphor common in both cultures is “house/nest, tree, garden”, and the “child” metaphor is “blank paper”. The metaphors of family are predominantly “tree” in Turkish culture and “home/nest” in Indonesian culture, and it has been seen that the metaphors about the child are mostly emotional objects such as “happiness/joy/joy” in Turkish culture, and valuable objects such as “jewels, gold, pearls, diamonds” in Indonesian culture. It has been revealed that methaphors about children and the families were influenced by culture-specific values, beliefs and family structure.

Keywords: Metaphor, Mental image, Culture, Family, Child.

Giriş

İnsan topluluklarının temel davranışlarında ve yaklaşımlarında o toplumun kültürünün şartladığı davranışlar vardır. Kültür, bir insan topluluğunun yüzyıllarca devam eden ortak yaşayışından doğan maddi ve manevi değerlerin ve davranış tarzlarının bütünüdür. Toplumun yaşama biçimini gösteren kültür, toplumların ayırt edici yanlarını oluşturan kalıplaşmış düşünme, hissetme ve tepki verme biçimlerinden oluşur. Kültürel ortam, gözlemlenen davranışların altında yatan güçleri ortaya çıkarabilecek önemli anlamlar taşır. Bu nedenle, aynı davranış farklı ortamlarda farklı anlamlar ifade edebilir. Yani insanı ve davranışlarını, kendi kültürü içerisinde değerlendirmek gerekir. Bireyi kendi kültürel ve toplumsal sistemi içinde ele almak, onun kişiliğinin kendi toplumsal sistemi açısından anlamını ifade eder (Güney, 1998; Hofstede, 1980; Kurt, 2008).

Üretilen, var olan ve yaşatılan kültür bireysel, ailevi ve toplumsal yaşantıyı etkilemektedir. Her toplumun kendine özgü değer yargıları vardır ve bunlar

bir toplumdan diğerine değişiklik göstermektedir. Toplumun en temel yapı taşı olan aile ve aile içi roller de hem kültürü etkileyen hem de kültürden etkilenen önemli unsurlardır. Farklı kültürel topluluklarda ebeveynlik tanımı, ebeveynlik öncelikleri, çocuğun tanımı, uygun çocuk davranışı gibi kavramlar çocuğun ve ailenin içinde bulunduğu toplumun ölçütleri çerçevesinde farklılaşabilmektedir (Kale, 2021). Kültür alanı, aile ve çocuğa bakış üzerinde etkili olabilir. Kültür alanı, içinde az veya çok birbirine benzer kültürlerin bulunduğu coğrafya bölgesidir ve genellikle tek tip kültürel örüntülerin geçerli olduğu bölgeyi yansıtır (Güney, 1998). Geleneksel Asya kültüründe, aile birimi bireyden daha değerlidir. Aile, bireye yol gösterip onu korurken bireyle toplum arasında bağ görevi görmektedir. Bireyin yaşamının merkezindeki ailenin değeri birincil sadakati, karşılıklı yükümlük ve bağımlılıkları, ortaklığı ve karşılıklılığı doğurur. Bireyler, aileye karşı derin bir sorumluluk ve görev duygusuyla ailelerinin refahını, uyumunu ve itibarını geliştirmek için sürekli çaba gösterirler. Bu süreçte her birey kendisini, aile bütünlüğünün ve daha geniş toplumsal yapının ayrılmaz bir parçası olarak görür. Bu durum, doğal olarak başkalarına sosyal ve psikolojik bağımlılıkla sonuçlanır. Birey, çocukluk döneminden itibaren duygularını kontrol etmesi gerektiğini öğrenir ve çocuklukta sosyal ve fizyolojik olarak başkalarına bağımlı olmaya eğilimlidir (Yunus, 2005). Asya kültürüne örnek olarak Güneydoğu Asya kültürel alanında yer alan Endonezya ve Güneybatı Asya kültürel alanında yer alan Türkiye gösterilebilir.

Endonezya'da 300'den fazla etnik grup yaşamaktadır ve çoğu etnik grubun kendine özgü dil, tarih ve kültürü bulunmaktadır. Nüfusun çoğunluğu Müslüman olup düğün ve çocuk doğumu ritüelleri gibi uygulamalarını Hindu ve Budist mirasıyla harmanlamış Cavalılardan (%41) oluşmaktadır (Gündüz ve Gültekin Akduman, 2021). Hindu inanışında kişiliğin temel hatlarının rahimde oluştuğuna inanıldığından çocuk gelişiminin doğumla değil döllemlenmeyle başladığı düşünülür. Hint geleneğinde çocuk, öğretisel olarak yetişkinlerin tam koruma, şefkat ve hoşgörü göstermesi beklenen değerli ve hoş karşılanan bir insan olarak kabul edilir. Çocuğun gelişiminde çevrenin ve beslenmenin rolünü küçümseyen ve bunun yerine mistik kalıtımın deterministik anlayışını vurgulayan bir öğreti benimsenir. Çocuğu eğitmek, ona sosyal normlara uymayı ve dürtülerini kontrol etmeyi öğretmek önemlidir. Çocukluk yılları, "Çocuğa ilk beş yıl kral gibi, on yıl köle gibi, sonra dost gibi davran." Atasözüyle ifade edilir (Yunus, 2005). Endonezya'da insanlar ailelerine karşı sorumluluk hissederek, çocukların büyüklerine bakmaları gerektiği ve ebeveynlerine itaatkâr olmaları gerektiği vurgulanır. Yaş, hanedeki statüyü belirler. Kadınlar pek çok

İslam ülkesindeki kadınlara göre daha fazla hakka sahiptir, fakat toplumun büyük kısmı ataerkil aileye sahiptir (culturalatlas, 2023). Türkiye ise pek çok uygarlığın izlerini taşıyan, nüfusun büyük çoğunluğunun Müslüman olup Türkçe konuştuğu laik yapıda bir ülkedir. Cumhuriyet döneminde kadının ve çocuğun toplumdaki değeri vurgulanmış ve çocuğun değeri farklılaşmıştır. Nüfusun eğitim düzeyinin artmasıyla çocuğun psikolojik değeri yükselmiş ve faydacıl/ekonomik değeri azalmıştır. Türkiye uzun yıllar boyunca birbirine bağlılığın vurgulandığı geleneksel kültürlerden biri olarak tanımlanmıştır. Geleneksel kolektif kültür özellikleri, kırsal kesimlerde hala sürmekle birlikte sanayileşmiş kentlerde kolektivist ve batıya ait bireyci özelliklerin görüldüğü melez bir model oluşmuştur. İki örüntünün sentezi olan ve psikolojik bağımlılık aile modeli olarak adlandırılan bu modelde, geleneksel kolektif aile modeline özgü ilişkisellik ve bağlılık hala değerli olmakla birlikte batıya özgü bireyci ve özerk bir yaklaşım da desteklenmektedir (Kağıtçıbaşı ve Ataca, 2017). Aynı kültürel alanda yer alan Türkiye ve Endonezya, benzer ve farklı yönleri bulunan ülkelerdir. Toplumun temel yapı taşı aile ve ailede çocuğa atfedilen anlam, kültürlerin benzerlik ve farklılıklarına göre şekillenebilir.

Günümüzde, iletişim araçları ve sosyal ağların gelişmesiyle kültürel karşılaşmalar ve iletişim oldukça artmıştır. Bireylerin dünyanın her yerinde bir kültürden diğerine geçme olasılığı da bulunmaktadır. Uluslararası düzeyde ekonomi, eğitim, turizm vb. yaşamın tüm alanlarında farklı kültürlerin birbirlerini etkilemesinin yoğunluk kazanarak artması, kültürlerarası çalışmaların yapılmasını önemli kılmıştır. Özellikle kültürlerarası iletişim konusu, akademik bir disiplin olarak ele alınmaya başlanmıştır (Altunbey ve Yağbasan, 2020). Kültürler, bireylerin neleri nasıl algılayıp yorumlayacaklarını, mesajları nasıl cevaplayabileceklerini belirlemektedir. Bireylerin, kültürel farklılıkları tanıyarak saygı duymaları gerekmektedir. Kültürel farklılıklar bireylerin düşünce ve davranışlarına, görüşlerine, değerlerine ve kurumlarına bakılarak anlaşılabilir (Bahadır, 2023). Kültürel farklılıkların gözlenebileceği kurumlardan biri de aile ve aile değerleri olabilir. Kültüre göre aileye ve çocuklara yüklenen anlam değişebilir, bu anlam çocuklardan beklentileri ve ailelerin çocuklara yönelik tutumlarını etkileyebilir. Bir kültürde aile yapısı, anne-babanın ailedeki yeri ve aile içi etkileşimler de ebeveynlik stilleri ve uygulamalarında farklılıklar oluşturabilir (Aksoy vd., 2009; Özyürek vd., 2016). Bunun yanı sıra yaşam koşulları veya savaşlar gibi nedenlerle göçmek zorunda kalan bireyler, çok çeşitli kültürlerle bir arada yaşamak zorunda kalmaktadırlar. Farklı kültürden ailelerin birlikte yaşaması söz konusu olduğunda ise kendi kültürleri, bireylerin iletişim ve etkileşimini etkileyecektir.

Bireylerin bir konuya ilişkin bilgi düzeyleri ve görüşleri, o konuya ilişkin tutum ve davranışları üzerinde etkili olmaktadır. Görüşme veya standart ölçüm araçları kullanmak yanında bireylerin olaylara bakış açılarını ve günlük yaşamdaki davranışlarını şekillendirmede etkili olabilecek bir yöntem de onların konuya ilişkin metaforik algılarını belirlemek olabilir. Metafor, Eski Yunan dilinde “bir kavram ya da olguyu kendinden öteye taşıma, olduğundan fazlasını yükleme anlamına gelen “phérō” kelimesinden gelirken kelimenin morfolojisine bakıldığında “phérō” kelimesinin “meta” ön ekiyle türetildiği görülmektedir. Edebiyatta bir şeyi başka bir şeyle kıyaslamaya yarayan mecazlar olarak ele alınmakta, Fransızcada “mecaz” yerine “métaphore” terimi kullanılmakta (turkedebyati.org/metafor/, 2023), Türkçede ise sanat terimi olarak ele alınmaktadır. Kavram olarak ise metaforun “bir şeyi başka bir şeye benzetmek yoluyla anlamak ve deneyimlemek” olarak ele alındığı görülmektedir. Metaforlar, günlük dilde anlatımı ve anlamayı etkileyici kılar, anlaşılmayı kolaylaştırır, kalıcı öğrenmelere zemin oluştururlar (Demir ve Karakaş Yıldırım, 2019). Metaforlar, mecazlardan daha fazla şeyi ifade etmektedir. Çünkü kavramları ve ifade biçimlerini etkilerler (Vervaeke ve Kennedy, 1996). Lakoff ve Johnson (2003) tarafından Kavramsal Metafor Kuramının ortaya çıkışıyla birlikte bireylerin çevrelerindeki dünyayı yapılandırma ve algılamaları, günlük konuşmalarda ürettikleri metaforlar aracılığıyla tasvir edilmiştir. Örneğin aile metaforu aracılığıyla aile düzeyindeki inançların ulus düzeyinde tutumlara nasıl dönüştüğü gözlemlenebilir. Burada, insanların çocuklarda ideal özelliklere ilişkin inançları vatandaşlarda ideal özelliklere dönüşür ve ideal ebeveynliğe ilişkin inançları daha sonra ideal yönetişime ilişkin inançlar olarak haritalanır (Çiçekler ve Aydın, 2019). Kavramsal Metafor Kuramı, metaforun yalnızca dilin bir yönü değil aynı zamanda insan düşüncesinin temel bir parçası olduğunu ileri sürmektedir. Aslında metaforik dilin çoğu, önceden var olan metaforik düşünce kalıplarından veya kavramsal metaforlardan kaynaklanmaktadır (Gibss, 2011). Görüşlerin ifade edildiği cümlelerin bağlam içinde değerlendirilmesi gerekir, aksi halde bir cümle farklı kişiler için farklı anlamlar ifade edebilir. Metaforik yapılanma bütünsel değil kısmidir. Bu nedenle metaforik kavramlar iletişimin, tartışmanın ve zamanın ne olduğuyla ilgili bir anlayış sağlarken kavramların diğer yönlerini gizleyebilir. Metaforlar, hedef kitlenin algıları ve standartlarına göre iletişimi şekillendirirler. Evlilik veya aile metaforları, kültürel anlayışı belirlemede bir araç olarak görülebilir (Albtoush ve Ang, 2021). Kültürlerin aile ve çocuk kavramına yönelik metaforları, aslında toplumların yapısını ve sonrasında toplumlar arası etkileşim hakkında güçlü ipuçları sağlayabilir.

Bir metafor, bir kavramı anlamada araç görevi görebilir. Bir kültürdeki en temel değerler, o kültürdeki en temel kavramların metaforik yapısıyla uyumlu olacaktır. Değerler ve bunların metaforları arasındaki çatışmaları açıklayabilmek için bu değer ve metaforlara verilen önceliklerin belirlenmesi gerekir. Birincil kavramsal metaforların çoğu çocuklukta, günlük hayatta ve bilinçsizle, otomatik olarak öğrenilir. Bu tür metaforlar, karmaşık metaforik düşünce ve dil sistemleri için üst yapı sağlarlar. Karmaşık metaforlar ise kültürel bilgilerden faydalandıkları için kültürden kültüre önemli ölçüde farklılık gösterebilirler. Çoğunlukla bilinçsiz ve her yerde bulunan metaforik düşünce, kaçınılmazdır. Özellikle soyut kavramların gerçek bir özü vardır, ancak çoğu zaman bu durum metaforlarla genişletilir ve soyut kavramlar metaforlar olmadan tamamlanmış sayılmazlar. Kavramsal metaforlar günlük deneyimlere dayanır ve insanlar hayatlarını, metaforlar yoluyla edindikleri çıkarımlara dayanarak yaşarlar (Lakoff ve Johnson, 2003). Tüm bu bilgilerden yola çıkarak farklı kavramların metaforik algılarının belirlenmesiyle o kavrama atfedilen gerçek değer ortaya konabilir. Toplumun en temel yapısını oluşturan aile ve çocuğa verilen değer, her toplumda farklı olabilir ve bu durum bireylerin, ailelerin ve toplumların yaşayışını etkileyebilir. Aile ve çocuğa verilen değer ise aile ve çocuğa ilişkin metaforik algıların belirlenmesiyle ortaya konabilir.

Alan yazında Demirbilek ve Demirbilek (2020) tarafından yapılan bir çalışmada çocuk gelişimi bölüm öğrencilerinin anne ve çocuk eğitimine, Akgün (2016) tarafından yapılan çalışmada okul öncesi öğretmenliği bölümü öğrencilerinin çocuk ve okul öncesi öğretmenine, Pesen (2015) tarafından yapılan çalışmada ise velilerin çocuk kavramına yönelik metaforlarının incelendiği görülmüştür. Bolat ve Abbasoğlu (2023) ise çocuk, birey, anne ve baba kavramlarına ilişkin metaforları inceledikleri çalışmalarında çocuk kavramına kıyasla en az metaforun birey kavramı için üretildiğini, ebeveynlerin tutumlarına ilişkin hem özerkliği artırıcı hem de kontrol edici ebeveynlik eğilimleri olduğunu saptamışlardır. Ayrıca elde edilen bulguların, okul yöneticileri tarafından aile katılımı girişimlerinde kullanılabileceği vurgulanmıştır. Albtoush ve Ang (2021), Ürdün’de yayınlanan gazete köşe yazılarında siyasi ilişkileri açıklamada evlilik ve aile metaforlarının nasıl kullanıldığını incelemişler, Arap yöneticilerin siyasi ilişkilerini sosyokültürel gelenekleri ihlal eden çıkar evliliğine benzettiğini belirlemişlerdir. Yapılan çalışmalardan farklı olarak bu çalışmada, iki farklı kültürlerden ebeveynlerin, aileye ve çocuğa ilişkin metaforlarının incelenmesi amaçlanmıştır. Alan yazında farklı kültürlerde aile ve çocuğa ilişkin metaforların karşılaştırıldığı herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu bağlamda farklı kültürlerden ebeveynlerin aileye ve çocuğa ilişkin metaforlarının belirlenmesinin, aile ve çocuğa bakışta kültürün etkisinin ortaya konmasında

anamlı bir veri sunacağı düşünölmüştür. Farklı kültürlerle tanışmak bakış açılarını genişletebilir, empatiyi ve anlayışı geliştirebilir ve güçlü bir küresel vatandaşlık duygusu geliştirilmesine yardımcı olabilir. Ayrıca küreselleşen dünyanın çok kültürlü toplumlarında, kültürel çeşitliliği ve değerleri kucaklayan, uyarlanabilir yaklaşımlar gereklidir. Farklı kültürleri birleştiren dengeli bir yaklaşım için çabalamak, ebeveynlerin mutlu, sağlıklı ve başarılı çocuklar yetiştirmesine de yardımcı olabilir.

Çalışmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

- Türk ve Endonezyalı ebeveynlerin “aile” metaforları nelerdir?
- Türk ve Endonezyalı ebeveynlerin “çocuk” metaforları nelerdir?
- Aile ve çocuğa ilişkin metaforlarda kültürel farklılık/benzerlikler nelerdir?

Yöntem

Metot

Çalışma nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji olarak da adlandırılan olgubilim deseninde tasarlanmış ve metaforlar yardımıyla katılımcıların “aile” ve “çocuk” kavramlarına ilişkin zihinsel imgeleri belirlenmeye çalışılmıştır. Olgubilim, günlük olarak sık karşılaşılan ve bireye yabancı olmayan ama anlamının tam olarak kavranamadığı olguların araştırılmasında kullanılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Olgubilim, yaşanan olgu ile ilgili bilgiler elde etmek için olguyu deneyimleyen bireylerin görüşüne başvurulmuş nitel araştırma desendir. Bu desende oldukça fazla uygulama biçimi bulunmakla birlikte her birinde öznel deneyime öncelik verilmektedir. Olgubilim deseninde veri kaynağı birey veya gruplar olabilmektedir ve bu desende araştırmacının çıkış noktası olgudur. Araştırmacı, araştırmaya konu olan olgu üzerine birey veya grupların olguyu nasıl deneyimlediklerini, deneyimlediklerini nasıl anlamlandırdıklarını ortaya koyacak görüşme soruları belirler ve verilerini bu soruları üzerine toplar (Ceylan Çapar ve Ceylan, 2022). Olgubilim, günlük yaşamda sık ve farklı şekillerde karşılan, farkında olunan, fakat ayrıntısıyla ve derinlemesine bir anlayışa sahip olunamayan olgulara odaklanmaktadır. Olgunun ne anlama geldiği ve buna ilişkin deneyimleri ortaya çıkarmaya amaçlamaktadır. Bu doğrultuda araştırma problemi belirlenmiş, ilgilenilen olgu tanımlanmış, araştırma sorusu oluşturulmuş, probleme yönelik literatür incelenmiş, katılımcılar belirlenmiş, katılımcılara sorular sorularak veriler toplanmış, veriler analize hazırlanmış ve

sonuçlar temalara göre sunulmuştur (Tekindal ve Uğuz Arsu, 2020). Metafor analizi görüşme, gözlem veya doküman incelemeye göre daha kullanışlı ve kolay bir yöntemdir. Yüz yüze görüşme veya gözlem gibi yöntemler uygulanmadığında derinlemesine araştırma yapmak için metaforlardan etkin biçimde faydalanılabilmektedir (Güneş ve Fırat, 2016).

Çalışma Grubu

Çalışma grubunda, kolay ulaşılabilir ve ölçüt örnekleme yöntemiyle kendilerine ulaşılabilen, en az bir çocuğa sahip Türkiye (n=40) ve Endonezya'dan (n=45) gönüllü ebeveynler yer almıştır. Çalışma grubuna ilişkin bazı kişisel bilgilerin dağılımı Tablo 1'de verilmiştir.

	Değişken	Türkiye		Endonezya	
		n	%	n	%
Cinsiyet	Kadın	20	50,0	26	57,8
	Erkek	20	50,0	19	42,2
	Toplam	40	100,0	45	100,0
Yaş	25 yaş ve daha küçük	-	-	4	8,9
	26-35 yaş	11	27,5	34	75,6
	36 ve üstü	29	72,5	7	15,6
	Toplam	40	100,0	45	100,0
Öğrenim Durumu	İlkokul	4	10,0	-	-
	Ortaokul	4	10,0	2	4,4
	Lise	9	22,5	15	33,3
	Üniversite (ön lisans/lisans)	15	37,5	18	40,0
	Lisansüstü	8	20,0	10	22,2
	Toplam	40	100,0	45	100,0
Çocuk Sayısı	Tek çocuk	11	27,5	16	35,6
	İki çocuk	20	50,0	20	44,4
	Üç çocuk ve üstü	9	22,5	9	20,0
	Toplam	40	100,0	45	100,0

Tablo 1 incelendiğinde, çalışma grubunda yer alan Türk ebeveynlerin yaklaşık %50'si ve Endonezyalı ebeveynlerin %58'i annelerden oluşmaktadır, Türk ebeveynlerin yaklaşık %73'ü 36 yaş ve üzeri, Endonezyalı ebeveynlerin %76'sı 26-35 yaş grubunda; Türk ebeveynlerin yaklaşık %38'i ve Endonezyalı ebeveynlerin %40'ı üniversite mezunudur, Türk ebeveynlerin %50'si ve Endonezyalı ebeveynlerin yaklaşık %44'ü iki çocuk sahibidir.

Veri Toplama Araçları

Veri toplamada, katılımcı ebeveynlerin cinsiyet ve yaş gibi kişisel bilgilerinin sorgulandığı, aile ve çocuğa ilişkin metaforlarının belirlenmesi amacıyla “Aile...gibidir. Çünkü...” ve “Çocuk...gibidir. Çünkü...” cümlelerinin yer aldığı bir form kullanılmıştır. Formun başına çalışmanın amacı ve katılımcılardan ne yapmaları istendiğini açıklayan ve gönüllü onama dair bilgiler eklenmiş, form Türkçe ve İngilizce olarak hazırlanmıştır. İngilizce form Endonezyalı araştırmacı tarafından Endonezceye çevrilerek uygulamaya hazır hale getirilmiştir.

Verilerin Toplanması

Verilerin toplanmasından önce Karabük Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimleri Araştırmaları Etik Kurulundan etik izin alınmıştır (18.01.2022 tarih, 2022/01 toplantı no ve 42 sayılı karar). Verilerin toplanmasında katılımcılara sosyal medya aracılığıyla ulaşılmış, gönüllü onamları alınmıştır. Katılımcıların aile ve çocuk metaforlarının belirlenmesinde “Aile...gibidir.” cümlesini tamamlamaları istenmiştir. Geçerliğin sağlanmasında, cümle tamamlamada yer verilen metaforun gerçekte hangi anlama karşılık geldiğinin belirlenmesi için katılımcıların “Çünkü...” ile devam eden bir cümleyi tamamlamaları da istenmiştir. Türkiye verileri Türkçe, Endonezya verileri Endonezce diline çevrilen form kullanılarak toplanmıştır. Türkiye’den ve Endonezya’dan araştırmacılar ortak dil olarak İngilizce kullanmışlardır. Bu nedenle Endonezyalı ebeveynlerden toplanan veriler, önce İngilizceye daha sonra Türkçeye çevrilerek bulgular oluşturulmuştur. Verilerin toplanması 2022 yılı Şubat-Haziran aylarında, yaklaşık altı aylık sürede gerçekleştirilmiştir.

Verilerin Analizi

Veriler içerik analiziyle analiz edilmiş ve bu aşamada kodlama, ayıklama, kategori geliştirme, geçerlik ve güvenilirliği sağlama, bulguları yorumlama aşamaları izlenmiştir. Kodlama aşamasında, her bir katılımcıya bir kod verilmiştir. Örneğin T1, Türkiye’den bir numaralı katılımcıyı ve E1 Endonezya’dan bir numaralı katılımcıyı temsil etmektedir. Genel olarak tüm veriler incelendikten sonra veriler özetlenmiş, yorumlanarak kavramlar ve kategoriler bulunmuştur. Bu aşamada katılımcıların kavrama ilişkin metaforuna bir kod verilmiş, benzer metaforlara aynı kod verilmiştir. Daha sonra kodlar bir araya getirilerek kategoriler oluşturulmuştur. Kodlama ve kategori oluşturma aşamaları Türkçe

ve İngilizce formlar için ayrı ayrı yapılmıştır. Geçerlik ve güvenilirliğin sağlanmasında, öncelikle Türkçe ve İngilizce verilerin iki araştırmacı tarafından ayrı ayrı değerlendirilmesi yapılmıştır. Daha sonra iki araştırmacı tarafından birlikte kod, kategori ve alt kategori sınıflandırmaları gözden geçirilmiş, katılımcıların “Çünkü...” ile başlayan metafora ilişkin açıklamaları incelenerek araştırmacıların kod-kategori sınıflandırmasında uyum sağlanmıştır. Bulgular tablolar halinde sunulmuş ve metafor sayıları verilerek yorumlanmıştır.

Bulgular

Tablo 2’de Türk ve Tablo 3’te Endonezyalı ebeveynlerin aile kavramına, Tablo 4’te Türk ve Tablo 5’te Endonezyalı ebeveynlerin çocuk kavramına ilişkin metaforları ve kategorik dağılımları verilmiştir. Kategorilerin her birinde metafor sayıları, metaforların her birine katılımcıların ifadeleriyle açıklamalı örneklere yer verilmiştir.

Kategori	Metaforlar	Metaforu kullanan sayısı	Metafora ilişkin açıklama örnekleri (Çünkü...)
Birlik/ beraberlik/ bütünlük	Ağaç*	3	Her mevsimi birlikte yaşadıkları en kuvvetli bağıdır.
	Düğüm	1	Birbirlerine bağlıdır.
	Toplum	1	Her üyenin kendine ait bir rolü ve sorumlulukları vardır.
	Güç	1	Birlikte olunca her zorluğu aşarlar.
	Toprak**	2	Herkesi bir arada tutar.
	Salata	1	Kalabalıklaştıkça tadı güzel olur.
	Bahçe	1	Bahçede her şey olur. Ağacı, yeşilliği, çiçeği beraberdir.
	Yapboz	2	Parçalar bir araya geldiğinde bütünlüğü ifade eder ve resim ortaya çıkar bir parça eksilirse bütün özelliğini kaybeder.
	Bütün pasta	1	Pasta yarım olmaz, hepsi birbirini tamamlar.
	Yapı taşı	2	Toplumun temelini oluşturan birliktir.
Toplam	10	15	
Psikolojik iyi olma	Sevgi***	2	Sevginin hissedildiği ortamdır.
	Mutluluk	1	Mutluluk verir.
	Çiçek	2	Çiçek gibi etrafa güzellik verir, iyi hissettirir.
	Huzur veren yer/sığınak	1	Her rahatlığı orada bulursun.
Toplam	4	6	
Yaşam kaynağı	Su	2	Her zaman ihtiyaç vardır.
	Güneş	1	Güneş ışığı olmadan dünyada hayat olmayacağı gibi aile olmadan da hayatın devamlılığı zordur.
	Yaşam kaynağı	3	Onsuz nefes alamazsın.
	Kan	1	Damarda kan nasılsa öyledir, olmazsa olmazdır.
	Yemek	1	Yaşamak için temel ihtiyaçtır.
Toplam	5	8	

	Hayat	1	Her zaman bizi sarıp sarmalar.
	Ev/yuva	2	Güven verir.
Korunma/ güven	Sığınak	1	Koşulsuz sevginin yuvasıdır.
	Liman	2	İnsanın dünya telaşından kaçıp sığındığı huzur limanıdır.
	Kale	1	Yuvanın içindekileri dışardakilere karşı korur, onlara kalkan olur.
	Toprak**	1	Seni korur, seni besler, seni sarar.
Toplam	6	8	
Gelişim	Ağaç*	2	Aile de sararır, solar, meyve verir, büyür, gelişir.
	Sevgi***	1	Birlikte büyür ve gelişir.
Toplam	2	3	

Ağaç*, toprak** ve sevgi*** farklı kategorilere yönelik açıklamaları olan metaforlardır.

Tablo 2'ye göre, Türk ebeveynlerin "aile" kavramına yönelik geliştirdikleri 24 adet metafor beş kategori altında toplanmıştır. Bu kategoriler en fazla metafor kapsamaları bakımından "birlik/beraberlik/bütünlük (15), korunma/güven (8), yaşam kaynağı (8), psikolojik iyi olma (6) ve gelişim (3)" olarak sıralanmaktadır. "Aile" kavramı için en çok kullanılan metaforun "ağaç" olduğu ve aileyle ilgili "korunma/güven" ve "yaşam kaynağı" kategorisinde de oldukça fazla sayıda metafor üretildiği dikkati çekmektedir. Türk ebeveynlerin toprak gibi yaşamın kaynağı sayılabilecek, sevgi ve mutluluk gibi psikolojik iyi olmaya işaret eden, yuva ve liman gibi güveni temsil eden metaforlar kullandıkları, buna göre Türk ebeveynler için ailenin birlik/beraberlik/bütünlük işlevinin önemli olduğu söylenebilir.

Tablo 3: Endonezyalı Ebeveynlerin "Aile" Kavramına İlişkin Metaforları ve Kategorik Dağılımları

Kategori	Metaforlar	Metaforu kullanan sayısı	Metafora ilişkin açıklama örnekleri (Çünkü...)
Birlik/ Beraberlik/ Bütünlük	Yansıma	2	Ailem ne kadar iyi/kötü olduğumu gösterir.
	Yol arkadaşı	1	Arabayı nereye sürersem -ister sağa ister sola, ister hızlı ister yavaş- hep yanımda olacaklar.
	Takım	1	İyiliklerin gerçekleşmesinde her zaman birbirimize yardım ederiz.
	Ayak kabı	1	Farklılar ama tek bir amaçları var.
	Çöp kovası	1	Her şey bir arada dağınıktır.
	Vücut	1	Hepsinin bir işlevi vardır ve birbirleriyle sinerjiktirler.
Toplam	6	7	
Psikolojik iyi olma	Okyanus/deniz	2	Ailenin geniş bir bakış açısı vardır; her engelin farklı bir tepkisi vardır. Bazen dalgalar ve kavurucu sıcaklar gibi gelen sorunlar oluyor ama yine de bakması güzel ve özleniyor.
	Gökkuşağı	2	Aile hayata renk verir.
	Tekne	1	Gemiye binmeyi severim.
	Bahçe	2	Birlikte mutluluğu bulacağımız yer
	Mutluluk	1	Böyle hissettirir.
	Cennet	1	Aile önemlidir.
Hayat	2	Aile paha biçilmez bir hazinedir	

Toplam	7	11	
Korunma/ güven	Ev/yuva	14	Nereye gidersek gidelim ya da herhangi bir sorunla karşılaşsaksak mutlaka eve ya da aileye geri döneceğiz.
Toplam	1	14	
Öğrenme ortamı	Okul	5	Büyüdüğünüz ve doğumdan itibaren öğrendiğiniz bir yer, sevgiyi verdiğiniz ve aldığımız bir yer.
Toplam	1	5	
Emek/ çaba	Çiçek yetiştirme	2	Dikkat edilen ve özen gösterilen her şey inşallah sonuçları güzel olacaktır.
Toplam	1	2	
En değerli şey	Hazine Elmas	4 1	En değerli hazine ailedir. Elmaslar en değerli hazinedir.
Toplam	2	5	

Tablo 3'e göre, Endonezyalı ebeveynlerin "aile" kavramına yönelik geliştirdikleri toplam 19 adet metafor, altı kategori altında toplanmıştır. Bu kategoriler en fazla metafor kapsamaları bakımından "*korunma/güven (14), psikolojik iyi olma (11), birlik/beraberlik/bütünlük (7), en değerli şey (5), öğrenme ortamı (5) ve emek/çaba (2)*" olarak sıralanmaktadır. Endonezyalı ebeveynlerin toplumsal kurumlaşmanın en temel birimi olan "aile" kavramında öne çıkan işlevinin "koruma ve güvende olmayı sağlama" olduğu görülmektedir. Endonezyalı ebeveynlerin aile olgusunu takım gibi birlikte hareket etmeyi, gökkuşağı ve cennet gibi iyi duyguları içeren, yuva gibi güveni temsil eden, okul gibi öğrenme ortamını ve hazine gibi değerli şeyleri ifade eden metaforlar kullandıkları, baskın olarak Endonezyalı ebeveynler için ailenin koruyuculuk işlevinin önemli olduğu söylenebilir. "Aile" kavramı için en çok kullanılan metaforun "ev/yuva" olduğu ve ailenin "psikolojik iyi oluşu" sağlayan işlevine yönelik de oldukça fazla sayıda metafor üretildiği dikkati çekmektedir.

Tablo 4: Türk Ebeveynlerin "Çocuk" Kavramına İlişkin Metaforları ve Kategorik Dağılımları

Kategori	Metaforlar	Metaforu kullanan sayısı	Metafora ilişkin açıklama örnekleri (Çünkü...)
Bakım ve koruma	Çiçek *	5	Korunmaya ve yardıma muhtaçtır, sevgiyle büyümelidir.
	Meyve**	2	Sevgiyle büyüyen, çiçek açan sonra da meyveye dönüşendir.
	Tohum	2	Ailede büyür gelişir, olgunlaşıp meyveye dönüşür
	Fidan	1	Fidan sulandıkça büyür.
Toplam	4	10	
Eğitim	Beyin	1	Her daim kendini geliştirir.
	Beyaz sayfa	1	Ne doldurur ne yazar ve çizerseniz sana onu gösterir.
	Toprak	3	Ne ekersen onu biçersin.
Toplam	3	5	

Psikolojik iyi oluş	Mutluluk/ neşe/ sevinç	6	Çünkü aileye sevinç ve mutluluk verir.
	Tatlı	4	Pastanın tadı tuzudur.
	Hayat	1	Çocuğun olduğunda her şeyinin o olduğunu anlarsın
	Umut	1	Çünkü zamanı geldiğinde onlar bizi ayakta tutacaklar
	Maskot	1	Olmazsa olmaz.
	Çiçek*	1	Yuvayı güzelleştirir.
	Can	2	Evin can suyudur. Neşe verir, güzeldir.
Toplam	7	16	
Masumi-yet/ saflık	Melek	1	Tertemiz ve günahsızdır.
	Saflık	1	İnsanın yaşı kaç olursa olsun hep bir yanı çocuk olarak kalır.
	Su	1	Berrak, temiz ve doğaldır.
Toplam	3	3	
Anne baba- nın parçası/ yansımaları	Meyve**	1	Anne ve babanın eksik ve fazla hangi yönü varsa çocuğa yansır.
	Ayna	1	Ebeveyne benzer.
Toplam	2	2	
Sorumluluk	Sabır	1	Çocuğun muhteşem güzellikleri özellikleri yanında tahammülü zorlaştıran yanları da var koşulsuz sevdiğiniz çocuğunuza koşulsuz sabır da göstermek gerek çünkü sınırları zorlar.
Toplam	1	1	
Yatırım	Gelecek	3	Gelecek bilinmez ama bir taraftan da bugünden yaptığınız yatırımlar geleceğinizi şekillendirir.
Toplam	1	3	

Çiçek* ve meyve** farklı kategorilere yönelik açıklamaları olan metaforlardır.

Tablo 4'e göre, Türk ebeveynlerin "çocuk" kavramına yönelik geliştirdikleri toplam 19 adet metafor yedi kategori altında toplanmıştır. Bu kategoriler en fazla metafor kapsamaları bakımından "psikolojik iyi oluş (16), bakım ve koruma (10), eğitim (5), masumiyet /saflık (3), yatırım (3), anne-babanın parçası/ yansımaları (2), sorumluluk (1)" olarak sıralanmaktadır. Türk ebeveynler "çocuk" kavramını açıklarken çocuğun aileye mutluluk veren, psikolojik olarak iyi hissettiren varlık olduğunu vurgulayan metaforlar kullanmışlardır. "Çocuk kavramı için "mutluluk/neşe/sevinç" gibi duyguları temsil eden metaforlar kullanmanın yanında bakım ve koruma gerektiren varlığı temsil eden metaforları da çok sayıda kullanmıştır. Türk ebeveynlerin, çocuk olgusunu kendilerini iyi hissettiren, bakıma ve korunmaya muhtaç birey olarak gördükleri söylenebilir.

Tablo 5: Endonezyalı Ebeveynlerin “Çocuk” Kavramına İlişkin Metaforları ve Kategorik Dağılımlar

Kategori	Metaforlar	Metaforu kul- lanan sayısı	Metafora ilişkin açıklama örnekleri Çünkü...
Bakım ve koruma	Bitki	3	Mükemmel büyümeyi sağlamak için uygun şekilde beslenmeli ve korunmalıdır.
	Tohum	2	Onunla ilgilenmemiz, onu tüm kalbimizle korumamız gerekiyor ki güçlü ve sağlam büyüsün.
Toplam	2	5	
Eğitim	Boş kağıt/defter	4	Nasıl bir çocuk olmak istediğimiz ebeveynlerin kararıdır.
	Asker	1	Öğrenmeleri ve eğitilmeleri gerekiyor.
	Filiz	1	Nasıl bir yetişkin olacağı, çocukluğunda ebeveynlerinin nasıl yetiştirdiğine bağlıdır. Ta ki o (filiz) iyi bir şekilde büyüyen ve ebeveynlerini gururlandıracak başarılar elde edene kadar.
	Hamur	1	Kolayca özümserler ve istediğimiz şekilde verel biliriz.
Toplam	4	7	
Anne babanın parçası/ yansımaları	Benim parçam	4	Tamamen kendimizin bir parçası, en iyisini vermek istiyoruz
	Lamba	1	Çocuklar bugüne kadar yaptığımız eylemlerin gölgesini gösteren ve ortaya çıkaran ışık olacaklar.
	Ayakkabı	1	Onlar tam olarak ailelerine benzerler.
	Meyve	1	Ağaçtan çıkan bir üründür.
Toplam	4	7	
Yatırım	Ahirete yatırım/ tasarruf	3	Dünyada yaşlandıkça çocuklarımıza ihtiyaç duyacağız; öldüğümüzde de onların dualarına ihtiyacımız var.
Toplam	1	3	
Değerli varlık	Hediye	1	Elhamdulillah ilgilenmemiz, sevmemiz ve eğitmemiz gereken bir hediye verildi.
	İnanç/din	2	Yaşayan insanlar din tarafından yönlendirilmeli.
	Lütuf	1	Çocuklar en güzel servet gibidir.
	Mücevher/ altın/inci/elmas	6	Değerli, onları doğru şekilde eğitebildiğimizde daha da parlayacaklar.
	Sağlık	1	Paha biçilemez
	Hazine/servet	2	Çocuklarımızı doğru şekilde yetiştirebilirsek paha biçilemez bir şey olacaklar.
Toplam	6	13	
Sorumluluk	Gemi yükü	1	Hedefe teslim etme sorumluluğu var.
	Melek	2	Çocuğum bir ebeveyn olarak beni her zaman birçok yönden öğrenmeye motive ediyor; bir ebeveyn olarak her zaman cevap verebilmeli ve iyi örnekler verebilmeliyim. Çünkü bağımsız ve işbirlikçi çocuklara sahip olmak istiyorum.
	Prenses	1	Onlara prenses gibi davranmalı ve yanıtılmaları için onları dikkatle yönlendirmeliyim.
Toplam	3	4	

Öğretici	Öğretmen	2	Çocuklar yüzünden öğrenmeye devam etmeliyim. Bir öğretmen öğrenilen her bölümde mutlaka sınav verecektir.
Toplam	1	2	
Psikolojik iyi oluş	Işık	1	Işık olmazsa hayat karanlık olur.
	Ayak	1	Bu bizi ayakta tutabilir ve ileriye taşıyabilir.
	Her şey	1	Çocuklarım benim hayatımdır.
Toplam	3	3	

Tablo 5'e göre, Endonezyalı ebeveynlerin "çocuk" kavramına yönelik geliştirdikleri toplam 25 adet metafor yedi kategori altında toplanmıştır. Bu kategoriler en fazla metafor kapsamaları bakımından "*değerli varlık (13), eğitim (7), anne babanın parçası/yansıması (7), bakım ve koruma (5), sorumluluk (4), yatırım (3), psikolojik iyi olma (3) ve öğretici (2)*" olarak sıralanmaktadır. Endonezyalı ebeveynler "çocuk" kavramını açıklarken, çocuğun değerli varlık olduğunu vurgulayan "mücevher, altın, inci, elmas" gibi değerli olan nesnelere temsil eden metaforlar kullanmışlardır. Endonezyalı ebeveynlerin çocuk için eğitilmesi gereken varlık olmalarını vurgulayan metaforlar yanında çocuklarını kendi parçaları olarak gördükleri metaforlarının sayısı da oldukça fazladır. Endonezyalı ebeveynlerin, çocuk olgusunu daha çok değerli varlıklarla ilişkilendirerek birey olarak değerine odaklandıkları, kendilerinin bir yansıması ve eğitilmesi gereken varlıklar olarak gördükleri söylenebilir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada Türk ve Endonezyalı ebeveynlerin aile ve çocuğa bakış açıları metaforlar aracılığıyla incelenerek kültürler arası benzerlik ve farklılıklar ortaya konmaya çalışılmıştır. Kelimelerin bireyde çağrıştırdığı kavram olarak metaforlar, toplumsal hafızada ortak kültürün bir ürünü olarak varlıklarını sürdürürler, bireylerin dünyaya bakış açılarını çevreleri, kültürleri ve bedenleriyle olan günlük deneyimlerini şekillendirirler (Demir ve Karakaş Yıldırım, 2019).

Çalışmada Türk ebeveynlerin "aile" kavramı için ağırlıklı olarak birlik/beraberlik/bütünlüğü vurgulayan "ağaç" metaforunu kullandığı; Endonezyalı ebeveynlerin ise ağırlıklı olarak korunmayı/güveni vurgulayan "yuva" metaforunu kullandığı görülmüştür. Üretilen metaforlara göre her iki kültürde de ailenin birlik ve beraberliği ve güven ortamını temsil ettiği söylenebilir. Ancak iki kültürün aileye ilişkin bakış açılarında, farklı özelliklerin öncelikli olduğu görülmektedir. Endonezyalı ebeveynler aileyi daha çok güven ve psikolojik iyi oluş özellikleriyle ilişkilendirirken Türk ebeveynler birlik/beraberlik özelliğini daha çok

vurgulamışlardır. Farklı etnik gruplardan oluşan ve bir Güneydoğu Asya kültürel alanında yer alan Endonezya kolektivist bir kültür özelliği göstermektedir (Gündüz ve Gültekin Akduman, 2021). Bu çalışmada Endonezyalı ebeveynlerin “aile” kavramına yönelik “yuva” metaforunu kullanmaları, geleneksel aile yapısının koruyuculuk işlevini öne çıkaran bir yaklaşım olarak değerlendirilebilir. Geleneksel toplumlarda aile bireyleri çoğunlukla birbirleri arasında kenetlenerek ve uyum göstererek güvenliği sağlamaktadırlar. Endonezya’daki tüm farklı etnik gruplarda sosyal ilişkilerde uyum, temel bir değerdir. Ailede, “slamet” adı verilen ruhsal bir durum olarak ifade edilen uyum ve duygusal sakinlik durumu yaratmaya çalışırlar. Kozmik uyumun bozulması dua ederek ve adak sunarak giderilir, böylece kötü güçlerin topluma zarar vermemesi sağlanır. Endonezyalı ebeveynler çocuğa aile dışındaki dünyayı, itaatsiz bir çocuğu cezalandıracak güçlerle dolu, gizemli ve tehlikeli bir yer olarak sunarlar (Albert vd., 2005). Bu nedenle aile kavramı için koruyuculuk işlevini yansıtan “yuva” benzetmesini yaptıkları düşünülebilir. Türkiye’de ise ailelerin köklü geçmişle geleneksel ve çağdaş aile yapılarını barındırdığı söylenebilir (Baran ve Atlı, 2016). Bolat ve Abbasoğlu (2023), çalışmalarında annelikle ilgili metaforlarda şefkat ve kutsallığın vurgulandığını, babalıkta ilgili metaforlarda ise kültürel cinsiyet rolleriyle uyumlu koruma ve rehberlik metaforlarının öne çıktığını, ebeveynlerin sevgi dolu yönüne daha az vurgu yapıldığını saptamışlardır. Türkiye’de hızlı kentleşme ve sosyoekonomik değişim süreciyle birlikte doğunun kolektivist yaklaşımına özgü ilişkisellik hala değerli iken çocuk yetiştirmede batının bireyselci ve özerkliğine daha fazla yer açılmıştır (Kağıtçıbaşı ve Ataca, 2017). Çalışmaya katılan Türk ebeveynler aile işlevselliği açısından bütünlük duygusunu vurgulayarak birbirleri arasındaki güçlü bağa dikkat çekmişlerdir. Bütünlük duygusu güçlü aile, karşılaşacağı stres verici durumları daha kolay bir biçimde yöneterek ailenin yaşam kalitesini yükseltebilir. Dolayısıyla aile kavramı için Türk ebeveynlerin ağırlıklı olarak kolektivist kültürün özelliklerini yansıtan görüşler ifade ettikleri söylenebilir. Her iki kültürde de özellikle aile kavramına yönelik benzer işlevler (birlik/beraberlik/bütünlük, korunma/güven, yaşam kaynağı, psikolojik iyi olma, gelişim ve öğrenme ortamı) vurgulanmakla birlikte, bu cevapların sıklık dağılımına göre öne çıkan aile özellikleri açısından sıralamanın farklı olduğu dikkati çekmektedir. Her iki kültürün de kolektivist kültür özelliği taşıdığı dikkate alındığında bu benzerliklerin olması beklenen bir sonuç olarak değerlendirilebilir. Çalışmada Türk ebeveynlerin Endonezyalı ebeveynlerden daha çeşitli metaforlar ürettiği dikkati çekerken Endonezyalı bazı ebeveynlerin özellikle aile kurumunun değerini öne çıkaran metaforlar ürettiği görülmüştür. Türk ebeveynlerin ailenin yaşamsal önemini vurgulayan benzetmeleri de Türk kültüründe ailenin ne denli önemli olduğunu göstermektedir.

Her toplumun kendine özgü kültürel değer yargıları vardır ve bu değer yargıları bir toplumdan diğerine değişiklik gösterebilir (Aksoy, 2005). Örneğin Güneybatı Asya kültürel alanında yer alan Ürdün’de evlilik ve aile metaforlarına yönelik yapılan bir çalışmada, Arap kültüründe utandırmanın, normların, sosyal ve kültürel değer sistemini ihlalini ifade eden bir aşağılama olduğu, Ürdünlü bazı gazete köşe yazarlarının utandırma yoluyla kınama konusunda özellikle evlilik/aile metaforlarını kullandıkları belirtilmiştir. Siyasilerin evlilik/aile metaforlarını nasıl kullandıklarının incelendiği çalışmada, erkek merkezliliğin kalıplaşmış tutum olduğu ve böylece Arap kültüründe ataerkil evlilik/aile kavramı geleneğini yansıttığı vurgulanmıştır (Albtoush ve Ang, 2021). Endonezya ve Türkiye, daha çok kolektivist olarak değerlendirilebilecek kültürlerdir ve bu açıdan benzerlik gösterebilirler. Ancak hiçbir kültürün tamamen ve mutlak olarak bireyci veya kolektivist olamayacağını da dikkate almak gerekir. Kolektivist kültürlerde dikkati çeken davranışsal özelliklerden biri de bağlılık ihtiyacıdır (Gözün Kahraman, 2021). Bu çalışmada kolektivist olarak değerlendirilebilecek her iki kültürden ebeveynlerin, aile kavramına ilişkin bağlılık ihtiyacını yansıtan benzetmeler kullandıkları görülmüştür. Ayrıca Türk ve Endonezyalı ebeveynlerin kullandıkları metaforlar dikkate alındığında, aile kavramına yükledikleri anlamlarda iki kültür arasında farklılıkların da olduğu söylenebilir. Burada kültürün görünür özellikleri olduğu kadar tercihleri, değerleri, düşünce kalıpları ve inançları içeren görünmeyen kısmı olduğunu dikkate almak gerekir. Hall’un “Kültürel Buzdağı Modeli”ne göre kültürün %90’ı bu görünmeyen bileşenler tarafından şekillenir (Gözün Kahraman, 2021). Bu çalışmada da iki kültür arasında düşünce kalıplarındaki farklılıklar net olarak görülmektedir. Örneğin Endonezyalı ebeveynler birlik ve beraberlik için “yansıma, ayakkabı, vücut” gibi benzetmeleri kullanırken Türk ebeveynler “ağaç, toprak” gibi doğayla ilgili benzetmeleri tercih etmişlerdir. Bu durum iki kültürün tercih ve düşünce kalıplarındaki farklılığın bir göstergesi olarak değerlendirilebilir.

Çalışma sonucunda Türk ebeveynlerin “çocuk” kavramı için ağırlıklı olarak psikolojik iyi oluşu vurgulayan “mutluluk/sevinç/neşe” ve bakım ve korunmaya muhtaç olduğunu yansıtan “çiçek/fidan” gibi metaforları kullandığı görülmüştür. Endonezyalı ebeveynlerin ise ağırlıklı olarak değerli varlık olduğunu vurgulayan “mücevher/hediye” ve eğitilmesi gereken varlık olduğunu yansıtan “boş kâğıt/defter” metaforlarını kullandıkları belirlenmiştir. Üretilen metaforlara göre her iki kültürde de çocuğa değer verildiği ve çocuğun bakım, eğitim, korunma gibi ihtiyaçları olan birey olarak görüldüğü söylenebilir. Ancak iki kültürün çocuğa ilişkin bakış açılarında farklı özelliklerin öncelikli olduğu dikkat çekmektedir. Endonezyalı ebeveynler çocuğun birey olarak değerine ve eğitimine odaklanırken Türk ebeveynler çocuğun kendilerine sağladığı psikolojik iyi oluşa odaklanarak çocuğu daha çok

korunmaya muhtaç birey olarak algılamışlardır. Çocuğa atfedilen değer, ailenin işlerlik türünü yansıması açısından önemlidir (Kağıtçıbaşı, 1995). Sonuçlar bu açıdan değerlendirildiğinde Türk ve Endonezyalı ebeveynlerin çocuğu nasıl gördüklerine ilişkin bazı farklılıklar olduğu söylenebilir. Endonezyalı ebeveynler hem kategorik hem de metafor sayısı olarak Türk ebeveynlerden daha çeşitli cevaplar vermişlerdir. Türk ebeveynler, çocukla ilgili kullandıkları metaforlarda ağırlıklı olarak çocuğun psikolojik değerini vurgulamakla birlikte çocuğun zayıf ve korunmaya muhtaç varlık olduğunu da ifade etmişlerdir. Çocuğun psikolojik değeri, çocuk sahibi olmanın mutluluk, keyif, ebeveyne arkadaş olma, gurur gibi psikolojik faydaları ve ebeveynlerin çocuk sahibi olmakla elde ettikleri başarıya duygusuyla ilişkilidir (Kağıtçıbaşı ve Ataca, 2017). Sosyoekonomik gelişmeler ve artan eğitim düzeyine paralel olarak Türkiye’de ebeveynler çocuklarına faydacı/ekonomik değerden çok psikolojik değer atfetmektedirler (Çetin ve Pektaş, 2021). Çocuk kavramı, özellikle kolektif toplumlarda aile ve toplumla yakından ilişkili bulunmaktadır (Hofstede, 1980). Türk ve Endonezyalı ebeveynlerin “mücevher/hediye, lütuf, servet, gelecek, umut” gibi metaforlarının kolektif düşünce tarzıyla tutarlı olduğu söylenebilir. Günümüzde maddi alandaki bağımsızlıkla birlikte duygusal alandaki bağımlılığı birleştiren aile modeli dikkate alındığında, çocuğun psikolojik değeri de beklenen bir sonuç olarak düşünülebilir. Ayrıca bu çalışmada Türk ebeveynlerin çocuğa masumiyet ve bağımlılık atfettikleri görülürken Endonezyalı ebeveynler çocuğun birey olarak değerini vurgulayan ve eğitilmesi gereken bir varlık olduğunu yansıtan ifadeler kullanmışlardır. Endonezya halkı için çocukları toplumun saygın üyeleri olacak şekilde yetiştirmek, normatif bir yaşam görevi ve yaşam düzeninin bir parçasıdır (Mulder, 1992). Endonezya kültüründe ebeveynlerin en önemli görevi, çocuklarını toplumun saygın üyeleri anlamına gelen “insan” olacak şekilde eğitmektir. Bu eğitim sürecinde, çocuğun Cava kültürünün kurallarını öğrenmesi gerekmektedir (Albert vd., 2005). Bu çalışmaya katılan Endonezyalı ebeveynler Cava kültürünün hâkim olduğu bölgede yaşamaktadırlar ve Endonezya’da nüfusun çoğunluğu (%41) Cavalılardan oluşmaktadır. Endonezya’da yetişkin yaşamının temel amacı çocuk sahibi olmaktır ve bu çocukları toplumda saygı duyulan iyi insanlar olarak yetiştirmek yaşam düzeninin bir parçasıdır. Bu kültürde çocuklara yaşamın oldukça erken dönemlerinde, olumsuz duygularını bastırması ve başkalarını rahatsız etmeden bunlarla başa çıkmasının öğretilmesi çok önemlidir (Gash ve Murphy, 2004). Sonuçta Türk ebeveynler çocuğa bakış açılarında çocuğun kendilerini iyi hissettirmesini vurgulamakla birlikte bakıma muhtaç ve korunması gereken varlık olduğunu ifade ederken Endonezyalı ebeveynler çocuğun varlığının değerine dikkat çeken ve eğitilmesi gerektiğini vurgulayan açıklamalarda bulunmuşlardır. İki kültürün çocuğa bakış açısındaki bu farklılık, değer yönelimlerindeki farklılıklardan kaynaklanabilir.

Kültürel değişkenliği anlamının bir boyutu da değer yönelimleridir. Değerler, düşünce ve davranışların gerekçelendirilmesine rehberlik edebilir (Gözün Kahraman, 2021). Kültürün temel çekirdeğini geleneksel fikirler ve özellikle onlara bağlı değerler oluşturur (Hofstede, 1980). Bu açıdan bakıldığında Endonezya kültürünün Hindu ve Budist mirasının etkisiyle çocuğun değerli bir varlık olmasına daha çok vurgu yaptığı düşünülebilir. Türkiye ve Endonezya halkının büyük çoğunluğu Müslüman olmakla birlikte Endonezya'da Hinduizm, Budizm ve Konfüçyanizm olmak üzere bazı geleneksel inançların etkisinin olabileceğini dikkate almak gerekir. Öğretilere dayanan bu inançların temel felsefesi insanın evrenin bir parçası olduğu, duyguları dizginleme, ahlâken temizlenme, insanları eşit görme, insanlara ve diğer canlılara sevgi ve şefkat gösterme gibi ilkelere dayanmaktadır. Budizm, tüm canlıları eğitmeyi ve onlara faydalı olmayı ihtiva eden buyruktur (Güç ve Sert, 2020). Evlada saygı ve otoriteye saygı gibi geleneksel Konfüçyüsçü değerler, Asyalı ebeveynliğin pek çok ilkesinin temelini oluşturur. Asya ebeveynlik felsefesinin, çocuklarda dayanıklılığı ve öz disiplini teşvik ettiği gösterilmiştir. Çalışma bulgularına göre Türk ve Endonezyalı ebeveynler için aile ve çocuğun değerli olduğu, bu durumun ise toplumun yapısında belirleyici role sahip olacağı söylenebilir. Metaforların düşüncelerin temel parçası olduğundan (Gibbs, 2011) ve insanların hayatlarını metaforlar yoluyla edindikleri çıkarımlara dayanarak yaşadıklarından (Lakoff ve Johnson, 2003) hareketle, her iki kültürde de aile içi ilişkilerin ve çocuk yetiştirmeye yönelik tutumların yönünün de olumlu olması beklenebilir.

Sonuç olarak, Türk ve Endonezya gibi iki farklı kültürden ebeveynlerin aile ve çocuğa ilişkin olarak ortak metaforları olsa da kültürel özelliklerin aile ve çocuğa bakış açısı üzerinde etkili olduğu belirlenmiştir. Aile ve çocuğa bakış, bireylerin tutum ve davranışlarını yönlendirebilmektedir. Bu nedenle aile ve çocuğa bakışı etkileyen faktörlerin belirlenmesi önemlidir. Kültür, bireylerin olay ve olgulara bakışını etkileyen önemli bir faktördür. Günümüzün küreselleşen dünyasında, farklı kültürlerin göç veya kitle iletişim araçlarıyla etkileşime girmesi kolaylaşmıştır. Bu nedenle, hangi ülkede olursa olsun çocuk gelişimi ve eğitimi alan çalışanlarının, çocuk ve aileye ilişkin durumları değerlendirirken kültürel faktörleri dikkate almaları önerilebilir. Bu çalışmada kültürel etkileri belirlemenin öneminden hareketle iki farklı kültürden ebeveynlerin aile ve çocuk metaforları karşılaştırılmıştır. Benzer bir çalışmanın daha fazla sayıda ülkeden ebeveynlerle gerçekleştirilmesi önerilebilir. Ayrıca bu çalışmada yalnızca ebeveynlerin görüşleri ele alınmıştır, aile kurmaya aday olduklarından bekar gençlerin görüşlerinin alınması önerilebilir. Bunun yanında aile sistemini oluşturan diğer yapılarla ilgili metafor çalışmaları yapılabilir. Yapılacak akademik çalışmalarda metafor veri analizi, nicel verileri destekleyecek şekilde kullanılabilir.

Extended Abstract

The culture that is created, maintained, and perpetuated influences individual, family, and social life. Each society has its own set of values, which can vary significantly from one to another. In different cultural contexts, concepts such as the definition of parenting, parenting priorities, the definition of a child, and appropriate child behavior can differ based on the criteria of both the child and the society in which the family is situated.

In traditional Asian culture, the family unit is valued more than the individual. While the family guides and protects the individual, it acts as a link between the individual and the society (Yunus, 2005). Examples of Asian culture can be observed in Indonesia, part of Southeast Asia, and Türkiye, part of Southwest Asia. Indonesia hosts over 300 ethnic groups, each with its own unique language, history, and culture. The majority of the population is Muslim and consists of Javanese (41%) who have blended their practices such as wedding and childbirth rituals with Hindu and Buddhist heritage (Gündüz and Akduman, 2021). Türkiye, on the other hand, is a country that bears the traces of many civilizations, where the most of the population is Muslim and speaks Turkish. Türkiye and Indonesia, which belong to the same broader cultural area, have both similarities and differences are countries with similar and different aspects. The basic building block of society is the family and the meaning attributed to the child within the family can be shaped by these similarities and differences of cultures.

Individuals' level of knowledge and opinions on a subject can have an impact on their attitudes and behaviors on that subject. In addition to using interviews or standard measurement tools, an effective way to shape individuals' perspectives on events and their behaviors in daily life is to explore their metaphorical perceptions of the subject. Unlike the studies conducted, in this study, it was aimed to examine the metaphors of parents from two different cultures about the family and the children. Identifying these metaphors is expected to provide meaningful data on how culture influences perceptions of family and children. Exposure to different cultures can broaden perspectives, foster empathy and understanding, and cultivate a strong sense of global citizenship. Furthermore, in the multicultural societies of the globalized world, adaptive approaches that embrace cultural diversity and values are essential.

Striving for a balanced approach that combines different cultures can also help parents raise happy, healthy, and successful children.

In the study, answers to the following questions were sought:

- What are the “family” metaphors of Turkish and Indonesian parents?
- What are the “child” metaphors of Turkish and Indonesian parents?
- What are the cultural differences/similarities in metaphors about family and child?

Method

The study utilized a phenomenological design, one of the qualitative research methods, to determine participants' mental images of the concepts of “family” and “child” through metaphors.

Study Group

The study group included volunteer parents from Türkiye (n=40) and Indonesia (n=45) who had at least one child. Participants were selected using the criterion sampling method for easy accessibility.

Data Collection Tools

In the data collection process, personal information such as gender and age of the participating parents was gathered. To determine the metaphors for “family” and “child,” a form with sentences such as “Family is like... Because...” and “Child is like... Because...” was used. The form included an introductory section explaining the purpose of the study, instructions for the participants, and information about voluntary consent. It was prepared in both Turkish and English.

Data Collection

In the collection of data, the participants were reached through social media and their voluntary consent was obtained. Turkish data were collected using the form in Turkish and Indonesian data were collected using the English form.

Analysis of Data

The data were analyzed using content analysis. This process involved several stages: coding, extraction, category development, ensuring validity and reliability, and interpreting the findings. In order to ensure validity and reliability, first of all, the data obtained in Turkish and English were evaluated separately by three researchers. Then, in a joint panel, code, category, and subcategory classifications were reviewed. By examining the participants' explanations starting with “Because...,”

harmony was achieved in the code-category classification among the researchers. The findings were presented in tables and interpreted using metaphor numbers.

Results

The metaphors and categorical distributions of Turkish and Indonesian parents regarding the concepts of family and child are given. The number of metaphors in each category and examples of each metaphor with explanations from the participants are included.

24 metaphors developed by Turkish parents for the concept of “family” are grouped under five categories. These categories are listed as “unity/togetherness/integrity (15), protection/trust (8), source of life (8), psychological well-being (6) and development (3)”. A total of 19 metaphors developed by Indonesian parents for the concept of “family” were grouped under six categories. These categories, which encompass the most metaphors, are listed as follows: “protection/trust (15), psychological well-being (11), unity/togetherness/integrity (7), the most valuable thing (5), learning environment (5) and labor/effort (2)” is listed as.

A total of 19 metaphors developed by Turkish parents for the concept of “child” are grouped under seven categories. These categories, which encompass the most metaphors, are listed as follows: “psychological well-being (16), care and protection (10), education (5), innocence / purity (3), investment (3), part/reflection of the parents (2), responsibility (1)”. A total of 25 metaphors developed by Indonesian parents for the concept of “child” are grouped under seven categories. These categories include the most metaphors: valuable asset (13), education (7), part/reflection of parents (7), care and protection (6), responsibility (4), investment (3), psychological well-being (3) and instructional (2)”.

Discussion, Conclusion and Recommendations

This study examined Turkish and Indonesian parents’ perspectives on family and children through metaphors, aiming to reveal intercultural similarities and differences. Metaphors, as concepts that words evoke in the individual, continue their existence in social memory as a product of common culture, shaping individuals’ perspectives in the world and in their daily experiences with their environment, culture and body (Demir and Karakaş Yıldırım, 2019).

In the study, Turkish parents mainly used the “tree” metaphor, which emphasizes unity/togetherness/integrity, for the concept of “family”; It has been observed that Indonesian parents mainly use the metaphor of “home”, which emphasizes

protection/trust. In this study, Indonesian parents' use of the "home" metaphor for the concept of "family" can be seen as highlighting the protective function of the traditional family structure. While the study noted that Turkish parents produced a more diverse range of metaphors compared to Indonesian parents, it was observed that some Indonesian parents emphasized the value of the family institution in their metaphors. Analogies from Turkish parents reflected a broader spectrum of perspectives on family and child concepts. Every society has its own cultural value judgments, and these value judgments may vary from one society to another (Aksoy, 2005). Indonesia and Turkey are cultures that can be considered more collectivist, and they may be similar in this respect. However, it should be noted that no culture can be completely and absolutely individualist or collectivist. One of the behavioral characteristics that attracts attention in collectivist cultures is the need for commitment (Gözün Kahraman, 2021). In this study, it was observed that parents from both cultures, which can be considered collectivist, used metaphors reflecting the need for commitment regarding the concept of family.

As a result of the study, it was found out that Turkish parents mainly used metaphors such as "happiness/joy/elater", which emphasizes psychological well-being, and "flower/sapling", which reflects the need for care and protection, for the concept of "child". It has been determined that Indonesian parents mainly use the metaphors of "jewelry/gift", which emphasizes that it is a valuable asset, and "blank paper/notebook", which reflects that it is an asset that needs to be educated. The value attributed to the child is important in that it reflects the family's functioning type (Kağıtçıbaşı, 1991). When the results are evaluated from this perspective, it can be said that there are some differences in how Turkish and Indonesian parents perceive the child. Differences in how two cultures view children may arise from their value orientations. One dimension of understanding cultural variability is value orientations. Values can guide the justification of thoughts and behaviors (Gözün Kahraman, 2021). From this perspective, it can be considered that Indonesian culture, influenced by its Hindu and Buddhist heritage, places more emphasis on the child as a valuable asset. Although the majority of people in both Turkey and Indonesia are Muslims, the influence of traditional beliefs such as Hinduism, Buddhism, and Confucianism should be taken into account when considering cultural differences in Indonesia.

As a result, it has been determined that although parents from two different cultures, Turkish and Indonesian, have common metaphors regarding family

and children, cultural characteristics have an impact on their perspective on family and child. The following suggestions have been developed in line with the relevant literature and study findings:

- Views of family and children can direct individuals' attitudes and behaviors. Therefore, it is important to determine the factors that affect the view of the family and the child. Culture is an important factor that affects individuals' perspective on events and facts. In today's globalizing world, it has become easier for different cultures to interact through migration or mass media. For this reason, regardless of the country, it can be recommended that child development and education professionals take cultural factors into consideration when evaluating situations related to children and families.
- In this study, the family and child metaphors of parents from two different cultures were compared, highlighting the importance of understanding cultural influences. It is recommended to conduct similar studies with parents from various countries to gain a broader perspective. Additionally, since this study only included parents' opinions, future research should consider including the views of single young individuals, who are potential future parents. Metaphor studies can also be extended to other elements of the family system. Furthermore, metaphor data analysis can complement quantitative data in academic research, providing a richer and more nuanced understanding of cultural perceptions.

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): Özlem GÖZÜN KAHRAMAN, Arzu ÖZYÜREK, Intan PUSPITASARI

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

- Akgün, E. (2016). Okul öncesi öğretmen adaylarının “çocuk” ve “okul öncesi öğretmeni” kavramına ilişkin metaforik algıları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(4), 1652-1672.
- Aksoy, A. B. (2005). Farklı kültürlerde ebeveynlik, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 13 (2), 333-335.
- Aksoy, A., Kılıç, Ş., & Gözün Kahraman, Ö. (2009). Asya kültürlerinde ebeveynlik stilleri ve uygulamaları. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18 (2), 14-25.
- Albert, I., Trommsdorff, G., Mayer, B., & Schwarz, B. (2005). Value of children in urban and rural Indonesia: Socio-demographic indicators, cultural aspects, and empirical findings. Erişim: <https://www.researchgate.net/publication/30014398>, 27.01.2024.
- Albtoush, M. A., & Ang, P. S. (2021). Marriage and family metaphors in online Jordanian sociopolitical editorials. *Journal of Modern Languages*, 31 (1), 22-43.
- Atunbey, T., & Yağbasan, M. (2020). Kültürlerarası çalışmalarda yöntemler, yaklaşımlar ve kuramlar üzerine genel bir değerlendirme. *Karadeniz İletişim Araştırmaları Dergisi E-KIAD*, 10 (2), 1-18.
- Bahadır, İ. (2023). “Kültür, Farklılık ve İletişim” üzerine bir inceleme. *Medya ve Kültürel Çalışmalar Dergisi*, 5(1), 65-69. <https://doi.org/10.55055/mekcad.1286304>
- Baran, G., & Atlı, S. (2016). Tarihsel süreçte aile ve aile kuramları. G. Baran (Ed.). *Aile Yaşam Dinamiği içinde* (37-59). Ankara: Pelikan.
- Bolat, Ö., & Abbasoğlu, B. (2023). Analysis of parents' metaphors regarding the concepts of mother, father, child and individual in terms of parental involvement. *Research on Education and Psychology (REP)*, 7 (1), 127-148.
- Çapar Ceylan, M., Ceylan M. (2022). Durum çalışması ve olgubilim desenlerinin karşılaştırılması. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(Özel Sayı 2), 295-312.
- Çetin, A., & Pektaş, D. (2021). Güneybatı Asya kültürel alanı. Özyürek ve A.Çetin (Ed.). *Farklı Kültürlerde Aile ve Çocuk içinde* (233-262). Ankara: Vize.
- Çiçekler, A. N., & Aydın, T. (2019). Kavramsal metafor kuramı ve belagat: karşılaştırmalı bir inceleme. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (16), 14-26.
- Demir, C., & Karakaş Yıldırım, Ö. (2019) Türkçede metaforlar ve metaforik anlatımlar. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(4), 1085-1096.
- Demirbilek, N., & Demirbilek, Y. (2020). Çocuk gelişimi programında okuyan öğrencilerin “anne” ve “okul öncesi eğitimi” kavramlarına yönelik metaforlarının belirlenmesi, *Eurasia Journal of Social Sciences & Humanities*, 7(6), 46-58. Doi:<http://dx.doi.org/10.38064/eurssh.118>.

- Gash, H., & Murphy, E. (2004) Children's perceptions of other cultures. In (Eds) Jim Deegan, Dymna Devine, & Anne Lodge. *Primary voices: Equality Diversity and Childhood in Irish Primary Schools*. IPA: Dublin.
- Gibbs, R. W. (2011). Evaluating conceptual metaphor theory. *Discourse Processes*, 48 (8), 529-562. <https://doi.org/10.1080/0163853X.2011.606103>
- Gözün Kahraman, Ö. (2021). Kültür ve çocuk. A. Özyürek ve A. Çetin (Ed.). *Farklı Kültürlerde Aile ve Çocuk içinde* (79-101). Ankara: Vize.
- Güç, A., & Sert, E. (2020). Budizm'de dört temel gerçek, Sekiz dilimli yol ve nirvana. *İslam Medeniyeti Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 3-28.
- Gündüz, A., & Gültekin Akduman, G. (2021). Güneydoğu Asya kültürel alanı. A. Özyürek ve A. Çetin (Ed.). *Farklı Kültürlerde Aile ve Çocuk içinde* (205-229). Ankara: Vize.
- Güneş, A., & Fırat, M. (2016). Açık ve uzaktan öğrenmede metafor analizi araştırmaları. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 2(3), 115-129.
- Güney, S. (1998). *Davranış Bilimleri ve Yönetim Psikolojisi Terimler Sözlüğü*. Ankara: Ocak.
- Hofstede, G. (1980). *Culture's Consequences: International Differences in Work-Related Values*. Vol. 5. Sage. https://books.google.com.tr/books?id=Cayp_Um4O9gC&printsec=frontcover&hl=tr#v=onepage&q&f=false, 27.11.2023. <https://culturalatlas.sbs.com.au/indonesian-culture/indonesian-culture-family>, Indonesian Culture-Family. Erişim tarihi: 26.11.2023.
- <https://www.turkedebiyati.org/metafor/>. (2023). Metafor. Erişim tarihi: 27.01.2024.
- Kale, M. (2021). Gelişimsel Niş ve Ebeveynlik Etnokuramları. A. Özyürek ve A. Çetin (Ed.). *Farklı Kültürlerde Aile ve Çocuk içinde* (79-101). Ankara: Vize.
- Kağıtçıbaşı, Ç., & Ataca, B. (2017). Çocuğun değeri ve aile değişimi: Türkiye'den otuz yıllık bir portre. *Sosyoloji Dergisi*, (35), 77-101.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (1995). *İnsan Aile ve Kültür*. Ankara: Remzi.
- Kurt, İ. (2008). *Psikolojiden Kültüre*. Ankara: Asil.
- Lakoff, G., & Johnson, M. (2003). *Methaphors We Live By*. London: The University of Chicago Press.
- Mulder, N. (1992). *Individual and Society in Java: A Cultural Analysis*. Yogyakarta: Gadjah Mada University Press, Indonesia
- Özyürek, A., Çetin, A., Yıldırım, R., Evirgen, N., & Ergün, Ş. (2016). Farklı kültürlerde aile çocuk etkileşimlerinin öğretmen bakış açısına göre incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9 (43), 1477-1484.
- Pesen, A. (2015). Ebeveynlerin "çocuk" kavramına yükledikleri metaforlar. *Turkish Studies*, 10(15), 731-748. Doi:10.7827/TurkishStudies.8826.

- Tekindal, M., & Uğuz Arsu, Ş. (2020). Nitel araştırma yöntemi olarak fenomenolojik yaklaşımın kapsamı ve sürecine yönelik bir derleme. *Ufku Ötesi Bilim Dergisi*, 20 (1), 153-182.
- Vervaeke, J., & Kennedy, J. M. (1996). Metaphors in language and thought: Falsification and multiple meanings. *Metaphor and Symbolic Activity*, 11 (4), 273-284. https://doi.org/10.1207/s15327868ms1104_3
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin.
- Yunus, S. A. M. (2005). Childcare practices in three Asian countries. *International Journal of Early Childhood*, 37, 39-56.

Okul Öncesi Eğitime Devam Eden Çocukların Annelerinin Bireysel Değerlerinin İncelenmesi*

Investigating the Individual Values of Mothers with Children in Preschool Education**

Meral TANER DERMAN, Doç. Dr. | Assoc. Prof.
Uludağ Üniversitesi, Bursa / Türkiye | Uludağ University, Bursa, Türkiye.
mtaner@uludag.edu.tr
<https://orcid.org/0000-0001-8619-3429>
<https://ror.org/03tg3eb07>

Şeyma TÜREN, Sorumlu Yazar, Doktora Öğrencisi | Corresponding Author, PhD Student
Uludağ Üniversitesi, Bursa / Türkiye | Uludağ University, Bursa, Türkiye.
seymaturen@hotmail.com
<https://orcid.org/0000-0001-5660-0644>
<https://ror.org/03tg3eb07>

ISSN: 1303-880X

e-ISSN: 2667-7504

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

Makale Türü / Article Type:

Araştırma Makalesi / Research Article

Geliş Tarihi / Received Date: 08.12.2023

Kabul Tarihi / Accepted Date: 12.06.2024

Yayın Tarihi / Published Date: 25.06.2024

Lisans / Licence: CC BY-NC-4.0.

Tr/En: Tr

Atıf/Citation: Taner Derman, M., & Türen, Ş. (2024). (2024). Okul Öncesi Eğitime Devam Eden Çocukların Annelerinin Bireysel Değerlerinin İncelenmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 22 (47), 61-95. <https://doi.org/10.34234/ded.1401923>

Çıkar Çatışması / Competing Interests:

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

Yazar Katkıları / Author Contributions:

Meral TANER DERMAN(%50), Şeyma TÜREN(%50)

* Bu çalışma, 05-06 Aralık 2022 tarihleri arasında Bursa'da gerçekleştirilen Uluslararası Kadın Çalışmaları Kongresinde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

** This study was presented as an conference paper at the International Congress on Women's Studies held in Bursa on December 5-6, 2022.

Öz:

Okul öncesi eğitime devam eden çocukların annelerinin bireysel değerleri ile demografik faktörlerin ilişkisini inceleyen ulusal ve uluslararası alandaki araştırmaların sınırlı olduğu görülmektedir. Bu sınırlılık göz önüne alınarak yürütülen bu araştırmada, okul öncesi eğitime devam eden çocukların annelerinin bireysel değerlerinin (disiplin, sorumluluk, güven, bağışlama, dürüstlük, paylaşma, saygı ve doğruluk) çeşitli faktörlere (yaş, eğitim düzeyi, çalışma durumu, algılanan sosyoekonomik düzey, medeni durum ve çocuğun cinsiyeti) göre değişiklik gösterip göstermediğini incelemek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılarak yürütülen araştırmanın örnekleme İstanbul'un farklı ilçelerinde okul öncesi eğitimi alan 384 çocuğun annesi dahil edilmiştir. Veri toplama aracı olarak "Kişisel Bilgi Formu" ile "Bireysel Değerler Envanteri" kullanılmıştır. Verilerin yorumlanmasında betimsel istatistik ile One-Way ANOVA, Bağımsız örneklem için t testi, Mann-Whitney U (grup sayısı 30 altında olan değişkenin analizinde), Hochberg's GT2 testlerinden yararlanılmış; testlerdeki etkinin büyüklüğünü belirlemek amacıyla Eta-kare ve Cohen's d formülleri kullanılmıştır. Araştırma bulgularında; annelerin en yüksek ortalamayla "paylaşım ve saygı", en düşük ortalamayla "güven ve bağışlama" değerlerine sahip oldukları görülmüş; yaşlarının "disiplin ve sorumluluk", eğitim düzeylerinin "disiplin ve sorumluluk" ile "paylaşım ve saygı", çalışma durumlarının "disiplin ve sorumluluk"; medeni durumlarının "saygı ve doğruluk", algıladıkları sosyoekonomik düzeylerinin ise "paylaşım ve saygı" değerlerinde anlamlı değişikliklere yol açtığı belirlenmiştir. Ayrıca annelerin bireysel değerlerinin çocuklarının cinsiyetine göre farklılaşmadığı görülmüştür. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara yönelik çeşitli öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Anneler, Bireysel Değerler, Kadın Değerleri, Okul Öncesi Dönem

&

Abstract:

It seems that national and international studies examining the relationship between demographic factors and the individual values of mothers of children attending preschool education are limited. Considering this limitation, this study aimed to examine whether the individual values (discipline, responsibility, trust, forgiveness, honesty, sharing, respect, and truthfulness) of the mothers of children

attending preschool education differ based on various factors (age, education level, employment status, perceived socioeconomic level, marital status, and gender of the child). In line with this purpose, the sample of the study, which was conducted using the survey model, one of the quantitative research methods, included 384 mothers of preschool children in different districts of Istanbul. The “Personal Information Form” and “Individual Values Inventory” were used as data collection tools. Descriptive statistics, One-Way ANOVA, independent samples t-tests, Mann-Whitney U (in the analysis of variables with fewer than 30 groups), and Hochberg’s GT2 tests were used to interpret the data; eta-squared and Cohen’s d formulas were used to determine the magnitude of the effect in the tests. The study revealed that mothers had the highest mean values for “sharing and respect” and the lowest mean values for “trust and forgiveness.” Age significantly affected the values of “discipline and responsibility,” educational level influenced the values of “discipline and responsibility” and “sharing and respect,” employment status impacted the values of “discipline and responsibility,” marital status affected the values of “respect and truthfulness,” and perceived socioeconomic level influenced the values of “sharing and respect.” Additionally, it was observed that mothers’ individual values did not differ according to the gender of their children. Various suggestions were made based on the findings of the research.

Keywords: Mothers, Individual Values, Women’s Values, Preschool Period.

Giriş

Değer kavramı; sosyal bilimler alanında ilk defa Znaniecki tarafından Latince “değerli olmak, güçlü olmak, kıymetli olmak” anlamlarında kullanılan “valere” sözcüğünden türetilmiştir (Bilgin, 1995). Değerler, kişilerin inançlarını yansıttıkları ilkelerini oluşturan, hedefleri ile yaşamlarındaki bakış açılarını belirleyen ve kararlarını etkileyen tercihleri biçiminde tanımlanmaktadır (Aktepe ve Yel, 2009; Baloğlu ve Balgamiş, 2005). İnsanları diğer canlılardan ayıran temel özellikleri barındıran değerler, kişilerin davranışlarını biçimlendiren, seçilmiş, uzun vadeli yaşam niteliklerindedir (Bayly ve Bumpus, 2020; Tezcan, 2018; Ulusoy ve Dilmaç, 2020). Bireylerin diğer kişilere nasıl davrandıklarını etkileyen, toplumda bulunan kişilere nelerin önemli olduğunu ve tercih edilmesi gerektiğini belirten değerler; kişileri ve toplumları açıklamak, süreç içerisindeki değişimlerini izlemek, tutum ve davranışların temelindeki güdüleri tanımlamak amacıyla kullanılmaktadır (Akbaş, 2008; Sagiv vd., 2017; Schwartz, 2006).

Bireyler doğdukları andan itibaren değer dünyası içerisinde yer almaktadır. Değer sistemleri, erken çocuklukta sosyalleşme süreciyle gelişmekte ve sosyalleşmeyle öğrenilen değerler yoluyla bireyler, toplumun uyumlu bir üyesi haline gelmektedir (Murphy, 1997; Şahin, 2021). Değerlerin, bireylerin tüm davranışlarıyla anlamlı bir ilişki içerisinde olmasının yanında, herkesin her değere aynı önemi atfetmediği de bilinmektedir (Bardi ve Schwartz, 2003; Cheung ve To, 2019). Değerler, kişisel önem hiyerarşisine göre sıralanmakta ve böylece her birey önem sıralamalarına göre kendi bireysel değerlerini oluşturmaktadır (Bilsky ve Schwartz, 1994; Parks-Leduc vd., 2015; Roy, 2003). Bireysel değerler; kişilerin önemli olduklarını düşündükleri, korumak için vakit ayırıp çaba gösterdikleri, tüm hayatlarını etkileyen ideallerini oluşturmaktadır (Hostetter, 2003). Bireysel düzeyde kabul edilen bu değerler, önceliklerin belirlenmesi konusunda gerekli olan ölçütleri sağlamakta (Köybaşı, 2016), annelikle ilgili seçimleri de etkileyen önemli kültürel özellikler arasında yer almaktadır (Moors, 2021).

Değerler ile ilgili çeşitli sınıflandırmalar bulunmaktadır (Akbaş, 2004; Alport vd., 1960; Ercan 2001; Rokeach, 1973; Spranger, 1928; Tezcan 1974). Literatürde yar alan sınıflandırmalardan farklı olarak Anderson ve Roy (1996: Akt. Roy, 2003) tarafından sadece bireysel değerlere odaklanılarak; kişisel değerlerin farklı yönlerini değerlendirmeye yönelik bir çalışma yapılmış ve bireyin bütünsel gelişiminde, kişinin uyum ile refahı için yedi temel değer gerekli olduğu belirtilmiştir. Bu değerlerin aile, iş, ruh sağlığı, fiziksel sağlık, duygusal ve sosyal gibi yaşam alanlarına entegre edilmesi gerektiği de ifade edilmiştir. Bu çalışmalar sonucunda, bireysel değerlere yönelik bir ölçme aracı geliştirilmiştir. Bu araç ile dürüstlük, güven, disiplin, saygı, bağlılık, paylaşma ve affetme gibi değer boyutlarını değerlendirmek hedeflenmiştir. Bu araştırma kapsamında da Roy (2003) tarafından yapılan bireysel değerler sınıflamasına uygun olarak disiplin, sorumluluk, güven, bağışlama, dürüstlük, paylaşma, saygı ve doğruluk bireysel değerlerine yer verilmiştir.

Disiplin; mevcut kural ve ilkeler çerçevesinde davranmak ve istendik hareketler göstermek (Uğurlu, 2018), kuralların ve iş birliğinin farkında olarak onlara uymayı ve başkalarının haklarına saygı göstermeyi ifade etmektedir (Gordon, 2005). Sorumluluk; görev olarak üstlenilen veya verilen bir işi her koşulda yapabilme ve gerekli olduğunda hesabını verebilmeye ilgili bir duyguyken (Özen, 2015), toplumsal ilişkilerin temelinde bulunan güven ise (Can, 2019) diğerlerinin sözüne ümit bağlama, önemli işler konusunda diğer bireylere inanma durumu biçiminde açıklanmaktadır (Bakırcıoğlu, 2016). Araştır-

mada ele alınan diğer bir değer olan bağışlama; kişiler arasında meydana gelen kötülükler veya zararlar karşısında öfke hissetmekten ve intikam almaktan vazgeçmeyi içeren olumlu ve sağlıklı bir tepkidir (Çoklar ve Dönmez, 2015). Dürüstlük; kişilerin düşüncelerini açıkça söylemesi, ön yargısız olabilmesini içeren bir kavramken (Duran ve Bitir, 2021), paylaşma; bireylerin kendilerinde bulunan özelliklerin ve objelerin bir kısmını veya bir miktarını diğerlerine vermesi durumudur (Aslan ve Ayberk, 2019). Saygı; kim olduğu veya ne yaptığına bakılmaksızın herkesin temel insanlık onurunun bulunduğunu kabul etme anlamına gelirken (Glassman, 2008), doğruluk; söylenenlerin ve yazılanların, olgu ya da gerçekleri ifade etmesi ve amaçlanan sınırlar içerisinde yanlışlıktan uzak olunması olarak tanımlanmaktadır (Bakırcıoğlu, 2016).

Okul öncesi dönemin bireylerin yaşamlarındaki çok sayıda olgunun temelini atıldığı bir zaman dilimi olduğu bilinmektedir. Bu dönemde kazanılan davranışların önemli bir bölümü yetişkin olduğunda alışkanlık, tutum, inanç ve değer kalıplarının biçimlenmesine neden olmaktadır (Kandır ve Alpan, 2008). Tüm dünyada, değerlerin yeni nesillere aktarılması ve onları ahlaki ilkeler ile erdemlere uygun yetiştirmek önemli görülmektedir (Cevizci, 2012). Değerlerin aktarılmasında çeşitli sistemler de işlemesine rağmen, en büyük görev toplumun en küçük yapı taşı, çocukların değer kazanımında başlangıç noktası ve aynı zamanda en etkili yer olan aileye düşmektedir. Çocuklar, kendi kültürünü, toplumun değer yargılarını ve beklentilerini ilk olarak aile içinde öğrenmektedir (Çağdaş ve Seçer, 2002; Öztürk, 2011). Bireylerin değerlerini kavramaları ve içselleştirmeleri temelde aile kurumunda sağlanmaktadır (Birkök, 2019). Çocuklar her durumda değer yargılarını ve önceliklerini, özellikle sosyal ve ahlaki kuralları ilk öğretene ve ilk rol modelleri olan anne-babalarını taklit ederek şekillendirmekte ve böylece uygun görülen davranışları öğrenmeye çalışmaktadır (Uyanık Balat ve Dağal Balaban, 2011; Seçer vd., 2006). Dolayısıyla, kişilik gelişiminde önemli bir dönem olan 0-6 yaş aralığında çocuğu olan ailelerin bilhassa ebeveynin aile içi ilişkilerinde özenli, dikkatli ve sorumlu bir şekilde davranmaları gerekmektedir (Görgün Baran, 2004). Çocuğun bakımında ve yetiştirilmesinde en büyük rolün annede olduğu bilinmektedir. Anne, çocuğun ilk öğreticisi ve yol göstericisi olarak ifade edilmektedir (Çiftçi, 1991). Annelerin çocuklarıyla olan bağının aile içindeki en güçlü bağ olduğu ve ikisi arasındaki ilişkilerin ömür boyu süreceği ifade edilmektedir (Ainsworth vd., 2015; Hrdy, 1999; Schore, 2001). Ayrıca, annelerin çocukların fiziksel gelişimi, entelektüel gelişimi ile duygusal gelişimi üzerindeki etkisinin büyük olduğu bilinmektedir. Çocuğun duygusal güvenliğini sağlama ve psikolojilerini koruma annelik işlevleri arasında yer almaktadır. Ço-

cuklar, annelerinin fiziksel olduğu kadar psikolojik etkilerini de gözlemleyerek tecrübe etmekte ve bu nedenle, ahlaki değerleri de model almaktadır. Çocuğun özdeşleşmesi olarak adlandırılan bu unsur, çocuğun tüm yaşamı boyunca kişiliğinde yer almaktadır. Mizaçlarının yanı sıra karakterlerine de yerleşmekte ve bu nedenle genel olarak toplumla etkileşim veya davranış uyumundaki tutum ve düşüncelerine yansımaktadır (Ceka ve Murati, 2016; Suitor vd., 2015).

Anneler, mevcut değerleri hakkında bilgi vermekle beraber değerlerin sonraki nesillere aktarılmasında etkili olmaktadır (Rose ve Shoham, 2000). Bu nedenle çocukların yakın iletişim ve etkileşim içerisinde olduğu anneler bu çalışmanın temel noktasını oluşturmaktadır. Ulusal ve uluslararası literatür annelerin değerleri konusunda yürütülen araştırmaların sınırlı olduğu görülmektedir. Bu araştırmalardan biri Rose ve Shoham (2000) tarafından 3-8 yaş arası Amerikalı ve Japon çocukların annelerinin değer farklılıkları incelenerek yürütülmüş ve araştırma sonucunda farklı iki kültürdeki annelerin değer önceliklerinin de değişiklik gösterdiği belirlenmiştir. Farklı iki kültürlerdeki anneler ile araştırma yapan Larasati ve Hartoyo (2016) araştırmaları sonucunda; aile özellikleri büyük ölçüde farklı olmayan 5 yaş çocuklarının annelerinin, kültürel değerlerinin ve çocukların değerinin önemli ölçüde farklılık göstermediğini belirlemiştir. Friedlmeier ve Trommsdorff (2011) ise Amerikalı ve Romanyalı olmak üzere iki farklı kültürdeki anneler ve çocukları arasındaki bireyselci ve toplulukçu değer benzerliklerini inceledikleri araştırmaları sonucunda; anneler ve çocuklarının her iki ülkede de toplulukçu değerlerinde benzerlik görünce, bireyselci değerinde benzerliği sadece Amerika örneğinde saptamışlardır. Değerlerin kültürel farklılıkları dışında annelerin önemseydiği ve çocuklarına aktarmak istedikleri değerler üzerine çeşitli çalışmalar yürütülmüştür. Yürütülen bu araştırmalardan birinde annelerin en fazla evrensellik ve güvenlik değerine önem verdikleri ve yine güvenlik değerinin yanında başarı değerinin de çocuklarına en fazla aktarmak istedikleri değerler arasında yer aldığı belirlenmiştir (Tosun ve Uyanık Balat, 2017). Ayrıca Arıcı ve Bartan (2020) tarafından da okul öncesi dönemdeki çocukların anneleriyle yapılan görüşmeler sonucunda; annelerin çocuklarına değer edindirmede çaba gösterdikleri, dürüstlük, sevgi, saygı ve paylaşma değerlerinin ise öncelikle edindirmek istediği değerler arasında yer aldığı belirlenmiş ve bu konuda model olma yöntemlerine başvurdukları görülmüştür. Annelerin değerlerinin yanında çocuklarının tercih ettikleri değerleri de

inceleyen Koç ve Başal (2023) araştırmaları sonucunda çocukların çoğunlukla annelerinin değerlerini model aldıklarını tespit etmişlerdir. Annelerin değerlerinin çocuklarının değerlerini etkilemesinin dışında çeşitli araştırmalarda değerlerin, ebeveynlik modelleri ve uygulamalarıyla da olumlu yönde ilişkili olduğu belirlenmiştir (Avdeeva ve Berseneva, 2022; Hayes, 2017).

Yukarıda açıklanan annelerin değerleri üzerine yürütülen sınırlı araştırmalar incelendiğinde, genellikle ilişkisel desende gerçekleştirildiği saptanmış ve araştırmaların sonuçlarında annelerin değerlerinin farklı açılardan çocuklarını da etkilediği görülmüştür. Ancak literatürde annelerin sahip oldukları bireysel değerlere odaklanarak, demografik faktörlerin bu değerlere etkisini inceleyen çalışmaların olmadığı belirlenmiştir. Araştırmada özellikle okul öncesi dönem çocuğu olan annelere odaklanılmıştır. Çünkü değerler, kişilik gelişiminin %70-80'inin kazanıldığı okul öncesi dönemi de kapsayan yaşamın ilk altı yılında kazanılmakta, ilerleyen yaşlarda pekiştirilmekte ve içselleştirilmektedir (Koca, 1997). Bu süreçte çocuklar ebeveynlerinin benimsediği, yaşamlarını ve davranışlarını yönlendiren değerlerini gözlemlemekte, bu değerler ile büyütülmeye çalışılmaktadır. Bu gözlem, özdeşim kurma ve öğrenme sürecinde anneler önemli bir yer tutmaktadır (Smith ve Hart, 2004). Okul öncesi dönemde annelerin önemi, bireysel değerlerin davranışlara olan etkisi ve bu konuda literatürdeki sınırlılık da dikkate alınarak gerçekleştirilen bu araştırmada, okul öncesi eğitime devam eden çocukların annelerinin bireysel değerlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

- Okul öncesi eğitime devam eden çocukların annelerinin bireysel değerleri nelerdir?
- Okul öncesi eğitime devam eden çocukların annelerinin bireysel değerleri yaşlarına göre farklılaşmakta mıdır?
- Okul öncesi eğitime devam eden çocukların annelerinin bireysel değerleri eğitim düzeylerine göre farklılaşmakta mıdır?
- Okul öncesi eğitime devam eden çocukların annelerinin bireysel değerleri çalışma durumlarına göre farklılaşmakta mıdır?
- Okul öncesi eğitime devam eden çocukların annelerinin bireysel değerleri algıladıkları sosyoekonomik düzeylerine göre farklılaşmakta mıdır?

- Okul öncesi eğitime devam eden çocukların annelerinin bireysel değerleri medeni durumlarına göre farklılaşmakta mıdır?
- Okul öncesi eğitime devam eden çocukların annelerinin bireysel değerleri çocuklarının cinsiyetine göre farklılaşmakta mıdır?

Yöntem

Araştırma Modeli

Okul öncesi eğitime devam eden çocukların annelerinin bireysel değerlerini incelemek amacıyla gerçekleştirilen bu araştırma nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılarak yürütülmüştür. Tarama modeli, araştırmaya konu olan olayları, bireyleri veya nesnelere tanımlamaya çalışan, geçmişte veya mevcut durumda hala var olan durumları olduğu gibi betimlemeyi amaçlayan bir araştırma yöntemidir (Karasar, 2012). Gerçekleştirilen araştırmada da bireysel değerler betimlenmiş ve bazı değişkenler açısından incelenmiştir.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2020-2021 eğitim öğretim yılı içerisinde İstanbul ilindeki okul öncesi eğitime devam eden çocukların anneleri; örneklemini ise İstanbul ilindeki çeşitli ilçelerde okul öncesi eğitime devam eden 384 çocuğun anneleri oluşturmaktadır. Evrendeki kişi sayısının 100.000 ve üzeri olduğu durumlarda %95 güven aralığı ve .05 sapma düzeyinde örneklem sayısının 384 olması gerektiği belirtilmektedir (Can, 2017). İstanbul'da okul öncesi eğitimine devam eden çocuk sayısı 100.000'in üzerinde olduğu için örneklem sayısı 384 olarak belirlenmiştir. Araştırmaya dahil edilen 384 kişi basit seçkisiz örnekleme yöntemiyle seçilmiştir. Temsil edici bir örneklem seçiminde en iyi yol olan seçkisiz örnekleme yönteminde, evrendeki tüm birimler seçilmek için eşit ve bağımsız bir şansa sahipken; bir kişinin seçimi diğer kişilerin seçimi üzerinde etkili olmamaktadır (Büyüköztürk vd., 2018). Araştırmada, en iyi yol olarak görülmesi ve evrendeki tüm okullara eşit seçim şansı verilmesi nedeniyle basit seçkisiz örnekleme yöntemine başvurulmuştur. Bu doğrultuda İstanbul'un çeşitli ilçelerindeki farklı bölgelerde yer alan okullara gidilerek birçok anneye ulaşılmaya çalışılmıştır. Örneklem grubunda yer alan annelere ait demografik bilgiler Tablo 1'de yer almaktadır.

Tablo 1: Örneklem Grubunda Yer Alan Annelerin Demografik Bilgileri

Değişkenler	Gruplar	f	%
Yaş	21-29 yaş	56	14,6
	30-39 yaş	253	65,9
	40-48 yaş	75	19,5
Eğitim Düzeyi	İlkokul	47	12,2
	Ortaokul	47	12,2
	Lise	120	31,3
	Ön Lisans	55	14,3
	Lisans ve üstü	115	29,9
Çalışma Durumu	Çalışıyor	126	32,8
	Çalışmıyor	258	67,2
Medeni Durum	Eşler Birlikte	371	96,6
	Eşler Ayrı	13	3,4
Algılanan Sosyoekonomik Düzey	Düşük	30	7,8
	Orta	189	49,2
	İyi	165	43,0
Çocuğun Cinsiyeti	Kız	188	49,0
	Erkek	196	51,0
	Toplam	384	100

Tablo 1’de görüldüğü gibi araştırmaya dahil edilen annelerin 56’sı (%14,6) 21-29 yaş, 253’ü (%65,9) 30-39 yaş ve 75’i de 40-48 yaş (%19,5) grupları arasında yer almaktadır. Annelerin 47’si (%12,2) ilkokul, 47’si (%12,2) ortaokul, 120’si (%31,3) lise, 55’i (%14,3) ön lisans ve 115’i (%29,9) lisans ve üzerinde eğitim düzeyine sahiptir. Ayrıca bu annelerin 126’sı (%32,8) çalışırken, 258’i (%67,2) çalışmamaktadır. Annelerin 371’i (%96,6) eşleriyle birlikteyken, 13’ü (%3,4) eşleriyle ayrıdır. Algılanan sosyoekonomik düzey incelendiğinde 30’unun (%7,8) düşük, 189’unun (%49,2) orta ve 188’inin (%49,0) iyi düzeyde olduğu görülmektedir. Örneklemde yer alan annelerin 188’inin (%49,0) kız çocuğu bulunurken 196’sı (%51,0) erkek çocuğa sahiptir.

Veri Toplama Araçları

Okul öncesi eğitime devam eden çocukların annelerinin bireysel değerlerini belirlemek amacıyla “Bireysel Değerler Envanteri” ve demografik bilgilerini öğrenmek amacıyla “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır.

Bireysel Değerler Envanteri

Roy (2003) tarafından “Personal Values Inventory” adıyla geliştirilen envanter, Asan vd. (2008) tarafından Türkçeye uyarlanmış; geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmıştır. Test maddelerinin Türkçeye çevrilmesinde hata olmaması, her maddenin ifade ettiği anlamın düzeyinin değerlendirilmesi amacıyla dilsel eşdeğerlik çalışmaları da uygulanmıştır. Ayrıca ölçek geçerliliği Schwartz Değerler Ölçeği ile karşılaştırmalı korelasyon analizleri yapılarak incelenmiştir. Orijinal formu 55 maddeden oluşan ölçekten faktör yük değerleri düşük olan sekiz madde çıkarılarak 47 madde ile son hali oluşturulmuştur. Bireysel Değerler Envanteri; Disiplin ve Sorumluluk (16 madde) Örnek madde: “*İşte adil olarak kendime düşen payı yaparım.*”, Güven ve Bağışlama (12 madde) Örnek madde: “*Geçmiş deneyimlerimden dolayı konuşmayacağım insanlar vardır.*”, Dürüstlük ve Paylaşım (9 madde) Örnek madde: “*Dürüstlük ve doğruluk başarıyla ilişkilidir.*”, Saygı ve Doğruluk (6 madde) Örnek madde: “*Başkalarının bakış açılarına saygı duyarım.*” ve Paylaşım ve Saygı (4 madde) Örnek madde: “*Biriyle paylaşımında bulununca kendimi iyi hissederim.*” olmak üzere 5 alt boyuttan oluşmaktadır. Her alt boyuttan yüksek puan alınması kişilerin ilgili alt boyutun değerine sahip olduğunu ifade etmektedir. Ölçeğin alt boyutlarının Cronbach Alpha güvenilirlik değerlerinin 0,60 ile 0,71 arasında değiştiği ve toplam güvenilirlik değerinin 0,63 olduğu belirlenmiştir (Asan vd., 2008). Cronbach Alpha güvenilirlik değerinin; $0,60 \leq \alpha \leq 0,70$ arasında bulunmasının kabul edilebilir derecede güvenilir bir sonuç olduğu ifade edilmektedir (George ve, Mallery 2003; Hair vd., 2010; Kalaycı, 2010; Özdamar, 2002). Bu araştırmada alt boyutlarda Cronbach Alpha güvenilirlik değerleri 0,62 ile 0,83 arasında bulunmuş ve toplam güvenilirlik değeri 0,84 olarak hesaplanmıştır. Toplam güvenilirlik katsayısının 0,80'nin üstünde ve birçok araştırmada kullanılmış olması (Ayyıldız Durhan, 2019; Çapar vd., 2020; Erdoğan, 2020; Gözüm vd. 2021; Yurcu ve Akıncı, 2019) nedeniyle araştırmaya bu ölçek ile devam edilmiştir.

Kişisel Bilgi Formu

Araştırmacılar tarafından hazırlanan formda annelerin yaşları, eğitim düzeyleri, çalışma durumları, algıladıkları sosyoekonomik düzey, medeni durumları, çocuk sayıları ve okul öncesi dönemdeki çocuklarının cinsiyetine ilişkin bilgiler istenmektedir.

Verilerin Toplanması

Araştırma verilerinin toplanması öncesinde Bursa Uludağ Üniversitesi Araştırma ve Yayın Etik Kurulundan etik kurul izni alınmıştır (Oturum Tarihi: 29.11.2019/Oturum Sayısı: 2019-10). Etik kurul izninden sonra İl Milli Eğitim Müdürlüğünden uygulama izni alınmıştır (Oturum Tarihi: 21.01.2020/Oturum Sayısı: 2020-2). Daha sonra verilerin toplanacağı okullara gidilerek okul idaresi ve öğretmenlerine araştırmanın amacı hakkında bilgiler verilip araştırmayı okullarında yürütme konusunda onay alınmıştır. Araştırmaya katılan okullardaki annelerle çocuklarını okullara getirdiği veya okuldan aldığı zamanlarda görüşülerek araştırma açıklanmıştır. Araştırmaya katılmaya gönüllü olan annelere ilgili formlar dağıtılarak araştırma verileri toplanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen veriler SPSS 27.0 paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmada hangi analizlerin kullanılacağına karar vermeden önce Bireysel Değerler Envanteri ölçeğinin normal dağılım gösterip göstermediği incelenmiştir. Ölçeğin normallik dağılımını belirlemek için çarpıklık ve basıklık değerlerine bakılmıştır. Literatür incelendiğinde çarpıklık ve basıklık değerlerinin ± 1.96 aralığında bulunması durumunda normal dağılım gösterdiği kabul edilmektedir (Field, 2013; Gravetter ve Wallnau, 2014; Tabachnick ve Fidell, 2013). Bireysel Değerler Envanterinin çarpıklık ve basıklık değerlerine Tablo 2’de yer verilmektedir.

Tablo 2: Ölçeğin Çarpıklık ve Basıklık Değerleri

Ölçek	Alt Boyutlar	n	Çarpıklık	Basıklık
Bireysel Değerler Envanteri	Disiplin ve Sorumluluk	384	-0,551	0,461
	Güven ve Bağışlama	384	0,194	0,600
	Dürüstlük ve Paylaşım	384	-0,879	1,220
	Saygı ve Doğruluk	384	-0,174	1,825
	Paylaşım ve Saygı	384	-1,034	1,556

Tablo 2 incelendiğinde tüm alt boyutların ± 1.96 değerleri arasında yer aldığı görülmektedir. Bu nedenle ölçeğin analizinde normal dağılımlar için kullanılan parametrik analizlerden yararlanılmıştır. Bireysel değerlerin annelerin yaşlarına, eğitim düzeylerine ve algıladıkları sosyoekonomik düzeylerine göre değişiklik gösterip göstermediklerini belirlemek için One-Way ANOVA testi; bireysel değerlerin çalışma durumlarına ve çocuklarının cinsiyetine göre değişiklik gösterip göstermediğini belirlemek için ise Bağımsız T testi analizleri kullanılmıştır.

Bağımsız T testi sonucunda anlamlı çıkan farklılıkların yönünü belirlemek için ortalamalar incelenmiş; One-Way ANOVA testinde anlamlı çıkan farklılıkları belirlemek için Post Hoc testlerinden Hochberg's GT2 analizinden yararlanılmıştır. Örneklem boyutlarının çok farklı olması durumunda Hochberg's GT2 analizinin uygulanması önerilmektedir (Field, 2013). Yürütülen araştırmada da değişkenler arasındaki kişi sayılarının eşite yakın olmaması ve farklı olması nedeniyle Hochberg's GT2 analizi tercih edilmiştir. Bununla beraber anlamlı farklılık gösteren bulgularda etkinin büyüklüğünü belirlemek amacıyla etki gücü de hesaplanmıştır. One-Way ANOVA testinin etki gücünü hesaplamak için Eta-kare (η^2), Bağımsız T testinin etki gücünü hesaplamak için Cohen's d (d) formüllerinden yararlanılmıştır. Eta-kare değerinin 0,01 olması düşük düzeyde, 0,06 olması orta düzeyde ve 0,14 olması ise yüksek düzeyde etki büyüklüğü olduğu anlamına gelirken, Cohen's d değerinin 0,20 olması düşük düzeyde, 0,50 olması orta düzeyde ve 0,80 olması yüksek düzeyde etkiye sahip olma durumunu ifade etmektedir (Cohen vd., 2018). Ayrıca iki kategorili (Eşler birlikte/eşler ayrı) olan medeni durum değişkeninde eşinden ayrılmış kategorisindeki kişilerin 30'un altında olması nedeniyle Mann-Whitney U testinden yararlanılmıştır. Elde edilen tüm analizlerin bulguları %95 güven aralığı ve 0,05 anlamlılık düzeyinde yorumlanmıştır.

Bulgular

Okul öncesi eğitime devam eden çocukların annelerinin bireysel değerlerinin ve bu değerlerin çeşitli değişkenlere göre farklılaşma durumlarının incelendiği araştırmanın bu bölümünde annelerin bireysel değerlerinin öncelikle betimsel istatistikler yapılarak ortalamaları incelenmiştir. Sonrasında ise bireysel değerlerin sırasıyla yaşlarına, eğitim düzeylerine, çalışma durumlarına, medeni durumlarına, algıladıkları sosyoekonomik düzeylere ve çocukların cinsiyetlerine göre farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir.

Okul öncesi eğitime devam eden çocukların annelerinin sahip oldukları bireysel değerleri belirlemek amacıyla kullanılan Bireysel Değerler Envanterinden edinilen bulgulara ilişkin betimsel istatistik sonuçları Tablo 3'te yer almaktadır.

Tablo 3: Annelerin Bireysel Değerlerine İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları

Bireysel Değerler Envanteri	n	Min.	Maks.	\bar{X}	ss
Disiplin ve Sorumluluk	384	2,25	5,00	4,114	0,487
Güven ve Bağışlama	384	1,33	4,17	2,725	0,461
Dürüstlük ve Paylaşım	384	2,22	5,00	4,017	0,467
Saygı ve Doğruluk	384	1,33	4,83	3,295	0,408
Paylaşım ve Saygı	384	2,00	5,00	4,332	0,536

Tablo 3 incelendiğinde çalışmada yer alan annelerin Bireysel Değerler Envanterine verdikleri cevaplar doğrultusunda en fazla “Paylaşım ve Saygı” (madde $\bar{x}=4,332$) değerine, daha sonra sırasıyla “Disiplin ve Sorumluluk” (madde $\bar{x}=4,114$), “Dürüstlük ve Paylaşım” (madde $\bar{x}=4,017$), “Saygı ve Doğruluk” (madde $\bar{x}=3,295$) değerlerine sahip olduğu görülürken en düşük düzeyde “Güven ve Bağışlama” (madde $\bar{x}=2,725$) değerine sahip oldukları belirlenmiştir.

Annelerin Bireysel Değerleri ile Yaş Değişkenine İlişkin Bulgular

Örnekleme yer alan annelerin bireysel değerlerinin yaş grupları açısından değişiklik gösterip göstermediğini tespit etmek için gerçekleştirilen One-Way ANOVA testine ilişkin bulgular Tablo 4’te incelenmektedir.

Tablo 4: Annelerin Bireysel Değerleri ile Yaşlarına ilişkin ANOVA Testi Sonuçları

Bireysel Değerler	Yaş Grubu	n	\bar{X}	ss		KT	sd	KO	F	p	Anlamlı Fark
Disiplin ve Sorumluluk	21-29	56	4,078	0,443	Gruplar arası	2,035	2	1,017	4,353	0,01*	40-48 > 30-39
	30-39	253	4,079	0,513	Grup içi	89,054	381	0,234			
	40-48	75	4,262	0,398	Toplam	91,089	383				
Güven ve Bağışlama	21-29	56	4,078	0,528	Gruplar arası	0,032	2	0,016	0,076	0,92	
	30-39	253	4,079	0,438	Grup içi	81,608	381	0,214			
	40-48	75	4,262	0,490	Toplam	81,640	383				
Dürüstlük ve Paylaşım	21-29	56	4,103	0,528	Gruplar arası	1,237	2	0,619	2,855	0,05	
	30-39	253	3,977	0,438	Grup içi	82,565	381	0,217			
	40-48	75	4,091	0,490	Toplam	83,802	383				
Saygı ve Doğruluk	21-29	56	3,256	0,521	Gruplar arası	0,125	2	0,063	0,374	0,68	
	30-39	253	3,297	0,386	Grup içi	63,926	381	0,168			
	40-48	75	3,317	0,392	Toplam	64,051	383				
Paylaşım ve Saygı	21-29	56	4,339	0,533	Gruplar arası	0,049	2	0,024	0,085	0,91	
	30-39	253	4,325	0,541	Grup içi	110,13	381	0,289			
	40-48	75	4,353	0,528	Toplam	110,18	383				

*p<0,05

Tablo 4 incelendiğinde annelerin bireysel değerlerinden “Disiplin ve Sorumluluk” değerlerinin yaş gruplarına göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir (p=0,01<0,05). Farklılığın hangi değişkenler arasında olduğunu be-

lirmek amacıyla Post Hoc testlerinden Hochberg's GT2 analizi uygulanmış ve sonucunda 40-48 yaş aralığındaki annelerin Disiplin ve Sorumluluk değerlerinin 30-39 yaş aralığındakilere oranla anlamlı derecede daha yüksek olduğu bulunmuştur (Ortalama Farkı=0,18345). Anlamlı farklılık çıkan "Disiplin ve Sorumluluk" değerinde etkinin büyüklüğünün ise düşük düzeyde olduğu belirlenmiştir ($\eta^2=0,02$).

Annelerin Bireysel Değerleri ile Eğitim Düzeyi Değişkenine İlişkin Bulgular

Çalışmaya dahil edilen annelerin bireysel değerlerinin eğitim düzeyleri açısından farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek için gerçekleştirilen One-Way ANOVA testine ilişkin bulgular Tablo 5'de gösterilmektedir.

Tablo 5: Annelerin Bireysel Değerleri ile Eğitim Düzeyine İlişkin ANOVA Testi Sonuçları

Bireysel Değerler	Eğitim Düzeyi	n	\bar{X}	ss		KT	sd	KO	F	p	Anlamlı Fark
Disiplin ve Sorumluluk	İlkokul	47	4,070	0,517	Gruplar arası	3,748	4	0,937	4,066	0,00*	Lisans ve Üstü > Ortaokul
	Ortaokul	47	3,938	0,533	Grup içi	87,341	379	0,230			
	Lise	120	4,071	0,478	Toplam	91,089	383				
	Ön Lisans	55	4,123	0,522							
	Lisans ve Üstü	115	4,245	0,418							
Güven ve Bağlılama	İlkokul	47	2,835	0,502	Gruplar arası	0,859	4	0,215	1,008	0,40	
	Ortaokul	47	2,659	0,504	Grup içi	80,781	379	0,213			
	Lise	120	2,702	0,467	Toplam	81,640	383				
	Ön Lisans	55	2,747	0,433							
	Lisans ve Üstü	115	2,720	0,432							
Dürüstlük ve Paylaşım	İlkokul	47	4,134	0,437	Gruplar arası	0,801	4	0,200	0,914	0,45	
	Ortaokul	47	4,026	0,522	Grup içi	83,001	379	0,219			
	Lise	120	4,002	0,475	Toplam	83,802	383				
	Ön Lisans	55	4,014	0,401							
	Lisans ve Üstü	115	3,984	0,477							
Saygı ve Doğruluk	İlkokul	47	3,464	0,466	Gruplar arası	1,567	4	0,392	2,376	0,05	
	Ortaokul	47	3,255	0,391	Grup içi	62,484	379	0,165			
	Lise	120	3,270	0,387	Toplam	64,051	383				
	Ön Lisans	55	3,263	0,508							
	Lisans ve Üstü	115	3,282	0,344							
Paylaşım ve Saygı	İlkokul	47	4,319	0,444	Gruplar arası	3,842	4	0,961	3,423	0,00*	Lisans ve Üstü > Lise
	Ortaokul	47	4,271	0,573	Grup içi	106,34	379	0,281			
	Lise	120	4,229	0,582	Toplam	110,18	383				
	Ön Lisans	55	4,322	0,530							
	Lisans ve Üstü	115	4,476	0,483							

*p<0,05

Tablo 5 incelendiğinde annelerin bireysel değerlerinden “Disiplin ve Sorumluluk” ile “Paylaşım ve Saygı” değerlerinin eğitim düzeylerine göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir ($p=0,00<0,05$). Farklılıkları belirlemek amacıyla Post Hoc testlerinden uygulanan Hochberg’s GT2 analizi sonucunda “Disiplin ve Sorumluluk” değerinin lisans ve üstü eğitim düzeyine sahip annelerin ortaokul mezunu olanlara göre daha yüksek olduğu (Ortalama Farkı=0,30682), “Paylaşım ve Saygı” değerinin ise lisans ve üstü eğitim düzeyine sahip annelerin lise mezunlarına göre daha yüksek olduğu görülmüştür (Ortalama Farkı=0,24692). Anlamlı farklılık çıkan “Disiplin ve Sorumluluk” ile “Paylaşım ve Saygı” değerlerinde etki büyüklüğünün düşük düzeyde olduğu görülmüştür ($\eta^2=0,04$; $\eta^2=0,03$).

Annelerin Bireysel Değerleri ile Çalışma Durumu Değişkenine İlişkin Bulgular

Örnekleme dahil edilen annelerin bireysel değerlerinin çalışma durumları açısından değişiklik gösterip göstermediğini tespit etmek için gerçekleştirilen Bağımsız T testine ilişkin bulgular Tablo 6’da incelenmektedir.

Tablo 6: Annelerin Bireysel Değerleri ile Çalışma Durumlarına İlişkin Bağımsız T Testi Sonuçları

Bireysel Değerler	Çalışma Durumu	n	\bar{X}	ss	t	sd	p
Disiplin ve Sorumluluk	Çalışıyor	126	4,251	0,388	4,292	382	0,00*
	Çalışmıyor	258	4,048	0,517			
Güven ve Bağışlama	Çalışıyor	126	2,752	0,413	0,812	382	0,41
	Çalışmıyor	258	2,711	0,483			
Dürüstlük ve Paylaşım	Çalışıyor	126	3,994	0,444	-0,680	382	0,49
	Çalışmıyor	258	4,029	0,479			
Saygı ve Doğruluk	Çalışıyor	126	3,329	0,392	1,147	382	0,25
	Çalışmıyor	258	3,278	0,416			
Paylaşım ve Saygı	Çalışıyor	126	4,398	0,517	1,692	382	0,09
	Çalışmıyor	258	4,300	0,543			

* $p<0,05$

Tablo 6 incelendiğinde annelerin bireysel değerlerinden “Disiplin ve Sorumluluk” değerinin çalışma durumlarına göre anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir ($p=0,00<0,05$). Farklılıkların yönünü belirlemek amacıyla ortalamalar incelendiğinde çalışan annelerin çalışmayan annelere oranla “Disiplin ve So-

rumluluk” değerinin yüksek olduğu tespit edilmiştir. Anlamlı farklılık çıkan “Disiplin ve Sorumluluk” değerlerinde etki büyüklüğünün orta düzeyde etkiye yakın olduğu görülmüştür ($d=0,47$).

Annelerin Bireysel Değerleri ile Medeni Durum Değişkenine İlişkin Bulgular

Çalışmada yer alan annelerin bireysel değerlerinin medeni durumları açısından değişiklik gösterip göstermediğini tespit etmek için gerçekleştirilen Mann Whitney U testine ilişkin bulgular Tablo 7’de gösterilmektedir.

Tablo 7: Annelerin Bireysel Değerleri ile Medeni Durumlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

Bireysel Değerler	Medeni Durum	n	SO	ST	U	Z	p
Disiplin ve Sorumluluk	Eşler Birlikte	371	191,29	70969,00	1963,000	-1,141	0,25
	Eşler Ayrı	13	227,00	2951,00			
Güven ve Bağışlama	Eşler Birlikte	371	192,52	71426,00	2403,000	-0,022	0,98
	Eşler Ayrı	13	191,85	2494,00			
Dürüstlük ve Paylaşım	Eşler Birlikte	371	190,65	70729,50	1723,500	-1,755	0,07
	Eşler Ayrı	13	245,42	3190,50			
Saygı ve Doğruluk	Eşler Birlikte	371	189,96	70476,50	1470,500	-2,425	0,01*
	Eşler Ayrı	13	264,88	3443,50			
Paylaşım ve Saygı	Eşler Birlikte	371	191,78	71152,00	2146,000	-0,684	0,49
	Eşler Ayrı	13	212,92	2768,00			

* $p<0,05$

Tablo 7 incelendiğinde annelerin bireysel değerlerinden “Saygı ve Doğruluk” değerinin medeni durumları açısından anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir ($p=0,01<0,05$). Farklılıkların yönünü belirlemek amacıyla sıra ortalamaları incelendiğinde eşinden ayrı olan annelerin eşyle birlikte olan annelere göre “Saygı ve Doğruluk” değerinin daha yüksek olduğu görülmüştür.

Annelerin Bireysel Değerleri ile Algılanan Sosyoekonomik Düzey Değişkenine İlişkin Bulgular

Örnekleme yer alan annelerin bireysel değerlerinin algıladıkları sosyoekonomik düzeyleri açısından farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek için gerçekleştirilen One-Way ANOVA testine ilişkin bulgular Tablo 8’de yer almaktadır.

Tablo 8: Annelerin Bireysel Değerleri ile Algıladıkları Sosyoekonomik Düzeylerine İlişkin ANOVA Testi Sonuçları

Bireysel Değerler	Eko- nomik Düzyey	n	\bar{X}	ss		KT	sd	KO	F	p	Anlam- lı Fark
Disiplin ve Sorumluluk	Düşük	30	4,052	0,626	Gruplar arası	0,821	2	0,411	1,733	0,17	
	Orta	189	4,078	0,495	Grup içi	90,267	381	0,237			
	İyi	165	4,167	0,447	Toplam	91,089	383				
Güven ve Bağış- lama	Düşük	30	2,844	0,570	Gruplar arası	0,622	2	0,311	1,462	0,23	
	Orta	189	2,695	0,457	Grup içi	81,018	381	0,213			
	İyi	165	2,737	0,443	Toplam	81,640	383				
Dürüstlük ve Paylaşım	Düşük	30	4,000	0,436	Gruplar arası	0,534	2	0,267	1,221	0,29	
	Orta	189	3,983	0,480	Grup içi	83,269	381	0,219			
	İyi	165	4,060	0,457	Toplam	83,802	383				
Saygı ve Doğ- ruluk	Düşük	30	3,305	0,459	Gruplar arası	0,353	2	0,177	1,057	0,34	
	Orta	189	3,323	0,404	Grup içi	63,697	381	0,167			
	İyi	165	3,260	0,404	Toplam	64,051	383				
Paylaşım ve Saygı	Düşük	30	4,258	0,570	Gruplar arası	1,902	2	0,951	3,347	0,03*	İyi > Orta
	Orta	189	4,273	0,563	Grup içi	108,28	381	0,284			
	İyi	165	4,413	0,488	Toplam	110,18	383				

*p<0,05

Tablo 8 incelendiğinde annelerin bireysel değerlerinden “Paylaşım ve Saygı” değerinin algıladıkları sosyoekonomik düzeyleri açısından istatistiksel yönden anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir ($p=0,03<0,05$). Farklılıkları belirlemek amacıyla Post Hoc testlerinden uygulanan Hochberg’s GT2 analizi sonucunda “Paylaşım ve Saygı” değerinin sosyoekonomik düzeyini iyi olarak algılayan annelerin orta olarak algılayanlara oranla daha yüksek olduğu görülmüştür (Ortalama Farkı=0,13983). Anlamlı farklılık görülen “Paylaşım ve Saygı” değerlerinde etki büyüklüğünün ise düşük düzeyde olduğu tespit edilmiştir ($\eta^2=0,01$).

Annelerin Bireysel Değerleri ile Çocuklarının Cinsiyeti Değişkenine İlişkin Bulgular

Çalışmada yer alan annelerin bireysel değerlerinin çocuklarının cinsiyeti açısından değişiklik gösterip göstermediğini tespit etmek için gerçekleştirilen Bağımsız T testine ilişkin bulgular Tablo 9’da gösterilmektedir.

Tablo 9: Annelerin Bireysel Değerleri ile Çocuklarının Cinsiyetine İlişkin Bağımsız T Testi Sonuçları

Bireysel Değerler	Çocukların Cinsiyeti	n	\bar{X}	ss	t	sd	p
Disiplin ve Sorumluluk	Kız	188	4,099	0,501	-0,616	382	0,53
	Erkek	196	4,129	0,474			
Güven ve Bağışlama	Kız	188	2,703	0,455	-0,906	382	0,36
	Erkek	196	2,746	0,467			
Dürüstlük ve Paylaşım	Kız	188	3,998	0,488	-0,808	382	0,41
	Erkek	196	4,036	0,447			
Saygı ve Doğruluk	Kız	188	3,281	0,404	-0,662	382	0,50
	Erkek	196	3,308	0,413			
Paylaşım ve Saygı	Kız	188	4,289	0,563	-1,534	382	0,12
	Erkek	196	4,373	0,506			

Tablo 9 incelendiğinde annelerin bireysel değerlerinin hiçbir boyutunun okul öncesi dönemdeki çocuklarının cinsiyetlerine göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür ($p>0,05$).

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Okul öncesi eğitime devam eden çocukların annelerinin bireysel değerlerinin ve bu değerlerin çeşitli değişkenlere göre farklılığının incelendiği araştırmanın bu bölümünde elde edilen bulgular literatürdeki benzer çalışmalar incelenerek tartışılmış ve yorumlar getirilmiştir.

Araştırma sonucunda çalışmada yer alan annelerin Bireysel Değerler Envanterinden en yüksek ortalamayla Paylaşım ve Saygı değerine, en düşük ortalamayla ise Güven ve Bağışlama değerine sahip oldukları belirlenmiştir. Yılmaz (2013) tarafından yürütülen çalışmada paylaşım değerinin diğer değerlere göre ortalamasının daha yüksek, güven ve bağışlama değerinin ise daha düşük

olduğu belirlenmiştir. Benzer şekilde İssi ve Halvaşı'nın (2022) çalışmalarında çeşitliliğe saygı değerinin, Saracaloğlu ve Gerçekler'in (2018) araştırmalarında paylaşım ve saygı değerlerinin ortalamalarının diğer değerlere göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Akıtürk ve Bağçeli Kahraman (2019) çalışmalarında öğretmen adaylarının yaşamlarında en çok saygı değerini ön planda tuttuklarını belirlemişlerdir. Diğer taraftan Bayar ve Girgin (2019) Türk toplumunda güven duygusunun düşük olduğunu ifade etmiştir. Parlar ve Cansoy (2016) ve Gözüm vd. (2021) tarafından yürütülen çalışmalarda da güven ve bağışlama değerlerinin ortalamalarının diğer değerlere göre daha düşük olduğu tespit edilmiştir. Yürütülen bu araştırmaların sonucu dikkate alındığında örneklem grubumuzdaki annelerin sahip oldukları yüksek ve düşük değerlerin, ulusal alandaki çalışmalarla benzerlik gösterdiği görülmektedir.

Araştırmada 40-48 yaş aralığındaki annelerin bireysel değerlerinden "Disiplin ve Sorumluluk" değerlerinin, 30-39 yaş aralığındakilere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Literatürdeki çalışmalar incelendiğinde dürüstlük ve paylaşım (Akgül, 2014), saygı ve doğruluk ile paylaşım ve saygı (Çavdar, 2009), güven ve bağışlama ile disiplin ve sorumluluk (Sineren, 2008) değerlerinin yaş ile birlikte anlamlı bir biçimde arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Balcı Arvas (2018) tarafından elde edilen araştırma sonuçları ise bulgularımızla oldukça paralellik göstererek, 41 yaş ve üzeri bireylerin 18-30 yaş grubundakilerden daha yüksek disiplin ve sorumluluk değerine sahip oldukları belirlenmiştir. Benzer biçimde Uğurlu ve Çelebi (2014) de 41-50 yaş arasındaki kişilerin diğer yaş gruplarına göre daha yüksek öz disipline sahip olduklarını saptamıştır. Bireylerin yaşları arttıkça, edindikleri tecrübelerin etkisiyle disiplinli olma eğilimlerinin de arttığı ifade edilmektedir (Göl ve Üredi, 2020). Ayrıca disiplinli olmanın yanı sıra 40 yaş üzerinde artık orta yetişkinlik döneminde olan bireyler, sorumluluk sahibidir ve toplumsal sorumluluklarını yerine getirme gelişim görevlerini gerçekleştirmeleri beklenmektedir (Kılıç, 2020; Havighurst, 1948; Işık, 2019). Bu açılardan düşünüldüğünde annelerin yaşlarının ve tecrübelerinin disiplinli olma üzerinde etkili olması, yaş ile birlikte artan sorumlulukları ve bunları yerine getirme gereklilikleri, disiplin ve sorumluluk değerlerine daha fazla sahip olmalarını etkilemiş olacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın diğer bir sonucunda “Disiplin ve Sorumluluk” değerinin lisans ve üstü eğitim düzeyine sahip annelerin ortaokul mezunu olanlara göre daha yüksek olduğu, “Paylaşım ve Saygı” değerinin ise lisans ve üstü eğitim düzeyine sahip annelerin lise mezunlarına göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Literatürde bireysel değerlerin eğitim düzeyleri açısından farklılaşmadığı sonucuna ulaşan araştırmalar (Koç ve Başal, 2023; Sevim, 2022; Tut, 2021) bulunmaktadır. Ayrıca çalışmamızla örtüşen ve bireysel değerlerin eğitim düzeylerine göre değişiklik gösterdiğini belirten araştırmalar bulunmaktadır. Bu araştırmalardan biri Kurt (2015) tarafından vakıf üniversitesi çalışanları ile gerçekleştirilmiş ve araştırma sonucunda bireysel değerlerin eğitim durumlarına göre farklılaştığını ve bu farklılığın -araştırmamızdan farklı olarak- doktora mezunlarının aleyhine olduğunu belirlemiştir. Balcı Arvas (2018) tarafından gerçekleştirilen çalışmada ise disiplin ve sorumluluk, dürüstlük ve paylaşım ile saygı ve doğruluk bireysel değerlerinin eğitim durumlarına göre farklılaştığı saptanmış ve genel olarak bireysel değerleri benimseme durumlarının, eğitim düzeyi düşük olanlarda daha yüksek olduğu görülmüştür. Çalışmamızın bulgularına benzer bir biçimde Roy (2003) tarafından yürütülen araştırmada bireysel değerlerin dürüstlük ve sorumluluk alt boyutunda anlamlı farklılıklar gösterdiği belirlenmiş; lisans mezunlarının lise mezunlarından daha fazla disiplin ve sorumluluk değerine sahip olduğunu ifade edilmiştir. Gözüm vd. (2021) yürüttükleri çalışmada dürüstlük ve paylaşım değerinin yüksek lisans mezunu çalışanlarda lisans mezunu olan çalışanlara göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Disiplin, sorumluluk, paylaşım ve saygı gibi değerlerin annelerin üniversite eğitimi almış olmalarından etkilenmiş olabileceği düşünülmektedir. Üniversite eğitimi sırasında derse devam etme, ders sorumluluklarını yerine getirme, farklı özelliklere sahip birçok kişiyle aynı ortamlarda bulunma gerekliliği gibi durumların bu değerlerin gelişmesi üzerinde etkili olmuş olabileceği düşünülmektedir.

Araştırma sonucunda örneklemdaki çalışan annelerin çalışmayan annelere oranla “Disiplin ve Sorumluluk” değerinin yüksek olduğu tespit edilmiştir. Örneklem grubunun çalışan bireylerden oluştuğu çeşitli araştırmalar incelendiğinde; okullarda görev yapan psikolojik danışmanlarla (Şahin, 2019), üniversitelerdeki akademik ve idari personellerle (Gözüm vd., 2021), ilköğretim

öğretmenleriyle (Çavdar, 2009) yürütülen çalışmalarda disiplin ve sorumluluk değerlerinin en yüksek ortalama da yer aldığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin sorumluluk sahibi olma değerine sınıflarında diğer değerlerden daha çok yer verdikleri (Elbir ve Bağcı, 2013), öğretmenlerin en çok önem verdikleri değerler arasında sorumluluk değerinin bulunduğu (Aktepe ve Yel, 2009) belirlenmiştir. Aktif çalışma yaşamı içerisinde bulunan bu bireylerden alınan veriler doğrultusunda çalışan bireylerin sorumluluk değerini önemseydiği görülmektedir. Bununla birlikte Bulach (2002) tarafından öğretmenlerle yapılan araştırmada öğretmenlerin en önemli gördüğü ve öğretilmesinin üzerinde durduğu değerlerden birinin disiplin değeri olduğu belirlenmiştir. Çalık vd. (2019) tarafından gerçekleştirilen çalışmada ise okul yöneticilerinin öz disiplin özelliklerini daha fazla sergiledikleri; Akın Bayramlık ve Uluğ (2019) tarafınca yürütülen araştırmada öğretmenlerin güçlü öz disiplin özellikleri sergiledikleri saptanmıştır. Annelerin çalışma hayatına girmeleri, eş ve anne olma gibi evdeki rollerinin yanı sıra iş yaşamında da çeşitli rolleri üstlenmelerini ve tüm bu roller ile görev ve sorumluluklarını birlikte yürütmelerini gerekli kılmıştır (Yaşar Ekici, 2014). Bu yönüyle değerlendirildiğinde çalışma hayatında olan annelerin, iş yaşamının kural ve disiplinine ayak uydurmaları hem iş hem de ev yaşamında üzerinde düşen birden fazla görev ve sorumluluklarını yerine getirme gereklilikleri disiplin ve sorumluluk değerlerine daha fazla sahip olmalarını etkilemiş olacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın diğer bir sonucuna göre eşinden ayrı olan annelerin eşiyile birlikte olan annelere göre “Saygı ve Doğruluk” değerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Literatürde yer alan araştırmaların bir kısmında bireysel değerlerin medeni duruma göre değişiklik göstermediği sonucuna ulaşılmıştır (Çavdar, 2009; Kurt, 2015; Şahin, 2019; Tut, 2021). Diğer taraftan Erdoğan (2020) tarafından öğretmenler ile yürütülen araştırmada bekâr öğretmenlerin güven ve bağışlama değerlerinin, evli öğretmenlere göre anlamlı derecede yüksek olduğu; paylaşma ve saygı değerlerinin ise evli öğretmenlerde bekâr öğretmenlerden daha yüksek olduğu saptanmıştır. Erdoğan (2014) tarafından yapılan başka bir araştırmada evli ve boşanmış olanların bekâr olanlara kıyasla güven ve bağışlama düzeyleri düşük olduğu görülmüş; bekârların ise evlilere göre dürüstlük ve paylaşım düzeylerinin yüksek olduğu tespit edilmiştir. İnce vd. (2016) ise

çalışmalarında bekar katılımcıların başkaları tarafından saygı görme değerine önem verdikleri sonucuna ulaşmışlardır. Aile; yuva, sevgi, dayanışma, saygı, huzur gibi olumlu birçok değer üretildiği bir kurum olarak görülmektedir (Güneş, 2018). Ancak aile içerisinde ev kadını rolündeki kimi anneler, geleneksel rollerini yerine getirirken kimi zaman eşlerinin kırgınlıklarını ve baskılarını sineye çekmek zorunda kalmakta, ailesine duyduğu kırgınlıklarını ifade etme olanağı bulamamaktadır (Kasapoğlu, 2011). Nitekim düşük kaliteli bir evliliği sürdürmek kişilerin özsayıgılarının düşmesine yol açmaktadır (Hawkins ve Booth, 2005). Bu durum dikkate alındığında eşiyile birlikte olan annelerin, kimi zaman evlilik yaşamının kimi zaman eş ilişkilerinin akışında saygı ve doğruluk değerlerinin azalmış olabileceği düşünülmektedir.

Araştırmada sosyoekonomik düzeyini iyi olarak algılayan annelerin orta olarak algılayanlara oranla “Paylaşım ve Saygı” değerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Literatürdeki araştırmalar incelendiğinde sosyoekonomik düzeyin; disiplin ve sorumluluk ile güven ve bağışlama değerlerinde (Çetin, 2020), dürüstlük ve paylaşım değerlerinde (Ayyıldız Durhan, 2019; Sineren, 2018; Tut, 2021), güven ve adalet, dürüstlük ve sorumluluk, kararlılık ve disiplin ile bağışlama değerlerinde (Roy, 2003) anlamlı farklılıklar gösterdiği sonucuna ulaşmışlardır. Balcı Arvas'ın (2018) araştırmasında anlamlı ilişkiler görülmesine de kişisel değerlerin toplamı ve alt boyutlarında gelirini “çok iyi” biçiminde görenlerin en yüksek ortalamalarda yer aldıkları ifade edilmiştir. Altun (2018) tarafından yürütülen diğer bir araştırmada gelir düzeyi yüksek olan annelerin değer algılarının, orta ve düşük olan annelerden daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Benzer bir biçimde Kaya vd. (2017) de sosyoekonomik durumunu yüksek olarak tanımlayanların, tüm değerlerde en yüksek ortalamaya sahip oldukları sonucuna ulaşmışlardır. Ayrıca toplumda saygı görmeyi içeren değerleri, gelir seviyesinin düşük olması olumsuz yönde etkilemektedir (Özkul ve Özkul, 2022). Bireylerin sosyoekonomik seviyelerinin artmasıyla yaşamlarındaki temel ihtiyaçlarını daha rahat karşılama ve diğer kişilerle de paylaşımda bulunma olasılıkları artabilmektedir (Erdoğan, 2014). Bu nedenle sosyoekonomik düzeyi iyi olan annelerin nispeten daha rahat yaşam ile daha kolay paylaşımda bulunabildikleri ve beraberin saygıya dair değerlerinin de arttığı düşünülmektedir.

Araştırmada son olarak annelerin bireysel değerlerinin hiçbir boyutunun çocuklarının cinsiyetlerine göre farklılık göstermediği belirlenmiştir. Literatür incelendiğinde değerlerin, sahip olunan çocukların cinsiyeti ve çocukların sayıları gibi değişkenler açısından farklılık göstermediği ifade edilmektedir (Rubin ve Chung, 2006; Leaper ve Friedman, 2007; Yazıcı Sorucuoglu ve Güdücü Tüfekci, 2015). Annelerin değerlerinin çocuklarının cinsiyetine göre farklılık göstermemesinin kendi bireysel inançlarından ve her iki cinsiyetteki çocuklarına karşı adil bir anlayış içerisinde olduklarından kaynaklanabileceği düşünülmektedir.

Araştırma sonucunda annelerin disiplin ve sorumluluk değerlerinin; yaş (40-48 yaş lehine), eğitim düzeyi (lisans ve üstü lehine) ve çalışma durumları (çalışan lehine) değişkenlerine göre farklılaştığı belirlenmiştir. Paylaşım ve saygı değerlerinin; eğitim düzeyi (lisans ve üstü lehine) ve algılanan sosyoekonomik düzey (iyi lehine) değişkenleri açısından değişiklik gösterdiği saptanmıştır. Saygı ve doğruluk değerlerinin ise medeni durum (eşlerin ayrı olması lehine) değişkeni açısından farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Bu bulgular ışığında; annelerin değerlerinin davranışlar üzerindeki öneminin daha iyi anlaşılması adına araştırmaların yürütülmesi önerilmektedir. Uluslararası alanda yapılsa da ulusal alanda kısıtlı olması nedeniyle Türkiye'nin farklı bölgelerinin dahil olduğu örneklem gruplarını içeren daha geniş kitlelerin ve farklı kültürlerin değerlerine yönelik çalışmaların yapılması önerilmektedir. Yürütülen bu araştırmanın örneklemini sadece anneler oluşturmuştur. Bu açıdan kadınların anne olmadan önce ve anne olduktan sonra değişen değerleri üzerine araştırmalar yapılabilir. Araştırmanın sonucunda ulaşılan güven ve bağışlama değerinin diğer değerler arasında en düşük ortalamaya sahip olmasının nedenleri araştırılabilir. Benzer şekilde saygı ve doğruluk değerinin evli olan annelerde daha az olmasının altında yatan durumlar araştırılabilir. Eğitim düzeyine göre değerlerin farklılık göstermesi nedeniyle, değerlerin; eğitimin en alt seviyelerinden itibaren eğitim müfredatlarına entegre edilmesi sağlanabilir. Ayrıca araştırmada önemli görülen değerlerin davranışları yönlendirme ve sonucunda çocukları etkileme durumu konusunda aileleri bilinçlendirmeye yönelik eğitimler verilebilir.

Extended Abstract

Introduction

Values are chosen, long-term, desirable life qualities (Bayly & Bumpus, 2020). They are used to explain people and societies, to monitor their changes over time, and to identify the motives underlying attitudes and behaviors (Schwartz, 2006). Values indicate what is important in society and should be preferred by people; in short, they guide how to live (Akbaş, 2008). While values are important in directing the lives of individuals, it is also known that not everyone assigns the same level of importance to each value. Values are ranked according to a hierarchy of personal importance, and thus individuals construct their personal value systems accordingly (Bilsky & Schwartz, 1994; Parks-Leduc et al., 2015; Roy, 2003).

Through cultural and social assimilation, values become part of individuals' mental structures, and through socialization, individuals become harmonious members of society (Murphy, 1997; Sahin, 2021). The values that guide people's attitudes and influence their actions are meaningfully related to all behaviors (Bardi & Schwartz, 2003; Cheung & To, 2019). Various researchers have made many different classifications of values (Akbaş, 2004; Allport et al., 1960; Ercan 2001; Rokeach, 1973; Spranger, 1928; Tezcan 1974). Within the scope of this research, the individual values of discipline, responsibility, trust, forgiveness, honesty, sharing, respect, and integrity were included in accordance with the classification made by Roy (2003). Values accepted at the individual level provide the necessary criteria for determining priorities (Köybaşı, 2016) and are among the important cultural features that affect preferences regarding motherhood (Moors, 2021).

Individuals' understanding and internalization of their values are mainly provided within the family institution (Birkök, 2019). Mothers convey information about existing values and are effective in transferring values to the next generations (Rose and Shoham, 2000). For this reason, mothers, with whom children have close communication and interaction, constitute the main focus of this study. The study focused especially on mothers with preschool

children because values are established in the first six years of life, including the preschool period, during which 70-80% of personality development occurs, and they are reinforced and internalized at later ages (Koca, 1997). In this process, children observe the values adopted by their parents, which guide their lives and behaviors, and try to grow up with these values. Mothers play an important role in this process of observation, identification, and learning (Smith & Hart, 2004). Considering the importance of mothers during the preschool period, the impact of individual values on behavior, and the limitations in the literature on this subject, this study aimed to examine the individual values of mothers of children attending preschool education. In line with this purpose, answers to the following questions were sought:

- What are the individual values of mothers of children attending preschool education?
- Do the individual values of mothers of children attending preschool education differ according to their age?
- Do the individual values of mothers of children attending preschool education differ according to their education level?
- Do the individual values of mothers of children attending preschool education differ according to their working status?
- Do the individual values of mothers of children attending preschool education differ according to their perceived socioeconomic level?
- Do the individual values of mothers of children attending preschool education differ according to their marital status?
- Do the individual values of mothers of children attending preschool education differ according to the gender of their children?

Method

This research, which aimed to examine the individual values of mothers of children attending preschool education, was carried out using the survey model. The population of the study consists of the mothers of children attending

preschool education in Istanbul in 2020-2021, while the sample includes the mothers of 384 children attending preschool education in various districts of the province. In the study, the “Individual Values Inventory” was used to determine the individual values of women with preschool children, and the “Personal Information Form” was used to gather their demographic characteristics. Data were collected after obtaining ethics committee approval from the Social Sciences and Humanities Research and Publication Ethics Committee and application permission from the Provincial Directorate of National Education. The data obtained in the study were analyzed using the SPSS 27.0 package program, and One-Way ANOVA, Hochberg’s GT2, eta-squared, independent samples t-test, Mann-Whitney U, and Cohen’s d tests were used in the analysis.

Results

The study found that the women had the highest “Sharing and Respect” values according to their responses to the Individual Values Inventory. The values of Discipline and Responsibility differed statistically significantly according to age groups, with higher values for women aged 40-48 compared to those aged 30-39. It was determined that individual values differ according to education levels; the “Discipline and Responsibility” values were higher for women with undergraduate and higher education compared to those who graduated from secondary school, and the “Sharing and Respect” values were higher for women with undergraduate and higher education compared to high school graduates. It was observed that the “Discipline and Responsibility” values differed significantly according to working status, with working women showing higher values. The “Respect and Integrity” values differed significantly in terms of marital status, with higher values for women separated from their husbands. The “Sharing and Respect” values differed statistically significantly according to perceived socioeconomic levels, with higher values for women who perceive their socioeconomic level as good compared to those who perceive it as moderate. Additionally, no statistically significant differences were found in the individual values of women according to the gender of their preschool children.

Discussion, Conclusion, and Recommendations

As a result of the research, it was determined that the mothers had the highest average for “Sharing and Respect” values and the lowest average for “Trust and Forgiveness” values from the Individual Values Inventory. Similar to our research findings, other studies have reported higher “Sharing and Respect” values (Issi & Halvaşı, 2022; Yılmaz, 2013) and lower “Trust and Forgiveness” values (Gözüm et al., 2021; Parlar & Cansoy, 2016).

The values of “Discipline and Responsibility” differed by mothers’ ages, “Discipline and Responsibility” and “Sharing and Respect” values differed by education levels, and “Discipline and Responsibility” values differed by working status. Marital status significantly impacted “Respect and Integrity” values, and perceived socioeconomic level influenced “Sharing and Respect” values. It was observed that the individual values of mothers did not change according to the gender of their children.

When the literature is examined, it is seen that there are results parallel to our research findings. Different individual values have been found to be affected by the age variable (Akgül, 2014; Balcı Arvas, 2018; Çavdar, 2009; Ayyıldız Durhan, 2019; Sineren, 2018). Some studies concluded that individual values do not differ by education level, which is another variable discussed in our research (Koç & Başal, 2023; Sevim, 2022; Tut, 2021), while other studies align with our findings and indicate that individual values vary according to education levels (Balcı Arvas, 2018; Gözüm et al., 2021; Roy, 2003). In terms of working status, it was found that “Discipline and Responsibility” values had the highest average in various studies where the sample group consisted of working individuals (Çavdar, 2009; Şahin 2019). These individuals value responsibility (Aktepe & Yel, 2009; Elbir & Bağcı, 2013), have strong self-discipline, and emphasize discipline (Akın Bayramlık & Uluğ, 2019; Bulach, 2002; Çalık et al., 2019). According to another result of the research, values were examined in terms of marital status instead of family unity, revealing varying results (Erdoğan, 2014; Erdoğan, 2020). Studies have concluded that perceived socioeconomic level, another variable discussed in our research, affects different individual values (Altun, 2018; Ayyıldız Durhan, 2019; Çetin, 2020; Sineren, 2018; Tut, 2021).

In light of these findings, it is recommended that research be conducted to better understand the importance of mothers' values on behaviors. Studies on the values of larger populations and different cultures, including sample groups from different regions of Turkey, are recommended. Only mothers were included in the sample of this study. Future research could investigate the changing values of women before and after becoming mothers. The reasons why "Trust and Forgiveness" have the lowest mean values among other values can be explored. Similarly, the reasons underlying the lower mean values of "Respect and Truthfulness" among married mothers can be investigated. Since values differ according to educational level, values can be integrated into educational curricula from the lowest level. Additionally, training can be provided to raise awareness among families about the values deemed important in the study and their influence on behaviors and consequently on 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: 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): Meral TANER DERMAN, Şeyma TÜREN

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

- Ainsworth, M. D. S., Blehar, M. C., Waters, E., & Wall, S. (2015). *Patterns of attachment: a psychological study of the strange situation*. Psychology Press.
- Akbaş, O. (2004). Türk milli eğitim sisteminin duyuşsal amaçlarının (değerlerinin) ilköğretim II. Kademedeki gerçekleştirme derecesinin değerlendirilmesi [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Akbaş, O. (2008). Değer eğitimi akımlarına genel bir bakış. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 6 (16), 9-27.
- Akgül, Ö. (2014). Hayatı anlamlandırmada inancın ve kişisel değerlerin rolü (Ruh sağlığı çalışanları ve öğrencileri örneği) [Yayımlanmamış doktora tezi]. Sakarya Üniversitesi.
- Akın Bayramlık, H., & Uluğ, F. (2019). Öğretmenlerin kişilik özellikleri ile damgalama davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 6(1), 4– 17.
- Akıtürk, H. K., & Bağçeli Kahraman, P. (2019). Okul öncesi öğretmen adaylarının değerler eğitimine yönelik görüşleri. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 17(38), 267-294.
- Aktepe, V., & Yel, S. (2009). İlköğretim öğretmenlerinin değer yargılarının betimlenmesi: Kırşehir ili örneği. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(3), 607–622.
- Allport, G. W., Vernon, P. E., & Lindzey, G. (1960). *Study of values* (3rd ed. rev.). Houghton Mifflin.
- Altun, M. (2018). Annelerin değer algıları ile çocukların değer algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi.
- Anderson, W., & Roy, A. (1996). *Personal values inventory*. Unpublished raw data.
- Arıcı, D., & Bartan, M. (2020). Çocuğu okul öncesi eğitime devam eden annelerin çocuklarına değer edindirme süreçlerinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(1), 279-294.
- Asan, T., Ekşi, F., Doğan, A., & Ekşi, H. (2008). Bireysel değerler envanteri'nin dilsel eşdeğerlik geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 27, 15–38.
- Aslan, S., & Aybek, B. (2019). *Uygulama örnekleriyle çokkültürlü eğitim ve değerler eğitimi*. Anı Yayıncılık.
- Avdeeva, N.N. & Berseneva I.V. (2022). Value attitudes of mothers in modern parenthood models, *Social Psychology and Society*, 13(2), 163–176.
- Ayyıldız Durhan, T. (2019). A study on the effect of personal values on leisure motivation. *International Journal of Recreation and Sports Science*, 3(1), 25-38.

- Bakırcıoğlu, R. (2016). *Ansiklopedik eğitim ve psikoloji sözlüğü* (2. baskı). Anı Yayıncılık.
- Balcı Arvas, F. (2018). Kişisel değerler ve dindarlık ilişkisi üzerine bir inceleme. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 7(5), 40-63.
- Baloğlu, M., & Balgamiş, E. (2005). İlköğretim ve ortaöğretim yöneticilerinin öz-değerlerinin betimlenmesi: Tokat ili örneği. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 3(10), 19-31.
- Bardi, A. & Schwartz, S. H. (2003). Values and behavior: Strength and structure of relations. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 29(10), 1207-1220. <https://doi.org/10.1177/0146167203254602>
- Bayar, A., & Girgin, M. (2019). Türk Toplumundaki Güven İndeksinin Düşük Olmasının Nedenlerinin İncelenmesi. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(2), 58-71.
- Bayly, B. L., & Bumpus, M. F. (2020). Patterns and implications of values similarity, accuracy, and relationship closeness between emerging adults and mothers. *Journal of Moral Education*, 49(4), 496-511. <https://doi.org/10.1080/03057240.2019.1669545>
- Bilgin, N. (1995). *Sosyal psikolojide yöntem ve pratik çalışmalar*. Sistem Yayıncılık.
- Bilsky, W., & Schwartz, S. H. (1994). Values and personality. *European Journal of Personality*, 8, 163-181. <https://doi.org/10.1002/per.2410080303>
- Birkök, M. C. (2019). Değerler sınıflandırması. *Journal of Human Sciences*, 16(2), 493-498. <https://doi.org/10.14687/jhs.v16i2.5737>
- Bulach, C. R. (2002). Implementing a character education curriculum and assessing its impact on student behavior. *The Clearing House* 76(2), 79-83. <https://doi.org/10.1080/00098650209604954>
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (24. baskı). Pegem Akdemi Yayıncılık.
- Can, A. (2017). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi* (5. baskı). Pegem Akdemi Yayıncılık.
- Can, İ. (2019). Güveni nasıl tanımlayabiliriz? Ya da sosyal bilimlerin konusu olarak güven. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (41), 46-59.
- Ceka, A. & Murati, R. (2016). The role of parents in the education of children. *Journal of Education and Practice*, 7(5). 61-64.
- Cevizci, A. (2012). *Eğitim felsefesi*. Say Yayınları.
- Cheung, M. F., & To, W. M. (2019). An extended model of value-attitude-behavior to explain Chinese consumers' green purchase behavior. *Journal of Retailing and Consumer Services*, 50, 145-153. <https://doi.org/10.1016/j.jretconser.2019.04.006>
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research methods in education* (8th ed.). Routledge.

- Çağdaş, A. & Seçer, Z. (2002). *Çocuk ve ergende sosyal ve ahlak gelişimi*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Çalık, T., Çoban, Ö., & Özdemir, N. (2019). Okul yöneticilerinin teknolojik liderlik öz yeterlikleri ve kişilik özellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 52(1),83–106. <https://doi.org/10.30964/auebfd.457346>
- Çapar, D., Asan, H.T. & Asan, E. (2020). Görme engelli çocukların ve ailelerinin kişisel değerleri ile bu değerler üzerinde etkisi olan problemlerin analizi. *International Social Sciences Studies Journal*, 6(55), 439-448.
- Çavdar, M. (2009). İlköğretim öğretmenlerinin bireysel değerlerinin çok boyutlu incelenmesi. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Yeditepe Üniversitesi.
- Çetin, M. (2020). MAKÜ spor bilimleri fakültesi ile MAKÜ güzel sanatlar bölümündeki öğrencilerin değer yönelimlerinin karşılaştırılması üzerine araştırma [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi.
- Çiftçi, O. (1991). Çocuğun sosyalleşmesinde ailenin rolü. *Aile ve Toplum*, 1(2), 19-22.
- Çoklar, I., & Dönmez, A. (2015). Bağışlama İstekliliği Ölçeği'nin uyarlama, geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(2), 60–73. https://doi.org/10.1501/sbeder_0000000102
- Duran, E., & Bitir, T. (2021). İlkokul öğretmenleri, öğrencileri ve velilerinin değer algıları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36(2), 252–269.
- Elbir, B. & Bağcı, C. (2013). Değerler eğitimi üzerine yapılmış lisansüstü düzeyindeki çalışmaların değerlendirilmesi. *Electronic Turkish Studies*, 8(1), 1321–1333.
- Ercan, İ. (2001). İlköğretim sosyal bilgiler programında ulusal ve evrensel değerler. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Onsekiz Mart Üniversitesi.
- Erdoğan, B. S. (2014). Profesyonel futbolcularda bireysel değerler üzerine bir araştırma [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Erdoğan, B. S. (2020). Examination of teachers' perceptions of individual values in their workplaces: A case of Burdur province. *Journal of Education and Learning*, 9(3), 27-36. <https://doi.org/10.5539/jel.v9n3p27>
- Field, A. (2013). *Discovering statistics using SPSS* (4th ed.). Sage Publications.
- Friedlmeier, M., & Trommsdorff, G. (2011). Are mother–child similarities in value orientations related to mothers' parenting? A comparative study of American and Romanian mothers and their adolescent children. *European Journal of Developmental Psychology*, 8(6), 661-680. <https://doi.org/10.1080/17405629.2011.590649>
- George D, & Mallery P. (2003). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference* (4th ed.). Allyn & Bacon.

- Glassman, B. (2008). *Respect*. San Diego: Bearing Books.
- Gordon, T. (2005). *Çocukta dış disiplin mi? İç disiplin mi?* (7. baskı). B. Özkan (Ed.), (Çev. E. Aksoy). Sistem Yayıncılık.
- Göl, D., & Üredi, L. (2020). İlkokul yöneticilerinin kişilik tipleri ile liderlik tipleri arasındaki ilişkinin incelenmesi Mersin ili örneği. *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama*, 3(2), 35-48.
- Görgün Baran, A. (2004). Türkiye’de aile içi iletişim ve ilişkiler üzerine bir model denemesi. *Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları (HÜTAD)*(1), 31-42.
- Gözüm, P., Gözüm, K., & Deligöz, O. (2021). Üniversitelerde akademik ve idari personelin bireysel değerler algı düzeylerinin belirlenmesi (Burdur İli Örneği). *Süleyman Demirel Üniversitesi Vizyoner Dergisi*, 12(31), 800-811.
- Gravetter, F., & Wallnau, L. (2014). *Essentials of statistics for the behavioural sciences* (8th ed.). Wadsworth.
- Güneş, H. N. (2018). Feminist akımlarda aile. *Sosyal Bilimler Araştırma Dergisi*, 7(3), 142-153.
- Hair, J.F., Black, W.C., Babin, B.J., & Anderson, R.E. (2010). *Multivariate data analysis* (7th ed.). Prentice Hall.
- Havighurst, R. J. (1948). *Developmental tasks and education*. The University of Chicago Press.
- Hawkins, D. N., & Booth, A. (2005). Unhappily ever after: Effects of long-term, low-quality marriages on well-being. *Social Forces*, 84(1), 451-471.
- Hayes, R. C. (2017). The effects of mothers’ cultural values and parenting practices on children’s prosocial behaviors. [Unpublished doctoral dissertation]. University of Nebraska
- Hostetter, S. J. (2003). Institutional culture in the bible college and its relationship to organizational members’ values [Unpublished doctoral dissertation]. Trinity International University.
- Hrdy, S. B. (1999). *Mother nature: Maternal instincts and how they shape the human species*. Ballantine Books.
- Işık, Ş. (2019). Yaşam boyu gelişim. H. Bacanlı ve Ş. Işık (Eds.) *Yetişkinlik ve yaşlılık: Gelişimi ve psikolojisi* içinde (5. baskı, s.1-29). Pegem Akademi Yayıncılık.
- İnce, A. R., Çamlıbel, F., & Birol, Y. E. (2016). Kosgeb girişimcilik eğitimine katılan kursiyerlerin girişimcilik kararını etkileyen sebepler üzerine bir araştırma. *Suleyman Demirel University Journal Of Faculty Of Economics & Administrative Sciences*, 21(1), 113-123.
- İssi, A. D., & Halvaşı, B. (2022). Examination of music teachers’ professional value levels according to different variables. *Art Time*, (3), 1-16.

- Kalaycı, Ş. (2010). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*. Asil Yayın Dağıtım.
- Kandır, A., & Alpan, Y. (2008). Okul öncesi dönemde sosyal-duygusal gelişime anne-baba davranışlarının etkisi. *Aile ve Toplum*, 14(14), 33–38.
- Karasar, N. (2012). Bilimsel araştırma yöntemi (23. baskı). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kasapoğlu, A. (2011) sosyolojik yaklaşımlar temelinde aile kuramları. A. Kasapoğlu ve N. Karkıner (Eds.). *Aile sosyolojisi* içinde (s. 2-26). Anadolu Üniversitesi.
- Kaya, Z., İkiz, F. E., & Asıcı, E. (2017). Lise öğrencilerinin değer yönelimlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi* (31), 662-674. <https://doi.org/10.14582/DUZGEF.783>
- Kılıç, M. (2020). *Gerçek yaşam tadında: Gelişim dönemleri yetişkinlik ve yaşlılık*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Koca, (1997). İlkokul 1. sınıfa devam eden yedi yaşındaki çocukların ahlaki yargılarını etkileyen bazı faktörler [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi], Ankara Üniversitesi.
- Koç, N., & Başal, H. A. (2023). The relationship between the preferred values of children aged 5-6 and their mothers' values. *International Online Journal of Educational Sciences*, 15(4), 883-899.
- Köybaşı, F. (2016). Öğretmen adaylarının bireysel değer yönelimleri ile akademik motivasyonları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 3(6), 34–44
- Kurt, B. (2015). İş yaşamında bireysel değerler: Bir vakıf üniversitesi meslek yüksek okulu örneği. *Elektronik Mesleki Gelişim ve Araştırmalar Dergisi*, 3(1), 18-36.
- Larasati, D. A., & Hartoyo, H. (2016). The influence of cultural values and value of children on mother's time allocation at Cimanuk watershed families. *Journal of Family Sciences*, 1(2), 13-24. <https://doi.org/10.29244/jfs.1.2.13-24>
- Leaper, C., & Friedman, C. K. (2007). The socialization of gender. In *Handbook of socialization: Theory and research* (pp. 561-587). Guilford Press.
- Moors, G. (2021). *The valued child the effect of values on the transition to motherhood*. *Stockholm Research Reports in Demography*. Preprint.
- Murphy, E.F., Snow, W. A., Carson, P., & Zigarmi, D. (1997). Values, sex differences and psychological androgyny. *International Journal of Value-Based Management* 10, 69–99.
- Özdamar, K. (2002). *Paket programlarla istatistiksel veri analizi-1* (4. baskı). Kaan Kitabevi.
- Özen, Y. (2015). *Sorumluluk eğitimi*. Vize Yayıncılık.
- Özkul, A. S., & Özkul, R. F. (2022). Yaşam doyumunu etkileyen değerler: Üniversite öğrencileri üzerine bir araştırma. *Paradigma*, 11(2), 1-12.
- Öztürk, N. (2011). 61-72 Aylık çocuklar için ahlaki değer yapısını belirleme ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması (Ankara örnekleme) [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.

- Parks-Leduc, L., Feldman, G., & Bardi, A. (2015). Personality traits and personal values: A meta-analysis. *Personality and Social Psychology Review*, 19(1), 3–29. <https://doi.org/10.1177/1088868314538548>
- Parlar, H., & Cansoy, R. (2016). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının bir yordayıcısı olarak bireysel değerler. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 44(44), 125-142. <https://doi.org/10.15285/maruaebd.286490>
- Rokeach, M. (1973). *The nature of human values*. Free press.
- Rose, G. M. & Shoham, A. (2000). The Values of American and Japanese mothers: An application of LOV in the U.S. and Japan. *Journal of Euromarketing* 8(1-2), 45-62. https://doi.org/10.1300/J037v08n01_04
- Roy, A. (2003). Factor analysis and initial validation of the personal values inventory [Unpublished doctorate dissertation]. Tennessee State University.
- Rubin, K. H., & Chung, O. B. (Eds.). (2006). *Parenting beliefs, behaviors, and parent-child relations: A cross-cultural perspective*. Psychology Press.
- Sagiv, L., Roccas, S., Cieciuch, J., & Schwartz, S. H. (2017). Personal values in human life. *Nature Human Behaviour*, 1(9), 630-639.
- Saracaloğlu, A. S., & Gerçeker, C. S. (2018). Relationship between individual social responsibilities and personal values of teacher candidates. *International Education Studies*, 11(10), 64-77.
- Schore, A. N. (2001). Effects of a secure attachment relationship on right brain development, affect regulation, and infant mental health. *Infant Mental Health Journal*, 22(1-2), 7-66. [https://doi.org/10.1002/1097-0355\(200101/04\)22:1<7::AID-IMHJ2>3.0.CO;2-N](https://doi.org/10.1002/1097-0355(200101/04)22:1<7::AID-IMHJ2>3.0.CO;2-N)
- Schwartz, S. H. (2006). Les valeurs de base de la personne : théorie, mesures et applications. *Revue française de sociologie*, 47(4), 929-968.
- Seçer, Z., Sarı, H. & Olcay O. (2006). Anne tutumlarına göre okul öncesi dönemdeki çocukların ahlaki ve sosyal kural bilgilerinin incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16, 539-557.
- Sevim, H. (2022). Acil servisteki sağlık personelinin kişilik özellikleri, kişisel değerlerinin intihar girişimi olan hastaya yönelik tutumuna etkisi [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Üniversitesi.
- Sineren, M. A. (2018). Ortaöğretim öğrencilerinin bireysel değer algılarının incelenmesi [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi.
- Smith, P. K. & Hart, C. H. (Eds.) (2004). *Blackwell handbook of childhood social development*. Blackwell Publishing.
- Spranger, E. (1928). *Types of men: The psychology and ethics of personality*. Max Niemeyer Verlag.

- Suitor, J. J., Gilligan, M., & Pillemer, K. (2015). Stability, change, and complexity in later life families. In L. K. George & K. F. Ferraro (Eds), In *Handbook of aging and the social sciences* (8th ed., pp. 206 – 226). Elsevier/Academic.
- Şahin, M. (2021). Değerlerin tanımı ve sınıflandırılması. T. Kamer (Ed.) *Toplum ve kültür bağlamında karakter ve değerler eğitimi* içinde (S.41-63). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Şahin, Y. (2019). Okullarda görev yapan psikolojik danışmanların öz yeterlilik düzeyleri ile bireysel değer algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi.
- Tabachnick, B.G., & Fidell, L.S. (2013). *Using multivariate statistics* (6th ed.). Pearson.
- Tezcan, M. (1974). *Türklerle ilgili stereotipler (kalıp yargılar) ve Türk değerleri üzerine bir deneme*. Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Tezcan, M. (2018). *Değerler eğitimi sosyolojik yaklaşım*. Anı yayıncılık.
- Tosun, T., & Balat, G. U. (2017). İlkokul birinci sınıfa devam eden çocukları olan annelerin değer algılarının ve çocuklarına aktarmak istedikleri değerlerin karşılaştırmalı incelenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 13(3), 498-510.
- Tut, B. (2021). Algılanan ebeveyn tutumları ve bireysel değerler ile depresyon arasındaki ilişkinin üniversite öğrencilerinde incelenmesi [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Kent Üniversitesi.
- Uğurlu, B., & Çelebi, N. (2014). Resmi liselerde çalışan öğretmenlerin kişilik özelliklerinin demografik değişkenlere göre incelenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (18), 537-569. <https://doi.org/10.14520/adyusbd.835>
- Uğurlu, C. T. (2018). *Sınıfyönetimi* (2. baskı). Anı yayıncılık.
- Ulusoy, K., & Dilmaç, B. (2020). *Değerler eğitimi* (6. baskı). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Uyanık Balat, G., & Dağal Balaban, A. (2011). *Okul öncesi dönemde değerler eğitimi etkinlikleri*. Kök Yayıncılık.
- Yaşar Ekici, F. (2014). Türk aile yapısının değişim ve dönüşümü ve bu değişim ve dönüşüme etki eden unsurların değerlendirilmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies (JASSS)*, (30), 209-224.
- Yazıcı Sorucuoğlu, A., & Güdücü Tüfekci, F. (2015). Çocuk hemşirelerinde mesleki profesyonel değerler. *Acıbadem Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 6 (2), 105–109.
- Yılmaz, K. (2013). Üniversite öğrencilerinin dini yönelimleri ile bireysel değerleri arasındaki ilişki. *Bahkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(29), 129-146.
- Yurcu, G., & Akıncı, Z. (2019). The mediating role of mobbing in the relationship between personal value and depression: A case study of hospitality employees, *Journal of Human Resources in Hospitality & Tourism*, 18(4), 471-503.

İkinci Sınıf Türkçe Ders Kitabının Kök Değerler Açısından İncelenmesi

Analysis of Root Values in the Second Grade Turkish Textbook

Aysel ARSLAN, Sorumlu Yazar, Doç. Dr. | Corresponding Author,
Assoc. Prof.

Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Sivas / Türkiye | Sivas Cumhuriyet University Sivas / Türkiye.
ayselarslan@cumhuriyet.edu.tr
<https://orcid.org/0000-0002-8775-1119>
<https://ror.org/04f81fm77>

Erdinç AKPINAR, Yüksek Lisans Öğrencisi | Graduate Student

Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Sivas / Türkiye | Sivas Cumhuriyet University Sivas / Türkiye.
erdincakpinar@hotmail.com
<https://orcid.org/0009-0007-2634-3350>
<https://ror.org/04f81fm77>

ISSN: 1303-880X

e-ISSN: 2667-7504

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

Makale Türü / Article Type:

Araştırma Makalesi / Research Article

Geliş Tarihi / Received Date: 29.01.2024

Kabul Tarihi / Accepted Date: 06.06.2024

Yayın Tarihi / Published Date: 25.06.2024

Lisans / Licence: CC BY-NC-4.0.

Tr/En: Tr

Atıf/Citation: Arslan, A. & Akpınar, E. (2024). İkinci Sınıf Türkçe Ders Kitabının Kök Değerler Açısından İncelenmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 22(47), 97-126. <https://doi.org/10.34234/ded.1427320>

Çıkar Çatışması / Competing Interests:

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

Yazar Katkıları / Author Contributions:

Aysel ARSLAN (%50), Erdinç AKPINAR (%50)

Öz

Değer, herhangi bir varlığın kıymetini belirtmek için kullanılan bir kıstas olarak tanımlanmaktadır. Değer kavramının insan, toplum ve ülke bağlamında özelden genele doğru tanımları yapılabilir. Değerler bireyin hayatını yönlendiren, davranışlarını etkileyen ve toplum içindeki normlara uyumu sağlayan önemli unsurlardır. Değerler genellikle kişinin inançları, ahlaki normları ve yaşam amacını yansıtan temel prensiplerdir. Bireyin kararlarını, ilişkilerini, iş hayatını ve genel yaşam tarzını şekillendirerek bunlara yön vermektedir. Değerlerin toplumsal aktarımının yanında eğitim süreçlerinde de verilmesi gerekliliğinden yola çıkılarak öğretim programlarında değerler eğitime yer vermeye başlanmıştır. Değerlerin öğretilmesinde duyuşsal eğitim diğer alanlardan daha önemlidir. Bunun için de her öğrencide olan ve ders takibinde kullanılan Türkçe ders kitaplarındaki metinler önemli bir konumda yer almaktadır. Bu araştırmada 2022 eğitim yılı itibarıyla Millî Eğitim Bakanlığına bağlı devlet okullarında okutulmakta olan 2. Sınıf Türkçe Ders Kitabı incelenmiştir. Bu araştırma ile kitap içeriğinde yer alan 8 tema kapsamında metinlerde kök değerlere ne oranda yer verildiğini belirlemek amaçlanmaktadır. Araştırma nitel araştırma yöntemleri içerisinde yer alan doküman incelemesi kullanılarak yapılmıştır. Betimsel analiz tekniği ile veriler çözümlenip, amaçsal örneklemenin bir türü olan ölçüt örnekleme yöntemi ile çalışma grubu belirlenmiştir. Veriler, bulunan kök değerlerin frekansı kapsamında Excel programı kullanılarak frekans ve yüzde oranlarıyla çözümlenmiştir. Elde edilen verilerin sonuçları, frekans ve yüzde tabloları aracılığıyla betimlenmiş ve veriler grafiklerle görselleştirilmiştir. Yapılan analizler neticesinde kitap içeriğinde en fazla yer alan kök değerlerin sırasıyla sorumluluk (f=40), sevgi (f=17), öz denetim (f=12) ve yardımseverlik (f=12) olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen bulgular kök değerlerin incelenen ders kitabı içinde dengeli bir dağılıma sahip olmadığını, ayrıca kök değerlere yeteri kadar yer verilmediğini göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Değer, Değerler Eğitimi, Kök Değerler, Türkçe Eğitimi, Ders Kitabı

Abstract

Value is defined as a criterion used to indicate the value of any asset. The concept of value can be defined from specific to general in the context of people, society and country. Values are important elements that direct an individual's life,

affect their behavior and ensure compliance with the norms in society. Values are generally fundamental principles that reflect a person's beliefs, moral norms, and purpose in life. It shapes and directs the individual's decisions, relationships, business life and general lifestyle. Values education has begun to be included in curricula, based on the necessity of imparting values in educational processes as well as their social transmission. Affective education is more important than other areas in teaching values. For this reason, the texts in the Turkish textbooks that every student has and are used to follow the lessons have an important place. In this research, the 2nd Grade Turkish Course Book being taught in public schools affiliated with the Ministry of National Education as of the 2022 academic year was examined. This research aims to determine to what extent root values are included in the texts within the scope of the 8 themes included in the book. The research was conducted using document review, which is among the qualitative research methods. The data was analyzed using the descriptive analysis technique and the study group was determined using the criterion sampling method, which is a type of purposeful sampling. The data was analyzed with frequencies and percentages using the Excel program within the scope of the frequency of the root values found. The results of the data obtained were described through frequency and percentage tables and the data were visualized with graphs. As a result of the analysis, it was concluded that the root values most frequently included in the book content were responsibility ($f=40$), love ($f=17$), self-control ($f=12$) and helpfulness ($f=12$). The findings show that the root values do not have a balanced distribution in the examined textbook and that the root values are not included enough.

Keywords: Value, Values Education, Root Values, Turkish Education, Textbook

Giriş

Değer denilen olgu toplumsal hayatın içinde oldukça önemli bir yere sahiptir. Her toplumun kendi yapısına, anlayışına, birikimine göre çağlar boyunca oluşturduğu değerler kimlik niteliğini taşımaktadır. Toplumların kendine özgünlüğünü ifade eden bu kimlik toplum içinde yaşayan tüm bireylerin yaşam şekillerini doğrudan etkilemektedir. Bir anlamda toplumsal yaşamın içinde aidiyet referansı olmaktadır. Değerler insan davranışları üzerinde derin etkilere sahiptir. Geçmişten gelen değerler günlük yaşam üzerinde etkili olup, yaşanan sorunlara çözüm

bulunmasını sağlayarak gelecekteki hedeflere ulaşılmasında rehberlik etmektedir. Değerlerin korunması ve güçlendirilmesi, bireylerin ve toplumların daha sağlam, etik ve sürdürülebilir bir gelecek inşa etmelerine yardımcı olmaktadır (Sayın, Orbay, & Altunay, 2019). Değerler, toplumların kimliğini belirleyen yapı taşları olarak kabul edilmektedir. Bu kavram, toplumsal ve bireysel birçok alanda referans olarak kullanılmakta bireyin gerek özel gerekse toplumsal yaşamını destekleyen ve düzenleyen unsurları içermektedir. Değer, bir maddenin maddi karşılığı olabileceği gibi bir düşünce, davranış veya inanç sisteminin ahlaki veya kültürel normları da olabilmektedir (Schwartz, 2006). Değerler; bireyin düşünce, duygu ve davranışlar noktasında kendisini kontrol ederek toplumsal uyumunun sağlanmasında, toplumdaki diğer bireyleri gözlemleyerek standartların toplumsal yaşamda korunması yönünde çaba göstermesinde önemli bir yere sahiptir (Yazıcı, 2006). Yani bir başka ifadeyle toplumların değerleri aynı zamanda o toplumun içinde yaşayan bireyler tarafından kullanılan bir kontrol mekanizmasıdır. Bu mekanizma, bireylerin davranışlarını düzenleyen ve toplumun ortak değerlerini koruyan bir rol oynamaktadır. Bu nedenle toplumsal değerler, bireylerin toplumsal hayata uyum sağlaması amacıyla otokontrol görevi üstlenerek bireyi şekillendirmektedir. Bireyler yaşamlarında ne ile karşılaşılırsa karşılaşınlar duygularını, tutumlarını ve davranışlarını sahip oldukları değerler çerçevesinde yapılandırmaktadır (Nalçacı, Tay, & Eskikanbur, 2019). Değerler, bireyin diğer insanlarla iletişim kurabilmesi ve sosyal konumunu belirleyebilmesi için ihtiyaç duyduğu temeli ona sunmaktadır (Kluckhohn, 1951).

Değerler, bireyin yetiştiği kültür, aile, din, eğitim, deneyimler gibi faktörlerden etkilenmektedir. Bu bağlamda da bireyin sahip olduğu değerlerde kişisel tercihler, kültürel farklılıklar, yaşam deneyimleri gibi unsurlardan meydana gelen öznellikler bulunmaktadır (Diener & Suh, 2000). Ancak, toplum içinde belirli bir uyum ve dayanışma sağlamak adına toplumun geneli tarafından üzerinde anlaşılmiş ortak değerler bulunmaktadır. Bu değerler, bireyin kişisel gelişimini destekleyerek insan ilişkilerini güçlendirmesine katkı sunmaktadır. Toplumların kimliklerini oluşturan değerler, nesilden nesile aktararak toplumun kültürünün bir parçasını oluşturmaktadır. Ancak, bu değerler sabit bir yapıda olmayıp zaman içinde toplumdaki yapısal veya çevresel değişikliklere bağlı olarak değişebilmektedir. Bireyler doğup büyüdükleri toplumun doğal ve toplumsal koşullarına uygun bir kişilik kazanmaktadır. Değerler, bireyin düşünce, tutum, davranışlarında birer ölçüt olarak ortaya çıkarak toplumsal bütünlüğün ayrılmaz bir parçasını oluşturmaktadır (Jarvis, 2012). Bu bağlamda toplumları ve bireyleri şekillendirici, dönüştürücü bir etkisi bulunmaktadır. Toplumların değerleri, o

toplumun kültürünü oluşturur. Bu kültür, toplumun norm, inanç ve etik kurallarını belirler. Bu şekilde ifade edilen toplumsal değerlerin yanında dünya genelinde kabul gören evrensel değerler de bulunmaktadır. Bunlar arasında yer alan; sevgi, barış, doğruluk, ahlaklılık, yardımseverlik, adalet ve sorumluluk gibi evrensel değerler, toplumları müşterek noktalarda buluşturmaktadır (Halstead, 2005).

Toplumsal değerlerin bireylere aktarılması noktasında geçmişte genel olarak aile ve toplumsal yaşamın yeterli olduğu görülmektedir (Hareven, 1991). Ancak günümüzde dünyada teknolojinin hızla gelişmesi, sosyal yaşamdan çok bireysel yaşamın öne çıkması, dijital ortamlarda geçirilen sürelerin artması gibi farklı etkenler nedeniyle artık aile ve toplum bireylere değerleri aktarmada yetersiz olmaktadır (Meyrowitz, 1986). Bu durum eğitimcileri harekete geçirerek toplumsal bekayı ve dünya düzeninin devamının sağlanması noktasında değerler eğitimini öne çıkartmalarını sağlamıştır. Toplumların geleceği olan çocukların sadece iyi bir eğitim almaları değil erdemli birey olarak yetiştirilmeleri de çok önemlidir. Okullar öğrencilere doğruluk, saygı, yardımlaşma, dürüstlük gibi evrensel ve toplumsal değerlerin kazandırılması noktasında önemli bir işlev kazanmıştır (Chowdhury, 2018). Günümüzdeki eğitim sistemlerinde okulların akademik başarıya odaklanan, öğrencilerin bilişsel gelişmelerini sağlayan hedeflerinin yanında vatansever olmak, saygılı olmak, dürüst olmak ve adil olmak gibi birçok duyuşsal hedefi de bulunmaktadır (Akbaş, 2008). Derslerde duyuşsal alan kullanılarak değerler eğitimi rahatlıkla verilebilir. Burada metin içinde verilen unsurlar özellikle erken yaşlardaki çocukları derinden etkileyerek içselleştirmelerini sağlamaktadır. Örneğin, tarihteki bir kahramanlık metnindeki kahramanın yaşadığı duyguları içselleştiren bir öğrenci vatanseverlik kök değerini bilişsel ve duyuşsal alanda birlikte edinmiş olmaktadır (Sönmez, 2020).

Türkiye’de değerler eğitiminin verilmesiyle ilgili çalışmalar 2000’lerden sonra hız kazanmıştır. Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) değerler üzerinde çalışma yaparak adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik, yardımseverlik olmak üzere 10 kök değer belirlemiştir (MEB, 2019). Değerler eğitiminin bu değerler çerçevesinde ders kitaplarında yer almasına karar verilmiştir. Öğrencilerin karakter gelişimine katkıda bulunmayı hedefleyen bir perspektifle belirlenmiş olan on kök değer, sadece eğitim sürecinde değil, aynı zamanda öğrencilere yaşamları boyunca rehberlik edici bir rol oynaması beklenmektedir. Bu nedenle öğretim programları bu değerleri sadece birer kavram olarak değil, aynı zamanda uygulamada nasıl yaşama geçirebilecekleri konusunda çerçeve sunmaktadır. Tüm eğitim kademesinde öğrenme-öğ-

retme sürecinde kök değerlerle ilişkili alt kök değerler ve diğer kök değerlerle birlikte öğretim programlarında hayat bulması amaçlanmıştır. Böylelikle öğrencilerin sadece bilgi kazanmakla kalmayıp aynı zamanda etik değerlere dayalı bir karakter gelişimi sağlamaları hedeflenmiştir (Akhan, Subaşı, & Açıl, 2020).

Değerler eğitiminin bütün dersler içinde verilmesi amaçlanmasına rağmen Türkçe, sosyal bilgiler, hayat bilgisi, edebiyat, din kültürü ve ahlak bilgisi gibi derslerde daha kolay verilmektedir. Bunun nedeni ise bu derslerde kullanılan ders kitaplarının içinde yer alan metinlerde değerlerin rahatlıkla işlenebilmesidir. Özellikle anadili eğitimini amaçlayan Türkçe dersinin değerler eğitiminde ayrı bir önemi bulunmaktadır. Geçmişten bugüne kadar gelen süreç içerisinde toplumsal olarak oluşturulan değerler dil aracılığıyla bir sonraki nesilde yansımaları bulmaktadır. Özellikle atasözleri, deyimler, mecazi kullanımlar gibi dile özgü geliştirilmiş kalıp dil yapıları anadil öğretiminde öğrencilere öğretilmektedir (Girmen, 2013). Bu bağlamda bakıldığında dil eğitimi ve değerler eğitiminin birbirini tamamlayarak toplumsal kültürü oluşturduğu ve birbirlerinin devamını sağladığı görülmektedir. Dil, bireyleri bir arada tutarak yaşamlarının düzenlenmesini sağlayan, millet olma çizgisine taşıyan, düşünce üretme, anlamlandırma, anlamlandırılan olguların aktarılmasını sağlayan temel beceri olarak kabul edilmektedir (Özbay & Melanlıoğlu, 2009). Türkçe dersinde anadili eğitimiyle öğrencilerin Türk toplumunun sahip olduğu değerlerin farkına varmasının sağlanması amaçlanmaktadır. Türkçe Dersi Öğretim Programının temel hedefleri arasında öğrencilerin dünya ve Türk kültürünü sözlü ve yazılı ürünlerle öğrenmesi yer almaktadır (MEB, 2019). Bu bağlamda hazırlanan Türkçe ders kitaplarının nitelikli olarak hazırlanması değerlerin öğrencilere kazandırılmasında önem arz etmektedir.

Türkçe ders kitabında değerler eğitiminin araştırıldığı çalışmalara bakıldığında; Kaygana, Yapıcı ve Aytan'ın (2013) 6-8. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerdeki değerleri, Gül'ün (2017) 5-6. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki değerleri, Deniz ve Karagöl'ün (2018) ortaokul düzeyi Türkçe ders kitaplarındaki değerleri, Alıcı'nın (2019) 2. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan metinlerdeki değerleri, Özenç ve Orhan-Karsak'ın (2019) 1 ve 2. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan milli ve kültürel değerleri, Şimşek, Direkci ve Akbulut'un (2020) Türkçe eğitiminde yapılan tezleri incelediği görülmektedir. Değerler eğitiminin erken yaşlardan itibaren verilmesinin önemli olduğunun vurgulanmasına karşılık bu döneme ilişkin olarak yapılan incelemelerin sayısının sınırlı olduğu görülmektedir. Bu çalışmada 2. sınıf Türkçe ders kitabının kök değerler açısından incelenmesi planlanmıştır. Yapılan bu çalışma; 2023-2024 eğitim-öğretim yılında 2. sınıf

düzeyinde kullanılan Türkçe ders kitabının kök değerler açısından bütüncül bir şekilde görülmesini sağlayarak ders kitabında yer alan metinlerin kök değerleri karşılama düzeyini ortaya koymayı amaçlamaktadır. Bu amaç doğrultusunda ilgili ders kitabı detaylı bir incelemeye tabi tutulmuş ve çalışmadan elde edilen bulgular ile sonuçlar değerlendirilmiştir. Araştırma, 2023-2024 eğitim-öğretim süreci boyunca kullanılan (MEB Yayınları) Türkçe dersi 2. sınıf ders kitabındaki metinlerin kök değerleri içermesi açısından değerlendirilmesiyle sınırlı tutulmuştur. Araştırmanın amacı doğrultusunda aşağıdaki soruların yanıtı aranmıştır:

2. sınıf Türkçe ders kitabında yer verilen kök değerlerin;
 - Temalara göre dağılımı ne şekildedir?
 - Kitabın tamamında dağılımı ne şekildedir?
 - En sık ve en az kullanılanı hangisidir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada nitel araştırma yöntemleri içinde yer alan doküman inceleme kullanılmıştır. Dokümanlardan elde edilen veriler betimsel istatistik ile analiz edilmiş, bu analizler yorumlanmış ve alanyazınla ilişkili olarak değerlendirilmiştir.

Araştırmanın Materyeli

Araştırmanın hedefine uygun olarak 09.05.2022 yılında kullanma kararı alınmış olan 2. Sınıf Türkçe ders kitabı, tetkik edilmek üzere Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Bilişim Ağı olan EBA sitesinden pdf olarak indirilmiştir. Söz konusu ders kitabındaki metinlerin, kök değerler bağlamında incelenmesi amaçlandığı için ölçüt örnekleme oluşturulmuş ve buna uygun olarak incelenmiştir. Ölçüt örnekleme, araştırma yapan kişinin tespit ettiği belirli bir kıstası temel alarak çalışma gurubunu oluşturduğu bir araştırma yöntemini ifade etmektedir (Yıldırım & Şimşek, 2011).

Verilerin Toplanması ve Analizi Süreci

2. sınıf Türkçe ders kitabından elde edilen verilerin incelemesinde betimsel analiz tekniğine başvurulmuştur. Betimsel analiz tekniği, alanyazında mevcut bilgilerin derlenmesini ve bunlarla ilgili kapsamlı bir bakış açısı sunmayı, konu ile ilgili yayınların incelenerek eğilimleri anlamayı hedeflemektedir (Çalık & Sözbilir, 2014).

Bu bağlamda Türkçe ders kitabında yer alan metinler incelenmiş, temalara göre MEB'in belirlediği kök değerlerin (adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik, yardımseverlik) dağılımı analiz edilmiş ve kök değerlerin bulunma durumları excel tablosuna numerik olarak kaydedilmiştir. Oluşturulan tabloya kaydedilen bulguların yüzde ve frekans oranları tespit edilmiştir. Tablolarda tüm kök değerler değil metinde bulunan kök değerlere yer verilmiştir. Kök değer tespitinde temel birim olarak cümleler göz önünde bulundurulmuştur. İlgili kök değerlerin yer aldığı tümceler tek tek saptanmış, bunların değerler ile ilişkisi ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Kitaptaki etkinlikler ve tema sonu değerlendirme çalışmaları öğrencilerce yanıtlanması gereken kısımlar olduğu için çalışmada yer almamaktadır. Öncelikle her iki araştırmacı ayrı ayrı olarak 2. sınıf ders kitabındaki kök değerleri belirlemiştir. Daha sonra belirlenen kök değerler birleştirilerek uyum düzeyine bakılmıştır. Yaklaşık iki hafta ara verilerek kitap her iki araştırmacı tarafından tekrar gözden geçirilmiş ve ilk taramada atlanılan unsurların olup olmadığı kontrol edilmiştir. Tekrar bir araya gelinerek bulgular yine birlikte ele alınmış ve düzenlenmiştir. Sonrasında Türkçe Eğitiminde öğretim üyesi olarak görev yapan bir uzmana bulgular gösterilmiş ve ders kitabıyla birlikte gözden geçirmesi istenmiştir. Türkçe eğitim uzmanının görüşleri doğrultusunda kök değerlere yönelik son düzeltmeler yapılmıştır. Ders kitabında yer alan temalardaki kök değerlerin bulunma sayılarını göstermek amacıyla genel bir tablo gösterimi yapılmıştır. Ardından çözümlene sonucuna göre kitabın içeriğindeki sekiz temanın her biri için kök değerlerin bulunma durumlarını gösteren frekans sayıları ile kök değerlerin kaç adet yer aldığı tablo haline getirilerek, tablolarla ilgili izahat yapılmıştır. Temalarda hiç değinilmeyen, en az ve en çok değinilen kök değerler dikkate alınarak, gerekli değerlendirme ve açıklamalar yapılmıştır. Aktarılabiliğın sağlanması amacıyla kök değerlerin bulunduğu cümleler tırnak içinde ve italik yazıyla verilmiştir. Örnek olarak verilen cümlenin sonunda, cümlenin hangi metinden alındığı ve sayfa numarası belirtilerek bulgular kısmı oluşturulmuştur.

Bulgular

Araştırmanın bu kısmında 2. sınıf Türkçe ders kitabındaki kök değerler irdelenmiştir. Araştırma nitel araştırma yöntemi olan doküman incelemesi yöntemiyle yapılmıştır. Metinlerdeki değerler MEB Türkçe Dersi Öğretim Programındaki değerlere (adalet, dostluk, dürüstlük, özdenetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik, yardımseverlik) göre yapılmıştır (MEB, 2019). Kök değer incelemesi, Türkçe kitabındaki tema sıralamasına göre yapılmıştır.

2. sınıf Türkçe ders kitabının 1. temasında bulunan metinlere ait kök değer oranları Tablo 1’ de verilmiştir.

Tablo 1: Erdemler Temasındaki Metinlerin Kök Değer Frekans ve Yüzdeler Oranları

Kök Değerler	Metinler					Toplam	
	Gururlu Gül	Örnek Çocuk	Barışın Ülkesi	Yardımlaşma (Dinleme Metni)	Büyüklerimi Seviyorum (Serbest Okuma Metni)	f	%
Adalet	-	1	-	-	-	1	5.56
Dürüstlük	-	1	-	-	-	1	5.56
Öz Denetim	1	-	-	-	-	1	5.56
Saygı	1	-	-	-	2	3	16.66
Sevgi	-	-	1	-	1	2	11.10
Sorumluluk	-	-	-	1	-	1	5.56
Yardımseverlik	1	-	-	7	1	9	50.00
Toplam	3	2	1	8	4	18	100

Tablo 1 incelendiğinde dostluk, sabır, vatanseverlik değerleriyle ilgili bulguya rastlanmadığı için bu değerlere tabloda yer verilmemiştir. Erdemler temasında 7 kök değere toplamda 18 defa rastlanmıştır. Bunların arasında en fazla olan değer yardımseverlik değeri olmuştur. Yardımseverlik değerine 9 defa ve yüzde 50 oranında yer verilmiştir. Yardımseverlik değerinden sonra sırasıyla 3 defa ve yüzde 16.66 oranla saygı değeri, 2 defa ve yüzde 11.10 oranla sevgi değeri, 1’er defa yüzde 5.56 oranla adalet, dürüstlük, öz denetim ve sorumluluk değerleri bulunmaktadır. Bu temada değer çeşitliliği en fazla olan metinler 3’er kök değerle “Gururlu Gül” (öz denetim, saygı, yardımseverlik) ve “Büyüklerimi Seviyorum” (saygı, sevgi, yardımseverlik) metinleri olmuştur. Bu metinlerden sonra sırasıyla 2’şer değerle “Örnek Çocuk” (adalet, dürüstlük) ve “Yardımlaşma” (sorumluluk, yardımseverlik) metinleri, son sırada ise 1 değerle “Barışın Ülkesi” (sevgi) metni bulunmaktadır. En fazla değer barındıran metin “Yardımlaşma” metni olmuştur. Bu metinde 8 defa (yardımlaşma 7, sorumluluk 1) kök değer bulgusuna rastlanmıştır. Bu metinden sonra sırasıyla “Büyüklerimi Seviyorum”da 4 (saygı 2, sevgi 1, yardımlaşma 1), “Gururlu Gül”de 3 (öz denetim, saygı, yardımseverlik), “Örnek Çocuk”ta 2 (adalet, dürüstlük), “Barışın Ülkesi”nde ise 1 (sevgi 1) kök değer tespit edilmiştir. Erdemler temasında yer alan kök değerlere ilişkin bazı örnekler aşağıda yer almaktadır.

Adalet kök değerine ilişkin olarak “Örnek Çocuk” adlı metinde “*Bu bir haftalık müzakere sonunda köy bekçimiz Adem Onbaşı’nın karşılaştığı bir olayı dinledikten sonra bu yılki örnek çocuğu bulduğumuza karar verdik.*” (sayfa: 26) cümlesi yer almaktadır. Yine aynı metinde dürüstlük kök değerinin;

“*Kendimizin olmayan kayıusuları nasıl toplarım?*” (sayfa: 27) yer aldığı görülmektedir. Öz denetim kök değerinin “Gururlu Gül” adlı metinde;

“*Gül, daha önce kaktüs için söylediği sözlere pişman olmuş.*” (sayfa: 18) cümlesiyle yer alırken saygı değerinin “Büyüklerimi Seviyorum” adlı metinde;

“*Büyüklerimize hak ettikleri değeri vermek ve saygı göstermek, çok zevkli ve çok güzeldir, dedi.*” (sayfa: 43) ifadesiyle yer almıştır. Yine aynı metinde yardımseverlik değeri;

“*Bu sırada abla, Mehmet Amca’nın karşıdan yorgun argın gelmekte olduğunu görünce hemen yandaki bakkaldan bir sandalye istedi.*” (sayfa: 43) cümlesiyle verilmiştir. Sorumluluk değerine “Yardımlaşma” adlı dinleme metinde “*Oradaki insanlara yardım eli uzatmak gerekiyordu.*” ifadesiyle yer verilirken, Sevgi kök değeri “Barışın Ülkesi” adlı şiirde;

“*Göreceksiniz dünya / Ne güzel dönecek.*” (sayfa: 33) dizeleriyle yer almıştır.

2. sınıf Türkçe ders kitabının 2. temasında bulunan metinlere ait kök değer oranları Tablo 2’ de verilmiştir.

Tablo 2: Millî Mücadele ve Atatürk Temasındaki Metinlerin Kök Değer Frekans ve Yüzdelik Oranlar

Metinler	Ata’nın Yaşamı	Ben Nasıl Yenelim?	Güzel Vatandaş	Kurtuluş Savaşı Kahramanları (Dinleme Metni)	Vatan (Serbest Okuma Metni)	Toplam	
	f	f	f	f	f	f	%
Saygı	-	2	-	-	-	2	11.76
Sevgi	-	1	2	-	1	4	23.53
Sorumluluk	1	-	-	1	-	2	11.76
Vatanseverlik	1	-	2	1	5	9	52.95
Toplam	2	3	4	2	6	17	100.00

Tablo 2 incelendiğinde adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır ve yardımseverlik değerleriyle ilgili bulguya rastlanmadığı için bu değerlere tabloda yer verilmemiştir. Millî Mücadele ve Atatürk temasında 4 kök değere toplamda 17 defa

rastlanmıştır. Bunların arasında en fazla olan değer vatanseverlik değeri olmuştur. Vatanseverlik değerine 9 defa ve yüzde 52.95 oranında yer verilmiştir. Vatanseverlik değerinden sonra sırasıyla 4 defa ve yüzde 23.53 oranla sevgi değeri, 2’şer defa ve yüzde 11,76 oranla saygı ve sorumluluk değerleri bulunmaktadır. Değer çeşitliliği bakımından tüm metinlerde eşitlik vardır. Her metinde 2 değere vurgu yapılmıştır. En fazla değer barındıran metin 6 değerle “Vatan” (vatanseverlik 5, sevgi 1) metnidir. Bu metinden sonra sırasıyla “Güzel Vatanım”da 4 (sevgi 2, vatanseverlik 2), “Ben Nasıl Yenerim?”de 3 (saygı 2, sevgi 1), “Ata’nın Yaşamı” (sorumluluk 1, vatanseverlik 1) ve “Kurtuluş Savaşı Kahramanları”nda (sorumluluk 1, vatanseverlik1) 2 kök değer bulunmaktadır. Millî Mücadele ve Atatürk temasında yer alan kök değerlere ilişkin bazı örnekler aşağıda sunulmuştur.

Saygı kök değerinin “Ben Nasıl Yenerim?” adlı metinde “*Sizi Çanakkale ve Kurtuluş Savaşı’ımızda yedi devlet yenedi, ben nasıl yenerim, Ata’m!*” diyerek tekrar Atatürk’ün elinden öptü. (sayfa: 57) ifadeleriyle verilirken, Sevgi kök değeri “Güzel Vatanım” adlı metinde;

“*Artar sevgimiz kat kat.*” (sayfa: 64) ifadesiyle verilmiştir. Sorumluluk kök değeri “Kurtuluş Savaşı Kahramanları” adlı metinde;

“*Şerife Bacı ne yapıp etmiş cephaneyi Kastamonu’ya ulaştırmayı başarmıştı.*” cümlesiyle sunulurken, vatanseverlik kök değeri ise “Ata’nın Yaşamı” adlı metinde;

“*Üstün başarılar gösterdi.*” (sayfa: 50) cümlesiyle sunulmuştur.

2. sınıf Türkçe ders kitabının 3. temasında bulunan metinlere ait kök değer oranları Tablo 3’ de verilmiştir.

Tablo 3. Çocuk Dünyası Temasındaki Metinlerin Kök Değer Frekans ve Yüzdelik Oranlar

Kök Değerler	Metinler						Toplam	
	Uçurtma Mevsimi	Tombik	Kuklalar ve Biz	Artık Camımız Sıkılmıyor Kardeşim (Din. Metni)	Defne’nin Oyuncakları (Serbest Oku. Metni)	f	%	
Dostluk	-	-	1	1	-	2	18.18	
Öz Denetim	-	-	-	1	-	1	9.10	
Sabır	-	2	-	-	-	2	18.18	
Sevgi	-	-	3	-	-	3	27.26	
Sorumluluk	-	-	-	-	1	1	9.10	
Yardımsesverlik	2	-	-	-	-	2	18.18	
Toplam	2	2	4	2	1	11	100.00	

Tablo 3 incelendiğinde adalet, dürüstlük, saygı ve vatanseverlik değerleriyle ilgili bulguya rastlanmadığı için bu değerlere tabloda yer verilmemiştir. Çocuk dünyası temasında 6 kök değere toplamda 11 defa rastlanmıştır. Bunların arasında en fazla olan değer sevgi değeri olmuştur. Sevgi değerine 3 defa ve yüzde 27.26 oranında yer verilmiştir. Sevgi değerinden sonra sırasıyla 2’şer defa ve yüzde 18.18 oranla dostluk, sabır ve yardımseverlik, 1’er defa ve yüzde 9.10 oranla öz denetim ve sorumluluk değerleri bulunmaktadır. Bu temada değer çeşitliliği en fazla metinler 2’şer değerle “Kuklalar ve Biz” (dostluk, sevgi) ile “Artık Canımız Sıkılmıyor Kardeşim” (dostluk, öz denetim) metinleri olmuştur. Bunlardan sonra 1’er değerle “Uçurtma Mevsimi” (yardımseverlik), “Tombik” (sabır) ve “Defne’nin Oyuncakları” (sorumluluk) metni bulunmaktadır. En fazla değer barındıran metin “Kuklalar ve Biz” metni olmuştur. Bu metinde 4 defa (sevgi 3, dostluk 1) kök değer bulgusuna rastlanmıştır. Bu metinden sonra sırasıyla 2’şer değerle “Uçurtma Mevsimi” (Yardımseverlik), “Tombik” (sabır), “Artık Canımız Sıkılmıyor Kardeşim” (dostluk 1, öz denetim 1) ve son olarak “Defne’nin Oyuncakları”nda (sorumluluk 1) 1 kök değer vardır. Çocuk Dünyası temasında yer alan kök değerlere ilişkin bazı örneklere aşağıda yer verilmiştir.

Dostluk kök değerinin “Kuklalar ve Biz” adlı metinde; “*Gönlümüze en iyi dost kuklalar.*” (sayfa: 93) cümlesiyle, öz denetim kök değeri “Artık Canımız Sıkılmıyor Kardeşim” adlı dinleme metninde;

“*Tamam, işte bakın; kendi başımıza kalınca yaptığımız şeyler var.*” ifadeleriyle, sabır kök değeri Tombik adlı metinde;

“Öte yandan devrilen bu taşların yine aynı takım tarafından üst üste dizilmesi önemlidir.” (sayfa: 87) cümlesiyle, sevgi kök değeri “Kuklalar ve Biz” adlı metinde;

“*Bize sevgi dolu kalpleri var.*” (sayfa: 93) cümlesiyle, sorumluluk kök değeri Defne’nin Oyuncakları adlı metinde;

“*Defne oyuncaklarını kendi yapar.*” (sayfa: 102) cümlesiyle, yardımseverlik kök değeri “Uçurtma Mevsimi” adlı metinde;

“*Uçurtmaların hepsi, Mavi Uçurtma’yı kurtarmaya gelmişti.*” (sayfa: 80) cümlesiyle verilmiştir.

2. sınıf Türkçe ders kitabının 4. temasında bulunan metinlere ait kök değer oranları Tablo 4’de verilmiştir.

Tablo 4. Doğa ve Evren Temasındaki Metinlerin Kök Değer Frekans ve Yüzdeler Oranlar

Metinler	Uzay Kâşifi Gökay	Şenşakrak Doğayı Anlatıyor	Köpeği Olan Bilir	Ağaç Türküsü (Dinleme Metni)	Kuyruklu Yıldız ile Kutup Yıldızı (Serbest Okuma Metni)	Toplam	
	<i>f</i>	<i>f</i>	<i>f</i>	<i>f</i>	<i>f</i>	<i>f</i>	%
Dostluk	-	-	1	-	-	1	5.88
Dürüstlük	-	-	1	-	-	1	5.88
Öz Denetim	1	1	-	-	1	3	17.65
Saygı	-	1	-	-	-	1	5.88
Sevgi	-	-	2	-	-	2	11.76
Sorumluluk	2	2	-	-	3	9	52.95
Toplam	3	4	4	2	4	17	100.00

Tablo 4 incelendiğinde adalet, sabır, vatanseverlik ve yardımseverlik değerleriyle ilgili bulguya rastlanmadığı için bu değerlere tabloda yer verilmemiştir. Doğa ve Evren temasında 6 kök değere toplamda 17 defa rastlanmıştır. Bunların arasında en fazla olan değer sorumluluk değeri olmuştur. Sorumluluk değerine 9 defa ve yüzde 52.95 oranında yer verilmiştir. Sorumluluk değerinden sonra sırasıyla 3 defa ve yüzde 17.65 oranla öz denetim, 2 defa ve yüzde 11.76 oranla sevgi değeri, 1'er defa ve 5.88 oranla dostluk, dürüstlük ve saygı değerleri bulunmaktadır. Değer çeşitliliği bakımından en fazla olan metinler 3'er kök değerle "Şenşakrak Doğayı Anlatıyor" (öz denetim, saygı, sorumluluk) ile "Köpeği Olan Bilir" (dostluk, dürüstlük, sevgi) metinleri olmuştur. Bunlardan sonra sırasıyla 2'şer değerle "Uzay Kâşifi Gökay" (öz denetim, sorumluluk) ve "Kuyruklu Yıldız ile Kutup Yıldızı" (öz-denetim, sorumluluk) metinleri, 1 değerle "Ağaç Türküsü" (sorumluluk) metni olmuştur. En fazla değer bulduran metinler ise 4'er değerle "Şenşakrak Doğayı Anlatıyor" (sorumluluk 2, saygı 1, sevgi 1), "Köpeği Olan Bilir" (sevgi 2, dostluk 1, dürüstlük 1) ve "Kuyruklu Yıldız ile Kutup Yıldızı" (sorumluluk 3, öz denetim 1) metinleri olmuştur. Bu metinlerden sonra sırasıyla "Uzay Kâşifi Gökay"da 3 defa (sorumluluk 2, öz denetim 1) ve "Ağaç Türküsü"nde 2 defa (sorumluluk 2) kök değere rastlanmıştır. Doğa ve Evren temasında yer alan kök değerlere ilişkin bazı örnekler aşağıda sunulmuştur.

Dostluk kök değeri "Köpeği Olan Bilir" adlı şiirde "*Herkes küsüp gitse de / O yine seninledir.*" (sayfa: 118) ifadesiyle, dürüstlük kök değeri yine aynı şiirde;

“*Kuyruk sallarken bile/Doğruyu söylemiştir.*” (sayfa: 118) ifadesiyle, sevgi kök değeri yine aynı metinde;

“*Hayvanları bir seven / On kat fazla sevilir.*” (sayfa: 118) ifadesiyle, öz denetim kök değeri “Kuyruklu Yıldız ile Kutup Yıldızı” adlı metinde;

“*O günden sonra Kutup Yıldızı hiç yerinden ayrılmamış.*” (sayfa: 128) ifadeyle, saygı kök değeri “Şenşakrak Doğayı Anlatıyor” adlı metinde;

“Üstelik bize zarar verince kendinize de zarar vermiş oluyorsunuz.” (sayfa: 114) ifadesiyle, sorumluluk kök değeri “Ağaç Türküsü” adlı dinleme metninde;

“*Yaz demeden, kış demeden ağaç dikelim, hey!*” ifadesiyle yer almıştır.

2. sınıf Türkçe ders kitabının 5. temasında bulunan metinlere ait kök değer oranları Tablo 5’ de verilmiştir.

Tablo 5: Sağlık ve Spor Temasındaki Metinlerin Kök Değer Frekans ve Yüzdeler Oranlar

Kök Değerler	Metinler	Ve Basket	Neden Kahvaltı Etmeliyiz?	Vücudumu Tanıyorum	Şıprıdak ile Kıpırdak (İzleme Metni)	Beyaz Bıyıklar (Serbest Okuma Metni)	Toplam	
							f	%
Dostluk		1	-	-	-	-	1	8.33
Öz Denetim		-	-	-	2	1	3	25.00
Sorumluluk		-	2	4	2	-	8	66.67
Toplam		1	2	4	4	1	12	100.00

Tablo 5 incelendiğinde adalet, dürüstlük, sabır, saygı, sevgi, vatanseverlik ve yardımseverlik değerleriyle ilgili bulguya rastlanmadığı için bu değerlere tabloda yer verilmemiştir. Sağlık ve Spor temasında üç kök değere toplamda 12 defa rastlanmıştır. Bunların arasında en fazla olan değer sorumluluk değeri olmuştur. Sorumluluk değerine sekiz defa ve yüzde 66.67 oranında yer verilmiştir. Sorumluluk değerinden sonra sırasıyla üç defa ve yüzde 25.00 oranla öz denetim ve bir defa ve yüzde 8.33 oranında yer verilmiştir. Değer çeşitliliği en fazla olan metin 2 kök değeriyle (öz denetim, sorumluluk) “Şıprıdak ile Kıpırdak” metnidir. Bu metinden sonra 1’er değerle “Ve Basket” (dostluk), “Neden Kahvaltı Etmeliyiz?” (sorumluluk), “Vücudumu Tanıyorum” (sorumluluk) ve “Beyaz Bıyıklar” (öz denetim) metinleri bulunmaktadır. En fazla değer bulunduran metinler 4’ er değerle “Vücudumu Tanıyorum” (sorumluluk 4) ve “Şıprıdak ile Kıpırdak” (öz denetim 2, sorumluluk 2) metinleridir. Bunlardan sonra sırası-

la “Neden Kahvaltı Etmeliyiz”de 2 (sorumluluk), “Ve Basket!” (dostluk) ve “Beyaz Bıyıklar”da (öz denetim) da 1 kök değere rastlanmıştır. Sağlık ve Spor temasında yer alan kök değerlere ilişkin bazı örnekler aşağıda yer almaktadır.

Dostluk kök değeri “Ve Basket!” adlı metinde “*Basketbol bir takım sporu olduğu için insanlarla daha kolay iletişim kurabilmene, sosyalleşmene ve uyumlu olmana katkı sağlar.*” (sayfa: 134) cümlesiyle, öz denetim kök değeri “Beyaz Bıyıklar” adlı metinde;

“*Söz veriyorum, dedi Orhan, yerinden sıçradı, paralar cebinde, tabak elinde, soluğu yoğurtçuda aldı.*” (sayfa: 157) cümlesiyle, sorumluluk kök değeri “Beyaz Bıyıklar” adlı metinde;

“*En azından kahvaltıda bir bardak süt içmek, bir adet portakal, domates, salatalık ve benzeri bir sebze ya da meyve tüketmek güne dinamik ve sağlıklı başlamak açısından atılabilecek en önemli adımdır.*” (sayfa. 142) cümlesiyle verilmiştir.

2. sınıf Türkçe ders kitabının 6. temasında bulunan metinlere ait kök değer oranları Tablo 6’ da verilmiştir.

Tablo 6. Bilim ve Teknoloji Temasındaki Metinlerin Kök Değer Frekans ve Yüzdeler Oranlar

Kök Değerler	Aleksander Graham Bell	İletişim Dünyası	Roket	İnterneti Nasıl Kullanmalıyım? (İzleme Metni)	İnatçı Gölgeler (Serbest Okuma Metni)	Toplam	
	<i>f</i>	<i>f</i>	<i>f</i>	<i>f</i>	<i>f</i>	<i>f</i>	%
Öz Denetim	-	1	-	-	-	1	5.55
Sorumluluk	1	-	-	16	-	17	94.45
Toplam	1	1	-	16	-	18	100

Tablo 6 incelendiğinde adalet, dostluk, dürüstlük, sabır, saygı, sevgi, vatanseverlik ve yardımseverlik değerleriyle ilgili bulguya rastlanmadığı için bu değerlere tabloda yer verilmemiştir. Bilim ve Teknoloji temasında 2 kök değere toplamda 18 defa rastlanmıştır. Bunların içinde en fazla olan değer sorumluluk değeri olmuştur. Sorumluluk değerine 17 defa ve yüzde 94.45 oranında yer verilmiştir. 1 defa ve 5.55 oranla öz denetim değeri ise en az bulunan değer olmuştur. “Roket ve İnatçı Gölgeler” adlı metinlerde hiçbir kök değere rastlanmamıştır. Değer çeşitliliği bakımından 3 metinde de eşitlik söz konusudur. Her bir metinde 1 kök değer bulgusuna rastlanmıştır. En fazla değer barındıran metin “İnterneti Nasıl Kullanmalıyım?” metnidir. Bu metinde 16 defa sorum-

luluk değeri bulgusu bulunmuştur. Bu metinden sonra 1'er değerle "Aleksander Graham Bell" (sorumluluk) ve "İletişim Dünyası" (öz denetim) bulunmaktadır. Bilim ve Teknoloji temasında yer alan kök değerlere ilişkin bazı örnekler belirlenerek aşağıda sunulmuştur.

Öz denetim kök değeri "İletişim Dünyası" adlı metinde "Varsa yoksa sanal âlemde tık tık." (sayfa: 172) ifadesiyle, sorumluluk kök değeri "İnterneti Nasıl Kullanmalıyım?" adlı metinde;

"Sizden kimlik bilgilerinizi isteyen kişilere ve sitelere karşı dikkatli olun." ifadesiyle yer almıştır.

2. sınıf Türkçe ders kitabının 7. temasında bulunan metinlere ait kök değer oranları Tablo 7' de verilmiştir.

Tablo 7. Milli Kültürümüz Temadaki Metinlerin Kök Değer Frekans ve Yüzdelik Oranlar

Kök Değerler	Metinler					Toplam	
	Mektup	Truva Atı	Yirmi Üç Nisan Günü	Fatih Sultan Mehmet (Dinleme Metni)	Esnemenin Nedeni (Serbest Okuma Metni)	f	%
Adalet	-	-	-	1	-	1	10
Dürüstlük	-	-	-	-	1	1	10
Sabır	-	-	-	2	-	2	20
Saygı	-	1	-	-	1	2	20
Sevgi	-	-	2	1	-	3	30
Yardıms severlik	-	-	-	1	-	1	10
Toplam	-	1	2	5	2	10	100

Tablo 7 incelendiğinde dostluk, öz denetim, sorumluluk ve vatanseverlik değerleriyle ilgili bulguya rastlanmadığı için bu değerlere tabloda yer verilmemiştir. Milli Kültürümüz temasında 6 kök değere toplamda 10 defa rastlanmıştır. Bunların içinde en fazla olan değer sevgi değeri olmuştur. Bu değere 3 defa ve yüzde 30 oranında yer verilmiştir. Sevgi değerinden sonra sırasıyla 2 defa ve yüzde 20 oranla saygı ve sabır, 1 defa ve yüzde 10 oranla adalet, dürüstlük ve yardıms severlik değeri bulunmaktadır. "Mektup" adlı metinde hiçbir kök değere rastlanmamıştır. Değer çeşitliliği en fazla olan metin 4 kök değerle (adalet, sabır, sevgi, yardıms severlik) "Fatih Sultan Mehmet" metni olmuştur. Bu metinden sonra sırasıyla 2 değerle (dürüstlük, saygı) "Esnemenin Nedeni", 1'er değerle "Truva Atı" (saygı) ve "Yirmi Üç Nisan" (sevgi) bulunmaktadır. En fazla değeri bulunduran metin

“Fatih Sultan Mehmet” metni olmuştur. Bu metinde 5 defa (sabır 2, adalet 1, sevgi 1, yardımseverlik 1) kök değer bulgusuna rastlanmıştır. Bu metinden sonra 2’şer tane Yirmi Üç Nisan (sevgi 2) ve “Esnemenin Nedeni” (dürüstlük 1, saygı 1) metninde, “Truva Atı”nda (saygı 1) 1 kök değer bulunmuştur. Milli Kültürümüz temasında yer alan kök değerlere ilişkin bazı örnekler aşağıda yer almaktadır.

Adalet kök değeri “Fatih Sultan Mehmet” adlı dinleme metninde “*Fatih Sultan Mehmet, çevredeki farklı ülkelerde yaşayan insanlar tarafından adaletli, halkını seven ve kimseye eziyet etmeyen bir devlet başkanı olarak tanınıyor-muş.*” ifadesiyle, sabır kök değeri yine aynı metinde;

“*Tam 53 gün süren uğraşlardan sonra İstanbul, 23 Mayıs 1453 tarihinde ele geçirilmiş.*” ifadesiyle, yardımseverlik kök değeri yine aynı metinde;

“*Can babasından yardım alabilirdi.*” ifadesiyle, dürüstlük kök değeri “Esnemenin Nedeni” adlı metinde yer alan;

“*Ama benim uyku yok!*” (sayfa: 215) ifadesiyle, saygı kök değeri “Truva Atı” adlı metinde;

“*Buraya geliş amacımız, Çanakkale Zaferi’nin kahraman şehitlerini ziyaret etmek.*” (sayfa: 199) cümlesiyle, sevgi kök değeri “Yirmi Üç Nisan Günü” adlı metinde;

“*Büyük bir sevinç kaplar/Bütün yurdun üstünü.*” (sayfa: 206) cümlesiyle verilmiştir.

2. sınıf Türkçe ders kitabının 8. temasında bulunan metinlere ait kök değer oranları Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8. Okuma Kültürü Temasındaki Metinlerin Kök Değer Frekans ve Yüzdelik Oranlar

Metinler	Kütüphane	Pastaların Dilin-den Kim Anlar?	Kitaplarına	Bizim Gazete (Dinleme Metni)	Sevgili Günlük (Serbest Okuma Metni)	Toplam	
						f	%
Öz Denetim	-	3	-	-	-	3	33.33
Saygı	-	-	-	-	-	1	11.12
Sevgi	1	-	-	-	1	3	33.33
Sorumluluk	-	2	-	-	-	2	22.22
Toplam	1	5	-	-	1	9	100.00

Tablo 8 incelendiğinde adalet, dostluk, dürüstlük, sabır, vatanseverlik ve yardımseverlik değerleriyle ilgili bulguya rastlanmadığı için bu değerlere tabloda

yer verilmemiştir. Okuma Kültürü temasında 4 kök değere toplamda 9 defa rastlanmıştır. Bunların içinde en fazla olan değerler öz denetim ve sevgi değerleri olmuştur. Bu değerlere 3 defa ve yüzde 33.33 oranında yer verilmiştir. Bunlardan sonraki değerler sırasıyla 2 defa ve yüzde 22.22 oranla sorumluluk ve 1 defa ve yüzde 11.12 oranla saygı olmuştur. Değer çeşitliliği en fazla olan metin “Pastaların Dilinden Kim Anlar?” metnidir. Bu metinde 3 kök değer (öz denetim, sorumluluk) bulunmaktadır. Bu metinden sonra 1’er değerle “Kütüphane”, “Kitaplarıma” ve “Sevgili Günlük” metinleri sıralanmaktadır. Bu metinlerde sevgi değeri ortak kök değer olarak karşımıza çıkmaktadır. En fazla değer barındıran metin “Pastaların Dilinden Kim Anlar?” (öz denetim 3, sorumluluk 2) metnidir. Diğer metinlerde 1 kök değer vardır: “Kütüphane”, “Kitaplarıma” ve “Sevgili Günlük”te sevgi, “Bizim Gazete”de saygı değeridir. Okuma Kültürü teması kök değer sayısının en az olduğu temadır. Okuma Kültürü temasında yer alan kök değerlere ilişkin bazı örnekler belirlenmiştir. Aşağıda bu ifadeler yer almaktadır.

Öz denetim kök değeri “Pastaların Dilinden Kim Anlar?” adlı metinde “*Kremalı bisküvilerden vazgeçebilirim.*” (sayfa: 228) cümlesiyle, sorumluluk kök değeri aynı metinde geçen,

“*Her gördüğümüz şeyi alamayız, öyle değil mi?*” (sayfa: 226) cümlesiyle, saygı kök değeri “Bizim Gazete” adlı dinleme metninde geçen;

“*Çiçek gibi mısra mısra kabul etti tüm arkadaşlarım.*” ifadesiyle, sevgi kök değeri “Kütüphane” adlı metinde;

“*Evleri olduğum için kitaplar çok mutlu ve beni çok seviyor.*” (sayfa: 221) cümlesiyle yer almaktadır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Değerler bireyin yaşamında rehberlik eden bir pusula gibidir ve insanlar genellikle değerlerine uygun olarak hareket ederek, yaşamlarına bir anlam katma eğilimindedirler (Gül, 2017). Kitaplar, çocuklara estetik duygusu kazandırmada; onların şahsiyetini temellendirmede, dünyayı derinlemesine keşfetmelerinde, bir ömür boyu sürecek öğrenme tutkusunu tetiklemede ve özellikle yetiştiği toplumun kök değerlerini anlamasında önemli yere sahiptir (Yılar, 2016). Bu çalışmada MEB’e bağlı ilkokullarda 2022 yılından itibaren okutulmakta olan 2. sınıf Türkçe ders kitabındaki kök değerler nitel araştırma yöntemlerinden olan doküman incelemesi yöntemiyle belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmada kıstas olarak MEB’in (2019) belirlediği on kök değere göre değerlendirme yapılmış ve bulgu-

lara ulaşılmıştır. Kitapta kök değerler ile ilgili herhangi bir tanıma yer verilme- miş, kök değerlerin metinlerde hissettirilme yöntemi benimsenmiştir. Metinlerde verilmek istenen mesajı öğrencinin kendisinin bulması amaçlanmıştır. Yani örtük bir öğrenme anlayışı benimsenmiş olup öğretmenin de bu konudaki yol gösterici rolü bulunmaktadır. Türkçe kitaplarındaki metinler yazınsal eserlerdir. Bu eserler yazarın hayal dünyasını, duygularını aktarmakla kalmayıp toplumun kültür ve değerlerini çocuğa özümsetmek için kullanılabilir (Fırat & Mocan, 2014). Me- tinlerin, Türkçe dersinde değerlerin çocuklara kazandırılmasında, kültürel bilinci aşılamada işlevsel rolü vardır. İlkokul dönemi, değer eğitimi açısından özel bir öneme sahiptir ve bu dönem öğrencilere temel değerlerin kazandırılması, karakter gelişimi açısından temel bir aşama oluşturur (Kırmızı, 2014).

Araştırmadan elde edilen bulgularda on kök değerin tamamının farklı miktar- larda kullanıldığı belirlenmiştir. Kitapta dengeli bir dağılımın olmadığı görül- mektedir. Ancak kitaptaki her temanın konusu farklıdır ve metinler de bu ko- nuya göre belirlenmiştir. Araştırma konusu olan kitapta sekiz tema, her temada beş metin olmak üzere toplamda 40 metin bulunmaktadır. Bu metinlerden 20'si düzyazı (5'i serbest okuma metni), 12'si şiir (3'ü serbest okuma metni), 6'sı dinleme (1'i şarkılı şiir, diğerleri bilgilendirici, öğretici metinler) metni, 2'si iz- leme (1 şarkılı şiir, 1 bilgilendirici metin) metnidir. Kitapta on kök değere 112 defa yer verilmiştir. Kitaptaki tema sıralamasına göre Erdemler temasında 18, Milli Mücadele ve Atatürk temasında 17, Çocuk Dünyası temasında 11, Doğa ve Evren temasında 17, Sağlık ve Spor temasında 12, Bilim ve Teknoloji tema- sında 18, Milli Kültürümüz temasında 10 ve Okuma Kültürü temasında 9 kök değer bulunmaktadır. Son tema olan Okuma Kültürü teması ortalamanın altında bir oranla en az kök değer barındıran tema olmuştur. Kök değerlerin tümünü barındıran herhangi bir temaya rastlanmamıştır. Temalarda en çok vurgu yapılan kök değerleri incelediğimizde 1. temada yardımseverlik (f=9); 2. temada vatan- severlik (f=9); 3 ve 7. temada sevgi (f=3); 4. (f=9), 5. (f=8) ve 6. (f=17) temada sorumluluk değeri en çok yer verilen değerler olmuştur. 8. temada ise öz denetim (f=3) ve sevgi (f=3) değeri eşit olarak en çok yer verilen kök değerler olmuştur.

Kitapta en fazla yer verilen değer sorumluluk değeri olmuştur. Sorumluluk değerine 40 defa vurgu yapılmıştır. Söz konusu kitapta sorumluluk değerinden sonra en sık yer verilen değer sevgi değeridir. Sevgi değerine 17 kez rastlanmış- tır. Sorumluluk ve sevgi değerlerinden sonra sırasıyla öz denetim ve yardım- severlik (f=12), saygı ve vatanseverlik (f=9), sabır ve dostluk (f=4), dürüstlük (f=3) değerleri olmuştur. Sorumluluk değerinin fazla olması özellikle ilkokul

döneminde öğrencinin bu değerle ilgili farkındalığının gelişmesi açısından önemlidir. Çocukların görevlerini zamanında yerine getirmesi, zaman yönetimi ve planlama gibi alt kök değerlerle birlikte becerilerini geliştirmelerine yardımcı olur. Bu da onların hayatları boyunca daha düzenli ve etkili bir şekilde işlerini sürdürebilmelerine olanak tanır. Araştırma konusu olan 2. sınıf Türkçe ders kitabında en az yer verilen değer adalet değeridir. Adalet değerine sadece 2 defa vurgu yapılmıştır. Yaşamının en önemli kısmını okulda geçiren çocuklar için adalet değerindeki vurgunun azlığı dikkat çekicidir. Hayatımızın temelini oluşturan, vicdanlı olmayı temsil eden, çocuğun dönemi itibarıyla anlaşılması zor bir kavram olan adalet değerine önem vermek gerekmektedir.

2. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki kök değerlerle ilgili araştırmaların sınırlı olduğunu görmekteyiz. Konu ile ilgili yapılan çalışmalarda benzer sonuçlara rastlamaktayız. Bu araştırmalardaki veriler çalışmamızı destekler durumdadır. Bozgün ve Akdağ'ın (2022) ilkökul 4. sınıf Türkçe ders kitabındaki değerleri incelediği çalışmada en fazla vurgulanan değerler sırasıyla sorumluluk, sabır yardımseverlik; en az bulunan değerler adalet, dürüstlük, saygı değerleri olmuştur. Kaşkaya ve Duran'ın (2017) ilkökul Türkçe ders kitaplarındaki değerleri incelediği çalışma sorumluluk değerine çoğunlukla yer verildiği, adalet değerine ise sadece 4. sınıf 1 defa yer verildiği görülmektedir. Öksüz ve Eken'in (2019) ilkökul (1-4) Türkçe ders kitaplarındaki hikâye edici metinlerdeki kök değerleri incelediği çalışmada sorumluluk değerine çoğunlukla, adalet değeri ise en az yer verilen değer olduğunu saptamışlardır. Belet ve Deveci'nin çalışmasında (2008) en çok vurgulanan ikinci değer sorumluluk, en az vurgulanan değer ise dürüstlük olup adalet kök değerine rastlanmamıştır. Dökme ve Tunçer'in (2022) ilkökul Türkçe ders kitaplarında bulunan öyküleyici metinlerindeki değerleri incelediği çalışmada sorumluluk değeri sıklıkla vurgulanan değer olurken adalet değeri en az vurgu yapılan değer olmuştur. Diğer ilkökul ders kitaplarındaki kök değer çalışmalarında benzer sonuçlar bulunmaktadır (Esemen, 2020; Gürman, 2023; Uçar, 2019; Uçar & Çetinkaya, 2021; Köksal, Yaylacı-Kılıç, Yel, Erbaş, & Kılcan, 2022; Özel, 2022; Öztürk & Özkan, 2018; Kırmızı, 2014; Yaşaroğlu, 2013; Yılmaz & Yıldırım, 2023).

Ortaokul ve lise düzeyindeki kitaplarda kök değer tespiti amacıyla yapılan çalışmalar da aynı neticeyle karşılaşmıştır (Aktan & Padem, 2013; Aslan, Keskin, Keskin, & Önder, 2019; Aydın, 2019; Derse & Coşkun, 2021; Çetin, Mutluoğlu, Yazlık, & Erdoğan 2021; Deniz & Karagöl, 2018; Ecerkale & Bayrak 2018; Hazım, 2019; Koltas, 2020; Şakiroğlu, 2020; Yılmaz & Kıran, 2023). Alan yazın

taramasında benzer sonuçların olduğu çalışmaların yanı sıra farklı sonuçların olduğu sonuçların elde edildiği çalışmalar da belirlenmiştir. Karaca ve Uzunkol'un (2019) ilkokul matematik ders kitaplarını incelediği çalışmada üçüncü sınıf ders kitaplarında en az bulunan değer sorumluluk olduğu; dördüncü sınıf kitaplarında ise sorumluluk değerine yer verilmediği görülmüştür. Her iki sınıf seviyesindeki kitaplarda adalet değerine rastlanmamıştır. Ağca ve Meydan'ın (2022) yedinci sınıf din kültürü ve ahlak bilgisi kitabını incelediği çalışmada en fazla bulunan değer adalet, en az bulunan değer ise sorumluluk değeri olmuştur.

Araştırma konusu olan kitapta değer çeşitliliği en fazla olan tema erdemler teması olmuştur. Erdemler temasında 7 değere (adalet, dürüstlük, öz denetim, saygı, sevgi, sorumluluk, yardımseverlik) vurgu yapılmıştır. Bu temadan sonra sırasıyla Çocuk Dünyası (dostluk, öz denetim, sabır, sevgi, sorumluluk, yardımseverlik), Doğa ve Evren (dostluk, dürüstlük, öz denetim, saygı, sevgi, sorumluluk) ve Milli Kültürümüz (adalet, dürüstlük, sabır, saygı, sevgi, yardımseverlik) temasında 6; Millî Mücadele ve Atatürk (saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik) ile Okuma Kültürü (öz denetim, saygı, sevgi, sorumluluk) temasında 4; Sağlık ve Spor (dostluk, öz denetim, sorumluluk) temasında 3 kök değere vurgu yapılmıştır. Bilim ve Teknoloji (öz denetim, sorumluluk) teması ise değer çeşitliliği en az olan tema olmuştur. Bu temada 2 kök değere vurgu yapılmıştır. Değer çeşitliliği en fazla olan metin 7. temadaki Fatih Sultan Mehmet adlı dinleme metnidir. Bu metinde 4 kök değere (adalet, sabır, sevgi, yardımseverlik) vurgu yapılmıştır. 6. temadaki İnterneti nasıl kullanmalıyım? adlı metninde ise aynı kök değere (sorumluluk) 16 defa vurgu yapılmıştır.

Hiçbir kök değere vurgu yapılmayan 3 metne (Roket, İnatçı Gölgele, Mektup) rastlanmıştır. 3 metinde hiçbir kök değer olmaması, bazı metinlerde sadece bir kök değere vurgu yapılması (Barışın Ülkesi, Uçurtma Mevsimi, Tombik, Defne'nin Oyuncakları, Ağaç Türküsü, Ve Basket!, Neden Kahvaltı Etmeliyiz?, Vücudumu Tanıyorum, Beyaz Bıyıklar, Aleksander Graham Bell, İletişim Dünyası, İnterneti Nasıl Kullanmalıyım?, Truva Atı, Yirmi Üç Nisan Günü, Kütüphane, Kitaplarım, Bizim Gazete, Sevgili Günlük) öğrencilerin kök değerlerle ne sıklıkta karşılaştıkları hususunda bilgi vermektedir. Ailede başlayıp okulla devam eden değerler eğitimi, öğrencinin duyuşsal gelişimine katkı sağlar. Değerler eğitimi ile öğrencinin kendini denetleme, paylaşma, empati kurma, dürüstlük ve kendisi gibi olmayana saygı gösterme gibi değerler vasıtasıyla kaliteli ilişkiler kurma meziyetlerini geliştirmesi beklenir. Bu değerlerin, öğrencilerin sosyal çevreleriyle etkileşimde bulunma, ailesiyle ilişkiler kurma ve

genel olarak toplumla uyumlu bir şekilde yaşama konusunda olumlu bir etki yaratabileceği muhtemeldir. Okulda öğrencinin en önemli materyallerinden biri olan kitapların içeriğinin kök değerler dikkate alınarak donatılması elzemdir.

Çalışmanın sonucuna göre kök değerlerin temalara göre homojen olarak dağılmadığı görülmektedir. Kök değerlerin bulunma durumu ile alakalı standart bir uygulamanın olmaması, kitabı hazırlayan uzmanların kök değerlerle ilgili algıları kitap içeriklerini doğrudan etkilemektedir. İlerleyen yıllarda yenilenecek olan ders kitaplarında metin seçimi, değerlerin sıklığı, değerlerin temalara ve metinlere dağılımı gibi konularda düzenlemeler yapılması gerekmektedir. Ders kitapları öğrencilerin birincil materyalleri ve kaynaklarıdır. Ders kitapları ve içeriğindeki okuma metinleri öğrencilere değer aktarmak ve onlara doğru davranış modelleri sunmak amacıyla etkili bir araçtır. Ders kitapları içinde yer alan okuma metinlerinin seçiminde dikkate alınması gereken faktörler vardır. Okuma metinlerinin seçiminde toplumun değer yargılarına ve öğretim programlarında belirtilen değerlere uygun olmasına dikkat etmek gerekmektedir. Sonuç olarak, özellikle ilkökul düzeyinde kullanılacak ders kitaplarının içeriğinin, öğrencilere evrensel değerleri öğretecek, karakter gelişimlerine katkıda bulunacak ve toplumsal sorumluluk anlayışını güçlendirecek şekilde düzenlenmesi gerekmektedir. Çalışma sonucuna göre araştırmacı ve paydaşlara şu öneriler getirilebilir:

- Çocuk yaşta kazanılması gereken en önemli değerlerden biri olan, üstelik kavranması zor, soyut bir kavram olan adalet değerine daha fazla yer verilmesi gerekmektedir.
- Dostluk, dürüstlük ve sabır kök değerleri de kitapta az bulunan değerler olmuştur. Bu değerlere de kitap hazırlama çalışmalarında daha fazla yer verilmelidir.
- Kök değerlerin üzerinde konuşulması, değerlerin hayatın bir parçası haline getirilmesi, fikir paylaşımının yapılabilmesi için zamana ihtiyaç vardır. Fakat öğretim programlarındaki yoğunluktan dolayı, program yetiştirme telaşı nedeniyle kök değerler üzerinde pek durulamamaktadır. Bu nedenle öğretim programlarında sadeleştirmeye gidilebilir.
- Değerlerin temalara, metinlere dağılımında denge sağlanmalıdır.
- Ders kitabı yazan uzmanlar kitapta yer alması gereken kök değerler hakkında bilgilendirilebilir.
- Sorumluluk değerinin 16 defa geçtiği “İnterneti Nasıl Kullanmalıyız?” adlı izleme metninin dikkate değer bir oranının ve güncelliğini koruyan bir konusunun olması nedeniyle sonraki Türkçe ders kitaplarında da kullanılabileceği önerilmektedir.

Extended Abstract

Analysis of Root Values in the Second Grade Turkish Textbook

Values are accepted as building blocks that determine the identity of societies. This concept is used as a reference in many social and individual areas and includes elements that support and regulate both the private and social life of the individual. Value can be the material equivalent of an item, or it can be the moral or cultural norms of a thought, behavior or belief system (Schwartz, 2006). Values; It has an important place in ensuring the social harmony of the individual by controlling himself in terms of thoughts, feelings and behaviors, and in making efforts to maintain standards in social life by observing other individuals in the society (Yazıcı, 2006). Values are affected by factors such as the culture in which the individual grows up, family, religion, education and experiences. In this context, there are subjectivities in the values held by the individual, which consist of factors such as personal preferences, cultural differences, and life experiences (Diener & Suh, 2000). However, there are common values that are agreed upon by the society in general in order to ensure a certain harmony and solidarity within the society. These values support the individual's personal development and contribute to strengthening human relations. The values that form the identities of societies are transferred from generation to generation and form a part of the society's culture.

The values of societies create the culture of that society. This culture determines the norms, beliefs and ethical rules of the society. In addition to the social values expressed in this way, there are also universal values accepted throughout the world. Among these; universal values such as love, peace, truth, morality, helpfulness, justice and responsibility bring societies together at common points (Halstead, 2005). In the past, family and social life were generally sufficient to transfer social values to individuals (Hareven, 1991). However, today, different factors such as the rapid development of technology in the world, the emphasis on individual life rather than social life, and the increase in time spent in digital environments, make family and society insufficient to convey values to individuals (Meyrowitz, 1986). This situation mobilized educators and enabled them to highlight values education in terms of ensuring social survival and the continuation of the world order.

While values education is meant to be integrated into all courses, it is more effectively delivered in subjects such as Turkish, social studies, life sciences, literature,

and religious culture and moral knowledge. The reason for this is that the values can be easily processed in the texts in the textbooks used in these courses. In this context, the qualified preparation of Turkish textbooks is vital for effectively imparting values to students. Although the importance of providing values education from an early age is emphasized, there are limited studies focusing on this period. This study aims to examine the 2nd grade Turkish textbook in terms of root values. This study aims to reveal the extent to which the texts in the 2nd grade Turkish textbook for the 2023-2024 academic year meet root values. By viewing the textbook holistically, the study seeks to assess how effectively these root values are integrated.

For this purpose, the relevant textbook was subjected to a detailed examination and the findings and results obtained from the study were evaluated. The research was limited to the evaluation of the texts in the 2nd grade Turkish course textbook used during the 2023-2024 education period (MEB Publications) in terms of containing root values. In line with the purpose of the research, answers to the following questions were sought:

The root values included in the 2nd grade Turkish textbook;

- What is the distribution according to themes?
- What is its distribution throughout the book?
- Which values are the most and least used?

Method

In this research, document analysis, which is among the qualitative research methods, was used. The data obtained from the documents were analyzed with descriptive statistics, these analyzes were interpreted and evaluated in relation to the literature. The 2nd Grade Turkish textbook, which was decided to be used on 09.05.2022 in accordance with the target of the research, was downloaded as a pdf from the EBA site, the Educational Information Network of the Ministry of National Education, for examination. Since it was aimed to examine the texts in the textbook in question in the context of root values, criterion sampling was created and examined accordingly.

Materials of the Research

The descriptive analysis technique was employed to analyze the data obtained from the 2nd grade Turkish textbook. In this context, the texts in the textbook were examined to analyze the distribution of root values, as determined by the Ministry

of National Education (justice, friendship, honesty, self-control, patience, respect, love, responsibility, patriotism, and helpfulness), according to themes. The presence of these root values was then recorded numerically in a table.

Data Collection and Analysis Process

The percentage and frequency rates of the findings recorded in the table were calculated and analyzed. The tables include the root values found in the text, not all root values. Sentences were taken into consideration as the basic unit in root value determination. The sentences containing the relevant root values were identified one by one, and their relationship with the values was tried to be revealed. The activities in the book and end-of-theme evaluation studies are not included in the study because they are parts that need to be answered by students. First of all, both researchers separately determined the root values in the 2nd grade textbook. Then, the determined root values were combined to check the level of compliance. The book was reviewed by both researchers after a break of approximately two weeks and it was checked whether there were any elements missed in the first scan. We came together again and the findings were discussed and organized together. Afterwards, the findings were shown to an expert working as a lecturer in Turkish Education and he was asked to review them together with the textbook. Final corrections to the root values were made based on the opinions of a Turkish education expert. A general table was then created to show the number of root values in the textbook's themes. Following this, the frequency of each root value within the eight themes of the book was tabulated, and an explanation was provided for these tables. Necessary evaluations and explanations were made by considering the root values that were not mentioned at all in the themes, as well as those mentioned the least and the most. To ensure transferability, sentences containing the root values are presented in quotation marks and italics. At the end of each example sentence, a findings section was created by indicating the text from which the sentence was taken and the page number.

Results and Conclusion

No definition of root values is included in the book, and the method of making root values felt in the texts is adopted. It is aimed for the student to find the message intended to be given in the texts. In other words, an implicit learning approach has been adopted and the teacher has a guiding role in this regard. The

findings from the research revealed that all ten root values were used in varying amounts. There is no balanced distribution of these values throughout the book. This imbalance can be attributed to the different subjects of each theme, with texts chosen accordingly. The most frequently mentioned value in the book was responsibility, which was emphasized 40 times. Following responsibility, the next most frequently mentioned value was love. The theme with the greatest diversity of values was virtues, which included seven values: justice, honesty, self-control, respect, love, responsibility, and helpfulness. Additionally, three texts (Rocket, Stubborn Shadows, Letter) were identified that did not emphasize any root values.

According to the results of the study, it is seen that the root values are not distributed homogeneously according to themes. Since there is no standard practice regarding the inclusion of root values, the perceptions of the experts who prepared the book significantly influence its content. For future editions of the textbook, it is essential to address issues such as text selection, the frequency of values, and the distribution of values across themes and texts. As primary materials and resources for students, textbooks play a crucial role in their education. Textbooks and the reading texts they contain are effective tools to convey values to students and offer them correct behavioral models. There are factors to be taken into consideration when choosing the reading texts in textbooks. When choosing reading texts, it is necessary to ensure that they comply with the value judgments of the society and the values specified in the curriculum. As a result, the content of textbooks, especially to be used at primary school level, should be arranged in a way that will teach students universal values, and contribute to their character development with strengthening their understanding of social 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): Aysel ARSLAN, Erdiñç AKPINAR

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

- Ağca, C., & Meydan, H. (2022). Yedinci sınıf din kültürü ve ahlak bilgisi ders kitabının kök değerlerin öğretimi açısından incelenmesi. *Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(1), 94-116. <https://doi.org/10.34086/rteusbe.1114158>
- Akbaş, O. (2008). Değer eğitimi akımlarına genel bir bakış. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 6(16), 9-27.
- Akhan, N. E., Subaşı E., & Açıllı, F. B. (2020). Öğretmen adaylarının kök değerlere ilişkin görüşleri. *Eğitim ve Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 3(2), 115-34.
- Aktan, O., & Padem, S. (2013). İlköğretim 5. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında kullanılan okuma metinlerinde yer alan değerler. *Asya Öğretim Dergisi* 1(2), 44-55.
- Alıcı, F. (2019). *İlkokul 2. sınıf Türkçe ders kitabı metinlerinin değerler eğitimi açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Aslan, H. İ., Keskin, Keskin, S. C., & Önder, S. (2019). Ortaokul 6. sınıf İngilizce ders kitaplarında yer verilen değerler. *Journal of International Scientific Researches*, 4(2), 355-71. <https://doi.org/10.21733/ibad.551643>.
- Aydın, H. (2019). *Coğrafya ders kitaplarının değerler eğitimi yaklaşımları açısından incelenmesi ve coğrafya öğretmenlerinin değerler eğitimine ilişkin görüşleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Belet, D., & Deveci, H. (2008). Türkçe ders kitaplarının değerler bakımından incelenmesi. *VII. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu: 2-4 Mayıs Çanakkale: Bildiriler*. Çanakkale: Onsekiz Mart Üniversitesi.
- Bozgün, K., & Akdağ, A. (2022). İlkokul 4. sınıf Türkçe ders kitabındaki değerlerin incelenmesi. *Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 47-59.
- Chowdhury, M. (2018). Emphasizing morals, values, ethics, and character education in science education and science teaching. *MOJES: Malaysian Online Journal of Educational Sciences*, 4(2), 1-16.
- Çalık, M., & Sözbilir, M. (2014). İçerik analizinin parametreleri. *Eğitim ve Bilim*, 39(174), 33-38. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2014.3412>
- Çetin, İ., Mutluoğlu, A., Yazlık, D. Ö., & Erdoğan, A. (2021). Ortaöğretim dokuzuncu sınıf matematik ders kitaplarının kök değerler çerçevesinde incelenmesi. *Yaşadıkça Eğitim*, 35(2), 715-732. <https://doi.org/10.33308/26674874.2021352297>
- Deniz, K., & Karagöl, E. (2018). Değerler eğitimi açısından ortaokul Türkçe ders kitapları. *Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 244-255.

- Derse, G. E., & Coşkun, H. (2021). Türkçe ders kitabındaki metinlerin değerler eğitimi açısından incelenmesi ve öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 19(41), 9-35. <https://doi.org/10.34234/ded.738543>.
- Diener, E., & Suh, E. M. (2000). Measuring subjective well-being to compare the quality of life of cultures. *Culture and Subjective Well-Being*, 3, 12.
- Dökme, K., & Tunçer, B. K. (2022). İlkokul Türkçe ders kitaplarındaki öyküleyici metinlerin değerler yönünden incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 51(235), 2085-2106. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.880197>.
- Ecerkale, N., & Bayrak Ö. (2018). Türkçe 7. sınıf ders kitabındaki metinlerin değerler bağlamında incelenmesi. *The Journal of International Lingual Social and Educational Sciences*, 4(2), 277-87.
- Esemen, A. (2020). Hayat bilgisi öğretim programı kazanımlarının kök değerler ile ilişkisinin değerlendirilmesi. *Maarif Mektepleri Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(1), 16-29. <https://doi.org/10.46762/mamulebd.741720>.
- Fırat, H., & Mocan A. (2014). Türkçe ders kitaplarındaki hikâyelerde yer alan değerler. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 183(183), 25-49. <https://doi.org/10.20296/tsad.27656>.
- Girmen, P. (2013). Türkçe eğitiminde atasözleri ve değer eğitimi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 11(25), 117-142.
- Gül, M. (2017). Türkçe ders kitabındaki metinlerin (5. Sınıf) değerler eğitimi yaklaşımıyla incelenmesi. *Erciyes Journal of Education*, 1(1), 59-78. <https://doi.org/10.32433/eje.344692>.
- Gürman, C. (2023). *Hayat bilgisi öğretim programına kök değerlerin yansımalarının incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Halstead, M. (2005). Values and values education in schools. In *Values in education and education in values* (pp. 3-14). London: Routledge.
- Hareven, T. K. (1991). The history of the family and the complexity of social change. *The American Historical Review*, 96(1), 95-124. <https://doi.org/10.2307/2164019>
- Hazım, S. (2019). *Ortaöğretim Türk dili ve edebiyatı ders kitaplarında yer alan hikâye ve roman metinlerinin değerler açısından incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Jarvis, P. (2012). *Learning to be a person in society*. London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203551202>
- Karaca, D., & Uzunkol E. (2019). İlkokul matematik ders kitaplarının içerdiği değerler bakımından incelenmesi. *International Journal of Field Education* 5(2), 55-71. <https://doi.org/10.32570/ijofe.637981>.

- Kaşkaya, A., & Duran T. (2017). İlkokul Türkçe ders kitaplarının değer aktarımı açısından incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 417-41. <https://doi.org/10.24315/trkefd.303978>.
- Kaygana, M., Yapıcı, Ş., & Aytan, T. (2013). Türkçe ders kitaplarında değer eğitimi. *International Journal of Social Science*, 6(7), 657-669. <http://dx.doi.org/10.9761/JASSS1619>.
- Kırmızı, F. S. (2014). 4. sınıf Türkçe ders kitabı metinlerinde yer alan değerler. *Değerler Eğitimi Dergisi* 12 (27), 217-59.
- Kluckhohn, C. (1951). Values and value-orientations in the theory of action: An exploration in definition and classification. In *Toward a general theory of action* (pp. 388-433). Harvard university press. <https://doi.org/10.4159/harvard.9780674863507.c8>
- Koltaş, E. (2020). *Lise biyoloji, fizik ve kimya ders kitaplarının değerler eğitimi açısından incelemesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Köksal, K., Yaylacı Kılıç, Z., Yel, Ü., Erbaş, S., & Kılcan, B. (2022). Sosyal bilgiler ders kitaplarının kök değerler açısından incelenmesi. *Bayterek Uluslararası Akademik Araştırmalar Dergisi*, 5(2), 74-87. <http://dx.doi.org/10.48174/buaad.52.1>
- MEB (2019). *Türkçe dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Retrieved from <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=663>
- Meyrowitz, J. (1986). *No sense of place: The impact of electronic media on social behavior*. Oxford University Press.
- Nalçacı, A., Tay B., & Eskikanbur S. (2019). Gençliğe Hitabenin değerler açısından incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi Dergisi*, 1(1), 1-15.
- Öksüz, H. İ., & Eken N. T. (2019). İlkokul (1-4) Türkçe ders kitaplarındaki hikâye edici metinlerin Türkçe dersi öğretim programındaki kök değerler bakımından incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(2), 384-401. <https://doi.org/10.16916/aded.543009>.
- Özbay, M., & Melanlıoğlu, D. (2009). Türkçe eğitiminde deyimlerin öğretme öğrenme süreci bakımından değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 181, 8-19.
- Özel, N. (2022). *İlkokul hayat bilgisi ve sosyal bilgiler ders kitaplarında 10 kök değer bağlamında değerler eğitiminin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Amasya Üniversitesi, Amasya.
- Özenç, E. G., & Orhan-Karsak, H. G. (2019). İlkokul birinci ve ikinci sınıf Türkçe ders kitaplarında milli ve kültürel kavramlara yer verilme durumu. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 17(37), 349-379. <https://doi.org/10.34234/ded.547761>.
- Öztürk, T., & Özkan, Z. S. (2018). Hayat bilgisi ders kitaplarındaki metin ve görsellerin değerler açısından incelenmesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi* 6(1), 172-204. <http://dx.doi.org/10.14689/issn.2148-2624.1.6c1s8m>

- Sayın, V., Orbay K., & Altunay E. (2019). 5. sınıf matematik ders kitabının değerlerimiz açısından incelenmesi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, 161-171. <https://doi.org/10.21733/ibad.605040>.
- Schwartz, S. (2006). A theory of cultural value orientations: Explication and applications. *Comparative sociology*, 5(2-3), 137-182. <https://doi.org/10.1163/ej.9789004158207.i-193.19>
- Sönmez, H. (2020). 2019 Türkçe dersi öğretim programı'nda duyuşsal alana uygun kazanım hazırlama. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 5(1), 216-236.
- Şakiroğlu, Y. (2020). 6. sınıf Türkçe ders kitabının değer aktarımı bağlamında incelenmesi. *Türkiye Eğitim Dergisi* 5(1), 145-61. <http://dx.doi.org/11..11111/ted.xx>
- Şimşek, B., Direkci, B., & Akbulut, S. (2020). Türkçe eğitimi alanında yapılan değerler eğitimi tezlerinin incelenmesi. *Zeitschrift für die Welt der Türken/ Journal of World of Turks*, 12(2), 117-140.
- Uçar, F. H. (2019). İlkokul Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarında Değerler Eğitimi (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi, Hatay.
- Uçar, F. H., & Çetinkaya, S. (2021). İlkokul hayat bilgisi ders kitaplarında değerler eğitimi. *Oltu Beşeri ve Sosyal Bilimler Fakültesi Dergisi* 2(2), 275-91.
- Yaşaroğlu, C. (2013). Hayat bilgisi dersi kazanımlarının değerler eğitimi açısından incelenmesi. *Journal of Turkish Studies*, 8(7), 849-858. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.4838>.
- Yazıcı K., (2006). Değerler eğitimine genel bir bakış. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 19, 499-522.
- Yılar, R. (2016). İlettiği değerler açısından ilkokul Türkçe ders kitaplarındaki metinler üzerinde incelemeler. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 490-506.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, E., & Kıran D. (2023). Ortaokul fen bilimleri ders kitaplarının değerler eğitimi bakımından incelenmesi. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 12(1), 29-45. <https://doi.org/10.30703/cije.1117516>.
- Yılmaz, Z., & Yıldırım, H. İ. (2023). Fen bilimleri ders kitaplarının değerler açısından incelenmesi üzerine bir araştırma. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 21(2), 933-958. <https://doi.org/10.37217/tebd.1267044>.

Assessing the Interplay of Epidemic Anxiety, Religious Coping, Spiritual Well-Being, and Tranquility During COVID-19

COVID-19 Sürecinde Salgın Hastalık Anksiyetesi, Dini Başa Çıkma, Manevi İyi Oluş ve Huzur Etkileşiminin Değerlendirilmesi

Nimet Göknur GÖZEN, Dentist, Independent Researcher | Diş Hekimi, Bağımsız Araştırmacı
dtgoknurgozen@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-4540-5779>

Süleyman KAHRAMAN, Corresponding Author, Assoc. Prof. | Sorumlu Yazar, Doç. Dr.
İstanbul Beykent University, İstanbul / Türkiye | İstanbul Beykent Üniversitesi, İstanbul / Türkiye.
suleymankahraman@beykent.edu.tr
<https://orcid.org/0000-0002-8223-4614>
<https://ror.org/03dvcvf827>

ISSN: 1303-880X

e-ISSN: 2667-7504

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

Makale Türü / Article Type:

Araştırma Makalesi / Research Article

Geliş Tarihi / Received Date: 14.02.2024

Kabul Tarihi / Accepted Date: 18.05.2024

Yayın Tarihi / Published Date: 25.06.2024

Lisans / Licence: CC BY-NC-4.0.

Tr/En: En

Atf/Citation: Gözen, N. G., & Kahraman, S. (2024). Assessing the Interplay of Epidemic Anxiety, Religious Coping, Spiritual Well-Being, and Tranquility During COVID-19. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 22(47), 127-152. <https://doi.org/10.34234/ded.1435155>

Çıkar Çatışması / Competing Interests:

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

Yazar Katkıları / Author Contributions:

Nimet Göknur GÖZEN (%50), Süleyman KAHRAMAN (%50)

Abstract

This study examines the relationships among epidemic anxiety, religious coping (positive and negative), spiritual well-being, and tranquility during the COVID-19 pandemic. Additionally, the study investigates potential differences in these variables based on gender and age. The sample consisted of 405 participants. The data is collected using the Epidemic Anxiety Scale, the Religious Coping Scale, the Spiritual Well-Being Scale, and the Tranquility Scale. The findings reveal a positive and significant relationship between epidemic anxiety and both positive and negative religious coping, but no significant relationship with overall spiritual well-being or tranquility. Examining the subscales, positive and negative religious coping are positively and significantly associated with spiritual well-being. The study finds a weak negative relationship with tranquility and negative religious coping. Crucially, a significant positive relationship between spiritual well-being and tranquility is discovered. These results were discussed within the existing literature, highlighting the complex interplay between epidemic-related anxiety, religious coping mechanisms, spiritual well-being, and the experience of tranquility during the COVID-19 pandemic. Moreover, the implications for supporting individuals' well-being during public health crises are considered.

Keywords: Epidemic Anxiety, Religious Coping, Spiritual Well-Being, Tranquility

&

Öz

Bu çalışma, COVID-19 salgını sırasında salgın kaygısı, dinî başa çıkma (olumlu ve olumsuz), manevi iyi oluş ve huzur arasındaki ilişkileri incelemektedir. Ayrıca, çalışma bu değişkenlerdeki cinsiyet ve yaşa dayalı potansiyel farklılıkları araştırmaktadır. Örneklem 405 katılımcıdan oluşmaktadır. Veriler Salgın Anksiyete Ölçeği, Dinî Başa Çıkma Ölçeği, Manevi İyi Oluş Ölçeği ve Huzur Ölçeği kullanılarak toplanmıştır. Bulgular, salgın kaygısı ile hem olumlu hem de olumsuz dinî başa çıkma arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğunu, ancak genel manevi iyi oluş veya huzur ile anlamlı bir ilişki olmadığını ortaya koymaktadır. Alt ölçekler incelendiğinde, olumlu ve olumsuz dinî başa çıkmanın manevi iyi oluş ile pozitif ve anlamlı bir ilişkisi olduğu görülmektedir. Olumsuz dinî başa çıkma ile huzur arasında zayıf bir negatif ilişki bulunmuştur. Daha da önemlisi, manevi iyi oluş ile huzur arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Bu makalede sonuçlar, COVID-19 salgını sırasında salgınla ilgili kaygı, dinî başa çıkma meka-

nizmaları, manevi iyi oluş ve huzur deneyimi arasındaki karmaşık etkileşimi vurgulayarak mevcut literatür bağlamında tartışılmaktadır. Ayrıca halk sağlığı krizleri sırasında bireylerin iyi oluşlarını desteklemeye yönelik öneriler sunulmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Salgın Hastalık Anksiyetesi, Dinî Başa Çıkma, Manevi İyi Oluş, Huzur.

Introduction

The COVID-19 pandemic, an unprecedented crisis in recent history, has caused a worldwide increase in epidemic-related anxiety, affecting the mental health of the population. The negative impact on mental well-being may represent the most significant harm caused by the pandemic (Banerjee & Rai, 2020; Gashi, 2020). Due to its potential to endanger human life, it has emerged as a global threat to everyone. Currently, there is a lack of clear information and definitive results regarding preventive and therapeutic methods (Umakanthan et al., 2020). Researchers have delved deeper into the psychological impacts of the COVID-19 pandemic, and numerous studies have highlighted the widespread nature of anxiety among different groups of individuals. The pandemic has presented a major mental health challenge (Saladino et al., 2020; Mukhtar, 2020). This has led to a significant interest in studying how individuals cope with this anxiety. One area of interest is religious and spiritual practices, which have traditionally provided comfort during difficult times. It is crucial to understand how people feel about their spiritual well-being and emotional context in general, how they cope with the pandemic during this challenging process, and the relationship between their coping strategies, spiritual well-being, and sense of peace. Our research aimed to understand the complex relationship between epidemic anxiety and these coping mechanisms, exploring their effectiveness in promoting religious coping, spiritual well-being, and a sense of calm amidst the challenges of the COVID-19 era.

In cases of illness and epidemics, spiritual and mental problems emerge and gradually increase (Kaye & Raghavan, 2002). The emergence of these problems has led people to search for a variety of things. These searches are based on understanding and making sense of an event that a person is experiencing (Park, 2010). Religious convictions are believed to be the primary source of solace in comprehending and explaining things (Livingston, 2005). People feel the need to take refuge in supernatural power in threatening situations, such as floods,

earthquakes, illness, and death. In other words, it is very important to determine how religious coping, which keeps people's hope alive in times of crisis, impacts the epidemic process (Gashi, 2020).

In particular, the contributions of religious beliefs, attitudes, and behaviors are thought to be important in the processes of making sense of, accepting, and coping with negative life experiences (Işık, 2013). The process of coping with negative experiences has a significant impact on individuals and their immediate environments. What a person experiences in this process may change his or her cognitive and emotional evaluations of his or her life in a positive or negative way (Jopp & Schmitt, 2010). This process is critical to the physiological and mental health of both people and those around them. However, the meaning that people attribute to the difficulties they face and the ways they cope with these difficulties can be decisive in terms of many variables, such as well-being, satisfaction with life, etc. (Ayten et al., 2012). One of these variables is spiritual well-being, which can be defined as a manifestation of an individual's connections within one or more of four distinct realms: the self, others, the environment, and/or a higher-power or transcendent entity (Fisher, 2021). The other variable is tranquility, which refers to a state of being mentally and emotionally stable, calm, and serene without any stress or disturbance (Tissari, 2020).

Researchers have extensively investigated the effects of faith and spirituality on mental and physical health from a religious perspective. These studies have been the subject of many studies on physical health, such as cardiovascular problems, cancer, pain, and suffering, as well as mental health issues, such as anxiety and depression (Ayten et al., 2012). These studies mostly reported that religious coping has a positive effect. According to Mehmetoğlu (2005), positive religious coping includes dealing with problematic or negative situations from a more optimistic perspective; cooperative coping; seeking spiritual strength from God, clergy, or community members; providing religious help to others; and practicing religious forgiveness. Negative religious coping is characterized by a weak relationship with God with shallow or negative perception of the world in times of tension and confusion (Krumrei et al., 2013). Religious coping methods include questioning God's power, reproaching God, harboring disgruntled thoughts toward the community and clergy, and viewing negative situations as religious punishment (Pargament et al., 2000).

People believe that seeking God's support and tolerance in coping with stress-

ful situations and making spiritual sense of the event can support mental health. Perceiving the situation as a punishment from God or a price for the sins committed, doubting God's tolerance and power, and feeling lonely and helpless may cause difficulties in coping processes. Perceiving the situation as divine punishment for sins, doubting God's tolerance and power, and experiencing feelings of loneliness and helplessness can significantly hinder coping processes (Güler, 2010). In this context, religious coping may have a correlation with tranquility and spiritual well-being, and it could play a significant role in determining epidemic anxiety, tranquility, and spiritual well-being.

The COVID-19 pandemic has spread worldwide, causing significant changes in people's lifestyles and deeply affecting life throughout the world. Understanding the relationship among epidemic anxiety, religious coping, spiritual well-being, and tranquility during the COVID-19 pandemic is crucial for several reasons. First, the anxiety associated with an epidemic extends beyond immediate health concerns, impacting various aspects of daily life, mental health, and the overall quality of life. This highlights the need for a comprehensive study on its impact and coping mechanisms. Throughout history, religious and spiritual practices have played a significant role in human resilience during crises, making it important to examine their role during pandemics to gain insights into the cultural and psychological aspects of coping. Understanding how these practices contribute to tranquility and spiritual well-being could guide the development of targeted therapeutic interventions. Given the strain on healthcare systems and individual coping resources, uncovering these correlations can help devise holistic public health strategies that address the psychological toll of the epidemic. The pandemic has shaped a complex social and emotional landscape, and this study offers a critical perspective to support individuals' mental health and well-being in the face of current and future public health challenges.

The main question of this study was as follows: Is there a significant relationship between individuals' epidemic anxiety, religious coping, spiritual well-being, and tranquility scores? This study's subproblems are as follows:

1. Do the scores for epidemic anxiety, religious coping, spiritual well-being, and tranquility of mind differ significantly according to the gender variable?
2. Do the scores for epidemic anxiety, religious coping, spiritual well-being, and tranquility of mind differ significantly according to the age variable?

Within the scope of these research questions, the research hypotheses are as follows:

- There are significant relationships between individuals' scores on epidemic anxiety, religious coping, spiritual well-being, and tranquility.
- There is significant difference in the scores for epidemic anxiety according to the gender variable.
- There is significant difference in the scores for religious coping according to the gender variable.
- There is significant difference in the scores for well-being according to the gender variable.
- There is significant difference in the scores for tranquility of mind according to the gender variable.
- There is significant difference in the scores for epidemic anxiety according to the age variable.
- There is significant difference in the scores for religious coping according to the age variable.
- There is significant difference in the scores for well-being according to the age variable.
- There is significant difference in the scores for tranquility of mind according to the age variable.

Method

Sample

The research questions were distributed, formatted using Google Forms, online to adult participants in Turkey who voluntarily participated in the study. These participants, selected through convenience sampling, had internet access and could respond to the surveys via online platforms. We facilitated the dissemination of the surveys through social media channels such as Facebook, WhatsApp, Instagram, and Telegram. The sample size of this study was determined within the scope of sample size calculations based on Yazıcıoğlu and Erdoğan (2004). In this study, the sample size was 405. 57.5% of the participants were female, and 42.5% were male. 10.9 of the participants were

aged 18–24 years, 22.7% were aged 25–30 years, 20.5% were aged 31–36 years, 21.5% were aged 37–45 years, and 24.4% were over 45 years.

Data Collection Tools

The data collection instruments included a consent form, a demographic information form, and scales relevant to the study in Turkish.

Informed Consent and Demographic Form: The survey began with an informed consent form presented to participants via a Google Form. This form detailed the research’s purpose, scope, and the confidentiality protocols in place to safeguard participant information. Upon consenting, participants were directed to complete a demographic form. This form collected data on several attributes including gender and age.

Epidemic Anxiety Scale: The Epidemic Anxiety Scale was developed by Hızlı Sayar et al. (2020) to measure the anxiety levels of individuals towards epidemics. It consists of 18 items under four subscales: epidemic, economic, quarantine, and social life. It was developed as a 5-point Likert-type scale to be answered between ‘1=Not at all suitable for me’ and 5=Very suitable for me. The highest score obtained from the scale was 90, and the lowest score was 18.

Religious Coping Scale: The Religious Coping Scale was adapted for a Turkish sample by Ekşi and Sayın (2016). This scale aims to determine individuals’ positive and negative religious coping levels. It was developed based on Pargament et al.’s (1998) religious coping-style scale. The scale has 10 items and consists of two subscales: positive and negative religious coping. The scale is a 4-point Likert scale: (1) I do it almost never, (2) I do it very little, (3) I do it moderately, and (4) I do it frequently is answered by selecting one of the items. The total religious coping score was not obtained using this scale.

Tranquility Scale: Demirci and Ekşi (2017) developed the Tranquility Scale to determine individuals’ levels of peace. The scale consisted of eight items and one subscale. The scale was prepared in 5-point Likert type. The items in the scale were scored between 1-5; 1) Not suitable for me at all (2) Not suitable for me (3) Somewhat suitable for me, (4) Suitable for me, and (5) Completely suitable for me. The total score was calculated by adding the scores obtained from the answers. An increase in the scores obtained from the scale indicated that the feeling of tranquility experienced by the individual was high, whereas a decrease in the scores indicated that the individual felt less peaceful or experienced restlessness.

Three-Dimensional Spiritual Well-Being Scale: Three-Dimensional Spiritual Well-Being scale was developed by Ekşi and Kardaş (2017) to determine the spiritual well-being of individuals. The scale consists of 29 items and three subscales. The 5-point Likert-type items were scored in the range of 1-5. The items were answered by selecting from the responses in the form of (1) Not suitable for me at all (2) Not suitable for me, (3) Somewhat suitable for me (4) Suitable for me and (5) Completely suitable for me. Although subscale scores can be calculated separately from the scale, the total score is obtained by summing the scores obtained from the scale items, but the anomie subscale is inverted and included in the total score. The scores that can be obtained from Transcendence, Harmony with Nature, and Anomie subscales are in the range of 15-75, 7-35 and 7-35. A minimum score of 29 and a maximum score of 145 were obtained for the entire scale. High scores obtained on the scale and subscales indicate that the person has the characteristics measured by the relevant subscale.

Data Collection Process

In this study, ethics committee permission was obtained from the Beykent University Publication Ethics Committee for Social Sciences and Humanities (date: May 20, 2021). The informed consent forms, demographic forms, and scales were prepared online. Data were obtained between May and July 2021 using Google Forms. In the first part of the survey, participants were given an informed consent form about the purpose and process of the study, and participation was voluntary.

Data Analysis

The data were analyzed using SPSS (version 25). Initial analyses focused on data accuracy, missing values, and outliers. Pearson's correlation analysis was performed to examine the relationships between the epidemic anxiety subscale and total scores, the religious coping scale subscales and total scores, the spiritual well-being subscales and total scores, and the tranquility subscale. To compare the scores on the religious coping scale, the tranquility scale, the epidemic anxiety scale, and the total scores, we used independent sample t-tests and ANOVA. The demographic variables affected the scores on each of these scales. We used the Scheffe post-hoc test to identify the groups that showed differences after the ANOVA analysis.

Findings

Table 1. Correlation Analysis of the Measurement Tools Used in the Study

Scale	x	sd	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1-EPS	17.09	6.67	1											
2-ECS	6.67	2.69	.43**	1										
3-QUS	14.26	4.17	.45**	.49**	1									
4-SLS	17.60	5.41	.52**	.60**	.64**	1								
5-EAS	55.62	15.31	.82**	.71**	.78**	.86**	1							
6-PRCS	17.58	6.99	.13**	.13**	.11*	.17**	.18**	1						
7-NRCS	5.42	3.01	.07	.16**	.12*	.14**	.14**	.63*	1					
8-TRS	51.47	18.60	.07	.10*	.07	.13**	.11*	.88**	.55**	1				
9-HNS	31.12	3.66	.04	.03	.14**	.12*	.10*	.07	.06	.19**	1			
10-ANS	17.26	6.53	.18**	.21**	.08	.16**	.19**	.11*	.32**	.08	-.11*	1		
11-SWS	108.55	20.77	.02	.03	.07	.10*	.07	.79*	.41**	.92**	.31**	-.25**	1	
12-Tranquility	30.19	5.77	-.07	-.20**	-.06	-.05	-.10*	.17**	-.02	.24**	.26**	-.62**	.48**	1

**p<.01, *p<.05 EPS: Epidemic Subscale, ECS: Economic Subscale, QUS: Quarantine Subscale, SLS: Social Life Subscale, EAS: Epidemic Anxiety Scale, PRCS: Positive Religious Coping Scale, NRCS: Negative Religious Coping Scale, TRS: Transcendence Subscale, HNS: Harmony with Nature Subscale, ANS: Anomie Subscale, SWS: Spiritual Well-Being Scale

Table 1 presents a correlation analysis of the scale scores used in this study. Accordingly, there was a positive, weakly significant correlation between the epidemic subscale scores of the Epidemic Anxiety Scale and the positive religious coping scores ($r=.13$, $p<.01$) and anomie scores of the Spiritual Well-Being Scale ($r=.18$, $p<.01$). There was no correlation between the epidemic subscale scores and negative religious coping scores, Spiritual Well-Being Scale total scores, transcendence, harmony with nature subscale scores, or tranquility scores ($p>.05$).

There was a positive, weak, and significant correlation between the economic subscale scores of the Epidemic Anxiety Scale and positive religious coping scores ($r=.13$, $p<.01$), negative religious coping scores ($r=.16$, $p<.01$), Spiritual Well-Being Scale transcendence scores ($r=.10$, $p<.05$), anomie scores ($r=.21$, $p<.01$), and negative, weak, and significant correlation with tranquility scale scores ($r=-.20$, $p<.01$). There was no correlation between the economic subscale scores and Spiritual Well-Being Scale total scores and harmony with nature subscale scores ($p>.05$).

There was a correlation between the quarantine subscale scores of the Epidemic Anxiety Scale and the positive religious coping scores ($r=.11$, $p<.05$) and negative religious coping scores ($r=.12$, $p<.05$).

There was a positive and weakly significant correlation between the Spiritual Well-Being Scale and nature scores ($r=.14$, $p<.01$). There was no correlation between quarantine subscale scores and Spiritual Well-Being Scale total scores, transcendence, anomie subscale scores, and tranquility scores ($p>.05$).

There was no correlation between the social life subscale scores of the Epidemic Anxiety Scale and positive religious coping scores ($r=.17$, $p<.01$), negative religious coping scores ($r=.14$, $p<.01$), and Spiritual Well-Being Scale transcendence scores ($r=.13$, $p<.01$), harmony with nature ($r=.11$, $p<.05$), anomie ($r=.16$, $p<.01$), and total scores ($r=.10$, $p<.05$). There was no correlation between the social life subscale scores and tranquility scores ($p>.05$).

There was a positive, weak correlation between the total scores of the Epidemic Anxiety Scale and positive religious coping scores ($r=.17$, $p<.01$), negative religious coping scores ($r=.14$, $p<.01$), Spiritual Well-Being Scale transcendence scores ($r=.11$, $p<.05$), harmony with nature scores ($r=.10$, $p<.05$), anomie scores ($r=.19$, $p<.01$), and tranquility scores ($r=-.10$; $p<.05$), there was a negative, weakly significant correlation. There was no correlation between the total scores on the Epidemic Anxiety Scale and the total scores of the Spiritual Well-Being Scale ($p>.05$).

There was a positive, strong correlation between positive religious coping scores and Spiritual Well-Being Scale transcendence scores ($r=.88$, $p<.01$) and total SWS scores ($r=.79$, $p<.01$), and a positive, weak, significant correlation with anomie scores ($r=.11$, $p<.01$) and tranquility scores ($r=.17$, $p<.01$). There was no correlation between positive religious coping scores and the Spiritual Well-Being Scale's congruence with nature scores ($p>.05$).

There was a positive and moderately significant correlation between negative religious coping scores and Spiritual Well-Being Scale transcendence scores ($r=.55$, $p<.01$), anomie scores ($r=.32$, $p<.01$), and total scores ($r=.41$, $p<.01$). There was no correlation between negative religious coping scores and the Spiritual Well-Being Scale harmony with nature and tranquility scores ($p>.05$). There was a positive and weakly significant correlation between Spiritual Well-Being Scale transcendence scores ($r=.24$, $p<.01$), harmony with nature scores ($r=.26$, $p<.01$), and tranquility scores. There was a negative, moderately significant correlation between Spiritual Well-Being Scale anomie scores ($r=-.62$, $p<.01$) and tranquili-

ty scores. There was a positive, moderately significant correlation between Spiritual Well-Being Scale total scores ($r=.48, p<.01$) and tranquility scores.

Table 2. Independent Sample T-Test Analysis for Comparison of Scale Scores According to Gender

	Groups	N	x	t	df	p
Epidemic Subscale	Female	233	18.25	4.15	403	.000
	Male	172	15.52			
Economic Subscale	Female	233	6.70	.30	403	.763
	Male	172	6.62			
Quarantine Subscale	Female	233	14.52	1.43	403	.151
	Male	172	13.91			
Social Life Subscale	Female	233	18.30	3.06	403	.002
	Male	172	16.65			
Epidemic Anxiety	Female	233	57.77	3.33	403	.001
	Male	172	52.70			
Positive Religious Coping	Female	233	18.18	2.00	403	.046
	Male	172	16.77			
Negative Religious Coping	Female	233	5.08	-2.70	403	.007
	Male	172	5.89			
Transcendence Subscale	Female	233	52.76	1.63	403	.104
	Male	172	49.72			
Harmony with Nature Subscale	Female	233	31.00	-.80	403	.424
	Male	172	31.29			
Anomie Subscale	Female	233	17.30	.13	403	.890
	Male	172	17.21			
Spiritual Well-Being	Female	233	109.82	1.42	403	.155
	Male	172	106.84			
Tranquility Scale	Female	233	30.33	.58	403	.558
	Male	172	29.99			

Table 2 shows the results of the independent sample t-test analysis regarding the comparison of the scale scores used in the study according to gender. According to the results, epidemic scores ($t=4.15, p<.01$), social life scores ($t=3.06, p<.01$), total scores ($t=3.33, p<.01$), and positive religious coping scores ($t=2.00, p<.05$) were significantly higher in women than in men. Men's negative religious coping scores ($t=-2.70, p<.01$) were significantly higher than women. There was no significant difference in other scale scores according to gender ($p>.05$).

Table 3. ANOVA Analysis for Comparison of Scale Scores According to Age

Scales	Groups	N	Mean	df	F	p	Difference
Epidemic Subscale	18-24 ¹	44	16.89				
	25-30 ²	92	17.12	4			
	31-36 ³	83	18.02	400	.89	.469	
	37-45 ⁴	87	16.11	404			
	45+ ⁵	99	17.23				
Economic Subscale	18-24 ¹	44	5.70				
	25-30 ²	92	7.28	4			
	31-36 ³	83	7.33	400	5.61	.000	2,3>1,5
	37-45 ⁴	87	6.64	404			
	45+ ⁵	99	6.00				
Quarantine Subscale	18-24 ¹	44	13.64				
	25-30 ²	92	15.34	4			
	31-36 ³	83	14.82	400	3.53	.008	2>3
	37-45 ⁴	87	13.32	404			
	45+ ⁵	99	13.89				
Social Life Subscale	18-24 ¹	44	17.02				
	25-30 ²	92	19.26	4			
	31-36 ³	83	17.84	400	3.51	.008	2>3
	37-45 ⁴	87	16.54	404			
	45+ ⁵	99	17.04				
Epidemic Anxiety	18-24 ¹	44	53.25				
	25-30 ²	92	59.00	4			
	31-36 ³	83	58.01	400	3.00	.018	2>3
	37-45 ⁴	87	52.62	404			
	45+ ⁵	99	54.16				
Positive Religious Coping	18-24 ¹	44	17.82				
	25-30 ²	92	17.78	4			
	31-36 ³	83	16.99	400	.19	.943	
	37-45 ⁴	87	17.74	404			
	45+ ⁵	99	17.65				
Negative Religious Coping	18-24 ¹	44	5.61				
	25-30 ²	92	5.82	4			
	31-36 ³	83	5.40	400	.70	.588	
	37-45 ⁴	87	5.16	404			
	45+ ⁵	99	5.22				
Transcendence Subscale	18-24 ¹	44	49.59				
	25-30 ²	92	51.65	4			
	31-36 ³	83	51.31	400	.18	.947	
	37-45 ⁴	87	51.29	404			
	45+ ⁵	99	52.43				
Harmony with Nature Subscale	18-24 ¹	44	30.84				
	25-30 ²	92	30.90	4			
	31-36 ³	83	31.29	400	1.59	.176	
	37-45 ⁴	87	30.55	404			
	45+ ⁵	99	31.81				

Anomie Subscale	18-24 ¹	44	20.20				
	25-30 ²	92	18.32	4			
	31-36 ³	83	16.83	400	4.26	.002	1>4,5
	37-45 ⁴	87	16.49	404			
	45+ ⁵	99	16.01				
Spiritual Well-Being	18-24 ¹	44	103.32				
	25-30 ²	92	107.24	4			
	31-36 ³	83	109.10	400	1.33	.258	
	37-45 ⁴	87	108.64	404			
	45+ ⁵	99	111.57				
Tranquility Scale	18-24 ¹	44	29.57				
	25-30 ²	92	28.47	4			
	31-36 ³	83	30.40	400	3.46	.008	4>2
	37-45 ⁴	87	31.25	404			
	45+ ⁵	99	30.96				

Table 3 shows the results of the ANOVA test for the comparison of scale scores used in the study according to age. According to the results, significant differences were found in The Epidemic Anxiety Scale (EDS) economic scores ($F_{(4,400)}=5.61$), quarantine scores ($F_{(4,400)}=3.53$), social life scores ($F_{(4,400)}=3.51$), EDS total scores ($F_{(4,400)}=3.00$), Spiritual Well-Being Scale anomie scores ($F_{(4,400)}=4.26$), and tranquility scores ($F_{(4,400)}=3.46$). According to the post hoc analyses conducted to determine which groups were different, the economic scores of those between the ages of 25 and 36 were significantly higher than those between the ages of 18-25 and over 45. The SWS quarantine, social life, and SWS total scores of those aged 25-30 years were significantly higher than those aged 31-36 years. In the 18-25 age range. The anomie scores of those over 36 years of age were significantly higher than those of those over 36 years of age. Tranquility scores between the ages of 36-45 were significantly higher than those between the ages of 25-30. There were no significant differences in other scale scores according to age ($p>.05$).

Discussion

This study explores the correlation between epidemic anxiety and religious coping strategies. The results indicated a slight but meaningful correlation between the levels of epidemic anxiety and the use of positive religious coping strategies across several life aspects, specifically pertaining to the epidemic itself, economic concerns, quarantine impacts, and social life disruptions. We observed a similar slight but meaningful correlation between the use of negative religious coping methods and the economic, quarantine, and social challenges faced during the epidemic; however, this negative coping did not appear to relate to

anxiety about the epidemic itself. This pattern of connections aligns with several existing studies in the literature, which also reported similar associations between religious coping and anxiety during epidemics. It should be noted that processes such as adapting to the traumas caused by the pandemic, using problem-oriented coping strategies, mobilizing emotional deprivation, maintaining high motivation, finding the meaning of life, a sense of belonging, and organizing connections are of great importance for people's mental health (Kalgı, 2021). Kasapoğlu (2020a) found a negative relationship between spirituality and anxiety during the COVID-19 pandemic. Another study (Gashi 2020) found that religious coping can help people cope with anxiety during a pandemic, and that coping positively contributes to well-being during the pandemic.

Individuals can observe that religious beliefs and rituals positively contribute to their coping with the coronavirus, just as they do when faced with similar disasters or crises. Observations suggest that beliefs in the afterlife, the notion that events are tests, the belief in God's providence, and positive religious coping elements such as prayer, gratitude, and patience can mitigate the impact of the epidemic process (Sami, 2021). Another study observed a general increase in participants turning to religion or spirituality after learning that their COVID-19 tests were positive during the pandemic, with prayer being the most common coping style. Almost all the participants questioned the meaning of life again, and it was determined that they thought more about death after being diagnosed with the disease and that there was a great power to take refuge in comforting (Gürsu & Bayındır, 2021). In one study, almost all participants (88%) stated that they needed spiritual support during the pandemic (Kaplan et al., 2020). It is known that people turn to religious processes to cope with the trauma they experience, and religion positively affects mental health. Spirituality can help people find new meaning in their lives and set new goals for themselves, maintain their hopes, and try to make sense of their problems by connecting with the sacred; in this way, individuals can protect their psychological health and cope with stress and distress in a positive way (Kasapoğlu, 2020a).

Examining the relationship between epidemic anxiety and spiritual well-being revealed weak but positive correlations among several subscales. Specifically, the epidemic subscale correlated with the anomie subscale, the economic subscale with the transcendence and anomie subscales, the quarantine subscale with harmony with nature, and the social life subscale with transcendence and harmony with nature. Additionally, there were weak positive correlations between the anomie

subscale and the total score, as well as among the transcendence, harmony with nature, and anomie subscales. However, no significant relationship was found between spiritual well-being and the total score on the Epidemic Anxiety Scale.

Examining the literature revealed a limited number of studies on this subject. Kasapoğlu (2020b) found a negative relationship between fear of coronavirus and spiritual well-being and transcendence, a subscale of spiritual well-being, and a positive relationship between anomie, a subscale of spiritual well-being. In addition, he revealed that anomie positively predicted fear of the coronavirus. The related study reveals findings that can be considered similar and contradictory to those of this study. In addition, the relationship between epidemic anxiety and spiritual well-being in both studies is relatively weak. Therefore, to interpret these findings, we should conduct studies with more comprehensive and larger samples.

The study's results revealed a significant relationship between the total scores of the epidemic anxiety scale and the economic subscale, and the scores of the tranquility scale. The other subscales of epidemic anxiety, which include epidemic, economic, social life, and quarantine, did not exhibit significant relationships. When the studies in the literature were examined, Doğan and Düzcel (2020) clearly determined that participants experienced fear and anxiety about catching COVID-19 during the pandemic process in their study on fear and anxiety in the COVID-19 process. Erdoğan et al. (2020) determined that approximately one out of four participants showed anxiety symptoms, and approximately one out of three participants showed symptoms of hopelessness at a moderate to severe level during the COVID-19 process. Bakioğlu et al. (2020) found a positive relationship between COVID-19 fear and anxiety, depression, and stress. Arpacıoğlu et al. (2021) determined that the fear of COVID-19 is associated with depression, anxiety, and burnout. Baykal (2020) states that the pandemic is a serious source of panic and anxiety in both national and individual contexts, and that the stress and distress caused by the fear of getting sick and social isolation, especially during quarantine days, make individuals restless and uncomfortable in many areas of life. Therefore, we can assert that the pandemic process has also adversely impacted individuals' peace of mind.

We established a positive association between scores on positive religious coping and the dimensions of transcendence, tranquility, and anomie, as well as the overall scores on the Spiritual Well-Being Scale (SWS), after investigating the correlation between religious coping mechanisms and spiritual well-being. On the other hand, we observed no significant correlation between the positive reli-

religious coping scale and the subscales related to adaptation to nature. There was a positive and significant relationship between negative religious coping and transcendence, anomie subscales, and total SWS scores, but there was no significant relationship between harmony with nature and the peace subscale. Examining the studies revealed that faith enhances positive emotions in individuals. Specifically, the study revealed that individuals positively contribute to their coping processes by perceiving death as a temporary separation, evaluating the process as a test, and the idea of fate, condolence, and grave visits (Sami, 2021).

Examining the relationship between religious coping and tranquility revealed a significant relationship between positive religious coping and tranquility scores. However, we found no significant correlation between negative religious coping and tranquility. A review of the existing literature revealed numerous studies that have reported findings consistent with the results of this study. Batan and Ayten (2015) identified significant positive correlations among positive religious coping, life satisfaction, and psychological resilience. Conversely, they reported no significant correlations among negative religious coping, life satisfaction, and psychological resilience. Uysal et al. (2017) found that positive religious coping positively correlates with life satisfaction, hope level, and psychological resilience, while negative religious coping negatively correlates with these variables. Murat and Kızılgöçit (2017) revealed a positive relationship between psychopathologies and negative religious coping and determined that healthy individuals use positive religious coping methods, while unhealthy individuals mostly use negative religious coping methods. Turan (2018) determined a negative relationship between positive religious coping and feelings of loneliness. In addition, there is a positive relationship between positive religious coping and life satisfaction, as well as a negative relationship between negative religious coping and life satisfaction. Ayten et al. (2012) found a positive relationship between life satisfaction and positive religious coping. These findings, in line with the study's results, suggest that individuals who employ positive religious coping methods experience health, satisfaction, and hope, potentially leading to a more peaceful and happier life. Similarly, people who use negative religious coping methods may be more anxious and experience dominant negative emotions.

Analysis of the relationship between spiritual well-being and tranquility revealed statistically significant correlations between the scores on the Tranquility Scale and the anomie, transcendence, and harmony with nature subscales of the Spiritual Well-Being Scale, as well as the scale's overall score. Several studies have also reported similar results. According to Yılmaz (2019), there is

a significant relationship between happiness and spiritual well-being, as well as its subscales of transcendence, harmony with nature, and anomie. He also found that transcendence and harmony with nature predicted happiness. Holder et al. (2010) conducted a study on a young sample and found a significant positive relationship between spirituality and happiness. Saleem (2017) found a significant relationship between spirituality and quality of life among both religious and non-religious individuals. The literature has observed a limited number of studies on the concept of ‘tranquility or peace’. Therefore, to interpret these findings, we evaluated studies related to well-being and positive emotions, which have a positive relationship with tranquility. According to Demirci & Ekşi (2017), tranquility positively correlates with well-being, positive emotions, attachment, meaning, success, and health. In addition, research has revealed a positive and significant relationship between spiritual well-being, hope, and positive emotions (Fehring et al., 1997; Cotton et al., 1999). Individuals who believe in a transcendent being and live in harmony with their worldly environment can interpret the positive relationship between transcendence and harmony with nature and tranquility as a source of peace. The construct of anomie refers to an individual’s detachment from the cultural norms, aspirations, and regulatory frameworks that govern the society in which they reside. It signifies a state of alienation, disregard for societal conventions, and a pervasive sense of pessimism (Bayhan, 1995). The anomie subscale within the Spiritual Well-Being Scale is indicative of an adverse condition pertaining to spiritual well-being (Şirin, 2019). Therefore, an increase in anomie correlates inversely with a decrease in subjective happiness and contentment (Yılmaz, 2019).

In this study, the epidemic and social life subscale scores differed significantly according to gender, whereas the economic and quarantine subscale scores did not differ. Female participants’ epidemic and social life scores were higher than those of male participants. When the studies in the literature are examined, Bakioğlu et al. (2020), Gencer (2020), Aksoy and Atılğan (2021), Arısoy and Çay (2021), and Wang et al. (2020) found that fear of COVID-19 was significantly higher in women, supporting the results of this study. We can interpret these findings as indicating that female participants experienced more epidemic anxiety than male participants.

The positive religious coping subscale scores were higher for female participants than for male participants, whereas the negative religious coping subscale scores were higher for male participants than for female participants. Reviewing the existing literature revealed both congruent and divergent findings from the study’s results. Ayten and Sağır (2014) determined that while the positive reli-

religious coping subscale differed in favor of women, the negative religious coping subscale did not. Bayraktutar (2019) found that positive and negative religious coping differed in favor of female participants. Aydın (2019) found that women had higher positive religious coping scores, whereas men had higher negative religious coping scores. Bektaş (2019) stated that negative religious coping did not differ, but that men had higher positive religious coping scores. Angın (2021), on the other hand, found that the positive religious coping subscale did not differ, while men's negative religious coping scores were higher. In addition to all these findings, Ayten et al. (2012) found that both positive and negative religious coping did not differ according to gender. Evaluating these results reveals a significant variability in the studies' outcomes. However, women generally use more positive religious coping strategies than men. These findings can be explained by the fact that women are more likely to use positive religious coping methods than men; men are more likely to feel more physically and mentally exhausted because of their greater participation in working life, hereditary, and it may have emerged because women are more socially developed due to neurological structure and women are more social, positive, and emotional compared to men.

Gender analysis revealed no differences in spiritual well-being scale scores. When the studies in the literature were examined, it was seen that there were many studies that revealed that spiritual well-being did not differ according to gender, supporting the results of this study (Nurkan, 2020; Gürsu & Ay, 2018; Şirin, 2019). In addition, Yılmaz (2019) found that women have higher spiritual well-being scores than men. Altunbezer (2020) determined that the spiritual well-being of men is higher than that of women. The literature's most common studies indicate that spiritual well-being does not vary based on gender. This result can be considered a subjective state that every person can experience, regardless of gender, when spiritual well-being is considered an internal state. As a result, different findings may be associated with these studies' limitations (Nurkan, 2020). However, this situation may have arisen because samples with different social and cultural structures were used. In a limited number of studies, the fact that women's spiritual well-being is higher may be due to the social acceptance that women are more prone to showing their inner world and their own thoughts than men and that they attach importance to more emotional and internal processes, considering that spiritual well-being is a situation related to the inner world of human beings.

We found no significant differences when analyzing the Tranquility Scale scores by gender. Consistent with these findings, a review of the literature, in-

cluding a study by Öksüz and Karalar (2019), confirmed that tranquility does not vary according to gender. However, several studies have reported that various variables, such as happiness, subjective well-being, life satisfaction, and psychological well-being, differ by gender (Gündoğdu & Yavuzer, 2012; Yılmaz, 2019). However, studies on tranquility are limited. There is a need for further research on this subject to evaluate the concept of tranquility in terms of gender.

The analysis of the Epidemic Anxiety Scale scores based on the age variable revealed a significant difference in the economic, quarantine, social life subscale, and total scale scores with age, while the epidemic subscale scores remained unchanged. Participants between the ages of 25 and 30 generally scored higher than those between the ages of 31 and 36. A review of the literature, including findings from this study (Aksoy & Atlgan, 2021), reveals that Gencer (2020) identified higher levels of anxiety among relatively younger participants, while Arısoy and Çay (2021) found that participants aged over 60 years experienced more anxiety than those under 60. Arpacioğlu et al. (2021) found no relationship between COVID-19 fear and age. Younger individuals experience more anxiety due to their increased knowledge about COVID-19 risks and potential harm.

Analysis of the Religious Coping Scale scores by age revealed no significant age-related differences in the scores. This finding is consistent with the literature, as demonstrated by Aydın (2019), who also reported no significant differences in positive or negative religious coping across different age groups. Bektaş (2019) determined that positive religious coping differed in favor of younger age groups, whereas negative religious coping did not. Bayraktutar (2019) found that both positive and negative coping strategies differed. The literature presents contradictory findings.

Analysis of the Spiritual Well-Being Scale scores by age revealed that the anomie subscale scores varied, while the transcendence, harmony with nature, and total scale scores were similar across age groups. We determined that participants between the ages of 18 and 24 had higher anomie subscale scores than those aged 36–45 and 45 and over. In addition, many studies have revealed that spiritual well-being differentiates young people in terms of both subscales and general scale scores (Nurkan, 2020). However, other studies have reported no differentiation (Yılmaz, 2019; Şirin, 2019). As individuals age, they understand the significance of life, confront the reality of death, and consequently experience a greater need to seek solace in a transcendent entity (Nurkan, 2020).

We analyzed the Tranquility Scale scores according to the age variable and found that participants between the ages of 36 and 45 had higher scale scores

than those between the ages of 25 and 30. Upon reviewing the literature, we found no study that examined the concept of tranquility in relation to age. Among the concepts thought to be related to tranquility, Yılmaz (2019) found that happiness does not differ according to age.

Limitations

This study has some limitations. For instance, the 405 participants in this study, while substantial, might not fully represent the full diversity of the COVID-19-affected population. These findings may not be generalizable to all demographics, especially when considering the cultural specificity of religious coping mechanisms. This study was cross-sectional and captured a single snapshot in time. The dynamic nature of the pandemic and individuals' evolving psychological responses may necessitate a longitudinal approach to fully understanding the long-term relationships between the variables. The use of self-report instruments to assess anxiety, religious coping, spiritual well-being, and tranquility can introduce bias, as participants may not always provide accurate or truthful responses because of social desirability or a lack of self-awareness. The relationships found in this study are correlational and do not imply causation. The study cannot conclude that changes in one variable are the direct result of changes in another; it only concludes that they are associated. In this study, some findings were weakly correlated. The reported weak but significant relationships may not translate into substantial or meaningful differences in real-world applications or clinical settings.

Implications

Despite these limitations, this study has several important implications for future research and clinical practice. The weak correlations observed between variables such as epidemic anxiety and various coping mechanisms indicate a complex relationship that warrants further investigation. Longitudinal studies can provide a deeper understanding of how these relationships evolve over time, particularly as the pandemic and societal responses to it change. The cultural specificity of religious coping mechanisms highlighted in this study demonstrates the need for culturally sensitive approaches to psychological support and intervention during epidemics. Future research should explore a diverse range of cultural contexts to develop more universally applicable coping strategies. Besides these, future studies could investigate the psychological and social factors that drive individuals to rely more on religious coping mechan-

ms during times of heightened anxiety due to epidemics or other crises. Future research may explore other forms of coping mechanisms besides religious coping to understand their impact on spiritual well-being and tranquility during epidemics. This can help determine whether the observed effects are unique to religious coping or common across various types of coping strategies. Mental health services may benefit from incorporating spiritual well-being assessments into their practice, especially during times of crisis, to tailor interventions that align with individuals' coping styles. Furthermore, the importance of gender and age in pandemic anxiety underscores the need for targeted educational and training programs that address the population's specific needs and vulnerabilities. Practitioners ought to contemplate interventions that tackle the economic and social aspects of pandemic anxiety, given their significant correlation with overall tranquility. This suggests that tackling practical life challenges can positively influence psychological well-being. The findings of this study advocate for interdisciplinary approaches that involve collaboration among mental health professionals, spiritual care providers, and public health officials to address the multifaceted challenges posed by pandemics. The lack of a significant relationship between certain scales of religious coping and well-being measures suggests that we should tailor support and interventions to address specific aspects of an individual's experience, instead of applying a universal approach. Given the significant relationship between spiritual well-being and tranquility, clinicians should consider tranquility-enhancing practices as potential therapeutic targets, particularly for those dealing with high levels of pandemic-related anxiety.

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): Nimet Gökür GÖZEN, Süleyman KAHRAMAN

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

- Aksoy, C., & Atilgan, D. A. (2021). COVID-19 korkusu ve yaşam doyumu: özel yetenek giriş sınavlarına katılan öğrenciler örnekleme. *Akdeniz Spor Bilimleri Dergisi*, 4(1), 40-50.
- Altunbezer, Ş. (2020). *Savaş görmüş ergenlerin gelecek beklentisi ile öznel iyi oluşları arasındaki ilişkide manevi iyi oluşun rolü* (Yüksek lisans tezi). İstanbul Sabahattin Üniversitesi, İstanbul.
- Angın, Y. (2021). Covid-19 pandemi sürecinden geçerken sağlık çalışanlarında dini başa çıkma ve psikolojik sağlamlık ilişkisi üzerine bir araştırma. *Cumhuriyet İlahiyat Dergisi*, 25(1), 331-345.
- Arısoy, A., & Çay, M. (2021). Yaşlı bireylerde koronavirus (covid-19) korkusu; yetişkin bireylerle karşılaştırmalı bir çalışma. *Tıbbi Sosyal Hizmet Dergisi*, (17), 82-97.
- Arpacıoğlu, S., Baltalı, Z., & Ünübol, B. (2021). COVID-19 pandemisinde sağlık çalışanlarında tükenmişlik, Covid korkusu, depresyon, mesleki doyum düzeyleri ve ilişkili faktörler. *Çukurova Medical Journal*, 46(1), 88-100.
- Aydın, R. (2019). *Çalışan bireylerde yaşam doyumu, mesleki tükenmişlik ve dini başa çıkma arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Kastamonu Üniversitesi, Kastamonu.
- Ayten, A., Göcen, G., Sevinç, K. ve Öztürk, E. (2012). Dini başa çıkma, şükür ve hayat memnuniyeti ilişkisi: hastalar, hasta yakınları ve hastane çalışanları üzerine ampirik bir araştırma. *Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, 12(2), 45- 79.
- Ayten, A., & Sağır, Z. (2014). Dindarlık, dinî başa çıkma ve depresyon ilişkisi: Suriyeli sığınmacılar üzerine bir araştırma. *Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 47(47), 5-18.
- Bakioğlu, F., Korkmaz, O., & Ercan, H. (2020). Fear of COVID-19 and positivity: mediating role of intolerance of uncertainty, depression, anxiety, and stress. *International Journal of Mental Health and Addiction*. <https://doi.org/10.1007/s11469-020-00331-y>
- Banerjee, D., & Rai, M. (2020). Social isolation in Covid-19: The impact of loneliness. *The International Journal of Social Psychiatry*, 66, 525-527. <https://doi.org/10.1177/0020764020922269>.
- Batan, S. N., & Ayten, A. (2015). Dinî başa çıkma, psikolojik dayanıklılık ve yaşam doyumu ilişkisi üzerine bir araştırma. *Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, 15(3), 67-92.
- Bayhan, V. (1995). *Üniversite gençliğinde anomi ve yabancılaşma* (Doktora tezi), İnönü Üniversitesi, Sivas.
- Baykal, E. (2020). Covid-19 bağlamında psikolojik dayanıklılık, kaygı ve yaşam doyum ilişkisi. *International Journal of Social and Economic Sciences*, 10(2), 68-80.

- Bayraktutar, B. (2019). *İmam hatip lisesi öğrencileri örnekleminde dini başa çıkma ve tanrı tasavvuru ilişkisi* (Yüksek lisans tezi), Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Bektaş, B. (2019). *Ergenlerde benlik saygısı ve dini başa çıkma (İmam hatip lisesi öğrencileri örneği)* (Yüksek lisans tezi), Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Cotton, S. P., Levine, E., Fitzpatrick, C., Dold, K., ve Targ, E. (1999). Exploring The Relationships Among Spiritual Well-Being, Quality of Life, and Psychological Adjustment in Women With Breast Cancer. *PsychoOncology*, 8(5), 429-438.
- Demirci, İ., & Ekşi, H. (2017). Huzur ölçeği'nin geliştirilmesi ve psikometrik özelliklerinin incelenmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 15(33), 39-60.
- Doğan, M. M., & Düzel, B. (2020). Covid-19 özelinde korku-kaygı düzeyleri. *Electronic Turkish Studies*, 15(4).
- Ekşi, H. & Sayın, M. (2016). The adaptation of Religious Coping Scale into Turkish language: A study of bilingual equivalence, validity and reliability. *Paper presented at the AGP Humanities and Social Sciences Conference*, BAU International Berlin University, 19-22 May, Berlin, Germany
- Ekşi, H., & Kardaş, S. (2017). Spiritual well-being: Scale development and validation. *Spiritual Psychology and Counseling*, 2, 73-88.
- Erdoğdu, Y., Koçoğlu, F., & Sevim, C. (2020). COVID-19 pandemisi sürecinde anksiyete ile umutsuzluk düzeylerinin psikososyal ve demografik değişkenlere göre incelenmesi. *Klinik Psikiyatri Dergisi*, 23(1), 24-37. <https://doi.org/10.5505/kpd.2020.35403>
- Fehring, R. J., Miller, J. F., & Shaw, C. (1997). Spiritual well-being, religiosity, hope, depression, and other mood states in elderly people coping with cancer. In *Oncology Nursing Forum*. 24(4), 663-671.
- Fisher, J. (2021). Validation and Utilisation of the Spiritual Well-Being Questionnaire: SHALOM. *Journal of Religion and Health*, 60, 3694 - 3715. <https://doi.org/10.1007/s10943-021-01401-8>.
- Gashi, F. (2020). Koronavirüse yakalanmış kişilerde tedavi döneminde dini başa çıkmanın etkisi. *Pamukkale Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 7(1), 511-535.
- Gencer, N. (2020). Pandemi sürecinde bireylerin koronavirüs (Kovid-19) korkusu: Çorum örneği. *Uluslararası Sosyal Bilimler Akademi Dergisi*, (4), 1153- 1173.
- Güler, Ö. (2010). Dini inanç ve psikolojik sağlık ilişkisine dair bir değerlendirmeye. *Toplum Bilimleri Dergisi*, 4(8), 95-105.
- Gündoğdu, R. & Yavuzer, Y. (2012). Eğitim fakültesi öğrencilerinin öznel iyi oluş ve psikolojik ihtiyaçlarının demografik değişkenlere göre incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(23), 115-131.

- Gürsu, O. & Ay, Y. (2018). Din, manevi iyi oluş ve yaşlılık. *Journal of International Social Research*, 11(61), 1176-1190.
- Gürsu, O., & Bayındır, S. (2021). Covid-19 hastalığını geçiren sağlık çalışanlarının başa çıkma sürecinde din ve maneviyat. *Turkish Academic Research Review*, 6(1), 181-220.
- Hızlı Sayar, G., Ünübol, H., Tutgun-Ünal, A., & Tarhan, N. (2020). Salgın Hastalık Kaygı Ölçeği: Geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 12(1), 382-397.
- Holder, M. D., Coleman, B., & Wallace, J. M. (2010). Spirituality, religiousness, and happiness in children aged 8–12 years. *Journal of Happiness Studies: An Interdisciplinary Forum on Subjective Well-Being*, 11(2), 131–150. <https://doi.org/10.1007/s10902-008-9126-1>
- Işık, Z. (2013). *Ebeveyni ölen yetişkinlerde dinî başa çıkma*. (Yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Jopp, D.S., & Schmitt, M. (2010). Dealing with negative life events: differential effects of personal resources, coping strategies, and control beliefs. *European Journal of Ageing*, 7, 167-180. <https://doi.org/10.1007/s10433-010-0160-6>
- Kalgı, M. E. (2021). Covid-19 salgımına yakalanan kişilerde dindarlık ve dinî başa çıkma. *Marife*, 21(1), 131-150.
- Kaplan, H., Sevinç, K., & İşbilen, N. (2020). Doğal Afetleri Anlamlandırma ve Başa Çıkma: Covid-19 Salgını Üzerine Bir Araştırma. *Electronic Turkish Studies*, 15(4).
- Kasapoğlu, F. (2020a). Examining the relationship between fear of covid-19 and spiritual well-being. *Spiritual Psychology and Counseling*, 5(3), 341-354.
- Kasapoğlu, F. (2020b). COVID-19 salgını sürecinde kaygı ile maneviyat, psikolojik sağlamlık ve belirsizliğe tahammülsüzlük arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Electronic Turkish Studies*, 15(4).
- Kaye, J., & Raghavan, S. (2002). Spirituality in disability and illness. *Journal of Religion and Health*, 41, 231-242. <https://doi.org/10.1023/A:1020284819593>.
- Krumrei, E., Pirutinsky, S., & Rosmarin, D. (2013). Jewish spirituality, depression, and health: an empirical test of a conceptual framework. *International Journal of Behavioral Medicine*, 20, 327-336. <https://doi.org/10.1007/s12529-012-9248-z>.
- Livingston, K. (2005). Religious practice, brain, and belief. *Journal of Cognition and Culture*, 5, 75-117. <https://doi.org/10.1163/1568537054068633>.
- Mehmetoğlu, A. U. (2005). Acı ve Tatlı: Dindarlığın Bedelleri ve Faydaları Üzerine Bir Değerlendirme. *Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 5(1), 279.
- Mukhtar, S. (2020). Psychological health during the coronavirus disease 2019 pandemic outbreak. *The International Journal of Social Psychiatry*, 66, 512 - 516. <https://doi.org/10.1177/0020764020925835>.

- Murat, A., & Kızılgöçer, M. (2017). Dini başa çıkma ve psikopatoloji ilişkisi (Rize örneği). *Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 6(11), 111-151.
- Nurkan, A. (2020). *Yetişkinlerin spiritüel iyi oluş düzeyleri ile bağlanma stilleri ve olumlu sosyal davranış düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi), İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, İstanbul.
- Öksüz, Y., & Karalar, M. (2019). Üniversite öğrencilerinin huzur ve otantiklik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 5(3), 321-336.
- Pargament, K. I., Smith, B. W., Koenig, H. G., & Perez, L. (1998). "Patterns Of Positive And Negative Religious Coping With Major Life Stressors." *Journal For The Scientific Study Of Religion*, 37, 710-724.
- Pargament, K., Koenig, H., & Pérez, L. (2000). The many methods of religious coping: development and initial validation of the RCOPE. *Journal of clinical psychology*, 56(4), 519-43. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1097-4679\(200004\)56:4<519::AID-JCLP6>3.0.CO;2-1](https://doi.org/10.1002/(SICI)1097-4679(200004)56:4<519::AID-JCLP6>3.0.CO;2-1).
- Park, C. L. (2010). Making sense of the meaning literature: an integrative review of meaning making and its effects on adjustment to stressful life events. *Psychological bulletin*, 136(2), 257. <https://doi.org/10.1037/a0018301>
- Saladino, V., Algeri, D., & Auriemma, V. (2020). The Psychological and Social Impact of Covid-19: *New Perspectives of Well-Being*. *Frontiers in Psychology*, 11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.577684>.
- Saleem, R. (2017). Spirituality in relation to quality of life and psychological well-being among religious and non-religious persons. *Indian Journal of Positive Psychology*, 8(3), 420- 424.
- Sami, S. (2021). Covid-19 Nedeniyle Yakınlarını Kaybeden Bireylerde Yas Süreci ve Dini Başa Çıkma. *İlahiyat Tetkikleri Dergisi*, 1(55), 421-444.
- Şirin, T. (2019). Evli çiftlerin spiritüel iyi oluşları ile evlilik doyumları arasındaki ilişki. *Ekev Akademi Dergisi*, 23 (77), 389-410.
- Tissari, H. (2020). *Calmness Conquers Anxiety: What Language Tells Us about Mind and Body Control*. IntechOpen. doi: 10.5772/intechopen.86138
- Turan, Y. (2018). Yalnızlıkla başa çıkma: Yalnızlık, dini başa çıkma, dindarlık, hayat memnuniyeti ve sosyal medya kullanımı. *Cumhuriyet İlahiyat Dergisi*, 22(1), 395-434.
- Umakanthan, S., Sahu, P., Ranade, A., Bukelo, M., Rao, J., Abrahão-Machado, L., Dahal, S., Kumar, H., & Kv, D. (2020). Origin, transmission, diagnosis and management of coronavirus disease 2019 (COVID-19). *Postgraduate Medical Journal*, 96, 753-758. <https://doi.org/10.1136/postgradmedj-2020-138234>.

- Uysal, V., Göktepe, A. K., Karagöz, S., & İlerisoy, M. (2017). Dinî başa çıkma ile umut, hayat memnuniyeti ve psikolojik sağlamlık arasındaki etkileşim üzerine bir araştırma. *Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 52(52), 139-160.
- Wang, C., Pan, R., Wan, X., Tan, Y., Xu, L., Ho, C. S., & Ho, R. C. (2020). Immediate psychological responses and associated factors during the initial stage of the 2019 coronavirus disease (COVID-19) epidemic among the general population in China. *International journal of environmental research and public health*, 17(5), 1729.
- Yazıcıoğlu, Y. ve Erdoğan, S. (2004). *Spss uygulamalı bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Detay Yayıncılık
- Yılmaz, Ö. (2019). *Farklı okul türlerinde görev yapan öğretmenlerin spiritüel iyi oluş düzeyleri ile mutluluk düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi), İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, İstanbul.

Dindar Bireylerin Bilge Kişi Algısı: Bir Metafor Analizi

Religious Individuals' Perception of a Wise Person: A Metaphor Analysis

Hatice TEMİRAK YÜZBAŞI, Sorumlu Yazar, Arş. Gör. | Cor-
responding Author, Research Assistant
Yalova Üniversitesi, Yalova / Türkiye | Yalova University, Yalova, Türkiye.
hatice.temirak@yalova.edu.tr
<https://orcid.org/0000-0002-9510-7841>
<https://ror.org/01x18ax09>

Gülüshan GÖCEN, Doç. Dr. | Assoc. Prof.
İstanbul Üniversitesi, İstanbul / Türkiye | İstanbul University, İstanbul, Türkiye
gulusan.gocen@istanbul.edu.tr
<https://orcid.org/0000-0003-4856-9653>
<https://ror.org/03a5qrr21>

ISSN: 1303-880X

e-ISSN: 2667-7504

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

Makale Türü / Article Type:

Araştırma Makalesi / Research Article

Geliş Tarihi / Received Date: 06.03.2024

Kabul Tarihi / Accepted Date: 13.05.2024

Yayın Tarihi / Published Date: 25.06.2024

Lisans / Licence: CC BY-NC-4.0.

Tr/En: Tr

Atıf/Citation: Temirak Yüzbaşı, H. & Göcen, G. (2024). Dindar Bireylerin Bilge Kişi Algısı: Bir Metafor Analizi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 22 (47), 153-187. <https://doi.org/10.34234/ded.1447690>

Çıkar Çatışması / Competing Interests:

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

Yazar Katkıları / Author Contributions:

Hatice TEMİRAK YÜZBAŞI (%50), Gülüshan GÖCEN (%50)

Öz:

Bu makalenin amacı, (i) dini bir bağlılığı ve hayat tarzı olduğunu belirten kişilerin bilgelik algılarını metaforlar aracılığıyla ortaya çıkarmak, (ii) bu algıların kategorizasyonuna etki eden faktörleri incelemek ve (iii) kendi yaşamlarında etki bırakan kişi seçimleri ile bilge kişi idealleri arasındaki ilişkiyi anlamaktır. Nitel araştırma desenlerinden olgubilimi temel alan araştırmanın çalışma grubunu; amaçlı örnekleme içerisinde kartopu ve ölçüt örnekleme ile 19-40 yaş aralığındaki %20'si erkek (19 kişi), %80'i kadın (76 kişi) olmak üzere lisans (%58,9; 56 kişi) ve lisansüstü (%41,1; 39 kişi) eğitim düzeyine sahip, dine ilgisinin orta (%57,9; 55 kişi) ve yüksek düzeyde (%42,1; 40 kişi) olduğunu belirten 95 kişi oluşturmaktadır. Bilgelik algısını ölçmek için katılımcılara online Bilge Kavramına Dair Metafor Algısı Formu uygulanarak, “Bana göre bilge gibidir/benzer. Çünkü” şeklindeki ifadeyle; kendi hayatlarındaki bilge kişi yansımasını görmek için “Hayatımda kararlarını isabetli bulduğum, bana yol gösteren, örnek aldığım kişi dır/dir. Çünkü” şeklinde açık uçlu ifadeler doldurtulmuştur. Elde edilen veriler, içerik analizi ile çözümlenmiştir. Katılımcıların bilge kişi için oluşturduğu 64 farklı metafor, yoğunluklu olarak *bilgiye kaynaklık eden kişi, olgun/kâmil kişi, aydınlatan-yol gösteren kişi* kategorilerinin öne çıktığı 7 kategoride analiz edilmiştir. Kişilerin hayatlarında etki bırakan, örnek aldıkları kişiye dair içerikler ise *aile bireyi, dini şahsiyet ve arkadaş* kategorilerinin öne çıktığı 8 kategori altında yapılandırılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Dindarlık, Bilgelik, Bilge, Metafor Analizi, Rol Model.

&

Abstract:

The purpose of this article is (i) to reveal the perceptions of wisdom of people who state that they have a religious commitment and lifestyle through metaphors, (ii) to examine the factors that affect the categorization of these perceptions, and (iii) to understand the relationship between the choices of people who have an impact on their own lives and the ideals of wise people. The study group of the research based on phenomenology, one of the qualitative research designs; the sample consists of 95 people who were reached through snowball and criterion sampling within purposeful sampling. The participants are between the ages of 19-40, 20% (19 people) are men and 80% (76 people) are women, have

undergraduate (58.9%; 56 people) and graduate education (41.1%; 39 people), and state that their interest in religion is at medium level (57.9%; 55 people) and high level (42.1%; 40 people). To measure the perception of wisdom, the online Metaphor Perception Form on the Concept of Wise was applied to the participants and they were asked to fill in the following statement: “In my opinion, wise.... is like/similar. Because”. In addition, in order to see the reflection of the wise person in their own lives, the participants were asked to fill in the following statement: “The person whose decisions I find to be accurate in my life, who guides me and whom I take as an example is..... Because”. The data obtained was analyzed by content analysis. 64 different metaphors created by the participants for the wise person were analyzed in 7 categories. Among these, the categories of person who is a source of knowledge, perfect person, and person who enlightens and guides came to the fore. The contents about the person who left an impact on people’s lives and whom they take as an example are structured under 8 categories, among which the categories of family member, religious figure and friend stand out.

Keywords: Religiosity, Wisdom, Personal Wisdom, Metaphor, Role Model.

Giriş

Tarihte her dönem ve toplumda insanlara yön veren, danışılan, saygı gören, değer verilen bilge kişiler bulunmaktadır. Bu kişiler, sahip olduklarıyla büyük bir ihtiyacı karşılamış kişileri ve kitleleri etkileyip hayatı şekillendirmiştir. Bilgelik, insan var olduğundan itibaren tartışma konusu olmasına rağmen tamamıyla kabul edilmiş tek bütüncül bir tanıma sahip değildir (Ardelt, 1997; 2003; Schulenburg, 2017, s.8). Günümüzde de bir kişinin bilge olarak tanımlanması zor olmakla beraber sosyal medyada ve günlük hayatta sözleriyle, yaşantılarıyla, kişileri etkileyen pek çok insanın öne çıktığı görülmektedir. Tüm zamanlarda bilgelik tanımında birleşmenin zor olduğu literatürde açıkça görülmekle birlikte kişilerin bu ihtiyacını farklı platformlarda bütüncül ya da kısmi giderdikleri gözlemlenmektedir.

En genel ve sade ifadesiyle bilgelik, Antik çağlardan beri Doğu ve Batı toplumlarında insanî gelişmenin güdüleyicisi, erdem ve mutluluğun temeli, kendini bilme ve gerçekleştirme sürecindeki insan tanımının en belirgin özelliği, canlılar arasında en çoğu insana bahşedilen bilginin sağladığı psikolojik, sosyolojik ve

manevi bir güç olarak görülmüştür (Webster, 2009, s. 70; Carr, 2016, s. 256-266). İnsanlar hakkında onlara dair şeyleri bilmek bilgi iken, kişinin kendisi hakkındaki bilgilere sahip olması bilgelik olarak görülmektedir. (Erduran-Tekin & Kaplaner, 2020, s. 45). Filozoflar tarafından ise o, diğer birçok erdemi mümkün kılan olarak görülmektedir. Çünkü bilgeliğin ve bilginin en güçlü yönü, kişinin iyi bir hayatı elde edebilmesinde sağladığı imkandır (Peterson & Seligman, 2004, s. 95).

Bilgelik, ilk dönemlerde doğru ve güzelin birlikteliğini taşıyan bilgi, erdem ve eylemin bir arada olduğu bir yaşamın tezahürü olarak öne çıkmıştır (Trowbridge & Ferrari, 2011, s. 90; Kılıç, 2019). Dini düşüncenin yoğunluğuna sahip bu dönemde bilgelige iki farklı yaklaşım olmuştur. Bunlardan ilki bilgeliğin, kutsalın ve değişmeyen bilgi olan hakikatin yolunda harcanmış yaşam, yaşam tarzı olarak kabul edilip değer görmesi; diğeri ise Âdem ve Havva'nın yasak bilgi ağacındaki meyveye uzanmasındaki gibi Tanrı'ya ait olana el uzatmak olarak algılanarak yerilmesi ve inanmanın erdeminde yok sayılmasıdır (Maslow, 2001, s. 67; Schulenburg, 2017, s. 42).

Modern zamanlara gelindiğinde bu tanımın içeriği yeniden şekillenmiştir (Birren & Fisher, 1990; Kalın, 2013, s. 7). Bilgelik ve bilge insana dair üretilen kavramlar, modern psikoloji akımları ve onun etkisindeki kişilerin çalışmalarında farklı şekillerde ifade edilmiştir. Örneğin Freud'da “nevrozlu ama buna rağmen kendiyile ve toplumla uyum yakalamış insan”, Jung'ta “bireyleşme olgusu ve bireyleşmiş insan”, Allport'ta “olgunlaşma kavramı ve olgun insan”, hümanist psikolojide “otantikleşme ve otantik insan”, Maslow'da “kendini gerçekleştirme kavramı ve kendini gerçekleştirmiş insan”, Erikson'un psikososyal gelişiminde “yaşla birlikte gelen meseleleri çözebilmiş ve bunu kendine de başkalarına da yapıcı olarak döndürebilen kişi” olarak karşımıza çıkmıştır. Pozitif Psikoloji, bilgelige geniş yer açmış; Transpersonel Psikoloji ise Doğu ve Batı hikmetini bütüncül olarak ele almanın yollarını aramıştır (Trowbridge & Ferrari, 2011, s. 90-92).

Psikolojinin ilk zamanlardaki kişiyi anormal yapan değişkenlere odaklı patoloji bakışı, bu yüzyılın ikinci yarısıyla değişmeye başlamıştır (Walsh, 2015, s. 279). Özellikle modern psikolojide önemli bir konumda olan Pozitif Psikolojinin ruh sağlığını erdemler üzerinden çalışmasıyla bilgelik araştırmaları hızlanmıştır (Diener, 1984; Eryılmaz, 2014, s. 2-9). Kişinin iyi oluşunu ve yaşam memnuniyetini öne çıkaran bu yaklaşım cinsiyet, yaş, medeni durum, sosyo-ekonomik ve eğitim durumu gibi faktörlerle birlikte sosyal olguları da ele almıştır. Bu çalışmaların temelinde, kişinin kendilik bilgisi ve kendiliğini oluşturan unsurlarla etkileşiminin farkındalığı öne çıkmaktadır. Ayrıca

öğrenmeye odaklı olma ve değiştiremeyecekleri karşısında yapıcı tutum benimsemenin kişinin iyi oluşunda etkili olduğu tespit edilmiştir (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000, s. 5; Göcen, 2018, s. 98).

Pozitif psikologlar bilgeliği ele alırken tanımlama zorluklarıyla karşılaşmışlardır. En sık yapılan hata, zekanın bilgeliikle eşdeğer tutulması olmuş, Carr'ın (2016, s. 234) “*üstün yeteneklilik, yaratıcılık ve bilgelik, IQ testleriyle ölçülen yüksek seviye analitik zekadan fazlasını içerir*” sözünde de ifade ettiği üzere bilgeliğin zekadan daha üst kavram olduğu görüşü ortaya atılmıştır. Pozitif Psikoloji’de bilgelik kavramı ve bilge kişinin tanımı üzerine farklı kavram ve model önermeleri giderek artmıştır. Berlin Bilgelik Modeli, Üç Boyutlu Bilgelik Modeli, Webster HERO(E) Modeli, Sternberg Bilgelik Modeli bu öneriler arasındadır (Trowbridge & Ferrari, 2011, s. 92-93; Carr, 2016, s. 256-267; Schulenburg, 2017, s. 20-25).

Modeller arasındaki fark, bilgeliği nasıl tanımladıkları ve hangi özelliklere vurgu yaptıklarıdır. Berlin Bilgelik Modeli, bilgeliği “yaşam uzmanlığı” olarak tanımlar ve belirsizliklerle başa çıkma, yaşamın temel pratiklerinde uzmanlık ve koşullara uyum becerisini öne çıkarır (Kunzmann & Baltes, 2005, s. 118). Üç Boyutlu Bilgelik Modeli’nde ise bilişsel, yansıtıcı ve duyuşsal boyutların entegrasyonuna sahip kişi, bilgelik sahibidir. Buna göre bilişsel boyut derin anlama kabiliyetini, yansıtıcı boyut duygusal farkındalık ve duygusal düzenlemeyi, duyuşsal boyutsa başkalarına karşı sempati ve merhameti temsil eder (Ardelt, 2003, s. 279-280). Bir diğer modele göre ise bilgelik; deneyim, mizah, açık fikirlilik, anımsama ve yansıtma, duygu düzenleme olmak üzere beş boyutlu bir yapı oluşturur (Webster, 2003, s. 15). Sternberg’in (1998, s. 347) Denge Teorisi’nde ise bilgelik; kişinin zekâ ve deneyimini kullanarak, değerler aracılığıyla mevcut ortamlara uyum sağlamak, onları şekillendirmek ve yeni ortamların seçimi arasında olumlu bir etki oluşturmak için çalışmasıdır. Aynı zamanda kendisinin, başkalarının ve kamunun ortak faydasının denge gözetilerek elde edilmesidir (Carr, 2016, s. 237).

Pozitif psikolog Peterson ve Seligman’ın (2004, s. 56-58) oluşturduğu iyi oluşla ilişkilendirilen erdemler sınıflandırmasında bilgelik; cesaret, sevgi, ılımlılık, adalet ve maneviyatla birlikte altı temel erdemden biri olarak geçmekte ve “özgünlük, merak, öğrenmeye açık oluş, açık fikirlilik, geniş bakış açısına sahip olmak” gibi beş alt karakter gücüyle açıklanmaktadır. Bilgelikle ilgili tanımlar ve modellemelerde değişiklik gözlemlense de hayatı iyi ve doğru yaşamak için gerekliliği üzerinde anlaşılmaya varılmıştır.

Günümüzde bilgelik çalışmaları, popülerlik kazanarak artmaktadır (Ardelt, 2003, s. 277). Kişisel ve toplumsal ihtiyaçların bu tür çalışmalara yön ve hız

verdiği göz önünde bulundurulduğunda bilgeliği son dönemlerde öne çıkaran ihtiyaçların ne olduğunu ortaya koymak da önem kazanmaktadır. İnsanlığın bilgelikle felaket arasında bir yarış içinde olduğunu söyleyen Walsh (2015, s. 279) bilgelik araştırmalarının 1970’lerden 2008’e kadar yedi kat arttığına dikkat çekmektedir. APA eski başkanı Sternberg (1998) ise “*Dünyanın ihtiyaç duyduğu bir şey varsa o da bilgeliktir. Onsuz, çok yakında dünyanın var olmayabileceğini söylerken hiç de abartmıyorum*” sözleriyle bilgelige dikkat çekmektedir.

Çok hızlı bir şekilde gelişip değişen ve gittikçe karmaşıklaşan dünyada belirsizlik ve kaos artmaktadır. Böyle bir ortamda doğru bilgiyi kullanmak, deneyim ve derin bakış açısına sahip olmak, değerlere dayanarak sezgileri kullanmak gibi bilgelik özellikleri daha da önem kazanmaktadır (Taş & Alparlan, 2020, s. 131). Bilgelikle kişi belirsizliklerle başa çıkma, kriz ve ikilemler gibi zorlukları çözme, kişilerarası ve evrensel olana dair birleştirici olma gibi özellikleri kazanmaktadır (Achenbaum & Orwoll, 1991, s. 30). Böylece hem kendi hayatı kolaylaşmakta hem de elde ettiği uzmanlıkla diğer insanlardan ayrılmaktadır. Bu özelliklerle de çevresinde saygı gören ve yol gösterici konumunda olabilmektedir.

Bilgelik her dönemde insanı öğrenmeye teşvik eden ilgi çekici bir unsur olmuştur (Peterson & Seligman, 2004, s. 60-61; Erdemli, 2015, s. 17). Bilgelik erdeminin açığa çıkması ve gelişimi için ilk olarak eğitim ve öğrenimin gerekliliği, bu faaliyetleri sağlayanların değerli ve saygın görülmesini sağlamıştır. İnsanın maddi ve manevi, fiziki ve metafizik düzlemleri kapsayıcı bilgilere sahip olduğu ölçüde bilgelige yaklaşacağı düşüncesi bu alanların bütüncüllüğüne sahip, hayatın nasıl yaşanacağına ilişkin bilgisine, dünya ve ötesine dair açıklamalara yer veren din, inanç ve ahlak sistemlerini, bilgeliğin elde edilmesi için başlıca referans kaynakları olarak öne çıkarmıştır (Emmons, 2005, s. 731; Fazlıoğlu, 2016, s. 14-15; Carr, 2016, s. 234).

Kişinin bilgelige ulaşması, kendisini ve amacını bilmesi profan ve kutsal arasındaki ilişkiyi düzenleyip şekillendiren inanç ve dinler için de temel misyonlardandır (Göcen, 2006, s. 600-610; Göcen & Konar, 2014, s. 366-368). Kendini bilmekle hareket eden inanç, ahlak ve dini yapıların tümü; kişiye bilginin maddi ve manevi kazanımı, kullanımı ve yönetimi konusunda eşlik ederek motivasyonel ve işlevsel açıdan destek olmuştur (Peterson & Seligman, 2004; Aytan, 2014, s. 66, 77; Eryılmaz, 2014, s. 133-136).

Bu çalışmada bir dinin yaşam rehberliğini benimseyerek onun sunduğu bilişsel, duygusal ve davranışsal yaşam önerilerine göre hayatını şekillendiren insanların bilgelik algılarının incelenmek istenmesindeki çıkış noktası da budur. Çünkü insanlık tarihi boyunca dinler kadim oluşları, dünyayı bütüncül ele alma-

ları, insan varlığının başlangıcı, gelişim evreleri ve sonuçları dahilinde açıklamalar sunmaları bakımından “bilgelik ve bilge insan nedir?” sorusunun cevabının arandığı başvuru merkezlerinden olmuştur (Arslan, 2012, s. 334; Emmons, 2009, s. 55-65). İslam geleneğinde bilgeliğin kaynağı olarak görülen Allah’ın dilediği kişilere bundan bir parça bahşedeceği, kişinin bu bilgelikle iyiyi ve doğruyu gerçekleştirme kabiliyetine sahip olup kemale ereceği ve diğer canlılardan üstün olacağı belirtilmektedir (Kuvancı, 2019, s. 325, 333).

Din-bilgelik ilişkisi ve buna etki eden faktörleri inceleyen literatüre katkı sağlamak isteyen bu makalede, kişilerin dini yaşantısının zihinlerindeki bilgelik metaforlarına bir şekilde etki edeceği düşünülmüş ve bilgelik çalışması Müslüman dindar kişilerle yapılmıştır. İslam dininde insanın yaratılışı, bilgi sahibi olması ve bunu kullanabilmesiyle açıklanmakta ve ilk insan olan Âdem, bu yönüyle tanıtılmaktadır (Kur’an, 2/30-33). Öğrenebilen ve üretebilen varlık olması yönüyle insan, diğer canlılardan üstünlüğü ile anlatılmakta olup kişinin kendini bilmesinin onu yaratan Allah’ı anlaması ve fark edebilmesinin yolu olduğu vurgulanmaktadır. Kendini bilen kişinin de hakikat peşindeki arayışı içeren yaşamın anlamını kazanacağına işaret edilmektedir (Nasr, 2006, s. 244; Fazlıoğlu, 2016, s. 34). Bu sebeple Kalın’a göre (2022, s. 44) “*İnsan neye neden inandığını bilmiyorsa kâmil imana eremez*”. Bilginin kaynağı olarak kabul edilen Allah, İslam dinine göre Âlim ismiyle her şeyin merkezinde, başlangıcında ve bitişindedir.

Bunlardan hareketle; makalede öncelikle dini bir aidiyetle birlikte bunun hayatına etkisi olduğunu ifade eden kişilerin kullandıkları metaforlar/mecazlar aracılığı ile bilge kişi kavramını nasıl anlamlandırdıkları ortaya konulmak istenmektedir. İkinci olarak da katılımcıların kullandıkları bilge kişi metaforlarının kendi hayatlarında tecrübe ettikleri, örnek almış oldukları kişiler üzerinden karşılaştırılması yapılarak teori ve pratikteki veya olması istenen ve olandaki bilge kişi kavramına ait tasvirler açığa çıkarılmak istenmektedir. Bu amaçlar doğrultusunda aşağıdaki soruların cevaplanması hedeflenmektedir.

1. Dindar kişilerin bilge kişiye ilişkin algılarını ortaya koydukları metaforlar nelerdir?
2. Dindar kişilerin bilge kişiye ilişkin algılarına yönelik metaforlar, hangi kategoriler altında yapılanmaktadır?
3. Katılımcılar kendi yaşamlarında etki bırakan ve hayatlarının yön ya da şekil almasında rolü olan kişileri hangi özelliklerinden dolayı bilge olarak görmektedir?
4. Katılımcıların bilge kişiye ilişkin algıları, kendi hayatlarında tecrübe ettikleri bilge kişi tanımlamalarına bağlı olarak farklılaşmakta mıdır? Öyleyse dağılımı nasıldır?

Yöntem

Bilgelik gibi günlük yaşam içinde varlığından haberdar olunan fakat kişilerin o sosyal olguların sahip olduğu anlam parçacıkları veya onların oluşturduğu bütüncül zihin fotoğraflarıyla ilgili farkındalıklarının az olduğu yapıların anlaşılmasında nitel metodoloji tercih edilmektedir (Creswell, 2017, s. 79). Bu nedenle bilgeliğin ne anlama geldiği ve yerel bağlamdaki karşılıklarının bulunabilmesi için uygun olan nitel metodoloji olmuştur. Günlük yaşamımızda yer alan deneyimlerimizin bizzat kendisine odaklanmadığımız olur. Bu sebeple bir olgunun katılımcılar tarafından tanımlanmış şekliyle hareketle veri toplamak isteyen araştırmacılar için kişilerin o fenomenle ilgili yaşadıkları deneyimlerin felsefi ve psikolojik betimlenmesine olanak sağlayan fenomenoloji (olgubilim), nitel modelde tercih edilen desen olmuştur (Creswell, 2016, s. 14; Dinçer vd., 2023, s. 17).

Araştırmamızda kişilerin bilgelik kavramına dair algıları derinlemesine incelemek istendiği için araştırma soruları, veri toplama ve işleme süreci, bu desene göre oluşturulmuştur. Olgu biliminde algı ve anlam, noktasal derinlikle ele alındığından kişinin zihin arşivinden o olguya dair çekilen belge/fotoğraf işlevi gören metaforlar, önemli veri toplama aracı olmaktadır (Dinçer vd., 2023, s. 21). Metafor analizi de denilen yöntem metaforlar aracılığıyla bir olgu ve kavramın kişilerin zihinlerindeki izdüşümünü vererek, nitel araştırmalar içerisinde derin anlamlara kolaylıkla ulaşılmasına, soyut, kompleks kavram ve olguların temel esaslarıyla kavranabilmesine olanak sağlamaktadır.

Veri Toplama Aracının Oluşturulması ve Verinin Toplanma Süreci

Araştırmanın verileri, Bilge Kişi Kavramına Dair Metafor Algısı Formu ile toplanmıştır. Araştırmacılar tarafından geliştirilen iki bölümden oluşan formun ilk bölümünde katılımcıların demografik bilgilerine (cinsiyet, yaş, eğitim, medeni ve mesleki durum ile öznel dindarlık skalası) dair sorular varken ikinci bölümünde ise bilgelige dair metaforların elde edilmesi için açık uçlu iki ifade bulunmaktadır. Kişilerin bilge kişi algısını öğrenmek amacıyla “Bana göre bilge ... gibidir/benzer. Çünkü ...” ifadesi ile “Hayatımda kararlarını isabetli bulduğum, bana yol gösteren, örnek aldığım kişi ... dır/dir. Çünkü ...” ifadelerine yer verilerek kişilerin kendi hayatlarında var olan, bilge olarak gördükleri insanların ortaya konulması ve böylece bilge kişiye dair algılarının hayattaki yansımalarıyla karşılaştırılması hedeflenmiştir.

Kişilerin bilgelikle ilgili metaforları ve bunları nasıl anlamlandırdıkları form uygulanmadan önce pilot görüşmelerde gözlemlenmiş, sonrasında Yalova

Üniversitesi İnsan Araştırmaları Etik Kurulu'na başvuru yapılarak izin alınmıştır (08.05.2023- 67). Son hali verilen veri toplama aracı, Google Formlar vasıtasıyla katılımcılara ulaştırılmıştır.

Veri toplama süreci, 2023 Mayıs-Haziran arasında gerçekleştirilerek 116 kişiye ulaşılmıştır. Elde edilen formlardan eksik veya boş olanlar ile metafor belirtilmeyen veya gerekçesi ifade edilmeyenler elenmiştir. Ayrıca, hedeflenen çalışma grubuna dahil olmayan kişilere ait formların da çıkarılmasıyla 95 form değerlendirilmeyle alınarak veri seti oluşturulmuştur.

Çalışma Grubu ve Özellikleri

Olgu bilim deseni, bilgeliğin ne anlama geldiğini anlamak üzere oluşturulacak çalışma grubunun belirlenmesinde, katılımcıların realistik anlamda bu özelliği taşımasını gerektirmez; çünkü bu, bilincin deneyimidir (Dinçer vd., 2023, s. 18). Bununla beraber fenomenolojik analizde nicel bir çoğunluk ya da genel bir yasaya ulaşma değil araştırılan olguya dair zengin betimleme hedeflendiğinden çalışma grubunun odaklılığı da önemlidir (Dinçer vd., 2023, s. 36). Buradan hareketle çalışma grubu, amaçlı örnekleme türlerinden kartopu ve ölçüt örnekleme ile ulaşılmış 95 kişiden oluşmuştur. Ölçüt örnekleme çerçevesince bilgeliğin nasıl algılandığı ve tanımlandığını anlamak için veri oluşturacak kişilerin hangi özellikleriyle olgununun içeriğine dair veri sağlayacağını kurgulanmasında kişilerin dini yaşam, yaş ve eğitimleri öne çıkmıştır.

Çalışma grubunun belirlenmesinde kullanılan ölçüt örnekleme kriterine göre din bilgiye, bilgiye ve bunlarla ilişkisine dair etkileşimi bulunması sebebiyle katılımcılardan dini yaşam olarak kendini “dindar” ve “çok dindar” kabul eden kişiler seçilmiştir. Ayrıca yaş olarak insan yaşamında bilginin aktif ve eylemsel yönünün en yoğun yaşandığı, kendini bilme ve gerçekleştirme sürecinde iç ve dış gözlemin daha sık yapılabildiği zaman aralığında olanlar ve eğitim olaraksa yaşamında formal bilgi, deneyim, beceri üretimi olarak geçen akademi içindeki eğitimini formal basamaklandırmada en üst basamağa taşımış kişiler hedeflenmiştir. Özetle araştırmada kullanılan ölçüt örnekleme kriteriyle belirlenen katılımcılar, kendilerini orta veya çok dindar tanımlayan, 19-40 yaş aralığındaki üniversite eğitimi almış kişilerdir.

Çalışmaya zemin oluşturacak ilgili literatüre bakıldığında da kişinin kendi küçük kişisel ve genel büyük insanlık hikayesinin nasıl gelişim içinde olacağıyla ilgili bakış açısı sunma ve olası toplumsal sorunların önlenmesine katkı yapma anlamında bilgeliğin, genç yetişkinlik döneminde daha belirgin ortaya

çıktığı söylenmektedir (Şentepe, 2015; Kabakçı, 2016, s. 28; Carr, 2016, s. 256). Ayrıca kişinin kendi potansiyellerini görme, fark etme ve işleme durumu/düzeyinin, buna olumlu etki edecek bir sosyal çevrenin içerisinde olmasıyla, alınmış/alınacak formal ve informel eğitimle/rlle daha üst seviyelere çıkabildiği düşünülmektedir (Ardelt, 1997, s. 16-17).

Bu ölçütler çerçevesinde oluşturulan çalışma grubuna ait demografik verilerin gösterildiği, Tablo 1'e bakıldığında araştırmaya katılan kişilerin %20 (19 kişi)'si erkek, %80 (76 kişi)'i kadındır. %44,2 (42 kişi)'si evli, %55,8 (53 kişi)'yse bekar. Katılımcıların yaş ortalaması 27,9 olup 19-25 yaş aralığındakiler %23,2 (22 kişi)'sini, 26-40 yaş aralığındakilerse %76,8 (73 kişi)'ini oluşturmaktadır. Çalışmada 56 kişi (%58,9) lisans, 39 kişiye (%41,1) lisansüstü eğitim düzeyine sahiptir. Mesleki açıdan araştırmada en fazla (%41,1; 39 kişi) eğitim sektöründe çalışan kişiler (akademisyen, öğretmen ve Kuran Kursu öğreticileri) yer almaktadır. Bunu sırasıyla ev hanımları ve öğrenciler (%22,1; 21 kişi), sağlık sektöründe çalışanlar (%11,6, 11 kişi), yargı-güvenlik hizmetlerinde çalışanlar (%11,6;11 kişi), teknik işlerde çalışanlar (%7,4;7 kişi), muhasebe/ekonomi işlerinde çalışanlar (%3,2; 3 kişi) ve diğer sektör çalışanları (memur, esnaf, editör) izlemektedir. Araştırmaya katılan kişilerin dini durumlarına bakıldığında katılımcıların %57,9 (55 kişi)'u dine ilgisinin orta düzeyde %42,1 (40 kişi)'yse dine ilgisinin yüksek düzeyde olduğunu belirtmiştir.

Tablo 1: Katılımcıların Demografik Bilgileri

Kategoriler	Dine ilgisi orta	Dine ilgisi yüksek	Toplam
Cinsiyet			
Kadın	46	30	76
Erkek	9	10	19
Medeni Durum			
Evli	25	17	42
Bekar	30	23	53
Eğitim Durumu			
Lisans	38	18	56
Lisansüstü	17	22	39
Meslek			
Eğitim	22	17	39
Sağlık	9	2	11
Yargı-Güvenlik	4	7	11
Teknik	3	4	7
Ekonomi	3	0	3
Diğer	1	2	3
Çalışmayan	13	8	21
Yaş Aralığı			
19-25	14	8	22
26-40	41	32	73

Özetle, bilgelik kavramını metaforik açıdan inceleyeceğimiz çalışma grubumuzun ağırlıklı olarak 26-40 yaş aralığında, lisans eğitilmiş, evli, mesleki olarak eğitim-öğretim sahasında görev yapan ve orta düzeyde dini ilgiye sahip kadın katılımcılardan oluştuğunu söylemek mümkündür.

Verilerin Analizi, Geçerlik ve Güvenirliği

Bilge Kişi Kavramına Dair Metafor Algısı formunun ilk bölümünden elde edilen demografik verilerin frekans ve yüzde değerleri için SPSS programı kullanılarak tanımlayıcı istatistikler elde edilmiştir. Formun ikinci bölümünden elde edilen veriler, araştırmanın sorularının cevaplanacağı, işlenecek metafor ve metafor açıklamalarından oluşan asıl nitel verilerdir. Burada metaforların ve onların toplandığı kategorilerin belirlenmesi için frekans ve içerik analizi yöntemi tercih edilmiştir.

İlk olarak dindar kişilerin bilge kişiye dair algıları, ortaya koydukları metaforlar ve bu metaforların oluşturduğu kategoriler incelenmiştir. İkinci olarak katılımcıların hayatlarında tecrübe ettikleri, örnek aldıkları kişilerin oluşturduğu kategoriler incelenmiştir ve bilge kişiye dair kullandıkları metaforlarla karşılaştırılmıştır. Metin içinde toplanan verilerden alıntılar verilirken, katılımcıların kendisine atanan sıra numarası ve cinsiyetlerinin kısaltması (Kadın: K, Erkek: E) kullanılmıştır.

Online elde edilen veriler bilgisayar ortamına geçirilmiş, katılımcılardan bilgelikle ilgili elde edilen metaforlar belirlenerek kodlanmış, en fazla tekrarlayan metafordan en aza doğru ve alfabetik sıraya göre sıralanarak frekans ve içerik analizi için uygun hale getirilmiştir. Adlandırma aşamasında katılımcıların ürettiği metaforların birbiriyle benzerlik ve farklılıkları gözetilerek kategorileştirilmesi yapılmıştır. Bir metafora ait ifade, birden fazla kodla kodlandığından birden çok kategoride bulunabilmektedir.

Nitel araştırmalarda geçerlilik, toplanan verilerin detaylı işlenmesi ve araştırmacıların sonuçlara nasıl ulaştığının izlenebilir olmasıyla yakalanabilmektedir (Yıldırım & Şimşek, 2000, s. 76-77; Dinçer vd., 2023, s. 54). Araştırmacılar tarafından geçerliğin sağlanması amacıyla çalışmada kullanılan araştırma yöntemi ve veri analiz süreci ayrıntılı biçimde aktarılmış, takip edilen bütün adımlar detaylı olarak açıklanmıştır. Bunun yanı sıra bulgular kısmında katılımcıların geliştirmiş oldukları metaforlar ve gerekçelerinden alıntılar ifade edilerek araştırmanın geçerliliği artırılmıştır.

Bu araştırmada güvenilirliği sağlamak amacıyla çoklu araştırmacı yöntemi kullanılmış ve uzman görüşünden yararlanılmıştır. Metafor verilerinin oluşturulan temalarla ilişkili olup olmadığının tespit edilmesi için veri analizi sonu-

cunda elde edilen temalar ve temaların altında yer alan metafor bilgileri, bir alan uzmanı araştırmacıya gönderilmiştir. Alan uzmanından metafor verilerini kodlaması ve kendi oluşturduğu temalarla gönderilen temaları karşılaştırması, varsa önerilerini bildirmesi istenmiştir. Daha sonra alan uzmanının sınıflandırmaları ile araştırmacının yapmış olduğu sınıflandırmalar karşılaştırılmıştır. Bu karşılaştırmaların neticesinde görüş birliği-görüş ayrılığı sayıları belirlenmiştir. Eşleştirmeler arasındaki uyumun incelenmesi için Miles & Huberman (1994) tarafından önerilen güvenilirlik hesaplaması kullanılmış (Yıldırım & Şimşek, 2000, s. 76) ve araştırmacının güvenilirliği %95 olarak hesaplanmıştır.

Bulgular

Bilge İnsana Dair Ortaya Konan Metaforlar ve Ortaya Çıkan Kategoriler

Bu başlık altında çalışmanın birinci ve ikinci araştırma sorularına yönelik bulgular sunulmuştur. Burada elde edilen bulgulara göre -Tablo 2’de de görüleceği üzere-bilgelige dair metaforlarla ilgili olarak, katılımcılar 64 geçerli ve anlamlı metafor üretmiştir. Bunlar incelendiğinde ışık (n=8), güneş (n=7), ağaç (n=7), su (n=5), kandil (n=3), okyanus (n=3) ve kitap (n=3) metaforlarının öne çıktığı görülmektedir.

Metafor	Sayı	Metafor	Sayı	Metafor	Sayı	Metafor	Sayı
Işık	8	Tarih	1	Ay	1	Kütüphane	1
Ağaç	7	Terazi	1	Altın	1	Mesul	1
Güneş	7	Çınar	1	İlimli insan	1	Atatürk	1
Su	5	Deniz	1	Hayat	1	Ufuk çizgisi	1
Kandil	3	Bilmiyor	1	Kâmil kişi	1	Mum	1
Okyanus	3	Anne	1	Yıldız	1	Navigasyon	1
Kitap	3	Fatih	1	Jan Valjan	1	Kâğıt	1
Zaman	2	Zenginlik	1	Meyveli ağaç	1	Olgun insan	1
Toprak	2	Buğday başağı	1	Ruhunu besleyen kişi	1	Parçada bütünü gören	1
Kendini bilme hali	1	Meyve veren ağaç	1	Hikmet ehli olan	1	Dingin bir nehir	1
Bildiğini bilen kişi	1	Cennet hurması	1	Hükümlerinde isabetli hâkim	1	Vatansever olgun kişi	1
Her şeyde hikmet olduğunu bilen	1	Duygu ve düşüncelerinden emin olan	1	Basireti açık ve anlayışı yüksek kimse	1	Düşünce ve davranışı çelişmeyen filozof	1
Doğru rehber	1	Bilimle mantık	1	İhtiyaçları gören	1	Lider	1
Toplam							64

Bu metaforların kodlanması ve temalandırılması sonucunda 7 kategori ortaya çıkmıştır. Metaforların kategorilere dağılımı incelendiğinde en yoğun metafor sayısının, *bilgiye kaynaklık eden kişi* (27) kategorisinde yer aldığı görülmektedir. Onu; *olgun/kâmil kişi* kategorisi (25), *aydınlatan/yol gösteren kişi* kategorisi (24 metafor) ile *çevresinin gelişimine katkıda bulunan kişi* (22 metafor) kategorisi takip etmiştir. Bunların devamında *karizmatik kişi* (14 metafor), *değer verilen/değerli kişi* (10 metafor) ve *ahlaki değerlere sahip kişi* kategorisi (6 metafor) yer almaktadır (bkz. Tablo 3).

Tablo 3: Veri Analizi Sonucunda Ortaya Çıkan Kategorilere göre Metafor Sayısı Dağılımı

Kategoriler	Metaforlar	Metafor Sayısı	Toplam Frekans
Bilgiye kaynaklık eden kişi	<i>Deniz (1), hükümlerinde isabetli hâkim (1), yolu ve yolda olmayı bilen kişi (1), kâmil kişi (1), toprak (1), ayı (1), güneş (2), altın (1), su (2), kitap (3), basireti açık ve anlayışı yüksek kişi (1), yaşlı (1), zaman (1), ak sakallı dede (1), lider (1), kütüphane (1), ansiklopedi (1), okyanus (1), ufuk çizgisi (1), hayat (1), ihtiyaçları gören (1), tarih (1), anne (1)</i>	23	27
Olgun/Kâmil kişi	<i>Ayna (1), kendini bilme hali (1), olgun insan (1), cennet hurması (1), düşünce ve davranışı çelişmeyen filozof (1), meyveli ağaç (1), vatansever olgun kişi (1), ruhunu besleyen kişi (1), her şeyde hikmet olduğunu bilen kişi (1), hikmet ehli olan (1), ılımlı insan (1), mesul (1), kâmil kişi (1), basireti açık ve anlayışı yüksek kişi (1), ağaç (2), meyve veren ağaç (1), dingin bir nehir (1), okyanus (2), bilmiyor (1), duygu ve düşüncelerinden emin olan (1), parçada bütünü gören (1), su (1), ayı (1)</i>	23	25
Aydınlatan/ yol gösteren kişi	<i>Navigasyon (1), kandil (3), güneş (5), kutup yıldızı (1), ay (1), ışık (8), el feneri (1), doğru rehber (1), mum (1), yıldız (1), lider (1)</i>	11	24
Çevresinin gelişimine katkıda bulunan kişi	<i>Meyveli ağaç (2), deniz (1), güneş (1), ışık (1), Atatürk (1), ağaç (6), altın (1), toprak (1), su (1), ihtiyaçları gören (1), dingin bir nehir (1), çınar (1), okyanus (1), buğday başağı (1), ansiklopedi (1)</i>	17	21
Karizmatik kişi	<i>Düşünce ve davranışı çelişmeyen filozof (1), vatansever olgun kişi (1), bildiğini bilen kişi (1), Jan Valjan (1), Fatih (1), Atatürk (1), ağaç (2), çınar (1), altın (1), okyanus (1), bilimle mantık (1), ileri görüşlü kişi (1), yıldız (1)</i>	13	14
Değer verilen/ değerli görülen kişi	<i>Buğday başağı (1), su (1), kâğıt (1), güneş (1), okyanus (1), zaman (1), hazine (1), zenginlik (1), ak sakallı dede (1), tarih (1)</i>	10	10
Ahlaki değerlere sahip kişi	<i>Su (1), toprak (1), terazi (1), ağaç (1), ahlak (1), mesul (1)</i>	6	6
Toplam		103	128

Kategori 1: Bilgiye kaynaklık eden kişi

Katılımcıların ortaya koydukları metaforların en yoğun olduğu bilgiye kaynaklık eden kişi kategorisinde 27 kişinin ürettiği 23 metafor karşımıza çıkmaktadır. Bu kategoride en fazla kitap (f=3), güneş (f=2) ve su (f=2) metaforları kullanılı-

mıştır (Tablo 3). Kategoriyle ilgili metaforların bazıları ve açıklamaları katılımcılar tarafından şu şekilde belirtilmiştir:

Bilge, güneş gibidir. Çünkü aydınlatır, etrafına ışık saçar. İnsanlar ona çıplak gözle bakınca gözleri kamaşır, bilgiyi nasıl içselleştireceklerini bilemeyebilirler. Aynı zamanda ısıtır, insanların kalpleri birbirine ısınır bilge biriyle olunca, o aracılık edince. Gözle görülmediği vakitlerde ise orada olduğu bilinir, bilgenin bilgisi kaybolmaz mirastır. (K58)

Bilge, kitap gibidir. Çünkü bilge kişi, çok şey bilendir. (K74)

Bilge, su gibidir. Çünkü bilge, bulunduğu mekâna göre şekil alır. Bilgisini bulunduğu yere ve zamana göre kullanmayı bilir. (K49)

Bilge, ansiklopedi gibidir. Çünkü birçok konuda doğru bilgiye sahiptir. Farklı konularda da fikirleri vardır. Her sayfası yeni bir bilgiye sahip ansiklopedi gibi bilge birinin de her olaya bakışı farklı ve öğretici olabilir. (K71)

Metaforlara ait olan açıklamalara bakıldığında katılımcıların bilge kişiyi bilgiye sahip ve hâkim olup onu üretebilen ve yönetebilen yani bilgiyi nerede ve nasıl kullanacağını bilen, kendisi ve etrafındaki insanların kabullendiği netlikte bilgiyi üzerinde aşikâr taşıyan, bu sebeple bilgi edinmek için başvurulmuş bilgi kaynağı kişi olarak algıladıkları görülmektedir.

Kategori 2: Olgun/kâmil kişi

Metafor yoğunluğu bakımından ikinci sırada olan "olgun/kamil kişi" kategorisinde 25 katılımcının ürettiği 23 metafor yer almaktadır. Bu temada bilge kişi algısının kâmil kişi olarak açığa çıkmasında, bilginin üzerinde durduğu kişiyi olgunlaştırmasına yapılan vurgu etkili olmuştur. Öne çıkan metaforlara bakıldığında “kökleriyle sağlam ve kadim ama yapraklarıyla genç ve aktif öğrenme içinde” ağaç (f=2); “hem gözün görmesinin yetemeyeceği kadar büyük bir varlığı olan, enginliğe ve dev dalgalara sahip hem de sakinliği ve gösterişsizliği ile” okyanus (f=2) ve “görünen ile görünmeyeni birlikte değerlendiren; parçadan bütüne, bütünden parçaya gidebilen” hikmet ehli (f=2) örüntülerindeki ortak vurgunun; “niceliksel büyüklük ve içsel derinliğin bütünlüğü” olduğunu söylemek mümkündür (bkz Tablo 3).

Bilge, okyanus gibidir. Çünkü zenginlik barındırır; fakat dışarıdan bakıldığında görülmez. Dalgası vardır; fakat her vakit kabarmaz, taşmaz. Zannımca bir bilge, dışarıdan böyle görünür. (K70)

Bilge, ağaç gibidir. Çünkü kökünden aldığı bilgilerle yapraklarını beslemeye devam eder; dallanır budaklanır, kök salar ve bir duruş simgeler. (K65)

Bilge, ayna gibidir. Çünkü eşyanın ilmine sahip olmaktan daha büyük ilim; insanın kendini bilmesi ve Allah'ın onda var ettiği potansiyeli gerçekleştirmesidir. Diğer tüm bilgiler insanın kendini bilmesiyle anlam kazanır, tıpkı aynaya yansıyan görüntüler gibi. (K12)

Bilge, cennet hurması gibidir. Çünkü bilge, cennet hurması gibi olgunlaşmıştır. Hurma olgun değilken ağzı kavlayabilir ve tatsız olur. Olgunlaştığı zaman pişer daha lezzetli bir hale gelir. Bilge de hurmanın kendisini aşarak pişip cennet hurması olması gibi kendisini aşmış ve en iyi halini gerçekleştirmiştir. (K32)

Bilge, düşünce ve davranışı çelişmeyen filozof gibidir. Çünkü bilge, inandıkları ile davranışları örtüşen olgun bir insandır. Erdemli olduğu için de itidalli davranmayı öğrenmiş, hayatın sırrını çözmüştür. Basamakları teker teker çıkmış, en yukarılara ulaşmış ve insanlara örnek olmuş, kendisine danışılan bir kimsedir. (K82)

Bu kategoride nesnelere daha çok insan üzerinden metaforlar üretilmesi de dikkat çekicidir (bkz Tablo 3). Genel olarak buradaki metaforlara ve açıklamalara bakıldığında; katılımcıların bilge kişinin olgunlaşan, yetiştiren ve geliştiren, kendisinde var olanla yetinmeyip henüz ortaya çıkmamış potansiyellere odaklanan, mesuliyet sahibi, ılımlı, ölçülü, düşünce ve davranışlarıyla tutarlı, duygu ve düşüncelerinden emin yönüne vurgu yaptıkları görülmektedir. Bu kategoride bilginin insanla birlikteliğinden ortaya çıkabilecek görüntülerine/belirtilerine yer verdikleri anlaşılmaktadır.

Kategori 3. Aydınlatan/yol gösteren kişi

Aydınlatan/yol gösteren kişi kategorisi, kişinin bilinmezleri bilindir kılmasına ve yol gösterici olmasına atıf yapan metaforların yer aldığı üçüncü kategori olmaktadır. Bu kategoride 24 kişinin kullandığı, 11 metafor bulunmaktadır. Kategoride en fazla kullanılan ışık (f=8), güneş (f=5), kandil (f=3) ve yıldız (f=2) metaforlarından da anlaşılacağı üzere; bilge kişinin cehaletle eş görülen karanlılığı yok eden ve bunu sadece kendisi için değil etrafındaki herkes için de yapan bu yönüyle yararlılığı ve gerekliliğini vurgulayan bir kategoridir (bkz. Tablo 3).

Bilge, ışık gibidir. Çünkü bilge, bana göre bilgisini yayandır. Bilge yalnızca kendini değil, çevresini de aydınlatır; o yüzden ışık gibidir. (K76)

Bilge, güneş gibidir. Çünkü gündüz yol gösterir, gece ışığını saçarak yıldızlar vasıtasıyla yine yol gösterir. Bulutlar gelip geçicidir. Yolu her zaman o gösterir. (E2)

Bilge, kandil gibidir. Çünkü bilgisiyle avamın göremediğini görünür kılar, karanlığı aydınlatır, atılan adımın isabetli olmasına yardımcı olur. (K6)

Bilge, el feneri gibidir. Çünkü karanlık yolları aydınlatır. (E1)

Katılımcıların ifadelerinde bilge kişi kendisinin dışında diğer canlılara olan katkısı, toplumla bağlantılı olması yönüyle tanımlanmıştır. Işık kaynaklarına benzetilerek içerisinde buldukları ortamı aydınlatmalarının yanı sıra insanlara rehberlik etmeleri vurgulanmıştır. Bunlar arasında güneş, ay ve yıldız gibi doğal, doğada olan metaforlar (f=8) öne çıkarken el feneri, kandil ve mum gibi yapay aydınlatıcılar (f=3) da kullanılmış; insan üzerindense lider, doğru rehber ve navigasyon (f=3) metaforları üretilmiştir. Diğer kategorilerde bilge kişi, bilginin üretimi/ortaya çıkışı ve bilginin kişide nasıl vücut bulduğu ile açıklanırken; bu kategorideyse bilgiyi yayan, genişleten, kendi dışındaki insanlar için de yolu ve yönü görünür kılarak insanlara destek olan kişi olarak tanımlanmıştır.

Kategori 4. Çevresinin gelişimine katkıda bulunan kişi

Bu kategoride katılımcılar bilge kişiyi tanımlamada kullandıkları metaforlarla, bilginin *geliştirici yönüne* vurgu yaparak çevresinde oluşturduğu olumlu etkiye işaret etmiştir. Başkalarının gelişiminde katkı sağlayan olarak görülen bilge kişi en fazla ağaç (f=6) metaforuyla ifade edilmiştir. Buradaki metaforları ağaç metaforu dahil olarak toprak başlığı altında topladığımızda meyveli ağaç (f=2), çınar (f=1), toprak (f=1), buğday başağı (f=1) metaforlarının sayısındaki yoğunluk (f=11) katılımcıların bilge kişiyi toprağın üreticiliğiyle ilintilendirdiklerini göstermektedir. Bunu su (dingin nehir, okyanus, deniz, su) ve havayla ilgili (güneş ve ışık) metaforlar izlemiştir. 21 kişinin kullandığı 17 metafor bulunan (bkz Tablo 3) bu kategoride bilgenin insan, toplum ve tüm insanlık için daha somut/görünür fayda, yarar sağlamanın insanlar için önemli görülen ağaç, su, altın gibi benzetmelerle ifade edildiği gözlemlenmektedir:

Bilge, ağaç gibidir. Çünkü hem kökleriyle toprağı tutar hem dallarıyla güneşi ve havayı hem de meyvesiyle karın doyurur, gölgesinde de canlılar dinlenir. (K24)

Bilge, su gibidir. Çünkü her kapta/kışide anlaşılır ifadelerde bulunur, dokunursan temizler, iştirsen dinlendirir, bakarsan şeffaftır, görürsün. (K20)

Bilge, altın gibidir. Çünkü bilge insan, zamana ayak uydurabilen, analiz yapabilen, analitik düşünebilen ve bunların hepsini faydalı olabilecek şekilde her seviyeden insana sentezleyip sunabilen biridir. (E8)

Bilge kişilerin benzetildikleri metaforlara ve açıklamalara bakıldığında, burada daha çok bilginin kişideki çoklu görünümüne ve bu özelliklerinin de topluma kazandırdığı faydalara, giderdiği ihtiyaçlar doğrultusunda sağladığı geliştirici etkiye işaret edilmektedir. Bilge kişiler aynı anda birçok özelliğe sahip olup bunların hepsini doğru şekilde kullanmasıyla çevresine katkı sağlayan insanlar olarak görüldüklerinden değer verilen, toplum nezdinde saygınlığa sahip kişiler olarak tanımlanmaktadır.

Kategori 5. Karizmatik kişi

Beşinci kategoriye, katılımcıların insan formu üzerinden idealize ettikleri, kahraman gibi gördükleri kişiler ve onların özellikleri ile ürettikleri bilge metaforları oluşturmuştur. Burada 14 kişinin kullandığı 13 metafor bulunmaktadır (bkz Tablo 3). Bunları iki bölüme ayırırsak ilkinde tarihte var olan ya da edebi eserlerde toplum içerisinde idealize edilen kişiler (Fatih Sultan Mehmet, Atatürk ve Jan Valjan) öne çıkarırken diğerinde ise bu kişilerin özellikle topluma olumlu ve etkili yön verme özelliklerine dair metaforlar yer almıştır. Bu karizmatik özelliklerse bilge kişinin düşünce-eylem birlikteliği ve tutarlılığına sahip olması, kendi içinde yakaladığı farkındalık ve bütünlüğün sağladığı gücü, akletme ve öngörme becerisiyle zamanının sınırlılığına takılmadan kendisi dışındaki insanlar için kullanması olarak sıralanmıştır. Burada bilge kişinin ve onu çevreleyen insan ve topluluğun karizmatik özellikler içerisinde daha çok vatanseverlik, ülkesinin iyiliği ve gelişimi için geçmişi ile geleceği doğru bağlantılandırarak hareket etmesinin vurgulanması ise dikkat çekicidir.

Bilge, Jan Valjan gibidir. Çünkü cehennem gibi bir hayatın dibine kadar düşüp oradan tekrar insan olarak çıkabilmiştir. (E9)

Bilge, Fatih gibidir. Çünkü hem kendi çağına hâkim hem de geçmişinden ders çıkarabilmiştir. (E6)

Bilge, Atatürk gibidir. Çünkü o okur, öğrenir araştırırdı ve çok başka bir zekaya sahipti. Bu zekasını ve bilgisini tüm ülkemizin iyiliğine kullanmıştır. (K9)

Bu kategoride bilgeliğin insanların hayatları üzerindeki şekillendirici etkisi ortaya çıkarılmıştır. Bilgelikle kişilerin öngörü ve zaman üstü hareket etme kabiliyeti kazandıkları ve bunları kendileri, ait oldukları toplum ve insanlık için kullandıkları vurgulanmıştır.

Kategori 6. Değer verilen/değerli görülen kişi

Bu kategoriyi, bilge kişilerin kıymetli görülen, hayat için vazgeçilmez unsurlara benzetildikleri 10 metafor oluşturmaktadır. Katılımcılar tarafından hazine, zaman, zenginlik, su gibi metaforlar kullanılmıştır (bkz. Tablo 3). Katılımcıların bir kısmının ifadelerinde, bilge kişi yerine bilgelik kavramını açıklamaları, bilge kişi olmanın nihayetinden ziyade sürecine odaklandıklarını göstermektedir. Burada bilgeliğin, elde edilmesi kolay olmayan kıymetli nesnelere benzetilerek tanımlanması da bu görüşü desteklemektedir.

Bilge, hazine gibidir. Çünkü onu elde ettikçe/veya en azında denedikçe ne kadar zenginleştirdiğini anlıyorsun. (K33)

Bilge, zaman gibidir. Çünkü bilgelik, parayla alınmaz. Zaman kadar kıymetlidir. (K8)

Bir kısım katılımcıların ifadelerindeyse bilge kişi, insanlar için ifade ettiği anlam, toplumda sahip olduğu konum ve vazgeçilmezliğiyle açıklanmıştır:

Bilge, buğday başağı gibidir. Çünkü kendisi başak gibi doldukça mutevazileşirken, insanın asıl gıdası ekmeğin özünü oluşturur. (K44)

Bilge, ak sakallı dede gibidir. Çünkü onun ak saçları ve sakalları deneyimlerinin ifadesidir. Onun hayat tecrübesi, deneyimleri bana kıymetli gelir. Sakal aslında biraz da bana güven veriyor. Yani sanki onun fikirlerinin arkasında ilahi bir destek görüyorum. (K31)

Bu kategoride bilge kişinin bilgiyi üretme, yönetme ve yayabilme gücünü kullanarak sonlu dünyada sonlanmayacak şeylerin ne olduğunun farkındalığına sahip olduğu, somut-soyut bir bereketlenme içinde, olgunlaşmak için verdiği emekle bireysel ve toplumsal refahı sağladığı, bununla da hem fizik hem de metafizik açıdan bir onanma ve takdir kazanan kişi olduğu vurgusu karşımıza çıkmıştır.

Kategori 7. Ahlaki değerlere sahip kişi

Katılımcılar tarafından bilge kişinin üst ahlaki değerlere sahip kişi olarak tanımlandığı kategoridir. Burada 6 katılımcı, 6 metafor üretmiştir (bkz. Tablo 3). Katılımcıların ifadelerine bakıldığında bilge olmanın bilme, eyleme ve bunları bir araya getirme cesaretini bulundurma nitelikleri ahlak (f=1), sorumluluk (f=1), terazi (f=1) gibi metaforlarla öne çıkmıştır. Bilge kişinin yaşarken kurduğu tüm ilişkilerde açık, şeffaf ve hakperest olması, yapıp ettiklerinde irade ve sorumluluk sahibi olması, bunları toplayan en doğru ifadeyle adil/ adalet sahibi olması vurgulanmıştır.

Bilge, ahlak gibidir. Çünkü temiz bir ahlaka sahip kimsenin niyetinin de temiz olduğunu düşünüyorum. Dolayısıyla onun dediklerine güvenirim. (K5)

Bilge, terazi gibidir. Çünkü her türlü zorluk veya kolaylıkta adaletten yanadır. (E4)

Katılımcıların Hayatlarında Örnek Aldıkları Kişilerin Oluşturdukları Kategoriler

“Bilge kimdir?” sorusuna metaforik olarak cevap veren katılımcılarımıza reel hayat içinde aynı soru yönlendirilerek “tasarımsal/kurgusal” ve “deneyimsel” bilge kişi tanımlamaları karşılaştırılmak istenmiştir. Bunun için kendi hayatlarında kararlarını isabetli buldukları, yol gösteren ve örnek aldıkları/alınabilecek kişiler sorulmuş; verdikleri cevaplar, 8 kategori altında incelenmiştir (bkz Tablo 4).

Tablo 4: İçerik Analizi Sonucunda Ortaya Çıkan Kategoriler ve Alt Temalar

Kategoriler	Alt Temalar	Sayı	Toplam Frekans
Aile Üyeleri	<i>Aile Üyelerinin Karşılıksız ve Koşulsuz Olması</i> Anne (8), Baba (1), Aile Bireyleri (1), Eş (1), Abi (1), Abla (2), Kardeş (1)	7	15
	<i>Aile Üyelerinin Ona Sunduğu Özellikler</i> Anne (4), Baba (6), Eş (6), Kardeş (2), Abla (2), Abi (2), Dayı (2), Teyze (1), Kuzen (1), Enişte (1)	10	27
Dini söylem ve yaşamları öne çıkarılan kişiler	<i>Dini şahsiyetlerin erdemlere sahip olması</i> Hz. Muhammed (10), Hz. Hatice (1), Gazali (1) Şeyh (1), Nurettin Yıldız (1), Ebubekir Sifil (1)	6	15
	<i>Dini şahsiyetlerin yol gösterici olması</i> Hz. Muhammed (2)	1	2
	<i>Tanınmış kişi</i> İsmet Özel (1), Sami Yusuf (1), Kemal Sayar (1)	3	3
Arkadaş	Arkadaşların farklı bakış açısına sahip olması (3) Arkadaşların erdemlere sahip olması (6) Arkadaşların çevresinin gelişimine katkıda bulunması (2) Arkadaşların tecrübeli olması (1)	4	12
Hoca/Öğretmen	Hoca/öğretmenin erdemlere sahip olması (6) Hoca/öğretmenin farklı bakış açısına sahip olması (1) Hoca/öğretmenin çevresinin gelişimine katkıda bulunması (1)	3	8
Olaylara Göre Değişen Kişiler	Her alanda kendini geliştiren başka kişi (3), kişilerin güzel özelliklerinin örnekliliği (3), istişare etmek (1), olaylara göre değişen akil kişiler (2)	4	9
Kendisi	Yaşamın biricikliği (4), yol gösterici olarak tecrübe (2), yol gösterici olarak vicdan (1)	7	7
Toplam		40	99

Tablo 4'e bakıldığında katılımcıların yoğun olarak aile üyelerini örnek aldıkları görülmektedir. Katılımcıların ifadelerinde aile üyesinin kişi için koşulsuz sevgi duyması, her zaman onun iyiliğini düşündüğünden emin olunması, iletişim yakınlığı, aile üyesinin kişiyi yargılamaması, ona karşı iyi niyetli olması gibi sebepler; görüşlerine güvenmek hususunda aile üyesinin birinci sırada gelmesini açıklamaktadır. Aile üyesini örnek/öncü/önder alan katılımcıların bir kısmı ise onların sahip oldukları güzel özellikleri ya da tecrübeleri vurgulamıştır. İnsanlar hayata geldikleri andan itibaren en yakınındaki kişilere bağlı olarak hayatı anlamlandırdıkları için aile üyeleri, ilişki kurulan, yakınlık ve bağlılık duyulan ilk kişiler olmaktadır.

Öncü ve örnek kişi kategorisinde ikinci sırada, dinle ilgili söz ve yaşamlarıyla öne çıkmış şahsiyetler gelmektedir. Bu kategoride en çok yer verilen isim, Hz. Muhammed olmuştur. Verilen diğer cevaplarda ise; toplumun büyük çoğunluğu tarafından bilinen, dini söylemleri ve kimlikleriyle öne çıkan din adamları ile edebiyat, sanat gibi alanlarda belirli bir hayran kitesine sahip popüler üç kişinin isimleri yer almaktadır. Katılımcılar bu kategorideki kişilerin seçilme sebeplerinde özellikle buldukları topluma yönlendirici, örneklik teşkil edici yönlerini ön plana taşımıştır.

Araştırmanın katılımcılarının dini bir bağlılığı ve yaşamı olan kişilerden oluşması, yaşamlarında işaret edecekleri bilge kişiler olarak da dini şahsiyetleri göstermelerini beklenen bir durum yapmaktadır. Tüm din tanımlarında karşılaşılan “insanın yaşamına katılan ilahi/kutsal rehberlik” ifadesinden de anlaşılacağı üzere, kişiler bir dini kabul ettiklerinde onun yaşam rehberliğini de benimsemiş olmaktadır.

Katılımcıların bir kısmıysa görüşlerini isabetli buldukları, örnek aldıkları kişi olarak arkadaşlarını söylemiştir. Neden onları bilge olarak gördüklerini ise o arkadaşların farklı bakış açısına sahip ve güvenilir kişiler olması hem kendilerine benzer hem de onların eksiklerini tamamlayıcı nitelikte olması, güzel ahlaki özelliklere sahip, fayda sağlayan birisi olması ve tecrübeleriyle ona yol göstermesi ile açıklamıştır.

Hayatlarında bilge kişi olarak işaret edebilecekleri kategoriler arasında aile üyeleri, dini söylem ve yaşantıları ile öne çıkan şahsiyetler ve arkadaşlar kategorisini öğretmenler/hocalar, dördüncü sırada takip etmiştir. Bu kategoriyi dindar şahsiyetlerden ayıran şey, katılımcıların isim/kişi vermeden sadece eğitici/öğreticiliği, yaşamdaki duruşu, farklı bakış açısı sunabilme ve bu sayede geliştirici olma gibi özelliklerle öne çıkarılmış olmasıdır.

Yaşamdaki bilge olarak gösterilenlere genel bakıldığında bu kişilerin daha çok kendi zamanında ve bağlamında yaşayan, günlük yaşamın içinde bağ kurdukları ve yakın oldukları (aile üyeleri, arkadaş, öğretmen/hoca ve medyayla

olsa dahi takip edebildikleri) kişilerden seçildiği görülmektedir. Bunları seçme sebepleri ise hayatın gidişatı konusunda yol gösterici olmaları, kendileri ve diğer canlılarla kurdukları ilişkilerde ahlaki duruşları yani karar alıp vermedeki pozisyonları/ahlaki olgunlukları ile öğretici olmalarıdır.

Katılımcılardan bir kısmı, kişi değil davranış örneğliğinin önemli olduğunu belirtmiştir. Olaylara göre değişen farklı kişiler kategorisini bu cevaplar oluşturmaktadır. Tek bir kişi üzerinden örnek almanın yetersiz olduğunu, ilerlemek için farklı insanların geliştirdikleri güzel özelliklerin alınması gerektiğini vurgulayanlar olduğu gibi istişareyi temel alıp farklı kişilere danışmanın önemli olduğunu söyleyenler de olmuştur. Bu kategoride öne çıkan ifade, katılımcıların birden fazla kişiden farklı özellikleri kendilerine örnek aldıklarını söylemeleridir.

Son olarak, yol gösterici, örnek alınan kişi sorusuna verilen cevaplardan bir kısmı ise katılımcıların kendilerinden başka örnek alacak kişi olmadığını belirtmeleridir. Açıklamalara bakıldığında ise; insanı en iyi anlayan kişinin yine kendisi olacağı, kişisel tecrübelerin yol göstericiliğine güvenilmesi gerektiği, yaşamın biricikliği dolayısıyla başka insanların kişiyi anlamasının tam olarak mümkün olamayacağı vurgusu göze çarpmaktadır.

Katılımcılar arasında hayatlarında yol gösterici, örnek alacak kişi olarak kimse olmadığını ifade eden kişiler de bulunmaktadır (% 6,3; 6 kişi). Çevresinde örnek alacak kimseyi bulamadıklarını söyleyenler olduğu gibi böyle bir arayış içerisinde olmadığını söyleyen kişiler de olmuştur. Ayrıca bir katılımcı, örnek almanın gölgede kalmak olduğunu, bu sebeple kimseyi örnek almadığını belirtmiştir.

Katılımcıların Bilge Kişiyeye İlişkin Metafor Algılarının, Kendi Hayatlarında Tecrübe Ettikleri Bilge Kişi Yansımasına Bağlı Olarak İncelenmesi

Bu başlıkta katılımcıların metaforik algılarına ait kategorilerle kendi hayatlarında tecrübe ettikleri bilge kişi kategorilerinin dağılımı incelenmektedir. Bu sebeple bilge kişiyeye dair algıların oluşturduğu kategorilerin örnek alınan kişi kategorilerine göre çapraz tablosu Tablo 5'te sunulmuştur. Katılımcıların bilge kişiyeye dair algılarına bakıldığında, bir kategori (değer verilen/değerli görülen kişi) dışında tüm kategorilerde metafor üreten katılımcıların örnek aldıkları kişi olarak çoğunlukla en yakınlarındaki aile bireylerini söyledikleri görülmektedir. Aile üyelerinden birini bilge olarak görenlerin en çok aydınlatıcı yol göstericiliği öne çıkaran bilgelik algısı (f=15) kategorisinde yoğunlaştığı söylenebilir.

Tablo 5: Bilge Kişi Kategorilerinin Örnek Alman Kişi Kategorilerine Göre Çapraz Tablosu

Örnek Alman Kişi	Kategoriler						
	BKE	OK	AYG	ÇGK	KK	DV	ADS
Aile Bireyi	8	8	15	8	6	3	3
Dini Şahsiyet	3	6	1	3	2	5	3
Arkadaş	1	3	2	5	2	0	0
Hoca/ Öğretmen	4	1	3	0	1	1	0
Olaylara Göre Değişen Kişiler	5	3	0	3	2	1	0
Kendisi	3	3	0	1	1	0	0
Toplam	24	24	22	20	14	10	6

BKE: Bilgiye kaynaklık eden kişi	OK: Olgun/kâmil kişi	AYG: Aydınlatan/yol gösteren kişi
ÇGK: Çevresinin gelişimine katkıda bulunan kişi	DV: Değer verilen/değerli görülen kişi	
ADS: Ahlaki değerlere sahip kişi		

Yaşamında bilge kişi olarak dini bir kişiliğe işaret edenlerin, bilge algısının en çok OK ve DV kategorisinde yoğunlaşmış olmasını, bu kişilerin günlük yaşam içinde rol modelliği yapmalarına ve kişilik bütünlükleri ile etkileyici olmalarına bağlamak mümkündür. Eryılmaz'a (2014, s. 139) göre kişiler güzel ahlak sebebiyle toplumsal yaşam içinde sosyal kabul ve onay almakta, bu da onların kişiliğinin bütünlük içinde olmasına destek olmaktadır.

Bilgeyi çevresinin gelişime katkıda bulunanlar (ÇGK) olarak algılayan kişilerin, ikinci bölümde günlük yaşamında arkadaşlarından ya da arkadaşlığın özelliklerinden bahsederek bilgeliği konuştukları gözlemlenmektedir. Bu iki kategorinin ortak noktasının; bilgi ve bilgeliğin sürece, gelişime ve öğrenmeye dayalı kısmını ortaya çıkardığını söylemek mümkündür. Diğer taraftan günlük yaşamında bir öğretmen/hocayı bilge olarak kabul eden katılımcıların bilgeliğin metaforik algı kategorizasyonunda daha çok BKE altında toplandığı görülmektedir. Kendi yaşamlarında bilge olarak öğretmen ya da hocayı gösteren kişilerin bilge metaforlarında bilgiye kaynaklık etme yönü öne çıkmaktadır.

Yaşamın farklı alanlarında farklı disiplinlerce bilgi ve beceri olarak öne çıkan kişileri bilge olarak gören kişilerin bilgelik metafor algısında BKE ve ÇGK altında yoğunlaşıyor olarak görünmeleri, bilge kişiyi her alanda değil belli alanlarda öne çıkan insanlar olarak değerlendirdikleri görüşünü oluşturmaktadır. Benzer durum günlük yaşamında kendini bilge olarak görenlerde de aynı gözükmektedir.

Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmada, dindar kişilerin bilge insan algısının metafor analiziyle incelenmesi ve günlük yaşamında bilge kabul ettiği kişilerle bu metafor algısının karşılaştırılması amaçlanmıştır. Çalışmanın birinci bölümünde dindar kişilerin ürettikleri 95 anlamlı metafor, açıklamalarıyla birlikte analiz edilerek 7 kategori yapılandırılmıştır. Bu kategoriler metafor yoğunluğuna göre incelendiğinde ilk üç sırada *Bilgiye Kaynaklık Eden Kişi* (f=27), *Olgun/Kâmil Kişi* (f=25) ve *Aydınlatan/Yol Gösteren Kişi* (f=24) kategorisi yer almaktadır. Ortaya çıkan genel çerçevede kişilerin bilge kişiyi sözleri ve fiilleriyle bilgiyi üzerinde taşıyan yani bilgiyi üreten kişi olarak, kendisindeki potansiyelleri açığa çıkarmış, kendisini geliştirmiş ve çevresini de sahip olduğu bilgiyle aydınlatan kişi olarak gördükleri anlaşılmaktadır. 203 yaşlı birey üzerinden kendini gerçekleştirme ve bilgelik ilişkisinin ele alındığı bir araştırmada bilgeliğin bilişsel, yansıtıcı ve duygusal boyutları kendini gerçekleştirme ihtiyacı ile çok güçlü olmasa da pozitif yönde anlamlı bir şekilde ilişkili bulunmuştur (Abukan, 2014). Bu da bizim çalışmamızdaki bulgularla örtüşmektedir.

Katılımcıların ürettikleri bütün metaforlar ve onların toplandığı kategoriler bilgeliğin neliğini ortaya koyan organik birer parça olmuştur. Buna göre kullanılan benzetmeler ve açıklamalarda bilgenin çevresine katkıda bulunan, farklı bakış açısına sahip, bilginin dolayısıyla hayatın şekil ve içeriğini birlikte yürütebilen, esnek ama prensipli, her koşulda fayda sağlayan, insanları harekete geçirici etkisiyle karizmatik, vatansever, düşünce, duygu ve davranışlarında farkındalık sahibi, tutarlı, ahlaklı ve değerli hisseden, hissettirilen kişi olarak algılandıkları görülmektedir. Benzer şekilde bilgeliği ele alan 31 araştırmanın verilerinden hareketle yapılan bir araştırmada bilge kişinin en çok hangi özelliklerle öne çıkarıldığına bakılmıştır (Bangen vd., 2013). Bunun sonucunda kişilerin bilge deyince; kendi gerçeğinden bir insan olarak yaşama bakış açısı, kendi dışındaki insanların yararını kuramsal ve pratik olarak gözetme, kendini bilme anlama ve ifade etme becerisi, duygusal denge, hoşgörü, şeffaflık ve netlik, manevi derinlik ve zenginlik, mizah anlayışı gibi özelliklerin sıralandığı görülmüştür.

Katılımcıların bilge kişi özelliklerini özetlerken diyalektik ya da paradoksal bir dile başvurularak metafor açıklamaları yaptıklarına dikkat çekmek önemlidir. Tevazu sahibi ama kendisinin ve potansiyellerinin farkında olan, topluma faydalı ama toplumdan farklı, esnek ama aynı zamanda bir yönüyle sabit vb. gibi karşıt görünen aslında tamamlayıcı, birbirini kapsayıcı özellikleriyle an-

latıldığı gözlemlenmiştir. Bilge kişiye dair yapılan araştırmalara bakıldığında bu paradoksal dilin olgunun kendi yapısından kaynaklı olduğu görülmektedir (Stenberg, 1998; Ardelt vd., 2013). Bu durumu Balıkcı (2023, s. 18) bilgeliğin “aynı anda hem yerel hem evrensel hem insani hem ilahi oluşuna” bağlamakta-
dır. Ardelt vd. (2013, s. 268-270) bilgeliğin içinde yer alan ilk etapta paradoksal görünen öğeleri aslında bilgeliğin zaman üstünlüğü ve hakikate yönelmedeki değişmezliğiyle ilişkilendirmektedir. Makalenin girişinde tanımlamada güçlük olduğu söylenmişse de buradan çıkan sonuca bakıldığında bilgeliğin, iyi bir yaşamı planlama ve yönetmekle elde edilen yaşam amacı doğrultusunda kişisel ve toplumsal faydayı gözetip karmaşık olayları temeline inerek ele alabilme becerisi ve uzmanlığı olarak anlaşıldığını görürüz.

Bu çalışmada bilgeliğin algısı içinde sıklıkla vurgulanan öğelerden biri, kişinin kendi içindeki birlik duygusunun yanı sıra diğer canlılarla birlikte yaşama becerisinden doğan tatminlik, ahlakilik, ölçülülük ve isabetlilikle elde edilen, gelişimsel serüven olan kendini gerçekleştirme kavramı olmuştur. Malumdur ki kişinin gelişimsel süreçte ulaşması gereken en üst noktayı kendini gerçekleştirme olarak tanımlayan modern psikolojide, bu aşamaya gelen kişilerin bilgeliğin özellikleri gösterebileceği belirtilmektedir.

Bilgeliğin çalışmalarının en temel noktalarından biri, bu olgunun evrensel mi yoksa yerel/kültürel mi ele alınacağıdır. Her toplumun kendine özgü yapısı, onu diğerlerinden ayıran farklılıklarını belirler. Bilgeliğin tüm toplumlarda dini yapılarından etkilendiği ama o toplumun dini yaşama ve algılama düzeyinin kendine has olduğu söylenebilir (Takahashi & Bordia, 2000). Her dine inanan kişinin kendini bilmekle başlayıp kendini gerçekleştirmeye/ olgunlaştırmaya doğru giden bir süreçte olması gerektiği tavsiye edilir. İslam dininde bu genellikle sürece ve gayrete dayalı nefis basamaklarıyla ilişkilendirilir (Ulu & Çınar, 2017). Kaynağı ve ulaşılmak istenen hedefi bakımından modern psikolojide geçen kendini gerçekleştiren kişi kavramından ayrılan noktaları olsa da dini terminolojide insan-ı kâmil/olgun insan kavramı süreçsel anlamda benzerlik gösteren noktalara sahiptir (Göcen, 2006; Abukan, 2014). Dindar kişilerle gerçekleştirilen bu çalışmada da bilge kişi algılarında kendini geliştiren ve içsel potansiyelini gerçekleştiren kâmil kişi vurguları öne çıkmaktadır.

Doğumundan ölümüne dek gelişimsel bir süreç içerisinde olan kişilere din, varoluşu ve yok oluşu Allah’ın insanı geliştirmek, ona verilmiş bilme potansiyelini

ortaya çıkarabilmek için kurguladığı dünya üzerinden anlatmaktadır.¹ Bu ifadeler, dindar kişilerin dünyayı anlamlandırmaları, yaşadıkları olayları yorumlamaları ve gelişimlerini sağlayacak birer bilgi ve deneyim olarak görmelerinde etkili olmaktadır. Aşağıdaki ifadede de bilgelik ve kendini bilme bağlantısı görülmektedir:

Bilge, ayna gibidir. Çünkü eşyanın ilmine sahip olmaktan daha büyük ilim; insanın kendini bilmesi ve Allah'ın onda var ettiği potansiyeli gerçekleştirmesidir. Diğer tüm bilgiler insanın kendini bilmesiyle anlam kazanır, tıpkı aynaya yansıyan görüntüler gibi. (K12)

Bu da katılımcılarımızın kişinin yaradılışında olan potansiyelini açığa çıkarması ve kendi özüne dair derinlikli bilgiye erişmesi ile bilgeliğin kaynağı görülen Yaratıcı'ya yakınlaşacağı, böylece bilgeliği elde edebileceği vurgusuna işaret etmektedir (Önal, 2009, s. 199; Göcen & Konar, 2014, s. 100-110).

Bigeliğin farklı din ve kültürlerde nasıl algılandığına dair Doğu (Hindistan ve Japonya) ve Batı (Amerika, Avustralya) toplumlarında örneklemelerinde karşılaştırmalı bir araştırma yapan Takahashi & Bordia (2000), Amerikalı ve Avustralyalıların bilgeliği olumlu yönleriyle “deneyime sahip olan” ile “bilgi üreten” kişi olumsuz yön olarak da “yaşlılık” ve “sağduyululukla”; Japon ve Hintlilerinse bilgeliği daha çok “sağduyululuk” “yaşlanma” ve “deneyim”le açıkladıklarını ortaya koymuştur. Ülkemizdeki sayılı din, maneviyat ve dindarlık araştırmalarından Borhan'ın (2017) 65-88 yaş aralığında 165 kişide içsel dindarlık, spiritüel iyi oluş, bilgelik ve psikolojik iyi oluş arasındaki ilişkiyi ele aldığı çalışmasında spiritüel iyi oluş ile bilgelik arasında anlamlı ilişki görülmüştür.

Bilge, her şeyde bir hikmet olduğunu bilen kişi gibidir. Hayat bir imtihan alanıdır eğer insan her an bunun farkında olup olaylara bu göz ile yaklaşırsa hayatın anlamını yakalamış olur. (K72)

Bir diğer katılımcının bilge metaforuna dair bu açıklaması, kendi dininin ona kazandırdığı bakış açısını yansıtmaktadır. Burada geçen hikmet kelimesi, İslami terminolojide bilginin fayda, gerçeklik, mana ve sebeplilik gibi ana unsurlarını içermekte olup Kur'an, hikmetin temel üreticisi olarak görülmektedir (Önal, 2009, s. 199). Onun insan formunda, temsili olarak rol modelde peygamberler ve din adamları gösterilmektedir ki bizim araştırmamızda da derin, yararlı ve yüksek bilgi anlamına gelen hikmet taşıyıcısı olarak Hz. Muhammed'in ve dini söyleme sahip dini kimlikteki kişilerin isimlerine yer verilmesi, dinin bu ifadesiyle katılımcıların vurguladıklarını örtüşürmektedir. Benzer şekilde Akkaya (2019) da psikososyal gelişim dönemleri açısından bilgeliği ölçtüğü, 725 katılımcıyla ger-

¹ Kuran'ı Kerim'deki örnekler için bkz.: “O, hanginizin daha güzel amel işleyeceğinizi görmek için ölümü ve hayatı yaratandır” (Mülk, 2), “Şüphesiz Biz, yeryüzü üzerindeki şeyleri ona bir süs kıldık; onların hangisinin daha güzel davranışta bulunduğunu deneyelim diye.” (Kehf, 7)

çekleştirdiği çalışmasında dini kişilik olarak Hz. Muhammed'in öne çıkarıldığını onu takiben de aile bireyleri olarak anne, baba, büyük kardeş ve kuzenlerin, yakın çevre olarak öğretmen ve iş/okul arkadaşlarının söylediğini ifade etmiştir.

Elde edilen sonuçlar "bilgiye kaynaklık eden bilge kişi" algısına sahip katılımcıların, gerçek yaşamda aile üyelerini ve dini söylemleri olan kişileri bilgece algıladıklarını göstermektedir. İnsan, bütün kavramları öncelikli olarak en yakından başlayarak yorumlar ve anlam geliştirir. Danışılan, örnek alınan kişi arayışında da ilk olarak en yakındaki aileden bir üyenin akla gelmesi, bu sebeple beklenen bir durumdur. Bilge kişiyi "değer verilen/değerli görülen kişi" olarak algılayan katılımcıların çoğunluğu, örnek aldıkları kişi olarak dini şahsiyetleri görmektedir. Kendini gerçekleştiren kişiler olarak dini şahsiyetler, katılımcılarca hem kendi kendilerine hem de toplumun onlara verdikleri değerlilik hissi ile öne çıkarılmış gözükmektedir.

Literatürde ailenin dini düzeyi ile anne ve babanın dini yaşantı durumunun o ailede yetişen kişilerin dine yaklaşımını ve yaşantısını etkilediğini ortaya koyan birçok çalışma bulunmaktadır (Göcen, 2006, s. 555; Şahin, 2007, s. 244; Abanoz, 2020, s. 144). Buradan hareketle ailenin dini durum ve düzeyinin kişiler üzerinde etkili olabileceği, aile üyelerinin dindarlık durumunun da bilgelik metaforuna yansıtılabileceği düşünülebilir.

Bilgelige dair "tasarımsal/kurgusal" ve "deneyimsel" bilge kişi algılarının ele alındığı bu çalışmada, yaşları, eğitimleri ve dini yaşamları göz önüne bulundularak oluşturulan amaçlı örneklememiz üzerinden genel olarak baktığımızda; genç, bilginin değerinin farkında, deneyim olarak taze ama öğrenmeye istekli ve dini referanslarla yaşama bakan kişiler olarak katılımcılarımızın ikinci kategoride daha çok yol gösterici ve ahlaki örneklik teşkil eden bilge kişilikleri ve yaşantıları öne çıkardıkları görülmektedir. Tek kadın ismi olarak Hz. Hatice'nin geçmesi, kadın ve erkek katılımcılarımız için cinsiyet etkeninin fark oluşturacak kadar öne çıkmadığını düşündürmektedir.

İlahî rehberlik denildiğinde insana katkı sağlaması açısından akla ilk gelenler arasında yer alan anlam ve amaçlılık ile olgunluk ve ahlaki kemalatın, katılımcılarımızın bilge kişi tariflerinde de ortaya çıktığı görülmektedir. Balıkcı (2023, s. 167) da üniversite öğrencileriyle gerçekleştirdiği çalışmasında bilgelik ile dindarlık arasında zayıf düzeyde, pozitif yönde anlamlı bir ilişki tespit etmiştir. Katılımcılarımız açıklamalarında dini şahsiyetleri yol gösterici ve güzel ahlaklı olmaları dolayısıyla bilge gördüklerini söylemektedir. Burada bahsedilen isimler bir kısmı halen yaşamakta olan gerçek kişilerdir. Balıkcı'nın (2023, s. 167) çalışmasında bilgelik ve dindarlık arasındaki ilişkinin dindarlığın davranış boyutunda daha güçlü olduğu görülmüştür. Burada Hz. Muhammed dışında bilge olarak gösterilen dini şahsiyetlerin şu an hayatta olan, somut olarak görülen, ulaşılabilen kişiler olması ile Balıkcı'nın bulgularının ilişkili olduğunu söylemek mümkündür.

Dini inancı olan kişiler için bilgelik hem kitabi bilgi hem aktarılmış geleneksel bilgi hem de yaşayarak elde edilen bilgilerin bütünlüğüyle ulaşılabilir olmaktadır (Doğanay, 2023, s. 78-79). Dinlerin özünde yer alan peygamberlik kavramı, teorik bilginin pratiğe dönüştürülerek örneklik oluşturması bakımından bilgelik üzerinde önemli bir etkiye sahiptir (Kaygısız, 2013, s. 106). Bu pratiğin güncellenerek yaşayan kişiler aracılığıyla devam ettirilmesi, din gibi kapsamlı sistemleri anlama ve hayata uygulamada kolaylık sağlamak ve yaşamında teori ile pratik bilgi arasındaki geçişi başarılı bir şekilde gerçekleştiren insanların bilge olarak görülmesi mümkün olmaktadır. Hayata dini inancı perspektifinden bakan insanların algıları, tanımlamaları ve kullandıkları ifadelerde, benimsedikleri dini inançların etkisi bu sebeple de öne çıkmaktadır.

Genel olarak bilge kişilerin duygu, düşünce ve davranış bütünlüğüne sahip kendini gerçekleştirmiş ya da gerçekleştirme sürecinde olan kişiler olması vurgusu ağır basarken az da olsa parçacı ve belli alana odaklı bilgelik anlayışının ortaya konduğu anlaşılmaktadır. Daha çok bilgi ve tecrübe uzmanlığının kabul edildiği, bireysellikle bireyciliğin birbirine karıştırıldığı dönem olan modern yaşamda katılımcıların bilge kişi olarak hayatlarında bir uzmanlığa sahip kişileri kabul etmesi, her alanda yetkinliği görmeme ya da görememenin mümkün olacağına işaret etmesi, bu sebeple, şaşırtıcı değildir.

Zaman, konu ve bağlamla sınırlı olan her çalışma gibi bu araştırmadaki sınırlılıkların da başka çalışmalar için önerilere dönüşmesi beklenen bir durumdur. Bilgeliliğin nasıl anlamlandırıldığını anlamaya odaklı çalışmamızın dışında bilgeliliğin modern görünüşleri, bilge olmaya yönlendiren sebeplerin psikolojik, sosyolojik ve manevi yönlerden açılımı, bilmek ve yapmak arasındaki yakınlaşma ve uzaklaşmanın bizim çalışmamızda olduğu üzere dini bir yaşantısı olan insanlardaki yaşama hali, bilgeliliğin yaş basamaklarındaki çeşitliliği, bileşenleri olarak görülen üstün yeteneklilik, yaratıcılık ile diğer psiko sosyal ve manevi parametrelerle ilişkilerinin ele alındığı ve farklı metodolojilerin kullanıldığı araştırmalar tasarlanabilir.

20. yy'ın bilgi felsefesinin daha çok pozitivizmden etkilendiği düşünüldüğünde; aklın makuliyetine eklenecek olan kalbin onu tamamlayan bütüncüllüğü de son yüzyılda sıklıkla dile getirilmektedir. Maslow'un (2001, s. 67) "*Hem korkağız hem de tanrısal*" sözünde olduğu üzere insanın bilmek istemekle bilmekten korkmak arasında bir yerde durduğunun son dönemlerde özellikle vurgulanması, insanın bilgi ve yaşam etkileşimine daha çok yoğunlaşılmasına sebep olmaktadır. Bugün bunu yaşamın anlam ve amacı, hakikat arayışı ve manevi bir seyir içinde kendine doğru yol alma ile anlatan modern insan bilimleri, bilgeliliğin ne olduğunu nasıl bilge olunacağını tekrar düşünmeye başlamakla sorumlu görünmektedir.

Extended Abstract

Introduction

Wisdom has been seen as the basis of virtue and happiness and the motivator of human development in all societies since the earliest times (Webster, 2009, p. 70; Carr, 2016, p. 256-266). It has had an important and powerful position by enabling the person to achieve a good life (Peterson ve Seligman, 2004, p. 95). First of all, education and learning are necessary for the emergence and development of the virtue of wisdom. It is thought that human beings will approach wisdom by having knowledge that covers material and spiritual fields. Thus, religions, beliefs and ethics that provide information on how to live life and explanations about the world and beyond have come to the fore as the main sources for acquiring wisdom (Emmons, 2005, p. 731; Fazlıoğlu, 2016, p. 14-15; Carr, 2016, p. 234). All of the beliefs, ethics and religious structures that emphasize self-knowledge have provided both motivational and functional support by guiding people in the acquisition, use and management of knowledge (Seligman, 2004; Ayten, 2014, p. 66, 77; Eryılmaz, 2014, p. 133-136).

The aim of this study is firstly to reveal how people who have a religious belief and express that it has an impact on their lives make sense of the concept of wise person. Secondly, it is to compare the wise person metaphors used by the participants through the people they have experienced in their own lives and the people they have taken as an example. For these purposes, answers to the following questions were sought:

1. What are the metaphors that religious individuals reveal their perceptions of the wise person?
2. Under which categories are the metaphors for religious individuals' perceptions of the wise person structured?
3. Because of which characteristics do the participants see the people who have an impact on their lives and have a role in shaping their lives as wise?
4. Do the participants' perceptions of wise people differ depending on the definitions of wise people they have experienced in their own lives? If so, how is their distribution?

Method

In this qualitative study, a phenomenological design was used in the data collection and interpretation process. The study group consisted of 95 people who identified themselves as religious and were reached through an online form between May and June 2023. The participants were between the ages of 19-40, 76 women and 19 men, from different occupational groups, with at least a bachelor's degree. In order to collect data, the participants were first asked to fill in the statement "In my opinion, a wise person is like/similar to ... because...". Then, they were asked to fill in the statement "The person whose decisions I find accurate in my life, who guides me, whom I take as an example is/is ..., because ...". Both qualitative and quantitative procedures were used to analyze the data. Frequency and content analysis methods were preferred to determine the metaphors and the categories in which they were collected. First, the perceptions of religious people about the wise person, the metaphors they put forward and the categories formed by these metaphors were analyzed. Then, the categories formed by the wise people that the participants experienced in their own lives and saw as role models were examined and compared with the metaphors they used about the wise person. Data analysis consisted of identifying metaphors (coding and sorting), classifying metaphors, developing categories, ensuring validity and reliability, and transferring the data to the computer. The data were read and coded by two researchers, and then reliability was ensured by taking expert opinion.

Results

In the study, 95 participants developed 64 valid and meaningful metaphors revealing their perceptions of wise people. The metaphors that stand out in terms of intensity (the most repeated ones) are light (n=8), sun (n=7), tree (n=7) and water (n=5). Only one participant produced 55 of the metaphors. The metaphors developed by the participants about the wise person are given in 7 categories: "A person who is a source of knowledge" (27), "A mature/perfect person" (25), "A person who enlightens/guides" (24), "A person who contributes to the development of his/her environment" (22), "A charismatic person" (14), "A person who is valued/appreciated" (10), "A person with moral values" (6). In this study, the same metaphor can be found in more than one category. Due to the participants' attributing different meanings to the same metaphor, the same metaphor was coded with more than one code. In this study, it is seen that the

majority of the participants perceived a wise person as a person who produces knowledge, reveals his/her potentials, improves himself/herself and enlightens his/her environment with his/her knowledge.

There are 23 metaphors produced by 27 participants in the category of “person who is the source of knowledge”, which has the highest number of metaphors developed by the participants. The metaphors of book (f=3), sun (f=2) and water (f=2) stood out. Some of the participant expressions in this category are as follows:

Wise is like a book. Because a wise person knows a lot (F74).

Wise is like water. Because the wise take shape according to the place they are in. He knows how to use his knowledge according to his place and time. (F49)

There are 23 metaphors developed by 25 participants in the mature/perfect person category, which is the second category with a high density of metaphors. The prominent metaphors are tree (f=2), ocean (f=2) and possessor of wisdom (f=2). Some of the participant expressions in this category are given below:

Wise is like the ocean. Because it contains richness; but it cannot be seen from the outside. It has waves; but it does not always swell and overflow. I think a wise person looks like this from the outside. (F70)

Wise is like a tree. Because it continues to feed its leaves with the information it receives from its root. It branches, knots, takes root and symbolizes a stance. (F65)

There are 11 metaphors used by 24 participants in the category of enlightening/guiding person. The most common metaphors used in the category were light (f=8), sun (f=5), lamp (f=3) and star (f=2). Some of the metaphors and explanations produced by the participants are as follows:

Wise is like light. Because a wise person, in my opinion, is the one who spreads his/her knowledge. A wise person illuminates not only himself/herself but also his/her surroundings; therefore, he/she is like light. (F76)

Wise is like the sun. Because it guides by day, shines by night and guides again through the stars. Clouds come and go, but the sun always shows the way. (M2)

In the category of the person who contributes to the development of the environment, the participants emphasized the developmental aspect of the wise person. In this category, where 21 participants used 17 metaphors, the most common metaphor was tree (f=6). With metaphors such as tree, gold and water, which are considered important for people, the concrete and visible benefits of the wise person were emphasized. Some of the participants' statements are as follows:

Wise is like a tree. Because it holds the soil with its roots, the sun and the air with its branches, feeds people with its fruit, and living things rest in its shade. (F24)

Wise is like water. Because it makes understandable expressions in every container/person, if you touch it, it cleanses, if you hear it, it soothes, if you look at it, it is transparent, you see it. (F20)

The fifth category consists of the metaphors that the participants saw the wise person as a hero and produced with heroic characteristics. There are 13 metaphors used by 14 participants. Some of these metaphors are as follows with their explanations:

Wise is like Jan Valjan. Because he fell to the bottom of a hellish life and came out of there as a human being again (M9).

Wise is like Fatih Sultan. Because he has both mastered his own era and learned lessons from his past (M6).

In the category of valued/appreciated person, there are 10 metaphors in which the sage is likened to elements that are considered valuable and indispensable for life. Some of the participant expressions in this category are as follows:

Wise is like a treasure. Because as you acquire it, or at least try it, you realize how much it enriches you. (F33)

Wise is like time. Because wisdom cannot be bought with money. It is as precious as time. (F8)

6 metaphors developed by 6 participants regarding the perception of a wise person constitute the category of a person with moral values. When we look at the statements of the participants, the emphasis on morality and justice stands out.

Wisdom resembles morality in that I believe individuals with a pure moral compass also harbor pure intentions. Hence, I place trust in their words. (F5)

Wise is like a balance. Because he/she is on the side of justice in all kinds of difficulty or ease. (M4) Wisdom is akin to a balanced scale, as it aligns with justice amidst both hardship and ease.

After the participants metaphorically answered the question “Who is a wise person?”, they answered the questions about the person whose decisions they find accurate in their own lives, who guides them and whom they take as an example. Thus, it was aimed to compare the “design/fictional” and “experiential” wise person definitions. The data obtained through content analysis were analyzed under 8 categories.

Participants stated that they intensely look up to their family members as role models. Then, respectively, people whose religious discourses and lives are prominent, friends, and teachers were seen as guiding role models. When we look at the people who are shown as wise in life, it is seen that these people are chosen from

people who can be connected and close to in daily life. Some of the participants stated that it is not the person but the example of behavior that is important. The category of different people who change according to the events consists of these answers. Finally, some of the participants stated that they had no other role models other than themselves and that they accepted their experiences and conscience as a guide.

Discussion

The metaphors generated by participants, alongside the corresponding categories under which they were collected, unveil the multifaceted perceptions regarding the essence of wisdom. Accordingly, a wise person is perceived as a person who contributes to his/her environment, has a different perspective, can use knowledge in his/her life, has the characteristics to mobilize people, is patriotic, aware, consistent, moral and valuable. Although it is said in the literature that wisdom is difficult to define, the conclusion drawn here is that it is understood as a good life, the ability to plan and manage, and the ability and expertise to handle complex events by considering personal and social benefit.

The limitations inherent in this study offer fertile ground for future inquiry. Prospective research could explore contemporary manifestations of wisdom, delve into the psychological, sociological, and spiritual underpinnings that foster wisdom, investigate the diversity of wisdom across different developmental stages, and elucidate its intricate relationships with a myriad of variables.

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 TEMİRRAK YÜZBAŞI, Gülüşan GÖCEN

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

- Abanoz, S. (2020). 6-12 yaş arası çocukların dini ve ahlaki gelişimlerinde anne ve babaların rolü. *Türk Din Psikolojisi Dergisi*, (1), 119-148.
- Abukan, B. (2014). *Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi kuramına göre kendini gerçekleştirme ve bilgelik ilişkisi: Yaşlılar üzerinde bir araştırma* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Achenbaum, W. A., & Orwoll L. (1991). Becoming wise: A psycho-gerontological interpretation of the book of Job. *The International Journal of Aging and Human Development*, 32(1), 21-39.
- Akkaya, A. (2019). *Psikososyal gelişim alanı olarak bilgelik gelişiminin incelenmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Kocaeli Üniversitesi.
- Ardelt, M. (1997). Wisdom and life satisfaction in old age. *The Journals of Gerontology Series B: Psychological Sciences and Social Sciences*, 52(1), 15-27.
- Ardelt, M. (2003). Empirical assessment of a three dimensional wisdom Scale. *Research on Aging*, 25(3), 275-324.
- Ardelt, M., Achenbaum, W. A., & Oh, H. (2013). The paradoxical nature of personal wisdom and its relation to human development in the reflective, cognitive, and affective domains. M. Ferrari, & N.M. Weststrate (Eds.), In *The scientific study of personal wisdom: From contemplative traditions to neuroscience* (265-295). Springer.
- Arslan, A. (2012). *Felsefeye giriş*. Adres Yayınları.
- Ayten, A. (2014). *Erdeme dönüş: Psikoloji ve mutluluk yolu*. İz Yayıncılık.
- Balıkçı, Ü. (2023). *Bilgelik, bilinçli farkındalık ve dindarlık arasındaki ilişki* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Sakarya Üniversitesi.
- Bangen, K. J., Meeks, T. W., & Jeste, D. V. (2013). Defining and assessing wisdom: A review of the literature. *The American Journal of Geriatric Psychiatry*, 21(12), 1254-1266.
- Birren, J. E., & Fischer, L. M. (1990). Conceptualizing wisdom: The primacy of affect-cognition relations. R. J. Sternberg (Ed.), *Wisdom: Its nature, origins, and development*. Cambridge University Press.
- Borhan, N. (2017). *Intrinsic religiosity and spiritual well-being as moderators of the relation between wisdom and psychological well-being in elderly* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Orta Doğu Teknik Üniversitesi.
- Carr, A. (2016). *Pozitif Psikoloji* (Ü. Şendilek, Çev.). Kaknüs Yayınları.
- Creswell, J. W. (2017). *Araştırma deseni: Nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları*. Eğiten Kitap.
- Creswell, John W. (2016). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni* (M. Bütün & S. B. Demir, Çev. Ed.). Siyasal Kitabevi.

- Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 95, 542-575.
- Diñer, E. M., Yılmaz Kütük, P., & Eksi, H. (2023). *Nitel desenler: Fenomenoloji*. EDAM Yayınları.
- Doğanay, S. (2023). Yas sürecindeki Müslüman danışanlar için Kur'an'dan bibliyoterapik bir içerik: "Bilge kişi-Musa" kıssası. *İlahiyat Tetkikleri Dergisi*, (60), 73-81.
- Emmons, R. A. (2005). Emotion and religion. R. F. Paloutzian, & C. L. Park (Eds.), *Handbook of the psychology of religion and spirituality* içinde, Guilford.
- Emmons, R. A. (2009). *Mutluluğun anahtarı: Şükretmek -teşekkür ederim* (N. Kül, Çev.). Doğan Kitap.
- Erdemli, A. (2015). *Mitostan felsefeye*. Ayrıntı Yayınları.
- Erduran Tekin, Ö. & Kaplaner, K. (2020). Pozitif Psikoloji'de biliş odaklı kavramlar. D. Ümmet (Ed.), *Tüm kavram ve yaklaşımlarıyla Pozitif Psikoloji* içinde (33-53). Pegem Akademi.
- Eryılmaz, A. (2014). *Herkes için mutluluğun başucu kitabı teoriden uygulamaya Pozitif Psikoloji*. Pegem Akademi.
- Fazlıoğlu, İ. (2016). *Kendini bulmak*. Papersense Yayınları.
- Göcen, G., & Konar, A. (2014). Din psikolojisi açısından insan olma sürecinde kendini gerçekleştirme ve din. *Toplum Bilimleri Dergisi*, 8(15), 365- 383.
- Göcen, G. (2006). Dini inanç ve ibadetin kendini gerçekleştirme ile ilişkisi. H. Hökelekli (Ed.). *Gençlik, din ve değerler psikolojisi* içinde (559-612). DEM Yayınları
- Göcen, G. (2018). Pozitif Psikoloji düzleminde psikolojik iyi olma ve dini yönelim ilişkisi: Yetişkinler üzerine bir araştırma. *Toplum Bilimleri Dergisi*, 7(13), 97-130.
- Kabakçı, Ö. F. (2016). Karakter güçleri ve erdemli oluş: Güçlü yanlara dayalı psikolojik danışma ve değerler eğitimine yeni bir yaklaşım. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 6(45), 25-40.
- Kalın, İ. (2013). *İslam ve Batı*. İslâm Araştırmaları Merkezi.
- Kalın, İ. (2022). *Gök kubbenin altında*. Mecra Kitap.
- Kaygısız, E. G. (2013). Örgütsel bilgeliğin yaratılmasında dönüşümsel liderliğin rolü üzerine bir çalışma [Yayınlanmamış doktora tezi]. Selçuk Üniversitesi.
- Kılıç, G. (2019). *Antik Çağ'da bilge ve bilgelik kavramı* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Akdeniz Üniversitesi.
- Kunzmann, U., & Baltes P. B. (2005). The psychology of wisdom theoretical and empirical challenges. R.J. Sternberg, & J. Jordan (Eds.), In *A handbook of wisdom psychological perspectives* (110-135). Cambridge University Press.
- Kuvancı, C. (2019). Bilgece hayat. *Bilimname*, 37, 321-351.
- Maslow, A. (2001). İnsan olmanın psikolojisi (O. Gündüz, Çev.). Kuraldışı Yayınları.

- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd ed.). Sage Publications.
- Nasr, S. H. (2006). *İslam ve bilim* (İ. Kutluer, Çev.). İnsan Yayınları.
- Önal, M. (2009). Dinle uyumlu kolektif bir değer olarak doğu hikmeti. *FLSF Felsefe ve Sosyal Bilimler Dergisi*, 7, 197–209.
- Peterson, C., & Seligman, M. E. P. (2004). *Character strengths and virtues: A handbook and classification*. Oxford University Press.
- Schulenburg, C. A. (2017). *Perceptions of wisdom by organizational leaders* [Doctoral Dissertation, Indiana Wesleyan University]. ProQuest Dissertations Publishing.
- Seligman, M.E.P., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55(1), 5-14.
- Sternberg, R. J. (1998). A balance theory of wisdom. *Review of General Psychology*, 2(4), 347–365.
- Şahin, A. (2007). Ergenlerde dindarlık, algılanan anne-baba dindarlığı ve çocuk yetiştirme tutumları arasındaki ilişki. *Marife*, 7(1), 221-247.
- Şentepe, A. (2015). Yaşlılık döneminde dini başaçıkma. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 186-205.
- Takahashi, M., & Bordia, P. (2000). The concept of wisdom: A cross-cultural comparison. *International Journal of Psychology*, 35(1), 1-9.
- Taş M. A., & Alparşlan A. M. (2020). Postmodern zamanın beklentisi: Bilge liderlik. *Bucak İşletme Fakültesi Dergisi*, 3(1), 131-149.
- Trowbridge, R. H., & Ferrari, M. (2011). Sophia and phronesis in psychology, philosophy, and traditional wisdom. *Research in Human Development*, 8(2), 89-94.
- Ulu, M., & Çınar, S. (2017). Din psikolojisinde nefis kavramı ve gelişim aşamaları. *II. Akademik Araştırmalar Kongresi*. Antalya.
- Walsh, R. (2015). What is wisdom? Cross-cultural and cross-disciplinary syntheses. *Review of General Psychology*, 19(3), 278-293.
- Webster, J. D. (2003). An exploratory analysis of a self-assessed wisdom scale. *Journal of Adult Development*, 10(1), 13-22.
- Webster, J. D. (2009). Wisdom and positive psychosocial values in young adulthood. *Journal of Adult Development*, 17(2), 70-80.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2000). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (2. baskı). Seçkin Yayıncılık.

How Much TRT EBA TV Teaching Videos Contribute to Values Education?

TRT EBA TV'deki Öğretim Videoları Değerler Eğitime
Ne Kadar Katkı Yapıyor?

Fatma COŞTU, Assoc. Prof. | Doç. Dr.
Yıldız Technical University, İstanbul / Türkiye | Yıldız Teknik Üniver-
sitesi, İstanbul / Türkiye.
fatma.costu@yildiz.edu.tr
<https://orcid.org/0000-0002-7101-6267>
<https://ror.org/0547yzj13>

ISSN: 1303-880X

e-ISSN: 2667-7504

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

Makale Türü / Article Type:

Araştırma Makalesi / Research Article

Geliş Tarihi / Received Date: 10.03.2024

Kabul Tarihi / Accepted Date: 30.04.2024

Yayın Tarihi / Published Date: 25.06.2024

Lisans / Licence: CC BY-NC-4.0.

Tr/En: En

Atıf/Citation: Coştu, F. (2024). How Much TRT EBA
TV Teaching Videos Contribute to Values Education?.
Değerler Eğitimi Dergisi, 22(47), 189-211.

<https://doi.org/10.34234/ded.1450439>

Abstract

Ensuring nationwide adherence to fundamental/root values disseminated through educational platforms like TRT EBA TV, administered by the Ministry of National Education, holds paramount importance. The aim of this study is to analyze the root values presented in science teaching videos from 5th to 8th grades on TRT EBA TV. The study utilized document analysis method. A total of 27 teaching videos on TRT EBA TV for 5th to 8th graders were analyzed. The findings revealed that although the teaching videos addressed some of the ten root values, they did not fully encompass all of them. Nonetheless, the study highlighted that despite the abstract nature of science lessons, the root values are predominantly emphasized. This indicates the feasibility of integrating values education into science disciplines. Furthermore, the study offers recommendations for effectively enhancing students' acquisition of these ten root values.

Keywords: Science Education, Values Education, TRT EBA TV, Media, Root Values.

&

Öz

Millî Eğitim Bakanlığına bağlı bir kanal olan TRT EBA TV'deki öğretim videoları aracılığıyla yayılan kök değerlerin ülke genelindeki tüm öğrenciler tarafından benimsenmesi büyük önem taşımaktadır. Bu çalışmanın amacı, TRT EBA TV'de 5. sınıftan 8. sınıfa kadar fen bilimleri öğretim videolarında sunulan kök değerleri analiz etmektir. Çalışmada doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. TRT EBA TV'de 5. sınıftan 8. sınıfa kadar yayınlanan toplam 27 öğretim videosu analiz edilmiştir. Elde edilen sonuçlar, öğretim videolarının on kök değerden bazılarını kapsadığını, ancak hepsini kapsamadığını göstermiştir. Bununla birlikte, çalışma fen derslerinin soyut doğasına rağmen, kök değerlerin hepsi olmasa da çoğuna vurgu yapıldığını ortaya koymuştur. Bu da değerler eğitiminin fen disiplinlerine entegre edilmesinin mümkün olduğunu göstermektedir. Çalışma ayrıca, öğrencilerin on kök değeri edinmelerini geliştirmek için etkili yollar önermektedir.

Anahtar Kelimeler: Fen Eğitimi, Değerler Eğitimi, TRT EBA TV, Medya, Kök Değerler.

Introduction

Human values are not innate; rather, they are acquired through social interactions and learning. The social milieu significantly influences an individual's value system, with the family serving as the primary environment where values are instilled. Values education commence within the family structure, akin to other forms of education (Başçı, 2012; Karaduman et al., 2017; Yılmaz & Kıran, 2023). Within the family unit, children are introduced to societal norms, customs, and beliefs, preparing them for integration into society. As the cornerstone of value education, families play a pivotal role in helping children comprehend and internalize values, thus contributing to their overall personality development (Akyol, 2010; DeCastro-Ambrosetti & Cho, 2005; Yorulmaz, 2017).

Varying economic, cultural, and social factors influence how each family interprets and imparts values, resulting in the development of diverse value systems among individuals. To foster a collective understanding of values and ensure a systematic approach to value education, it is imperative to extend value education into the school environment (Aneja, 2014; Çelikkaya et al., 2014; Kanagatova, 2018). Schools, being formal educational institutions, play a crucial role in nurturing students holistically, encompassing both cognitive and affective domains. Indeed, schools aim to cultivate individuals who embody fundamental human values, making both in-school and extracurricular activities integral to values cultivation (Aneja, 2014; Deveci & Ay, 2009; Yıldırım, 2009).

The prioritization of academic success in schools has been linked to various social issues, including a rise in negative phenomena such as violence, sexual abuse, and intolerance towards diversity, highlighting the imperative of value education (Çetinbaş, 2015; Meço & Coştu, 2023; Susar Kırmızı, 2014; Şentürk, 2008). Recognizing the urgency of the matter, educators and researchers emphasize that value education is not merely important but rather indispensable. Therefore, the Ministry of National Education (MoNE) has taken proactive measures to address this issue, developing interactive learning materials (e.g., MEB, 2022, 2023).

Numerous recent studies have also delved into this subject (e.g., Akdemir, 2022; Herdem & Çinici, 2021; Meço & Coştu, 2023; Şentürk, 2020; Topal, 2019). Value education was initially integrated into school curricula in 2005, gaining momentum in research and initiatives since 2010. The 2018 curriculum update notably underscored the importance of value education, identifying ten root values and elucidating attitudes and behaviors aligned with them

(MEB, 2017, 2018). Both the curriculum's emphasis on values education and scholarly discourse suggest that teachers play a pivotal role in imparting values to students (Aneja, 2014; Topal, 2019). Thus, regardless of their subject area, teachers should not only impart knowledge and skills but also ensure that students embrace cultural and societal values, thereby fostering a national ethos. In this capacity, textbooks and other written and visual teaching materials serve as essential tools and references for teachers (e.g., Akdemir, 2022; Aydın, 2020; Özkanal et. al., 2020; Koltaş, 2020; Meço & Coştu, 2023).

Social studies courses often come to mind focusing on value education. However, value education transcends specific subjects and possesses an interdisciplinary nature. While it may initially appear that the science curriculum is unrelated to values education (Meço & Coştu, 2023), closer examination of its content and objectives reveals its significant contribution to values education (Akdemir, 2022; Herdem & Çinici, 2021; Meço & Coştu, 2023; Şentürk, 2020). Science is essentially an attempt to understand natural phenomena through empirical observation. Every aspect of nature becomes a subject of scientific inquiry, rendering science inherently relevant to daily life (Herdem & Çinici, 2021; Laçın Şimşek, 2004). It is not merely about providing information but also about fostering a mindset grounded in logical reasoning and inquiry. Additionally, it involves developing scientific process skills such as hypothesis formulation, observation, data collection, and presentation of findings (e.g., Aydoğdu & Kesercioğlu, 2005; Çepni, 2019; Tekbıyık & Çakmakcı, 2018).

Through the study of science, students not only gain cognitive knowledge but also cultivate affective traits. For example, during experiments, they acquire values like cooperation, responsibility, and ethics. Furthermore, topics related to nature and the environment in the science curriculum promote values associated with environmental sensitivity and conservation (Laçın Şimşek, 2004; Şentürk, 2020; Yaman, 2019). Collectively, these aspects demonstrate the close connection between the science curriculum and values education. Since 2004, the overarching goal of the science curriculum has been to nurture scientifically literate individuals, defined as individuals engaged in research, critical thinking, problem-solving, and creativity (MEB, 2013; Tekbıyık & Çakmakcı, 2018).

The science curriculum has undergone four main revisions in the past 16 years. Analysis of these updates in 2005, 2013, 2017, and 2018 reveals an increasing emphasis on value education within the science curriculum (MEB, 2005, 2013, 2017, 2018; Tekbıyık & Çakmakcı, 2018). In the 2005 curriculum, value education was

delineated into three learning areas: Science-Technology-Society-Environment (STSE), Attitudes and Values, and Science Process Skills (SPS) (Karataş, Timur, & Timur, 2013; Tekbıyık & Çakmakçı, 2018). The 2013 amendment introduced the domain of affective learning alongside SPS and STSE areas (MEB, 2013; Karataş, Timur, & Timur, 2013; Tekbıyık & Çakmakçı, 2018). With the latest revision in 2018, value education is integrated into the curriculum under the title of “root values,” with clear definitions (MEB, 2018; Deveci, 2018; Topal, 2019). The ten root values identified in the science curriculum are justice, friendship, honesty, self-control, love, respect, responsibility, patience, patriotism, and benevolence.

Various materials are utilized during educational activities, particularly amidst pandemics, with TRT EBA TV being one such resource (Aydın, 2020; Özkanal et. al., 2020; TEDMEM, 2020; Tonbuloğlu, 2021). EBA (Education Information Network) is a distance education platform developed by the MoNE and has recently undergone a complete overhaul. TRT EBA TV was launched for the purpose of facilitating distance education in response to virus containment measures. EBA TV functions as a television channel airing instructional videos aligned with the curriculum set forth by the MoNE across different grade levels. The programming on EBA TV spans primary, middle, and high school education (EBA, 2020). Through the broadcasts on TRT EBA TV, concerted efforts were made to ensure that students remained engaged with their studies during the pandemic. Lessons on EBA TV were delivered through 20-minute instructional videos within designated programs for each academic subject. Specifically for the core subject of science, lesson videos were tailored for students at the 5th, 6th, 7th, and 8th grade levels. This period saw a prevalence of distance education via television, which, unlike internet-based education, could easily reach every household. Moreover, this mode of education upheld the principles of equality and fairness in access to education, acknowledging that not all households had internet connectivity. Television, being one of the most widely used mass media platforms, has long been integral to the distance education process. It supports education at various levels, from preschool to university, through a plethora of educational broadcasts and channels. In examining educational programming on television, those centered on news and general information are typically classified as “supplementary education,” whereas programs aimed at imparting vocational skills, fostering adaptation to technological advancements, and broadening individuals’ horizons are categorized under “non-formal education” (Yıldırım & Ekici, 2016).

Several studies have investigated the use of television across various fields and disciplines within the realm of distance education. Osmanoğlu (2020) exam-

ined the instruction of the “Social Studies” course on EBA TV, analyzing course content, and soliciting feedback from educators regarding the instructional environment. Conversely, Yolcu and Kurt (2021) identified challenges faced by teachers who exhibited positive attitudes towards EBA during the COVID-19 pandemic, particularly concerning the utilization of the EBA live lesson application. Özkanal et al. (2020) focused on prospective teachers’ assessments of “English” lessons broadcasted on EBA TV, while Bozkaya (2006) investigated the self-efficacy perceptions of distance education undergraduate students regarding learning from televised programs. Yıldırım and Ekici (2016) examined an educational program aired on the TRT Okul channel with respect to its alignment with “Biology” course objectives. Aydın (2020) analyzed the delivery and effectiveness of “Turkish Language” lessons delivered through EBA TV, as perceived by secondary school students. Furthermore, studies conducted at the primary and preschool levels have explored additional dimensions of television’s impact on education. Güney (2008) investigated the correlation between 3rd grade students’ television viewing habits and their performance in life science lessons, while Thakkar et al. (2006) assessed the influence of TV programs on the cognitive development of preschool children. Furthermore, existing studies (e.g., Çinemre, 2021; Yakut, & Yakut, 2022) in the relevant literature demonstrate that educational cartoons play a significant role in fostering students’ values education by highlighting root value. Overall, these studies have addressed numerous educational issues. However, there remains a notable gap in the literature concerning the extent to which the emphasis on values education within recent science curricula in our country has been reflected in science teaching videos produced for the TRT EBA TV channel. This study aims to address this gap.

Building on the aforementioned, this study endeavors to examine the foundational values presented in science instructional videos tailored for 5th to 8th-grade students on TRT EBA TV.

Method

Research Model

This study presents a descriptive research aimed at examining the “Science” teaching videos available on TRT EBA TV (<https://www.eba.gov.tr/trt-ebatv>) within the context of values education. The study utilized the qualitative research method of document analysis. Document analysis involves the examination of auditory, visual,

or written files to extract meaningful data and generate insights from existing information (Yıldırım and Şimşek, 2008; Morgan, 2022; Corbin & Strauss, 2014). In this research, teaching videos of “Science” courses at the 5th, 6th, 7th, and 8th grade levels on the TRT EBA TV platform were reviewed, and they were analyzed in terms of root values. The teaching videos subject to examination in this study prepared based on the “Science Course Curriculum” (MEB, 2018) implemented in 2018.

For this research, a total of 27 videos were selected (from approximately 27-28 teaching videos per grade level), one unit from each grade level (5th, 6th, 7th, and 8th grades), as part of the curriculum designated by the MoNE. The selection of videos for analysis in this study was based on specific criteria aligned with the research objectives. Videos were chosen from the TRT EBA TV platform, focusing on “Science” courses for grades 5th through 8th. The criteria for selection included relevance to the designated curriculum outlined by the MoNE, coverage of key scientific concepts, and availability of content addressing values education. Additionally, efforts were made to ensure diversity in topics and teaching styles across the selected videos. While the sample size of 27 videos may not capture every possible variation, it was deemed sufficient to provide a representative snapshot of the content available on the platform. The specific criteria used for video selection were determined in consultation with educational experts and researchers in the field. These videos were systematically analyzed. A comprehensive overview of the analyzed teaching videos is provided in the Table 1.

Table 1: Distribution of Videos Used in the Study by Unit, Subject and Grade.

Grade	Units	Subjects	Videos
5 th	Human and Environment	Biodiversity	4
		Human and Environment Relationship	4
		Destructive Natural Events	3
6 th	Systems in Our Body and Health	Controlling and Regulating Systems	3
		Sense Organs	3
		Health of the Sensory Organs	2
7 th	Reproduction, Growth and Development in Living Things	Reproduction, Growth and Development in Humans	2
		Reproduction, Growth and Development in Plants and Animals	2
8 th	Energy Transformations and Environmental Science / Living Things and Life	Material Cycles and Environmental Problems	3
		Sustainable Development	1
Total			27

Data Collection Tools and Analysis

Data collection was carried out individually for every grade level. These teaching videos were scrutinized with particular attention to the ten root values endorsed by TTKB (2017), as delineated in Table 2. The process of data collection was conducted independently for each grade level.

Table 2: Root Values Adopted by MEB (TTKB, 2017).

Values	Some Attitudes and Behaviors Related to Values
Justice	“Fairness, equal treatment, sharing”
Friendship	“Altruism, trust, understanding, solidarity, loyalty, faithfulness, loyalty, cooperation”
Honesty	“Being clear and understandable, being truthful, being reliable, keeping your word”
Self-Control	“Controlling their behavior, taking responsibility for their behavior, having self-confidence, apologizing when necessary”
Patience	“Perseverance, perseverance, endurance, knowing how to wait”
Respect	“Being humble, treating others the way you want to be treated, valuing other people’s personalities, considering the position, characteristics and situation of the interlocutor”
Love	“Giving importance to family unity, making sacrifices, having trust, being compassionate, being loyal”
Responsibility	“Being responsible for oneself, one’s environment, one’s homeland and one’s family; keeping one’s word, being consistent and reliable, and taking the consequences of one’s actions”
Patriotism	“Being hardworking, solidarity, obeying rules and laws, being loyal, being sensitive to historical and natural heritage, caring about society”
Benevolence	“Being generous, cooperating, being compassionate, being hospitable, sharing”

The study utilized a descriptive content analysis approach to examine videos related to science courses. Content analysis is a method used to systematically evaluate the content of texts, documents, or other forms of communication in order to uncover meaningful insights and patterns. This technique is widely employed across various disciplines such as social sciences, communication, psychology, marketing, and media studies (Khoa, Hung, & Hejsalem-Brahmi, 2023). The content analysis of the videos was conducted collaboratively by the author, who has authored several papers on values education, and four experienced science teachers, one at each grade level. These teachers have contributed to research on integrating values into educational videos. Throughout this process, videos referencing any of the 10 root values outlined in Table 2 were closely monitored for additional examination. This study was conducted within the framework of a postgraduate course focusing on interactive teaching methods and the integration of values education into the curriculum. The collaborative analysis involving the four contributing teachers took place during discussions

with the author of the article throughout this course. It is important to highlight the active participation of these teachers in the data analysis process, drawing from their extensive teaching experiences to provide valuable insights and perspectives. While their contributions greatly influenced the research process, they did not seek authorship or partnership. Their valuable input is acknowledged and appreciated at the end of the article as a gesture of gratitude for their contributions. Next, the pertinent root value found in each video was identified and documented accordingly. The collected data was then organized into table to ascertain the root values associated with each grade level in the science videos. The results were comprehensively presented and analyzed in the findings section.

The analysis of the videos involved collaboration between the author and four experienced science teachers. Initially, they collectively reviewed the videos on TRT EBA TV, identifying the primary root values and sub-values highlighted in the statements and explanations. Subsequently, the documented statements or explanations emphasizing values were compiled into a word document. This document was then submitted to a science education expert specializing in values education. The expert independently assessed which root values and sub-values corresponded to these expressions. The classifications assigned by the researcher and the science teachers regarding values were cross-referenced with those provided by the science educator. Impressively, there was a notable 96% agreement between the two sets of classifications. In instances of discrepancies, discussions were conducted to achieve consensus. The rigorous implementation of this process during the analysis greatly enhanced the validity and reliability of the research findings. As the research presented in this study entails analyzing existing videos utilized in middle schools through document analysis, it qualifies as exempt research, and thus, it did not necessitate approval from the ethics committee.

Validity and Reliability

The validity and reliability of the findings in this study were rigorously addressed to ensure the robustness of the research process. Internal and external validity were carefully considered and managed throughout the study. Internal validity refers to the extent to which the study accurately measures the constructs it intends to measure. In this study, internal validity was upheld through various means. Firstly, the collaborative analysis involving the author and four experienced science teachers provided diverse perspectives and insights, contributing to the comprehensive examination of the videos. Secondly, the con-

sistent application of predefined criteria for identifying and documenting root values helped mitigate the risk of bias or misinterpretation. External reliability assesses the stability of the study's findings over time and across different observers or raters. While the specific videos analyzed in this study may vary, the methodological approach and criteria for identifying root values can be replicated by other researcher(s), thereby enhancing external reliability.

Results

In this section, the research findings regarding the distribution of values in the teaching videos for 5th, 6th, 7th, and 8th grades are presented in the table corresponding to their respective grade levels. Additionally, sample direct quotations related to the values depicted in the videos are included to illustrate their portrayal. The root values highlighted in the teaching videos on TRT EBA TV are summarized in Table 3.

As seen from Table 3, the analysis elucidates the root values underscored in the teaching videos in the TRT EBA TV across various grade levels. In the 5th grade, it was noted that values such as “friendship”, “honesty”, and “patience” were absent. Concerning biodiversity, patriotism emerged as the most prevalent value ($f=16$), whereas love was the least prevalent ($f=1$). Within the subject of “Human and Environmental Relations”, respect stood out as the most prominent value ($f=20$), while self-control ranked lowest ($f=2$). Similarly, within the subject of “Destructive Natural Events”, “respect” was the most frequently occurring value ($f=8$), whereas “benevolence” value was the least frequently occurring ($f=1$). Across the entirety of the unit, respect ($f=36$), patriotism ($f=28$), and responsibility ($f=13$) were the predominant values, with love ($f=1$) being the least common.

As observed from Table 3, the analysis delves into the fundamental values emphasized within the teaching videos presented on TRT EBA TV across different grade levels. In the 6th grade, notable patterns emerge. Within the subject of “Controlling and Regulating Systems,” respect ($f=20$) emerges as the most prevalent value, followed closely by responsibility ($f=9$) and friendship ($f=7$). Conversely, self-control ($f=2$) and love ($f=1$) are less frequently emphasized. The overarching theme of respect ($f=25$), responsibility ($f=13$), and friendship ($f=7$) persists throughout the unit, underscoring their importance in this educational context.

Table 3: The Root Values Emphasized in the Teaching Videos on the TRT EBA TV Across Various Grade Levels.

Grade	Unit	Subjects	Justice	Friendship	Honesty	Self-control	Patience	Respect	Love	Responsibility	Patriotism	Benevolence	Total
5 th	Human and Environment	Biodiversity	2	-	-	2	-	8	1	6	16	2	37
		Human and Environment Relationship	-	-	-	2	-	20	-	4	10	4	40
		Destructive Natural Events	-	-	-	4	-	8	-	3	2	1	18
6 th	Systems in Our Body and Health	Controlling and Regulating Systems											
		Sense Organs	-	7	1	4	2	3	-	20	4	9	50
		Health of the Sensory Organs											
7 th	Reproduction, Growth and Development in Living Things	Reproduction, Growth and Development in Humans	4	-	3	4	2	5	5	5	1	4	33
		Reproduction, Growth and Development in Plants and Animals	-	1	-	1	-	5	2	-	1	1	11
8 th	Energy Transformations and Environmental Science / Living Things and Life	Material Cycles and Environmental Problems	-	-	2	6	-	8	-	7	1	1	25
		Sustainable Development	-	-	-	8	-	3	-	5	11	-	27

Based on the data presented in Table 3, the findings regarding the teaching videos focusing on “Reproduction, Growth and Development in Living Things” for the 7th grade are as follows: In the subject dedicated to “Reproduction, Growth and Development in Humans,” the most prevalent value observed is “love” with a frequency of 5, followed by “responsibility” and “respect,” both with a frequency of 4. “Patience” and “benevolence” are also notable, each with a frequency of 3. The least prevalent value is “self-control” with a frequency of 1. Conversely, in the subject concerning “Reproduction, Growth and Development in Plants and Animals,” “respect” emerges as the most common value with a frequency of 5, followed by “love” with a frequency of 2. “Responsibility,” “patience,” and “benevolence” are each observed once, while “self-control” is absent. Overall, across both subjects, “respect” is the most frequently occurring value, while “self-control” is the least prevalent. These findings provide insights into the values emphasized in the teaching videos related to reproduction, growth, and development in living things for 7th grade students.

Based on the data presented in Table 3, the findings regarding the teaching videos focusing on “Energy Transformations and Environmental Science / Living Things and Life” for the 8th grade are as follows: In the subject dedicated to “Material Cycles and Environmental Problems,” the most prevalent value observed is “respect” with a frequency of 8, followed by “responsibility” with a frequency of 7. “Love” and “patriotism” are also notable, each with a frequency of 6. “Friendship,” “honesty,” and “self-control” are each observed once, while “justice” and “benevolence” are absent. Conversely, in the subsection concerning “Sustainable Development,” “patriotism” and “love” emerge as the most common values, both with a frequency of 11. “Responsibility” follows closely with a frequency of 8. “Respect” is also notable with a frequency of 5. “Honesty” and “benevolence” are absent. Overall, across both subsections, “respect” and “patriotism” are the most frequently occurring values, while “justice,” “self-control,” and “benevolence” are absent or least prevalent. These findings provide insights into the values emphasized in the teaching materials related to energy transformations, environmental science, and sustainable development for 8th grade students.

To illustrate the emphasis on fundamental values in the teaching videos in the TRT EBA TV across different grade levels, excerpts from sample explanations/statements are provided below, along with the corresponding values and sub-dimensions they highlight. Due to the challenge of qualitatively presenting all values in Table 3 for each level, sample statements from 6th grade live lesson videos, where significant value emphasis was noted, are presented:

“During adolescence, an individual may aspire to make their own decisions and seek autonomy; however, it should be noted that it is early to strive for complete independence. During this period, it is of paramount importance to consider the recommendations of parents and teachers./*Ergenlik döneminde birey, kendi kararlarını kendisi vermek ve özgür olmak isteyebilir ancak tamamen bağımsız bir birey olmak için henüz erken olduğu unutulmamalıdır. Bu süreçte anne, baba ve öğretmenlerin önerilerinin dikkate alınması son derece önemlidir*” (Responsibility- being responsible to one’s family / Self-control-controlling one’s behavior) [Controlling and Regulating Systems- <https://www.eba.gov.tr/trt-ebativ/izle/899069d93d528fcec4b3db4491a19f2035b5117f44>]

“Sharing feelings and thoughts with parents and teachers is essential / *Duygu ve düşünceleri anne babayla, öğretmenlerle paylaşmak gerekir*” (Honesty-being frank) [Controlling and Regulating Systems- <https://www.eba.gov.tr/trt-ebativ/izle/899069d93d528fcec4b3db4491a19f2035b5117f44>]

“During this period, it is as important to understand the thoughts and feelings of those around you as it is to be understood/Bu dönemde anlaşılmak kadar çevrenizdekilerin düşüncelerini ve duygularını anlamak da önemlidir” (Patience-being understanding/Friendship-supporting friends/ Respect-valuing people) [Controlling and Regulating Systems- <https://www.eba.gov.tr/trt-ebativ/izle/899069d93d528fcec4b3db4491a19f2035b5117f44>]

“Trying to understand the values and culture of the society we live in will strengthen our communication with our social environment./İçinde yaşadığımız toplumun değerlerini, kültürünü anlamaya çalışmak sosyal çevremizle iletişimi-mizi güçlendirecektir” (Respect-valuing people/Patience-showing understanding) [Controlling and Regulating Systems- <https://www.eba.gov.tr/trt-ebativ/izle/899069d93d528fcec4b3db4491a19f2035b5117f44>]

“Learn sign language and help create a world without barriers/Engelsiz bir dünya için sen de işaret dili öğren ve onlara yardımcı ol” (Friendship-supporting friends / Benevolence-helping people) [Sense Organs-<https://www.eba.gov.tr/trt-ebativ/izle/859060ac0b7be0d6445959ed0466dd4119f8e17f44>]

“Both our government and local administrations are undertaking many efforts to facilitate the lives of individuals with disabilities and eliminate the challenges they face/Hem devletimiz hem de yerel yönetimler engelli bireylerin yaşamlarını kolaylaştırmak ve karşılaştıkları güçlükleri ortadan kaldırmak için birçok çalışma yapmaktadır” (Patriotism-productive / Benevolence-working for the benefit of humanity) [Sense Organs-<https://www.eba.gov.tr/trt-ebativ/izle/859060ac0b7be-0d6445959ed0466dd4119f8e17f44>]

“Scientists are also conducting research to eliminate the barriers faced by people with visual and hearing impairments or to make their lives easier/Bilim insanları görme ve işitme engeli olan insanların bu engellerini ortadan kaldırmak ya da yaşamlarını kolaylaştırmak için de çalışmalar yürütmektedirler” (Responsibility-being responsible to one’s country / Benevolence-working for the benefit of humanity) [Sense Organs-<https://www.eba.gov.tr/trt-ebativ/izle/859060ac0b7be-0d6445959ed0466dd4119f8e17f44>]

“To protect our eye health, we should shield our eyes from intense light and harmful rays/Göz sağlığımızı korumak için gözlerimizi şiddetli ışıktan ve zararlı ışıklardan korumalıyız.” (Responsibility-being responsible to oneself) [Sense Organs-<https://www.eba.gov.tr/trt-ebativ/izle/859060ac0b7be-0d6445959ed0466dd4119f8e17f44>]

“Nasal hygiene, avoiding foreign objects, and clean air are crucial for nasal health / *Burun sağlığını korumak için burun temizliğine özen göstermeliyiz. Burna yabancı cisimler sokmalıyız.*” (Responsibility: being responsible for oneself) [Sense Organs-<https://www.eba.gov.tr/trt-ebativ/izle/859060ac0b7be0d6445959ed0466dd4119f8e17f44>]

“Preventing circulatory issues includes avoiding harmful substances and a balanced diet / *Dolaşım sistemimizin sağlığını korumak için; sigara, alkol ve uyuşturucu gibi sağlığa zararlı maddelerden uzak durulmalıdır.*” (Responsibility: being responsible to oneself) [Health of the Sensory Organs- <https://www.eba.gov.tr/trt-ebativ/izle/267760ac0b7be0d6445959ed0466dd4119f8e17f44>]

“Innovations like color blindness glasses improve the lives of affected individuals / *Yeni geliştirilen renk körlüğü gözlükleri bu bireylerin hayatlarını kolaylaştırmaktadır*” (Benevolence: working for the benefit of humanity) [Sense Organs-<https://www.eba.gov.tr/trt-ebativ/izle/859060ac0b7be0d6445959ed0466dd4119f8e17f44>]

“Unsupervised drug use can exacerbate health issues; always consult a doctor before medication / *Bilinçsiz ilaç kullanımı sağlığımıza kavuşmak isterken vücudumuzda daha ciddi hastalıkların ortaya çıkmasına neden olabilmektedir. Bu nedenle kesinlikle doktor reçetesi olmadan, bir tanıdığımızın tavsiyesiyle bile olsa herhangi bir ilacı kullanmamalıyız*” (Responsibility-being responsible to oneself) [Health of the Sensory Organs- <https://www.eba.gov.tr/trt-ebativ/izle/267760ac0b7be0d6445959ed0466dd4119f8e17f44>]

Discussion and Conclusion

The analysis presented in this study provides insights into the distribution and emphasis of fundamental values within the teaching videos broadcasted on the TRT EBA TV across various grade levels. The findings shed light on the values underscored in the educational content, offering valuable implications for curriculum design and instructional strategies. The examination of teaching videos targeting 5th grade students revealed a notable absence of values such as “friendship,” “honesty,” and “patience.” However, patriotism emerged as the most prevalent value, particularly in lessons concerning biodiversity. This suggests a potential gap in addressing interpersonal values critical for social development. Nevertheless, the prominence of values like “respect” and “responsibility” underscores

their importance in shaping ethical perspectives among students. In the 6th grade, an analysis of teaching videos highlighted a significant emphasis on values related to “respect,” “responsibility,” and “friendship.” Notably, the subject of “Controlling and Regulating Systems” prioritized fostering respect and responsibility, indicative of efforts to instill ethical behavior and accountability. These findings underscore the role of educational platforms in promoting values essential for personal and social development during adolescence. For 7th grade students, teaching videos focusing on “Reproduction, Growth and Development in Living Things” emphasized values such as “love,” “respect,” and “responsibility.” While the importance of interpersonal values like “respect” was evident across both subjects, variations in value emphasis underscored the diversity of ethical considerations within different domains of study. Lastly, an examination of teaching videos targeting 8th grade students highlighted a multifaceted approach to values education, particularly concerning “Material Cycles and Environmental Problems” and “Sustainable Development.” While “respect” and “responsibility” remained prevalent values, the inclusion of values like “patriotism” and “love” reflected an emphasis on civic engagement and environmental stewardship. Overall, the findings suggest a nuanced approach to values education within the TRT EBA TV curriculum, with each grade level addressing a diverse range of values tailored to specific learning objectives. The integration of sample explanations and statements further enriches the educational experience, providing practical insights into applying values in real-life contexts. Moving forward, these findings can inform curriculum development initiatives aimed at cultivating ethical awareness and responsible citizenship among students across various grade levels.

Digital tools have emerged as effective mediums for values education, offering interactive and immersive learning experiences that engage students on multiple levels (e.g., Avcu & Yaman, 2022; Sarker et. al., 2019). By integrating root values into digital learning platforms, educators can create dynamic environments conducive to moral development and character building (Avcu & Yaman, 2022). Furthermore, the use of films and videos in teaching has garnered attention for its ability to evoke emotional responses and stimulate critical reflection (e.g., Brummett, 2013; Sharjeel & Dadabhoy, 2013). Incorporating root values into instructional videos and multimedia resources presents opportunities to reinforce ethical principles and cultivate empathy (e.g., Kaçmaz, 2020; Marshall, 2003;

Öztaş, 2017; Shoufan, 2019). In addition to discussing values within the context of science education, it is important to consider their integration across various disciplines. Root values should be incorporated not only into science teaching materials but also into broader course tools and curricula. Research suggests that values education is most impactful when integrated holistically into the educational experience (e.g., Miseliunaite, Kliziene, & Cibulskas, 2022). By infusing root values into all aspects of the curriculum, educators can create a cohesive learning environment that promotes ethical decision-making and responsible citizenship (Sharma, 2020). Furthermore, exploring the inclusion of root values in course materials beyond science education is essential for fostering holistic character development (Sarah et al., 2018). Studies have shown that values education transcends disciplinary boundaries, influencing students' attitudes and behaviors across diverse contexts (Aspin & Chapman, 2007; Minaz & Taş, 2020). By incorporating root values into literature, history, and social studies curricula, educators can reinforce ethical principles and promote moral reasoning skills.

The study offers valuable perspectives on the incorporation of values education in teaching videos aired on TRT EBA TV, illustrating the varying levels of emphasis on different root values across grade levels and subject areas. These insights provide direction for curriculum development, pedagogical approaches, and further research in the realm of values education within science subjects. This study underscores the importance of integrating values education into science to foster holistic character development and prepare students to be well-informed and responsible citizens in society. Additionally, the significance of this research lies in its examination of values education within the science curriculum. Integrating values education into the science curriculum is of paramount importance in the field of education. The science curriculum, serving as a structured framework for comprehending the natural world, presents a unique opportunity to instill essential values in students (Kristiwati, 2019). By promoting ethical awareness, critical thinking, and responsibility, values education within the science curriculum can contribute to holistic character development and informed citizenship. It has been demonstrated that integrating values education into the science curriculum fosters ethical awareness, enhances critical thinking skills, and promotes a sense of responsibility among students (Sarah et al., 2018). Research indicates that such education facilitates moral devel-

opment and equips students to be well-informed and responsible citizens in society (Kuhn & Dean, 2004; Lapsley & Narvaez, 2004). Previous research has shown significant attention to values education within the domains of physics, chemistry, and biology (Kolarova et al., 2013; Sarah et al., 2018; Sjöström & Eilks, 2018). These studies have emphasized the importance of integrating cultural and community values (Sarah et al., 2018), promoting environmental responsibility and sustainability (Sjöström & Eilks, 2018), and addressing ethical dimensions in biological advancements (Kolarova et al., 2013). While these findings offer valuable insights into the integration of values education within the realms of physics, chemistry, and biology, this study contributes by providing a comprehensive examination of values education within teaching videos. It addresses the specificities of values integration across different grade levels and subject areas. Furthermore, it underscores the need for pedagogical approaches to enhance values education in science education, thereby enriching discussions on character development and informed citizenship.

Suggestion

The findings of this study indicate that although science teaching is abstract in nature, they cover the majority of the ten fundamental values to varying extents, demonstrating that the course type and content do not necessarily impede values education. This discovery suggests that science educators should collaborate to identify which fundamental values are suitable for incorporation into specific units and how best to integrate them. Subsequently, these findings should be disseminated as research reports to teaching material development or the MoNE. Through this process, teaching material development of science teaching can actively contribute to enhancing students' acquisition of fundamental values by considering these aspects during development procedure. Alternatively, MoNE, as an official institution, can create subject-specific activities for each discipline and distribute them to teachers, mirroring the approach taken for values education since 2022 (MEB, 2022; 2023). Moreover, beyond simply acknowledging fundamental values in the existing science curriculum (MEB, 2018), future iterations of the science curriculum should provide detailed explanations of fundamental values and their acquisition within each subject area. By adopting such an approach, teaching material development can effectively emphasize

fundamental values throughout the presentation of topics, teaching science. It is anticipated that integrating these adjustments into the science curriculum will encourage teachers to give greater emphasis to values education, complementing the efforts of teaching material development. Lastly, early childhood represents a crucial developmental stage during which children begin to internalize information, experiences, and societal norms. Various studies in developmental psychology, including those by Piaget (1965) and Erikson (1968), underscore the importance of the early years in moral and social development. These foundational years are characterized by heightened receptivity to external influences, making it an opportune period for the introduction of values education (Killen & Smetana, 2015). From this standpoint, the study could be extended to include science teaching videos designed for 3rd and 4th grade students, where fundamental science concepts are introduced in primary education.

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): Fatma COŞTU

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

- Akdemir, M. S (2022). Kimya ders kitaplarının kök değerler açısından incelenmesi [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Trabzon Üniversitesi.
- Akyol, Ş. (2010). İlköğretim 6. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan sevgi temasının değerler eğitimi açısından incelenmesi [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.
- Aneja, N. (2014). The importance of value education in the present education system & role of teacher. *International Journal of Social Science and Humanities Research*, 2(3), 230-233.
- Aspin, D. N., & Chapman, J. D. (Eds.). (2007). *Values education and lifelong learning: Principles, policies, programmes* (Vol. 10). Springer Science & Business Media.
- Avcu, Y. E. & Yaman, Y. (2022). Effectiveness of the differentiated instructional design for value education of gifted: a mixed study. *Journal of Gifted Education and Creativity*, 9(1), 1-23.
- Aydın, E. (2020). Covid-19 döneminde EBA TV üzerinden yapılan Türkçe derslerinin değerlendirilmesi. *Millî Eğitim*, 49(1), 877-894.
- Aydoğdu, M. ve Kesercioğlu, T. (Ed.). (2005). İlköğretimde fen ve teknoloji öğretimi. Anı Yayıncılık.
- Başcı, Z. (2012). Beşinci sınıf sosyal bilgiler dersinde değer eğitiminin öğretmen görüşlerine göre incelenmesi (Erzurum örneği) [Yayınlanmamış doktora tezi]. Atatürk Üniversitesi.
- Bozkaya, M. (2006). Televizyonun uzaktan eğitimde kullanımı. *Selçuk İletişim Dergisi*, 4(3), 146-158.
- Brummett, B. (2013). What popular films teach us about values: Locked inside with the rage virus. *Journal of Popular Film and Television*, 41(2), 61-67.
- Corbin, J., & Strauss, A. (2014). Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory. Sage Publications.
- Çelikkaya, T., Başarmak, U., Filoğlu, S., & Şahin, B. (2014). Teacher–parents’ relations in the efficiency of the value education. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 116, 1106-1113.
- Çepni, S. (2019). Fen ve teknoloji öğretimi (kuramdan uygulamaya) (19. Basım). Pegem A Yayıncılık.
- Çetinbaş, E. (2015). Sınıf öğretmenlerinin değerler eğitimine yönelik yeterliliklerinin incelenmesi [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Akdeniz Üniversitesi.

- Çinemre, S. (2021). Diyanet TV çizgi filmlerinin 4-6 yaş grubu kur'an kursu öğretim programında yer alan değerler açısından incelenmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 19(41), 207-243.
- DeCastro-Ambrosetti, D., & Cho, G. (2005). Do parents value education? Teachers' perceptions of minority parents. *Multicultural Education*, 13(2), 44-46.
- Deveci, H. & Ay, S. T. (2009). İlköğretim öğrencilerinin günlüklerine göre günlük yaşamda değerler. *The Journal of International Social Research*, 2(6), 167-181.
- Deveci, İ. (2018). Türkiye'de 2013 ve 2018 yılı fen bilimleri dersi öğretim programlarının temel öğeler açısından karşılaştırılması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 799-825.
- EBA (2020). Eğitimde Bilişim Ağı. <http://www.eba.gov.tr>
- Erikson, E. H. (1968). Identity youth and crisis. New York: Norton.
- Güney, K. (2008). İlköğretim birinci kademe 3. sınıf öğrencilerinin televizyon izleme sürelerinin Hayat Bilgisi dersindeki başarılarına etkisi. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Herdem, K., & Çinici, A. (2021). Fen bilimleri dersi konularıyla bütünleştirilmiş değerler eğitimi etkinliklerinin öğrencilerin değer gelişimine etkisi. *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(10), 114-138.
- Kaçmaz, M. Y. (2020). Hababam Sınıfı filmlerinin değerler eğitimi açısından değerlendirilmesi [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Sivas Cumhuriyet Üniversitesi.
- Kanagatova, A. (2018). Türkiye ve Kazakistan'da 5. sınıfta okutulan Türkçe, Kazak edebiyatı, Rus dili ve edebiyatı ders kitaplarındaki metinlerin değerler bakımından incelenmesi [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi.
- Karaduman, H., Köse, T. Ç., & Eryılmaz, Ö. (2017). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarına göre sosyal medyada değerler. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 8(2), 250-271.
- Karatay, R., Timur, S. & Timur, B. (2013). 2005 ve 2013 yılı fen dersi öğretim programlarının karşılaştırılması. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(15), 234-264.
- Khoa, B. T., Hung, B. P., & Hejsalem-Brahmi, M. (2023). Qualitative research in social sciences: Data collection, data analysis and report writing. *International Journal of Public Sector Performance Management*, 12(1-2), 187-209.
- Killen, M., & Smetana, J. G. (2015). Origins and development of morality (pp. 701-749). In Handbook of child psychology and developmental science. John Wiley & Sons. <http://ebookcentral.proquest.com/lib/rochester/detail.action?docID=1895802>.

- Kolarova, T., Hadjiali, I., & Denev, I. (2013). High school students' reasoning in making decisions about socio-ethical issues of genetic engineering: Case of gene therapy. *Biotechnology & Biotechnological Equipment*, 27(2), 3737-3747.
- Koltaş, E. (2020). Lise biyoloji, fizik ve kimya ders kitaplarının değerler eğitimi açısından incelemesi [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Kristiwati, H. (2019). The integration of values and science education in learning to strengthen the existence of Muslims in the industrial age 4.0. In International Conference of Moslem Society, Vol. 3, pp. 178-188.
- Kuhn, D., & Dean, D. (2004). Metacognition: A bridge between cognitive psychology and educational practice. *Theory into Practice*, 43(4), 268-273.
- Laçın Şimşek, C. (2004). Fen bilgisi öğretim programı ve ders kitaplarına göre çevre eğitiminde etik ve estetik değerler. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 2(7), 127-146.
- Lapsley, D. K., & Narvaez, D. (2004). A social-cognitive approach to the moral personality. In Moral development, self, and identity (pp. 189-212). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Marshall, E. O. (2003). Making the most of a good story: Effective use of film as a teaching resource for ethics. *Teaching Theology & Religion*, 6(2), 93-98.
- MEB (2005). İlköğretim fen ve teknoloji dersi 4 ve 5. sınıflar öğretim programı. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.
- MEB (2013). İlköğretim kurumları fen bilimleri 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar öğretim programı. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.
- MEB (2017). Fen bilimleri dersi öğretim programı (İlkokul ve ortaokul 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar). Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.
- MEB (2018). Fen bilimleri dersi öğretim programı (İlkokul ve ortaokul 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar). Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.
- MEB (2022). Değerler eğitimi öğretim programlarında yer alan kök değerler temalı etkinlik kitabı. MEB Devlet Kitapları. <https://ogmmateryal.eba.gov.tr/kitap/degerler-egitimi/Degerler-Egitimi.pdf>
- MEB (2023). Değerler eğitimi: Öğretim programlarında yer alan kök değerler temalı etkinlik kitabı. MEB Devlet Kitapları. <https://ogmmateryal.eba.gov.tr/kitap/degerler-egitimi-aile-ve-toplum/degerler-egitimi-aile-ve-toplum.pdf>
- Meço, G. & Coştu, F. (2023). Fizik ders kitaplarının değerler eğitimi açısından incelenmesi. *Asya Studies-Academic Social Studies / Akademik Sosyal Araştırmalar*, 7(24), 97-108.
- Minaz, M. B. & Taş, H. (2020). Effect of biography-based values education on the attitudes of 4th grade primary school students towards the value of patriotism. *Pegem Journal of Education and Instruction*, 10(2), 555-592.

- Miseliunaite, B., Kliziene, I., & Cibulskas, G. (2022). Can holistic education solve the world's problems: A systematic literature review. *Sustainability*, 14(15), 9737.
- Morgan, H. (2022). Conducting a qualitative document analysis. *The Qualitative Report*, 27(1), 64-77.
- Osmanoğlu, A. E. (2020). Social studies teachers' views on television distance education. *Journal of Current Researches on Educational Studies*, 10(1), 67-88.
- Özkanal, Ü., Yüksel, İ., & Başaran-Uysal, B. Ç. (2020). The pre-service teachers' reflection-on-action during distance practicum: A critical view on EBA TV English courses. *Journal of Qualitative Research in Education*, 8(4), 1347-1364.
- Öztaş, S. (2017). Ortaöğretim tarih derslerinde tarihi filmlerin değer eğitiminde kullanımı, *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 6(5), 3076-3099.
- Piaget, J. (1965). *The moral judgment of the child*. New York: Free Press.
- Sarah, S., Prasetyo, Z. K., & Wilujeng, I. (2018). Integration of living values into physics learning based on local potentials. *Journal of Physics: Conference Series*, 1022(1), 012026. IOP Publishing.
- Sarker, M. N. I., Wu, M., Cao, Q., Alam, G. M. & Li, D. (2019). Leveraging digital technology for better learning and education: A systematic literature review. *International Journal of Information and Education Technology*, 9(7), 453-461.
- Sharjeel, M. Y. & Dadabhoy, K. (2013). Use of films for teaching social values in English classes at elementary level. *Journal of Elementary Education*, 23(1), 41-52.
- Sharma, N. (2020). *Value-creating global citizenship education for sustainable development: Strategies and approaches*. Springer Nature.
- Shoufan, A. (2019). Estimating the cognitive value of YouTube's educational videos: A learning analytics approach, *Computers in Human Behavior*, 92, 450-458.
- Sjöström, J., Eilks, I. (2018). Reconsidering Different Visions of Scientific Literacy and Science Education Based on the Concept of Bildung. In: Dori, Y.J., Mevarech, Z.R., Baker, D.R. (eds) *Cognition, Metacognition, and Culture in STEM Education*. Innovations in Science Education and Technology, vol 24. Springer, Cham.
- Susar Kırmızı, F. (2014). 4. sınıf Türkçe ders kitabı metinlerinde yer alan değerler. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 12(27), 217-259.
- Şentürk, D. Ü. (2008). Aile kurumuna yönelik güncel riskler. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 14(14), 7-32.
- Şentürk, G. (2020). Fen bilimleri dersinde değerler eğitiminin uygulanabilirliğine ilişkin öğretmen görüşleri. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Yıldız Teknik Üniversitesi.
- Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı [TTKB]. (2017). Müfredatta yenileme ve değişiklik çalışmalarımız üzerine. Ankara: Destek Hizmetleri Genel Müdürlüğü.

- TEDMEM. (2020). COVID-19 sürecinde eğitim uzaktan öğrenme, sorunlar ve çözüm önerileri. TEDMEM Analiz Serisi 7. Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları.
- Tekbıyık, A., & Çakmacı, G. (2018). Fen bilimleri öğretimi ve STEM etkinlikleri. Nobel Akademi.
- Thakkar, R. R., Garrison, M. M., & Christakis, D. A. (2006). A systematic review for the effects of television viewing by infants and preschoolers. *Pediatrics*, *118*(5), 2025-2031.
- Tonbuloğlu, B., (2021). Türkiye’de acil durum uzaktan öğretim ve eğitim bilişim ağı (EBA) incelemesi (Politika Notu: 2021/26). İstanbul: İLKE İlim Kültür Eğitim Vakfı.
- Topal, Y. (2019). Değerler eğitimi ve on kök değer. *Mavi Atlas*, *7*(1), 245-254.
- Yakut, R. E., & Yakut, İ. (2022). Rafadan Tayfa ve Teen Titans Go çizgi filmlerinde işlenen temel evrensel değerlerin karşılaştırmalı analizi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, *20*(44), 519-547.
- Yaman, H. (2019). Fen bilimleri dersi kapsamında hazırlanan öğrenci temelli etkinliklerin sorumluluk değeri kazandırmaya etkisi [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi.
- Yıldırım, A. & Ekici, G. (2016) TRT Kurumu’nun TRT okul kanalındaki yayınlarının ortaöğretim Biyoloji dersi öğretim programı kazanımları açısından analizi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, *28*, 189-214.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2008). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, K. (2009). Values education experiences of Turkish class teachers: A phenomenological approach. *Eurasian Journal of Educational Research*, *35*, 165-184.
- Yılmaz, E. & Kıran, D. (2023). Ortaokul fen bilimleri ders kitaplarının değerler eğitimi bakımından incelenmesi. *Cumhuriyet International Journal of Education*, *12*(1), 29-45.
- Yolcu, H., & Kurt, M. (2021). Uzaktan eğitim sürecinde EBA canlı derslerle ilgili öğretmenlerin görüşleri. *EKEV Akademi Dergisi*, *87*, 241-262.
- Yorulmaz, B., (2017). Ailede değerler eğitimi. Erkam Yayınları.

Classroom Teachers' Views on Teaching Cultural Values and the Socialization Role of Schools

Okulun Sosyalleşme Rolü Bağlamında Kültürel Değerlerin Öğretilmesine İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri

Yavuz Ercan GÜL, Assoc. Prof. | Doç. Dr.
Kyrgyz-Turkish Manas University, Bishkek/Kyrgyzstan | Kırgızistan
Türkiye Manas Üniversitesi, Bişkek / Kırgızistan.
ydidim@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-8191-2647>
<https://ror.org/04frf8n21>

ISSN: 1303-880X

e-ISSN: 2667-7504

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

Makale Türü / Article Type:

Araştırma Makalesi / Research Article

Geliş Tarihi / Received Date: 21.03.2024

Kabul Tarihi / Accepted Date: 08.05.2024

Yayın Tarihi / Published Date: 25.06.2024

Lisans / Licence: CC BY-NC-4.0.

Tr/En: En

Atf/Citation: Gül, Y. E. (2024). Classroom Teachers' Views on Teaching Cultural Values and the Socialization Role of Schools. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 22(47), 213-240.

<https://doi.org/10.34234/ded.1456414>

Abstract

In this research, it is aimed to investigate the classroom and out-of-class practices that classroom teachers do while transferring cultural values to students. The research was conducted with a phenomenological design based on a qualitative approach with an interpretive tradition. The participants of the study were teachers working as teachers in different cities of Türkiye. Data were collected through an interview form consisting of open-ended questions and interviews developed by the researcher. Participants participated in the research by choosing the most appropriate interview form or interview. Thematic analysis was applied on teachers' opinions. Accordingly, a total of 29 codes belonging to 4 themes were created under 1 main theme. A main theme named School and Cultural Values was created. Under this main theme, themes such as Cultural Values, School and Socialization, Education Program and Teacher Practice were created based on teacher opinions. This research, besides revealing the current situation regarding the socialization processes in Türkiye's education system, puts its analytical emphasis on teacher practices inherent in secondary socialization processes. Within the framework of this overview, the starting point of this research is how aware teachers are of socialization processes at school and how they reflect this awareness to their practices.

Keywords: Socialization, Cultural Values, Teacher.



Öz

Bu araştırmada sınıf öğretmenlerinin kültürel değerleri öğrencilere aktarırken yaptıkları sınıf ve sınıf dışı uygulamaların incelenmesi amaçlanmaktadır. Araştırma, yorumlayıcı bir geleneğe sahip, nitel bir yaklaşıma dayalı fenomenolojik desenle gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın katılımcılarını Türkiye'nin farklı şehirlerinde öğretmen olarak görev yapan kişiler oluşturmuştur. Veriler araştırmacı tarafından geliştirilen açık uçlu sorulardan oluşan görüşme formu ve mülakat aracılığıyla toplanmıştır. Katılımcılar kendilerine en uygun görüşme formunu veya mülakatı seçerek araştırmaya katılmışlardır. Öğretmen görüşlerine tematik analiz uygulanmıştır. Buna göre 1 ana tema altında 4 temaya ait toplam 29 kod oluşturulmuştur. Okul ve Kültürel Değerler adında bir ana tema oluşturuldu. Bu

ana tema altında öğretmen görüşlerine dayalı olarak Kültürel Değerler, Okul ve Sosyalleşme, Eğitim Programı ve Öğretmen Uygulaması temaları oluşturulmuştur. Bu araştırma, Türkiye eğitim sistemindeki sosyalleşme süreçlerine ilişkin mevcut durumu ortaya koymanın yanı sıra, ikincil sosyalleşme süreçlerinin doğasında bulunan öğretmen uygulamalarına da analitik vurgu yapmaktadır. Bu genel bakış çerçevesinde öğretmenlerin okuldaki sosyalleşme süreçlerinin ne kadar farkında oldukları ve bu farkındalığı uygulamalarına nasıl yansıttıkları bu araştırmanın çıkış noktasını oluşturmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Sosyalleşme, Kültürel Değerler, Öğretmen.

Introduction

In the second half of the twentieth century, radical restructuring has been made in education systems regarding the individual development of children and their adaptation to the society they live in. In this period when values gained importance and it was understood that learning was not only about behavioral change, as noted by Sidorkin (2002), being a child evolved to equate to being a student, blurring the boundaries between childhood and school age. The education provided by schools, which have a key importance in child education, has also been constantly questioned. Educational programs and schools shaped by factors such as social expectations, financial concerns and power interests have become the focus of great expectations. As a result, a pressing question arises; what constitutes a good education in schools? should it aim to mold obedient adherents to tradition, empower students to discover their own paths, reinforce hierarchical structures, or nurture individuals who can drive meaningful societal change towards a fairer future? (Lickona, 1992; Şimşir & Dilmaç, 2016; Tal & Yinon, 2009). As can be seen, the question of good education at school is also a question of values. Although values are universal, they can also vary from one society to another. For example, it can be said that the values taught in Turkic societies are closer than in other societies (Çeltikçi, 2010; Gül & Alimbekov, 2020; Horata, 2017). This is because each society wants to raise individuals suitable for its own culture due to the different characteristics of each society (Yıldırım & Demirel, 2019). The aspiration of societies to cultivate individuals in alignment with their cultural norms often leads to the varied interpretations of the values being taught.

Education basically refers to the educational programs developed in line with educational policies and the educational outcomes targeted as a result. On the other hand, socialization is understood as social experiences that are inherent in intergenerational social life. Therefore, it can be said that socialization precedes education (Grundmann, 2021). Socialization processes, which are formed within the framework of living conditions associated with the social past, are embedded in vital or systemic contexts intertwined with the educational process. Parsons (1964) divided socialization into primary socialization, involving the family and immediate social environment, and secondary socialization, characterized by institutionally organized methods of socialization such as schooling. Traditional socialization processes sustained through secondary socialization are always built on the primary socialization experiences that occur in the former (Grundmann, 2021). Therefore, secondary socialization processes must be a continuation of primary socialization processes.

Today, the problem of socialization has taken a different form with the trend of globalization. Because people meet with different cultures in different ways in domestic and foreign, virtual and real worlds thanks to their increased mobility in the world (Veugelers & Vedder, 2003). The late modern societies of the twenty-first century, which experience this mobility most intensely, demand more self-control and self-discipline from individuals (Allen & van der Velden, 2012). This is because individuals, who were prepared for life by being molded with behavioral patterns and value norms within a certain culture in previous centuries, have more autonomy in forming their own behaviors and values today (Serdiuk et al., 2018; Zhang et al., 2023). Schools come to the forefront as a place of value acquisition for these children, who have little life experience and are often burdened with heavy responsibility in value acquisition with the influence of the work of family elders (Frýdková, 2013). Regardless of whether value teaching encompasses ideological implications like imposition and indoctrination, education and schools fundamentally cannot exist without values (Marija et al., 2019; Yazıcıoğlu & Aktepe, 2022). Every decision made within schools and classrooms inherently carries a value orientation and implicitly influences the lives of children (Mishra & Close, 2020).

While the primary objective of schools, as crucial hubs of socialization, is academic advancement, the prolonged presence of children in these institutions from a tender age transforms them into social spheres as well. Thus, it is a place where social experiences similar to those in family, environment and friend

groups are gained (Kıral, 2020). Since children's relationships with their teachers in these institutions are less intimate than the relationships within the family, it enables children to exhibit more independent and self-confident behaviors (Wentzel & Looney, 2010). Given this reality, teachers, cognizant of their role in value education and their position within the socialization process, should strive to foster the social development of students through both in-class and extracurricular activities, encouraging active participation (Thornberg, 2006).

Theoretical Background

Socialization and Cultural Values

Socialization is the process of adapting to the society and social life (Coştu, 2009; Kurt, 2012). Glen and Elder (1969) delineate the socialization process of children into three temporal dimensions: past, present, and future socialization, each emphasizing different aspects of time. In past socialization, it is to ensure the continuation of the old generation by transferring cultural heritage and traditions to children; in present socialization, it is the child's adaptation to membership and role performance in existing groups such as family, peers and class; and in future socialization, it is the child's preparation for the expected requirements of future roles and groups. In Glen's temporal classification, the process of transmission of cultural values can be considered as a means of past socialization. Because behavior patterns and norms that have been established for hundreds of years in order to ensure the continuity of a nation are transferred to the new generation. In this way, societies continue their lives by shaping the new generation in accordance with their own image. Because cultural values represent common perceptions (similar behavior patterns, common norms), values and common ideals in a culture regarding how an individual should routinely behave in a culture. Frese (2015) introduces an internal-external differentiation between values and norms, asserting that values reside within the individual, whereas norms are perceived externally. Specifically, he posits that "what is" in a culture pertains to cultural practices, while "what should be" relates to cultural values.

Cultural values influence individuals' behaviors and even their thoughts and integrate them with the society they live in. In fact, instead of acting according to their own personal beliefs and values, people sometimes act according to the beliefs and values that they perceive to be common in their own culture (Bariş &

Bariş, 2015; Chiu et al., 2010). A culturally competent individual and a socialized person is a person who acts according to what is generally known, believed and desired in the society in which he/she was born (Keesing, 1974). However, the mind of this socialized individual is not homogenized by human-ecology interactions. On the contrary, individuals actively participate in the construction and reproduction of cultural reality through their perceptions and actions. This makes them beings who are both affected and influenced by culture and offers them the opportunity to influence society as well as being socialized. In this way, when they perceive the normative pressures of cultural practices, they can be critical of them.

The socialization process works in different ways according to cultures. In other words, the higher the homogeneity of a society, the higher the individual's identification with his/her peers and the stronger the cultural practices (Zhu & Morris, 2017). On the contrary, in societies with a heterogeneous structure in terms of cultural values, the socialization process may spread over a longer period of time. In both cases, it is understood that cultural values are an important tool of socialization. Because the social structure produces codes that transmit culture and thus limit behavior. By nature, changes in the social structure determine the formation and transformation of a culture by affecting the forms of speech (Bortun, 2014). This shows the effect of cultural values on socialization.

Socialization and School

In today's world, most of the developmental periods such as childhood and adolescence are spent at school. This makes it inevitable that school is not only limited to academic development but also transforms into a socialization tool. There is a consensus that school is a secondary socialization tool (Brooks et al., 2013). The school as a secondary means of socialization conceptualizes socialization and education as a deliberate configuration based on social demands and academic requirements (Kart & Şimşek, 2020). In this way, the sociogenesis of education can be reconstructed as a socially holistic development of knowledge, skills and understanding (Grundmann et al., 2011). In this complex process, education and socialization guide human behavior in harmony, constantly reproducing and reshaping the life conditions encountered.

School has a great contribution to adolescents' adaptation to the society and acquisition of cultural values. Because cultural practices and values necessary for an adolescent to behave according to a certain culture can develop as routines as a result of implicit learning in academic life (Frese & Stewart, 1984). Although

implicit learning is defined as unintentional learning (Vinter et al., 2010), it becomes intentional within the school as a teaching form of socialization by school staff. However, this may also entail an analytical narrowing to individual development processes that result in the neglect of constitutive social practices shaped by the integration of education and socialization. This is because the active socializing role of the teacher in the classroom and in the school also depends on educational issues related to family, religion, social mobility or diversity of lifestyles and social differentiation. Socialization is therefore considered not only in terms of the cognitive level, but also in terms of emotions and feelings.

Socialization in Schools in Türkiye

The nation-state structure of the Republic of Türkiye reveals itself not only in terms of ethnicity but also culture, especially in the field of education. Since its establishment, it has summarized the educational philosophy of a common culture and nation-building in line with the ideal of “contemporary civilization” (Asma et al., 2021). The socialization process in the Turkish education system begins with the acceptance of Turkish as a compulsory native language in all educational institutions. When the 1982 Constitution is examined, it is written that Turkish is the basis in education and that no other language can be taught or taught as the mother tongue of Turkish citizens (Türkiye Büyük Millet Meclisi, 1982 Anayasası). When we look at the Basic Law of National Education (Milli Eğitim Temel Kanunu, 1983) it is stated that the general purpose of Turkish National Education is to raise citizens who will protect and develop them by emphasizing the national, moral, human, spiritual and cultural values of the Turkish Nation. In addition, it is seen that the citizens raised are individuals who love their family, homeland and nation and turn these into behavior. From these articles, it is possible to see the state’s aim of socialization in education.

In Türkiye, the socialization process continues in schools, intertwined with values education. It started to be included in educational programs especially in the 2004-2005 academic years and has become applicable at all educational levels after 2011-2012. (Cihan, 2014; Yerli & Gündüz, 2023). The achievements targeted within the framework of values education are aimed to be transformed into behavior in schools (MEB, 2019). The Ministry of National Education gave priority to values education with the “MEB 2023 Education Vision” announced in 2018.

Purpose and Importance of the Research

In addition to revealing the current state of socialization processes in Türkiye's education system, this research places its analytical emphasis on teachers' practices related to secondary socialization processes. Within the framework of this general overview, the starting point of this research is the extent to which teachers are aware of the socialization processes at school and how they reflect this awareness to their practices. The focal point of the research is that socialization research goes beyond the narrow focus of empirical educational research and addresses the educational processes of educational institutions. This anthropologically based holistic approach to education and Türkiye-specific socialization research is thought to provide important arguments to the national and international literature. In this context, the following sub-objectives are included in the study:

- What do classroom teachers understand when they talk about cultural values?
- What is the role of the school in the socialization of the child?
- Are cultural values included in the education program?
- What are teachers' views on teaching cultural values?

Method

Model

While this research has an exploratory characteristic in terms of its purpose, it has a qualitative characteristic in accordance with the interpretive tradition in terms of methodology. The reason why qualitative method is preferred is that the subjective reality related to the socialization role of the school is investigated. The research is phenomenological research in terms of revealing what kind of practices teachers do in the context of teaching cultural values. Phenomenological research explores the research topic in depth, rather than seeking definitive and final answers to research questions, which is preferred when there are problems that cannot be clearly defined and situations that are not well known (Saunders et al., 2007). In this type of research, the question that the researcher focuses on is not "Why" but "What" (Gürbüz & Şahin, 2016). Qualitative research, which follows an inductive path by its nature, is an approach that explores meanings and thoughts in a particular situation and enables the researcher to discover details

with a high level of participation in the field (Creswell, 2009; Strauss & Corbin, 2008). The aim of qualitative approach is to understand the nature of the phenomenon (Florczak, 2014). In this study, qualitative research was considered to be appropriate since an enquiry will be made about the essence of teacher practices.

Study Group

The study group of this research consisted of Turkish classroom teachers working in Kyrgyz Turkish Anatolian School affiliated to the Embassy of the Republic of Türkiye. Although this school is located in Kyrgyzstan, it is an institution where teachers temporarily assigned by the Ministry of National Education of the Republic of Türkiye work. The institutions where the teachers actually work are located in different cities of Türkiye. For this reason, while participating teachers expressed their opinions, they made comments regarding the socialization processes in the Turkish education system and teachers' value transfer activities in and out of the classroom. In other words, this study is based on the assumption that the opinions of the teachers participating in the research reflect the socialization and value education practices in the Turkish Education System. The study group was determined by snowball sampling technique, one of the purposive sampling techniques. The reason for choosing the snowball sampling technique is the assumption that the teachers working in this institution know each other. In this way, since teachers know their colleagues who are most suitable for the purpose of the research, they will be able to provide clues to the researcher about which participant is more suitable. In purposive sampling technique, while it is not important that the selected unit represents the main mass, data are obtained from individuals who are considered to be the most suitable for the purpose of the research (Büyüköztürk et al., 2009; Patton, 2014). In the snowball sampling technique, which is one of the purposive sampling techniques, it is aimed to grow the participant group as a snowball by obtaining information about other participants during the interview with the participants (Merriam, 2013). In the purposive sampling technique, the saturation of the data is achieved when new data cannot be obtained from new participants and old data are repeated (Lincoln & Guba, 1985). While determining the research group, the interviewees were asked; who are the people who will provide the best data on this subject? Who would you recommend us to interview on this subject? (Yıldırım & Şimşek, 2013) etc. questions were asked to determine the participants.

Table 1: Descriptive Information About the Participants

Participants	Gender	Branch	Seniority	Interview Choice
Participant 1	Male	History Teacher	12	Interview
Participant 2	Female	Primary School Teacher	13	Interview
Participant 3	Female	Primary School Teacher	9	Form
Participant 4	Female	Preschool Teacher	11	Form
Participant 5	Male	Turkish Language Teacher	17	Form
Participant 6	Male	Primary Teacher	8	Form
Participant 7	Female	Turkish Language Teacher	7	Form
Participant 8	Female	Primary School Teacher	11	Form
Participant 9	Male	History Teacher	14	Form
Participant 10	Female	Math Teacher	18	Form
Participant 11	Male	Visual Arts Teacher	12	Interview
Participant 12	Male	Turkish Language Teacher	10	Form
Participant 13	Female	Turkish Language Teacher	7	Interview
Participant 14	Male	Turkish Language Teacher	16	Form
Participant 15	Male	Turkish Language Teacher	13	Form

Data Collection Process and Analysis

The data was collected in the 2023-2024 academic year. A semi-structured interview form developed by the researcher and an interview were used to collect the research data. In both the interview form and the interview, the following questions were asked to the participants: (1) What do you understand from the socialization role of the school? (2) How do you define cultural values? (3) Do you find the cultural values in the curriculum and textbooks sufficient, and why? (4) What kind of practices do you do while transferring cultural values? The participants preferred either the interview form or the interview in which the same questions were asked by considering their own convenient time.

Firstly, the researcher made a preliminary interview with a history teacher who was thought to be suitable for the purpose of the study. Information was obtained from this teacher about whether he/she knew the teachers working in their schools. Then, the teacher was asked who other possible participants he/she thought would be the most suitable for the purpose of the study on the transfer of cultural values, and 3 more teachers were reached in line with this information. After the interviews with these teachers, help was received from them about the possible participants they thought were suitable for the study, and thus the study group of the research was formed. The participants were told that they

could choose either the interview form or the interview. While 4 of the participants chose the interview, 11 participants chose the interview form. Interviews were conducted with each participant at a separate time and place. The average duration of the interviews was 27 minutes. After the interviews, one more interview was conducted with one participant, but it was seen that the data obtained from this interview overlapped with those of the other participants and it was understood that data saturation was achieved. “The socialization function of the school and the application of values education” is a subject with in-depth interpretation and theoretical background. However, this study was conducted based on teacher practices rather than the theoretical depth of the subject. Therefore, it contributes empirically to the deep and rich theoretical knowledge in the field.

Maxqda 20 program was used for data analysis. In the data reduction process carried out in accordance with the thematic analysis technique, which is considered to be an appropriate data analysis technique in the analysis of qualitative data (Braun & Clarke, 2006; King, 2004), 4 themes and 29 codes were included under 1 main theme. While this process was being carried out, the data were carefully read more than once by the researcher in order to familiarize with the data. Then, the data were deciphered and transferred to a word processing program and a preliminary code list was created. At this stage, the researcher has an idea about what is in the data set and what is interesting (Braun & Clarke, 2006). Subsequently, the data were transferred to the program and the code generation process was started. Certain themes were created for the codes that were checked repeatedly and the codes were placed in these themes according to their relationship levels. While this process was being carried out, inductive and semantic methods, which were thought to be appropriate for the nature of the study, were applied at first. The reason for this is that the researcher did not create any themes or codes before starting the study and the themes and codes were completely created during the data analysis process. Then, the themes and codes were checked and finalized by returning to the data set.

Reliability and Ethics

Within the scope of the validity and reliability practices of the research, two classroom teachers from different grade levels were consulted about the research model, interview and interview questions. In addition, since Eisehart and Hove (Eisen, 1992) stated that appropriate data collection methods increase the validity and reliability of the research, the opinions of two different academicians from the field of Educational Sciences were consulted in determining the data collection methods of this research. The themes and codes created during the data analysis

process were brought to the attention of a different researcher with a PhD degree in Educational Sciences and asked to review. The reason for this is the assumption that it would be more useful for a different researcher to look at the data and generated codes from outside. This expert was asked to code the data set. While it was seen that the themes created in the coding made by the expert overlapped with each other, it was determined that there were differences in the codes and sub-code groups created, but it was observed that these differences did not cause any problems in the data analysis of the research (for example, “applications” was written instead of “examples” under the theme of cultural values). As a result of the feedback from this researcher, it was understood that most of the codes created by the first researcher overlapped. In addition, the ethics committee decision numbered R.30.2023/BAYEK - 2099 and decision number 1 was obtained from Kyrgyzstan Türkiye Manas University Scientific Research and Publication Ethics Board.

Findings

Teachers' views on the transfer of cultural values at school

Thematic analysis was applied on teachers' views on the teaching of cultural values at school in the context of socialization. Accordingly, a total of 29 codes belonging to 4 themes were created under 1 main theme. The themes and codes are presented in Figure 1.

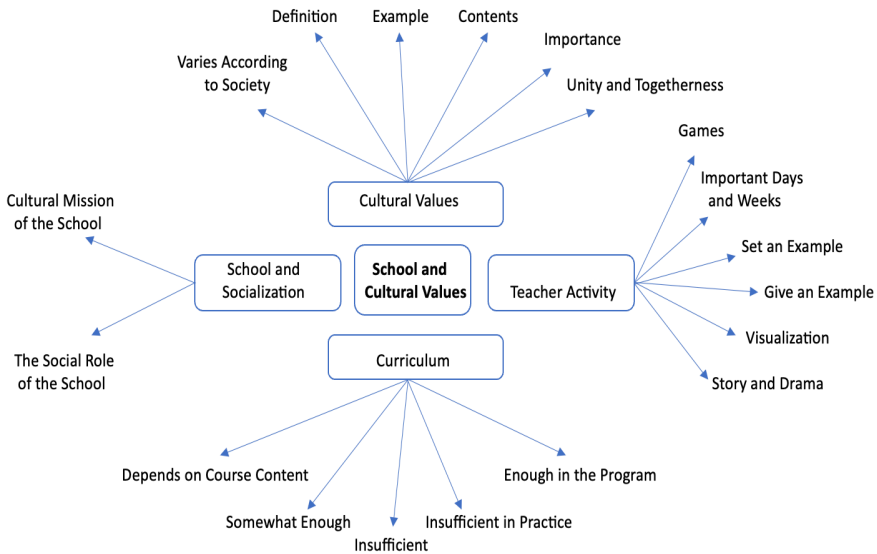


Figure 1: Themes and Codes Related to the Transfer of Cultural Values at School

As can be seen in Figure 1, a main theme named School and Cultural Values has been created. Under this main theme, the themes of Cultural Values, School and Socialization, Education Program and Teacher Practice were formed based on teachers' views.

Teachers' views on cultural values

A total of 6 codes were created under the theme of cultural values: definition of cultural values, unity and solidarity, example of cultural values, importance of cultural values, varies according to society and content of cultural values.

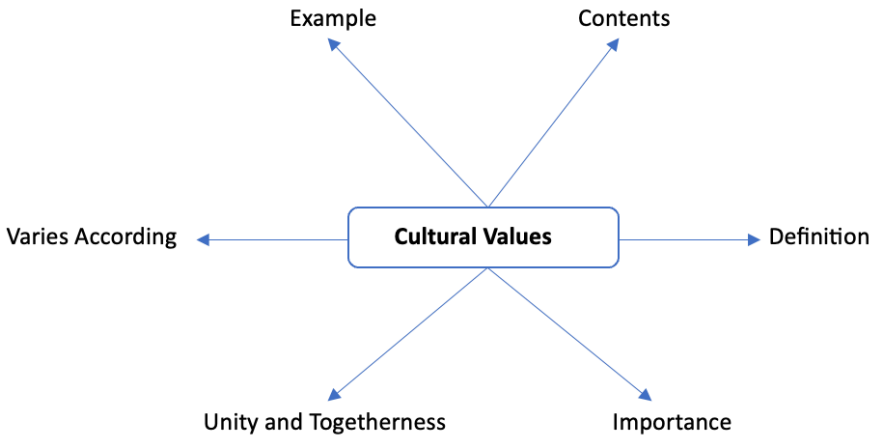


Figure 2: Themes and Codes Related to the Cultural Values

Firstly, the participants made definitions to express what they understood from the concept of cultural value. Under this code, the participants generally stated that cultural values are the experiences of individuals or societies that put social life in a certain order, keep societies alive, make a nation a nation, have sensitivity of individuals or societies, and are passed down from generation to generation.

In addition to the definition of cultural values, the participants also stated that they are the providers of unity and solidarity in society. For example, participant 7 stated that *I believe that cultural values are one of the elements that keep our country alive, because people who adopt the same behavior patterns and norms in all differences feel a closeness to each other*. Participant 9, on the other hand, emphasized language and religion among cultural values and stated that *I believe that language and religion have an important effect on the unity and solidarity of the society; people who speak the same language have the same culture. In addition, people who believe in the same religion are united by the ideas of a creator, a qibla and a prophet*.

The participants tried to indicate what they understood from this statement by giving examples of cultural values. For example, Participant 4 said that *the rules of condolence visit to a funeral home are one of our cultural values that are unwritten but more or less known by everyone*. Participant 6 stated that *behaviors such as respect for elders and love for the little ones in our society, that is, giving them the best food and the best clothes, have been going on for centuries*.

Another code under the theme of cultural values was the importance of cultural values. Participants who expressed common views on the importance of cultural values stated that these values are indispensable building blocks for the existence of nations. For example, Participant 4 expressed the importance of cultural values as follows:

We need to hold on to our cultural values against the capitalist value system that tries to uniformize all people in the world. We also need to understand that in order to protect our own cultural values, we need to understand that other societies protect their cultural values.

Participant 5, while explaining the importance of cultural values, said that it is *cultural values that keep societies alive. Transferring cultural values correctly saves the future of that nation. He stated that the best place to transfer these values is educational institutions*.

Participants expressed their opinions on what these values are under the code of the content of cultural values. It was observed that almost all of the participants prioritized language and religion in their opinions about the content of cultural values. Participant 1 stated that *cultural values consist of language, religion, art and architecture, the most important of which is language*, while participant 3 stated that *the first things that come to my mind when cultural values are mentioned are language, religion, clothing and thought*. Participants also pointed out that cultural values are different in each society. They stated that these differences ensure the continuity of those nations and prevent them from being lost under the assimilation of other nations.

Teachers' views on the socialization role of the school

Two sub-themes were created under the theme of School and Socialization: Cultural Role of School and Social Role of School. While 2 codes were created under the theme of Cultural Role of School as Role of Education Program and

Role of Teacher, 2 codes were created under the theme of Social Role of School as Position of School and School as a Part of Social Life.

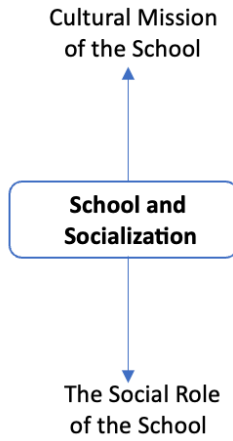


Figure 3: Themes and Codes Related to the School and Socialization

Under the theme of School and Socialization, the participants stated that the school is of great importance for individuals to adapt to society. Participant 2 defined the importance of the socialization task of the school in a priority position in the transfer of existing values and in the formation of the society they want to build in the future. The state and society expect this task from schools. Participant 5 stated that the school is not only a place where knowledge is transferred, but also a place where cultural values are transferred, which is important for the socialization of the individual. Noting that culture transmission is more difficult especially in big cities than in rural areas, the participants mentioned that the employment of the parents causes negative consequences in the cultural acquisition of the child. Participant 11 compared big cities and rural areas and stated that they had problems in transferring values in big cities:

I am working in Istanbul. Most of the parents of the children in our school are working. I encounter problems that I did not encounter when I was working in a small place before. Because children in Istanbul are more rebellious and do not obey. I think the reason for this is that they do not spend enough time with their parents. They do not receive enough family upbringing.

Participants stated that the education program and teacher factor play an important role in the transfer of cultural values as much as the school. Participant

10 stated that the education program should be formed according to social acceptances and therefore should not be disconnected from life. Participant 15 stated that it is obligatory for the school to transfer cultural values, but no one other than the teacher can do this.

Participants stated that socialization is not only limited to family and environment but also continues at school. For example, participants 1 and 13 stated that the school cannot be separated from the society and that it is obliged to teach the norms of the society of which the individual is a member.

Teachers' Opinions on the Treatment of Cultural Values in the Curriculum

In line with the opinions of the participants, a total of 5 codes were created regarding the teaching of cultural values in the curriculum: It Varies According to the Course Content, Adequate in the Curriculum, Partially Adequate, Inadequate in Practice, Inadequate. Among these codes, 2 sub-codes were created under the code of Inadequate in Practice: The Role of School Administrators and The Role of Teachers.

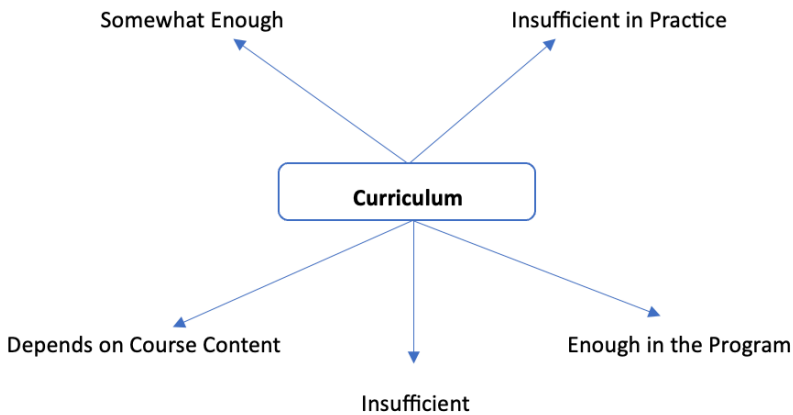


Figure 4: Themes and Codes Related to the Curriculum

Participants stated that the level of inclusion of cultural values in the education program may vary according to the course content. For example, participant 12 stated that the presence of cultural values in the content of the Science course from secondary school is limited. However, when we come to the Social Studies course, we see that cultural values have an important place. Participants 1 and 4 think that the curriculum is sufficient in terms of cultural values.

Some of the participants stated that cultural values were sufficiently included in the education program, but there were problems in putting them into practice. For example, participant 8 thinks that the information in the education program is not important unless it is put into practice. Participant 9 stated that school administrators did not fulfil their responsibilities and stated the following:

Unfortunately, our cultural values are not given enough importance in our schools due to the dictation of the current life, which we call modernity in the social field, to the society. In this case, the political concerns of the responsible administrators prevent the values from being given the necessary importance.

Some of the participants stated that teachers have a role in the transfer of cultural values rather than the education program. For example, participant 7 for this reason, the teacher has a lot of duty here. Teachers should know the culture and values of the place where they work well and play an important role in transferring the cultural values of the society in which the individual is located, based on the principle of flexibility of our program. Participant 10 also drew attention to the importance of this situation and stated that it is imperative to apply cultural values to life as family and society, especially teachers. Participant 15 complained about this situation and said the following:

However, the fact that the educators who are in practice and in the exemplary situation do not share the same cultural values or that some practitioners succumb to time, let's say, is insufficient in the formation and protection of cultural values in an adequate manner at the comprehension and implementation stage.

Some of the participants stated that they did not find the training program sufficient. Participants 9 and 11 think that the values of a country and nation with a great cultural treasure like Türkiye cannot be explained in a few books. Participants 7 and 8 stated that cultural values were missing in the education program and the reason for this was that the preparers of the education program only included the values of some regions.

Teachers' Views on Teacher Practice in Teaching Cultural Values

Six codes were formed as Visualization, Story and Drama, Using Games, Important Days and Weeks, Being an Example, Exemplification about teacher practices related to teaching cultural values. These codes were analyzed under the theme of Teacher Practice.

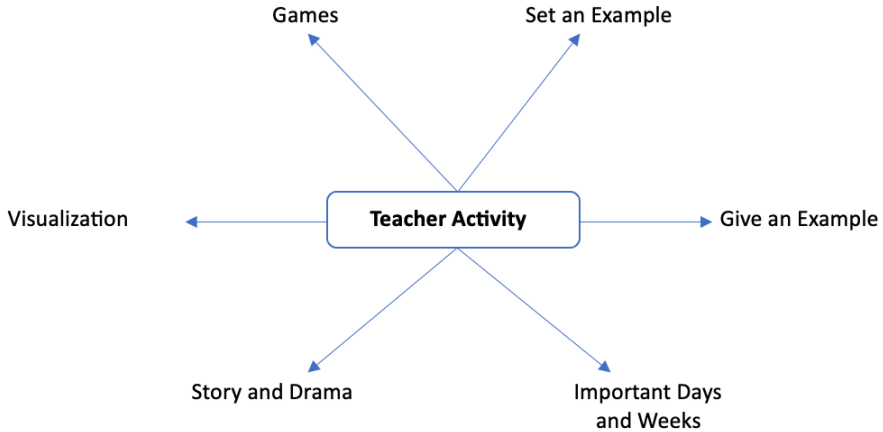


Figure 5: Themes and Codes Related to the Teacher Activity

Participants stated that they used different techniques and methods in teaching cultural values. Participant 1, Participant 3 and Participant 6 stated that they utilized various photographs, videos and animations and that these attracted the attention of the students more. Participant 6 stated that the school where he works has a kitchen and that they sometimes cook a local dish together with the students in the kitchen. One of the issues that the participants emphasized in the transfer of cultural values was the story and drama technique. For example, participant 8 explained that they sometimes made applications in the classroom both to entertain the students and to introduce cultures to them; *every part of our country has a different cultural richness. For example, we enact the weddings of a region we have determined with the children, we wear the clothes of that region and we enact them through drama.*

Some of the participants stated that they let the children play local games that are about to be forgotten. They stated that this is very effective in cultural transmission for these children who are already at play age. Some participants mentioned that important days and weeks have an important place in cultural transmission.

Another important issue in the theme of teacher practices is the teacher's being an example in culture transfer. Teachers agree that cultural values can be taught more effectively when they themselves set an example. Participant 6 stated that *in some lessons, I teach by sitting on a carpet made of goat hair.* Participant 4 expressed this situation with the following words:

In order to create such values in the classroom, I call my sick students and say get well soon, I try to be with them on good days. Most importantly, I try to adhere to and implement my cultural values in my own life and I believe that this will be effective on my students.

The participants who mentioned what the teacher practices are in terms of culture transfer stated that they try to give examples from the immediate environment and daily life in the lessons. Participant 12, who stated that he tried to transfer values through examples when he had the opportunity, stated that *when there are such positive examples at school, I talk about them with my students and encourage them in this regard.*

Discussion and Conclusion

In the study, teachers' awareness of socialization, their views on cultural values and their practices regarding the transfer of cultural values were investigated. The participants participated in the research by choosing one of the interview form or interview options. In the study, teachers' opinions on cultural values were taken, their views on the socialization role of the school were determined and the methods they used to transfer cultural values to children were investigated. First of all, teachers' opinions on cultural values were taken and teachers stated that cultural values are very important in the unity of the society. Many studies in the literature (Mahiroğulları, 2005; Morsümbül, 2014; Özen & Gül, 2020) agree that cultural values have an important place in the continuation of the life of nations in unity and solidarity. Teachers emphasized the necessity of protecting cultural values more firmly, especially in this period of globalization and the increasing pressure of capitalist values. Jensen, Arnett, and McKenzie (2011) also state that the capitalist values dominant in the world make young people prefer global culture rather than local culture. Gil (2009), while talking about cultural globalization, mentioned that different cultures are homogenized in this process and said that capitalist values facilitate assimilation. Tatlıdil and Esgin Gündür (2013) talk about cultural globalization and emphasize that local differences emerge in this process and are presented as wealth. It was observed that teachers saw the solution to this identity confusion faced by young people in the teaching of cultural values.

Another important finding of the study is the teachers' views that schools have a socialization role. According to the teachers, the task of making students a member of the society they live in by transferring values falls to schools. In

this regard, schools have the first place in the eyes of the society and the state. Because education is built on socialization as well as knowledge and technical education (Grundmann, 2021). Participants stated that socialization is the transfer of cultural values to the younger generation at school. Terziev and Vasileva (2022) define socialization as the process of maintaining the existence of society and culture and draw attention to the role of education in this regard. Sharma et al. (2017) state that through education, society transfers its skills, knowledge, values and behaviour patterns to young generations. One of the problems that the participants complained about is that in today's world, only school is the place where children whose parents work can acquire cultural values. According to Özel and Zelyurt (2016), spending time with their families in early childhood is a rich stimulus in terms of values. Therefore, the first place where children's socialization processes begin is the family. According to Ceylan (2017), the first behavior patterns that children see in their environment are the behaviors exhibited by their parents. According to Kırman and Doğan (2017), in this period, the family raises the child not only physically but also in terms of values. The participants stated that cultural values should be included in the school for both the formation of the child's social identity and the continuation of social life. Because especially in big cities, mothers' working can have negative effects on children and cause behavioral disorders (Şentürk, 2007). This necessitates the school to assume a more active role in the transfer of cultural values.

Another issue on which the participants expressed their opinions about the role of the school in transmitting cultural values was the adequacy of the curriculum in terms of cultural values. The participants pointed out that the level of inclusion of cultural values may vary according to course contents and courses, and stated that cultural values have recently started to be included more in the curriculum. Because educational institutions try to transfer cultural heritage from generation to generation with the help of the programs, they implement (Çengelci, 2010; Karasu Avcı et al., 2020; Özdemir, 2010; Yiğittir & Kaymakçı, 2012). In Türkiye, the official website of the Ministry of National Education states that one of the most important goals of the Turkish education system is to build an education system in accordance with the values, history, belief and culture of the nation. For this purpose, a Values Education Activity Book (MEB, 2022) has also been published for the transfer of cultural values in the education program

to be implemented in schools. There were some participants who stated that cultural values were partially given in the education program or decreased at higher levels. Some of the participants stated that the place allocated to cultural values in the education program is sufficient, but that it is insufficient in practice and implementation. According to Ültanır (2003), all curricula in Türkiye include cultural elements under the title of cultural objectives. However, Kocakaya and Kotluk (2018) state that there is not enough place for education sensitive to cultural values in the education system and teacher training in Türkiye. While there is no consistency in the literature on the adequacy of the education program in terms of cultural values, teachers' opinions are in line with the literature.

One of the important findings of the study is the importance of teachers, who are the implementers of the program, as well as the education program in the transfer of values. The participants stated that teachers have a high level of responsibility in the transfer of cultural values and that they have the opportunities to fulfil this responsibility. Aşıkoğlu (2011) states that among the most important duties of the teacher is to transfer the culture of the society in which the student lives. According to Kozikoğlu and Bekler (2019), the teacher is an important guide in the socialization of the child through the education he provides. Aslan (2009), on the other hand, stated that teachers are the most important role models of students in the acquisition of values at school, and that it is not realistic to expect all teachers to be successful in this regard. The last important finding of the study is related to the methods and techniques used by teachers when transmitting cultural values. Teachers stated that they used techniques such as stories, drama, and giving examples in addition to the activities they carried out on important days and weeks, but most importantly, they tried to set an example. Yıldırım (2009) and Berkant (2014) mentioned the positive effects of teachers' being an example in value transmission on children. The participants stated that it is not enough for teachers to provide only information, they should also create positive feelings towards national values in children. This study was conducted with participants consisting only of classroom teachers. Therefore, the claims and opinions in the study are limited to the views of the participants. There is a need for quantitative studies and research to be conducted with different participants about the school as a place of socialization and value transfer in this context.

Recommendations

- In this study, the researcher observed that teachers had limited knowledge about socialization and teaching cultural values. For this reason, more content on the transfer of cultural values at school can be added to the curricula of faculties of education.
- Participants complained that only certain cities and regions were focused on in the curriculum and that other city cultures were not given the necessary importance. When developing the curriculum or preparing course contents, all cities and regions can be included as much as possible instead of only certain cities and regions.
- Participants stated that in big cities, mothers cannot take care of their children adequately due to their participation in business life. In order to solve this problem, institutions in big cities can provide enough time for parents to spend more time with their children.
- In the research, it was observed that some of the participants stated that the value of teachers has decreased. For this purpose, an expert commission can be established within the Ministry of National Education General Directorate of Teacher Training and Development and studies that can be implemented especially in big cities can be carried out.

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): Yavuz Ercan GÜL

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

- Allen, J., & van der Velden, R. (2012). *Skills for the 21st century: Implications for education*. Maastricht University.
- Aşıkoğlu, N. Y. (2011). Din öğretiminde öğretmenin rolü ve din dersi öğretmeni yeterlilikleri (Türkiye örneği). *Cumhuriyet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 15(1), 5–13.
- Aslan, M. (2009). *Değer eğitiminde kahramanlardan yararlanma* [Master Thesis]. Gaziosmanpaşa Üniversitesi.
- Asma, A., Elmas, A., & Seven, Ö. (2021). *Siyasal toplumsallaşma ve Türkiye'nin siyasi toplumsallaşma süreci*. IKSAD Publishing House.
- Bariş, D. A., & Barış, A. S. (2015). Kültürel değerlerin aktarılmasında çocuk tekerlemeleri “tekerlemelerimizi biliyor muyuz? *Değerler Eğitimi Dergisi*, 13(29), 343–368.
- Bortun, D. (2014). Socialization through values: Goal values and performance values. In P.-L. Runcan & G. Rață (Eds.), *Applied Social Psychology* (pp. 9–18). Cambridge Scholars Publishing.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Brooks, R., McCormack, M., & Bhopal, K. (2013). *Contemporary debates in the sociology of education*. Palgrave Macmillan.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Çeltikçi, O. (2010). Türk Dünyası kültüründe doğum üzerine ortak uygulamalar. *Journal of Azerbaijani Studies*, 6(1), 511–521.
- Çengelci, T. (2010). *İlköğretim beşinci sınıf Sosyal Bilgiler dersinde değerler eğitiminin gerçekleştirilmesine ilişkin bir durum çalışması* [PhD Thesis]. Anadolu Üniversitesi.
- Ceylan, Ö. (2017). *Anne baba tutumları ile çocuğun sosyalleşme süreci arasındaki ilişki: okulöncesi örneği*. [Master Thesis]. İstanbul Gelişim Üniversitesi.
- Chiu, C.Y., Gelfand, M. J., Yamagishi, T., Shteynberg, G., & Wan, C. (2010). Inter-subjective culture. *Perspectives on Psychological Science*, 5(4), 482–493. <https://doi.org/10.1177/1745691610375562>
- Cihan, N. (2014). Okullarda değerler eğitimi ve Türkiye'deki uygulamaya bir bakış. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9(2), 429–436.

- Coştu, Y. (2009). Toplumsallaşma kavramı üzerine sosyolojik bir değerlendirme. *Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, 9(3), 117–140.
- Creswell, J. W. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. SAGE Publications.
- Eisenhart, M. A., & Howe, K. R. (1992). Validity in educational research. In M. LeCompte, W. Millroy, & J. Preissle (Eds.), *The Handbook of Qualitative Research in Education* (pp. 642–680). Academic Press.
- Florczak, K. L. (2014). Purists need not apply. *Nursing Science Quarterly*, 27(4), 278–282. <https://doi.org/10.1177/0894318414546419>
- Frese, M. (2015). Cultural practices, norms, and values. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 46(10), 1327–1330. <https://doi.org/10.1177/0022022115600267>
- Frese, M., & Stewart, J. (1984). Skill learning as a concept in life-span developmental psychology: An action theoretic analysis. *Human Development*, 27, 145–162.
- Frýdková, E. (2013). School and parents' cooperation on formation of value orientation of a child. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 106, 2307–2315. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.12.264>
- Gil, A. C. (2009). *Cultural identity and globalization, culture, politics, ethics: interdisciplinary perspectives*. Inter-Disciplinary Press.
- Glen, H., & Elder, JR. (1969). Peer socialization in school. *Education Leadership*, 26(5), 465–473.
- Grundmann, M. (2021). Education and socialization. In B. Hollstein, R. Greshoff, U. Schimank, & A. Weiß (Eds.), *Soziologie - Sociology in the German-Speaking World* (pp. 53–66). De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110627275-005>
- Grundmann, M., Steinhoff, A., & Edelstein, W. (2011). Social class, socialization and capabilities in a modern welfare state: Results from the iceland longitudinal study. In O. Leßmann, H.-U. Otto, & H. Ziegler (Eds.), *Closing the Capability Gap. Renegotiating Social Justice for the Young* (pp. 233–251). Barbara Budrich Publisher.
- Gül, Y. E., & Alimbekov, A. (2020). Anadolu ve Kırgız Türklerinin atasözlerindeki “çalışkanlık” değerinin ortak özellikleri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 9(2), 692–705.
- Güner B., H. (2014). Değerler eğitimine yönelik öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Journal of Turkish Studies*, 9(5), 427–427. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.6732>
- Gürbüz, S., & Şahin, F. (2016). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Horata, O. (2017). Türk Dünyası'nın kültürel ufukları: Tarihsel bağlam içinde genel bir değerlendirme. *Bilig*, 82(2), 117–131.

- Jensen, L. A., Arnett, J. J., & McKenzie, J. (2011). Globalization and cultural identity developments in adolescence and emerging adulthood. In S. J. Schwartz, K. Luyckx, & V. L. Vignoles (Eds.), *Handbook of identity theory and research* (pp. 285–301). Springer Publishing Company.
- Karasu Avcı, E., Faiz, M., & Turan, S. (2020). Etkili vatandaşlık eğitiminde değerler eğitimi: Sosyal bilgiler öğretmenlerinin düşünceleri. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 18(39), 263–296. <https://doi.org/10.34234/ded.655916>
- Kart, M., & Şimşek, H. (2020). Türk eğitim sisteminde değer arayışı: yenilenen (2017) ilköğretim programları hangi değerleri kazandırıyor? *Değerler Eğitimi Dergisi*, 18(40), 9–44. <https://doi.org/10.34234/ded.623787>
- Keesing, R. M. (1974). Theory of culture. *Annual Review of Anthropology*, 73–97.
- King, N. (2004). Using templates in the thematic analysis of text. In C. Cassell & G. Symon (Eds.), *Essential guide to qualitative methods in organizational research* (pp. 257–270). Sage.
- Kıral, B. (2020). Okul toplum ilişkileri. In Arslan M. M. (Ed.), *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi* (pp. 254–304). SMS Yayınları.
- Kırman, A., & Doğan, Ö. (2017). Anne-baba çocuk ilişkileri: Bir meta-sentez çalışması. *H.Ü. Sağlık Bilimleri Dergisi*, 4(1), 28–49.
- Kocakaya, S., & Kotluk, N. (2018). Türkiye için alternatif bir anlayış: Kültürel değerlere duyarlı eğitim. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 749–789. <https://doi.org/10.23891/efdyyu.2018.86>
- Kozikoğlu, İ., & Bekler, Ö. (2019). Öğretmenlerin mesleki değerlere ilişkin görüşlerinin belirlenmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 17(38), 171–206. <https://doi.org/10.34234/ded.517186>
- Kurt, İ. (2012). Toplumsallaşma sürecinin ‘toplumsanallaşma’ bağlamındaki yolculuğu. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 1–10.
- Lickona, T. (1992). *EducationForCharacter: How our schools can teach respect and responsibility*. Bantambooks.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage Publications.
- Mahiroğulları, A. (2005). Küserelleşmenin kültürel değerler üzerine etkisi. *Journal of Social Policy Conferences*, 50, 1275–1288.
- Marija, R., Kochoska, J., Gramatkovski, B., & Sivakova-Neshkovski, D. (2019). The students’ values acquired at school. *Junior Scientific Researcher*, 5(2), 24–40.
- MEB (Millî Eğitim Bakanlığı). (2022). *Values education activity book*. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber*. Nobel Yayın Dağıtım.

- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2019). *Türkçe dersi öğretim programı (İlkokul ve Ortaokul 1,2,3,4,5, 6, 7, 8. sınıflar)*. T.C. Millî Eğitim Bakanlığı. <https://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/20195716392253-02-T%C3%BCrK%C3%A7e%20%C3%96%C4%9Fretim%20Program%C4%B1%202019.pdf>
- Millî Eğitim Temel Kanunu, Pub. L. No. 2, Türk milli eğitiminin amaçları (1983). <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.1739.pdf>
- Mishra, P., & Close, K. (2020). The value of school. *ECNU Review of Education*, 3(3), 576–583. <https://doi.org/10.1177/2096531120926687>
- Morsümbül, Ş. (2014). Kültürel değerlerin üç kuşak arasındaki değişimi üzerine bir inceleme. *HÜTAD Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 11(21), 137–160.
- Özdemir, S. M. (2010). Toplumsal değişme ve küreselleşme bağlamında eğitim ve eğitim programları: kavramsal bir çözümleme. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 85–110.
- Özel, E., & Zelyurt, H. (2016). Anne baba eğitiminin aile çocuk ilişkilerine etkisi. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 0(36). <https://doi.org/10.21560/spcd.60151>
- Özen, Y., & Gül, Y. E. (2020). Turkskie natsionalnie i kulturnie tsennosti i otrajenie tsennostey v kharaktere lichnosti. *Akademik Tarih ve Düşünce Dergisi*, 7(1), 749–768.
- Parsons, T. (1964). *Social structure and personality*. Free Press.
- Patton, M. (2014). *Qualitative research and evaluation Methods*. Sage, Thousand Oaks.
- Saunders, M., Lewis, P., & Thornhill, A. (2007). *Research methods for business students*. Pearson.
- Şentürk, S. (2007). *5–6 yaş çocukların çalışan ve çalışmayan annelerinin çocuk yetiştirme tutumları ile bu çocukların sosyal-duygusal uyum düzeylerinin karşılaştırılması* [Master Thesis]. Marmara Üniversitesi.
- Serdiuk, L., Danyliuk, I., & Chaika, G. (2018). Personal autonomy as a key factor of human self-determination. *Social Welfare: Interdisciplinary Approach*, 8(1), 85–93. <https://doi.org/10.21277/sw.v1i8.357>
- Sharma, C. B., Pathak, A., & Sinha, A. (2017). *Education and society: concepts and perspectives*. <http://hdl.handle.net/123456789/8304>
- Sidorkin, A. M. (2002). *Learning relations. impure education, deschooled schools, & dialogue with evil*. Peter Lang Publishing, Inc.
- Şimşir, Z., & Dilmaç, B. (2016). Okullarda değerler eğitimi. In H. H. Bircan & B. Dilmaç (Eds.), *Değerler Bilançosu* (pp. 185–208). Çizgi yayınevi.
- Strauss, A., & Corbin, J. (2008). *Basics of Qualitative research: techniques and procedures for developing grounded theory*. SAGE Publications.

- Tal, C., & Yinon, Y. (2009). Teachers' values in the classroom. In L. J. Saha & A. G. Dworkin (Eds.), *International handbook of research on teachers and teaching* (pp. 259–276). Springer.
- Tatlıdil, E., & Esgin Günder, E. (2013). Küreselleşen değerlerin eğitim kurumları üzerine etkisi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 11(26), 259–277.
- Terziev, V., & Vasileva, S. (2022). The role of education in socialization of an individual. *INTCESS 2022- 9th International Conference on Education & Education of Social Sciences*, 518–523. https://www.researchgate.net/publication/357856848_THE_ROLE_OF_EDUCATION_IN_SOCIALIZATION_OF_AN_INDIVIDUAL
- Thornberg, R. (2006). Hushing as a moral dilemma in the classroom. *Journal of Moral Education*, 35(1), 89–104.
- Türkiye Büyük Millet Meclisi, 1982 Anayasası, Pub. L. No. 42 (1982). <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuatmetin/1.5.2709.pdf>
- Ültanır, G. (2003). Eğitim ve kültür ilişkisi – eğitimde kültürün hangi boyutlarının genç kuşaklara aktarılacağı kaygısı. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(3), 291–309.
- Veugelers, W., & Vedder, P. (2003). Values in teaching. *Teachers and Teaching*, 9(4), 377–389. <https://doi.org/10.1080/1354060032000097262>
- Vinter, A., Pacton, S., Witt, A., & Perruchet, P. (2010). *Implicit learning, development, and education* (pp. 111–127). https://doi.org/10.1007/978-2-8178-0034-9_6
- Wentzel, K. R., & Looney, L. (2010). *Socialization in school settings*. <https://is.muni.cz/el/1423/podzim2010/PSY516/um/WentzelLooney15.pdf>
- Yazıcıoğlu, T., & Aktepe, V. (2022). Identifying the values to be acquired by the students in inclusive classrooms based on the views of the classroom teachers. *International Journal of Progressive Education*, 18(1), 52–64. <https://doi.org/10.29329/ijpe.2022.426.4>
- Yerli, F. S., & Gündüz, G. F. (2023). Türkiye’de değerler eğitimi araştırmalarına genel bakış: Metasentez çalışması. *Kırklareli Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 1–38. <https://doi.org/10.47140/kusbder.1219907>
- Yiğittir, S., & Kaymakçı, S. (2012). Sosyal bilgiler dersi öğretim programı uygulama kılavuzunda yer alan etkinliklerin değer eğitimi yaklaşımları açısından incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(2), 49–73.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, K. (2009). Values education experiences of Turkish class teachers: A phenomenological approach. *Eğitim Araştırmaları-Eurasian Journal of Educational Research*, 35, 165–184.

- Yıldırım, S. G., & Demirel, M. (2019). Türk tarihinde değerler ve değerler eğitimi üzerine bir inceleme. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 92–99.
- Zhang, C., Sankaran, S., & Aarts, H. (2023). A functional analysis of personal autonomy: How restricting ‘what’, ‘when’ and ‘how’ affects experienced agency and goal motivation. *European Journal of Social Psychology*, 53(3), 567–584. <https://doi.org/10.1002/ejsp.2923>
- Zhu, J., & Morris, N. P. (2017). Hierarchical needs of MOOCs intercultural learning: multiple reconstruction of cultural identities. *Modern Distance Education Research*, 4, 32–38.

Anlamlandırma İhtiyacı Ölçeği-Kısa Formu'nun Türkçe Uyarlaması

Turkish Adaptation of the Need for Sense-Making Scale-Short Form

Halil EKŞİ, Prof. Dr. | Prof. Dr.

Marmara Üniversitesi, İstanbul / Türkiye | Marmara University, İstanbul, Türkiye
halileksi@marmara.edu.tr
<https://orcid.org/0000-0001-7520-4559>
<https://ror.org/02kswqa67>

Melike SEVEN, Sorumlu Yazar, Yüksek Lisans Öğrencisi | Corresponding Author, Graduate Student

Marmara Üniversitesi, İstanbul / Türkiye | Marmara University, İstanbul, Türkiye
sevenmelike1@gmail.com
<https://orcid.org/0009-0009-6196-1343>
<https://ror.org/02kswqa67>

ISSN: 1303-880X

e-ISSN: 2667-7504

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

Makale Türü / Article Type:

Araştırma Makalesi / Research Article

Geliş Tarihi / Received Date: 23.03.2024

Kabul Tarihi / Accepted Date: 08.06.2024

Yayın Tarihi / Published Date: 25.06.2024

Lisans / Licence: CC BY-NC-4.0.

Tr/En: Tr

Atıf/Citation: Ekşi, H., & Seven, M. (2024). Anlamlandırma İhtiyacı Ölçeği-Kısa Formu'nun Türkçe Uyarlaması. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 22 (47), 241-264.

<https://doi.org/10.34234/ded.1457636>

Çıkar Çatışması / Competing Interests:

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

Yazar Katkıları / Author Contributions:

Halil EKŞİ (%50), Melike SEVEN (%50)

Öz:

Bu çalışmanın amacı, Anlamlandırma İhtiyacı Ölçeği-Kısa Formu'nun (The Need for Sense-making Scale-short Form) geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarını yaparak Türkçe'ye uyarlamaktır. Bireylerin anlamlandırma ihtiyacını ölçmeyi amaçlayan özgün ölçek toplam 7 maddeden ve tek boyuttan oluşmaktadır. Araştırmanın çalışma grubunu 18-65 yaş aralığında 148 kadın, 92 erkek olmak üzere toplam 240 yetişkin oluşturmaktadır. Ölçek uyarlama sürecinin ilk aşamasında, ölçek için gerekli izinlerin alınmasının ardından ölçme aracının Türkçe'ye çeviri aşamasında çeviri-tekrar çeviri metodundan yararlanılmıştır. Ölçeğin faktör yapısı doğrulayıcı faktör analizi ile incelenmiştir. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda uyarlanan ölçeğin uyum indeksleri açısından kabul edilebilir uyum gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan iç tutarlılık analizlerinde Cronbach Alpha katsayısı .79 olarak hesaplanmıştır. Ardından madde-toplam korelasyonları ile alt-üst %27'lik grup madde ayırt edicilik indeksi incelendiğinde ölçekteki maddelerin ayırt edicilik düzeyinin yüksek olduğu görülmektedir. Ölçüt geçerliğini hesaplamak amacıyla Anlamlandırma İhtiyacı Ölçeği kullanılmıştır. Anlamlandırma İhtiyacı Ölçeği-Kısa Formu ve Anlamlandırma İhtiyacı Ölçeği arasındaki olumlu yönde manidar ilişki, ölçeğin ölçüt bağıntılı geçerliğinin yeterli düzeyde olduğunu göstermiştir ($r = .69$; $p < .05$). Araştırma sonuçları, Anlamlandırma İhtiyacı Ölçeği-Kısa Formu'nun Türkçe versiyonunun güvenilir ve geçerli bir ölçme aracı olduğunu doğrulamaktadır.

Anahtar Kelimeler: Anlamlandırma, Anlam Oluşturma, Anlamlandırma İhtiyacı, Geçerlik, Güvenirlik.

&

Abstract:

This study aims to adapt the Need for Sense-Making Scale-Short Form to Turkish through validity and reliability studies. The original scale, designed to gauge individuals' need for sense-making, comprises seven items and a single dimension. The research group comprised 240 adults, including 148 women and 92 men, aged between 18 and 65. In the initial phase of the scale adaptation process, the measurement tool was translated into Turkish using a translation-back-translation method after securing the necessary permissions. The scale's factor structure was scrutinized through confirmatory factor analysis, revealing that the

adapted scale exhibited acceptable fit indices. In the assessment of internal consistency, the Cronbach Alpha coefficient was computed as 0.79. Furthermore, the examination of item-total correlations and the lower-upper 27% group item discriminant validity index indicated a high level of item discriminant validity within the scale. To establish criterion validity, the Need for Sense-Making Scale was employed, and a positive and significant relationship between The Need for Sense-Making Scale-Short Form and The Need for Sense-Making Scale was observed, signifying sufficient criterion-related validity ($r = .69$; $p < .05$). The research outcomes affirm that the Turkish version of the Need for Sense-Making Scale-Short Form is a reliable and valid measuring instrument.

Keywords: Sense-Making, Meaning Construction, Sense-Making Need, Validity, Reliability.

Giriş

Bireyler varoluşsal olarak yaptıkları eylemlerde ve yaşadıkları deneyimlerde anlam arama ve anlamlandırmaya yönelik temel bir güdü ya da dürtüye sahiptirler (Chater ve Loewenstein, 2016; Frankl, 1946; Proulx ve Inzlicht, 2012) ve bu anlam arama ve anlamlandırma dürtüsü bireylerin davranışlarını motive etmektedir (Cantarero ve ark., 2021; Chater ve Loewenstein, 2016; Weick, 1995). Anlam oluşturma, bireylerin deneyimlerini, durumları ve olayları yorumlama ve anlama sürecini ifade etmektedir (Maitlis ve Christianson, 2014). Anlam oluşturma, stresli bir olayla başa çıkmanın, algılanan anlam ile genel inançlar ve hedefler arasındaki tutarlılığı artırmak için dâhil oldukları süreçleri ifade etmektedir (Joseph ve Linley, 2005). Anlam oluşturma süreçleri; boş zaman (Iwasaki ve ark., 2018), başa çıkma stratejileri, öz farkındalık, sosyal destek (Jim ve ark., 2006) ve duygular (Ganon-Shilon ve Schechter, 2016; Maitlis ve ark., 2013; Park, 2010) ile yakından ilgilidir.

Yaşamdaki anlam, kişinin yaşamının bir amacı olduğu veya sevilen hedeflere ulaşmak için zaman ve enerji harcadığı duygusu olarak tanımlanır (King ve ark., 2006). Bireylerin yaşamlarında anlam aramak için farklı ve bireysel ihtiyaçları bulunmaktadır. Yaşamın daha anlamlı olduğunu düşünen bireylerin psikolojik iyi oluşu (Alparslan ve ark., 2022; Berrios ve ark., 2017), yaşam tatmini (Steger ve ark., 2006), umudu (Mascaro ve Rosen 2006; Şahin ve ark., 2012), pozitif duygusal deneyimleri (Hicks ve King, 2009) ve stresli olaylara

uyum sağlama düzeyleri (Gillies ve Neimeyer, 2006) daha yüksektir. Yaşam için genel bir anlamlılık duygusu ölüm (King ve ark., 2009), yaşam (Silvia, 2001) gibi anlamlı bilgi unsurlarıyla da ilişkilidir. İnsanlar genel olarak hayatı anlamlı olarak değerlendirdiklerinde dünya görüşleri de kültürel ve kişisel olarak güçlenmektedir (Van-Tilburg ve Igou, 2011).

Örgütsel bir kavram olarak da karşımıza çıkan anlamlandırma, kişinin yaşamındaki anlam kavramıyla farklı bağlamlarda değerlendirilmektedir. Anlamlandırma, insanların deneyimlerine atfedilen daha spesifik anlamı içeren genel bir terimdir (Baumeister, 1991; Cantarero ve ark., 2021). Ancak, yaşamdaki anlam kavramı, bireyin yaşamıyla ilgili durumlara özgü bir kavram olarak tanımlanmaktadır (De Muijnck, 2012). Anlamlandırmaya yönelik duyulan ihtiyaç, kişinin karşılaştığı nesnelere ve durumlar arasında güvenilir bağlantılar bulma arzusu, yeni veya tutarsız durumlara onları anlamlandırmaya çalışarak yanıt verme eğiliminde olma ve anlamsız faaliyetler yerine anlamlı faaliyetleri tercih etme derecesinde farklılık gösterir (Cantarero ve ark., 2019). Cantarero ve arkadaşları (2019), yaptıkları bir araştırmada anlamlandırma ihtiyacının benlik saygısı, dışa dönüklük, vicdanlılık, deneyime açıklık ve kontrol duygusu ile ilişkili olduğunu bulmuşlardır. Sonuçlar, yüksek düzeyde anlamlandırma ihtiyacına sahip kişilerin yeniliğe açık olmalarının muhtemel olduğunu ve olumlu bir öz saygıya sahip olduklarını göstermektedir. Anlamlandırma ihtiyacının yüksek olması, kişinin eylemleri üzerinde kontrol duygusu ve belirlediği hedeflere ulaşmayı amaçlama eğilimi ile de ilişkilidir.

Araştırmalar, insanların genellikle anlamlı faaliyetlere katılmayı tercih ettiğini (Ariely ve ark., 2008; Chandler ve Kapelner, 2013) ve can sıkıntısından hoşlanmadıklarını (Van Tilburg ve Igou, 2011) bulmuştur. Yapılan eylemlerin, işlerin anlam seviyelerindeki artış, bireylerin işlere katılma noktasındaki motivasyonunu artırmaktadır (Chater ve Loewenstein, 2016). Anlamlandırma ihtiyacı, bireylerin mesleki faaliyetlerini nasıl deneyimledikleri ile de bağlantılıdır. Yapılan işin anlamlı olarak algılanması, işteki performansı arttırarak örgütsel bağlılığa etki etmektedir (May ve ark., 2004). Örgütsel anlamda anlamlandırma veya anlam oluşturma, bireylerin çalıştıkları iş ortamlarını, örgütleri ve liderlik deneyimlerini daha etkili bir hale getirmektedir (Ancona, 2011; Beabout, 2012; Brown ve ark., 2000; Ganon-Shilon ve Schechter, 2016; Spillane ve Anderson, 2014). Bireyler anlamlı işlere yönelme sonucu daha yüksek düzeyde performans ortaya koymakta (Ariely ve ark., 2008) ve oluşan anlamlı çalışma deneyimi işe bağlılığı geliştirmektedir (Cantarero ve ark., 2021).

Anlam arayışı ve anlamlandırma konusunda yapılan araştırmalarda, bu alanda geliştirilen ve uyarlanan birçok farklı ölçek bulunmaktadır. Örnek olarak; Hayatın Anlamı ve Amacı Ölçeği (Aydın ve ark., 2015), Yaşamda Anlam Ölçeği (Steger ve ark., 2006), Anamlı İş Ölçeği (Göçen ve Terzi, 2019), anlamlandırma teorisinden yola çıkarak anlamlandırma davranışını ölçen Anlamlandırma Ölçeği (Tuğsal, 2019), kişilerin yaşamlarındaki anlamı oluşturan etmenleri ölçen Kişisel Anlam Profili Ölçeği (Ekşi ve ark., 2018), Hayatta Anlam Anketi (Kahleoğulları, 2017) bu konuda yapılmış çalışmalar arasında yer almaktadır. Cantarero ve arkadaşları (2021), anlamlandırma ihtiyacını kişisel bir kaynak olarak görerek bu ihtiyacın kişiler arasında farklılık gösterdiğinden yola çıkarak anlamlandırma ihtiyacı ölçeğini geliştirmiştir. Mertürk-Yeten ve Ekşi (2022) ise bu ölçeğin uzun versiyonunu Türkçeye uyarlamış ve psikometrik özelliklerini test etmiştir. Bununla birlikte, 29 madde ile ölçek oldukça uzundur ve bu da katılımcıların bu tek aracı doldurmak için uzun süre harcamasına sebep olabilmektedir. Pratik nedenlerin yanı sıra, uzun bir ölçek istemeden de olsa katılımcılarda daha yüksek yorgunluk seviyelerine sebep olabilir. Ruh sağlığı uzmanları için bu ölçek, bireylerin anlamlandırma ihtiyacını değerlendirmede faydalı olabilir. Özellikle terapi süreçlerinde, danışanların yaşamlarındaki anlamlı deneyimleri anlamlandırma yeteneklerini anlamak önemlidir. Danışanların içsel dünyalarını daha iyi anlama ve onlara daha etkili bir şekilde destek olma imkanı verebilir. Kısa bir versiyon, terapistlerin oturumlar sırasında daha hızlı bir şekilde bilgi toplamasına ve bu bilgileri tedavi planlaması ve müdahalelerde kullanmasına olanak tanır. Bu doğrultuda, araştırmanın amacı anlamlandırma ihtiyacı ölçeğinin daha kısa bir versiyonunu geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarını yaparak Türkçe'ye uyarlamaktır.

Yöntem

Evren ve Örneklem

Ölçeğin psikometrik özelliklerini belirlemek amacıyla uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Uygun örnekleme yönteminde, çalışmaya katılan bireylerin çalışmada belirlenmiş olan ölçütlere uygun olması ve çalışmaya katılma noktasında gönüllü olmaları önemlidir (Creswell, 2017). Bu esaslar neticesinde ölçüt geçerliğini test etmek için 18-65 yaş aralığında 38'i (%71) kadın, 93'ü (29) erkek olan 131 bireye ulaşılmıştır. Katılımcıların 11'i (8,4) lise, 99'u (75,6) üniversite, 21'i (16) lisansüstü eğitim düzeyindedir. Katılımcıların 20'si (%15,3) alt, 90'ı (68,7)

orta, 19'u (%14,5) orta-üstü ve 2'si (%1,5) üst sosyo-ekonomik düzey olarak algıladıkları sosyo-ekonomik düzey durumlarını tanımlamışlardır. Araştırmanın katılımcılarına internet üzerinden elektronik ortamda ulaşılmıştır. Çalışmanın ikinci aşamasında yapı geçerliği ve güvenilirlik çalışmalarında 18-65 yaş arasında yaş ortalaması 27 olan 148 kadın (% 61,7), 92 (38,3) erkek olmak üzere toplam 240 bireye ulaşılmıştır. Katılımcıların 2'si (% 0,8) ortaokul, 24'ü (%10) lise, 184'ü (%76,7) üniversite, 30'u (%12,5) lisansüstü eğitim düzeyindedir. Katılımcıların 38'i (%15,8) alt, 151'si (62,9) orta, 45'i (%18,8) orta-üstü ve 6'sı (% 2,5) üst sosyo-ekonomik düzey olarak algıladıkları sosyo-ekonomik düzey durumlarını tanımlamışlardır. Çalışmanın demografik verileri Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1: Örneklem Grubunun Demografik Bilgileri

Değişken	Birinci Çalışma		İkinci Çalışma	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Cinsiyet				
Kadın	38	71	148	61,7
Erkek	93	29	92	38,3
Eğitim Düzeyi				
Ortaokul	0	0	2	0,8
Lise	11	8,4	24	10
Üniversite	99	75,6	184	76,7
Lisansüstü	21	16	30	12,5
Sosyo-ekonomik Düzey				
Alt SED	20	15,3	38	15,8
Orta SED	90	68,7	151	62,9
Orta-üstü SED	19	14,5	45	18,8
Üst SED	2	1,5	6	2,5
Yaş				
18-29	105	80,2	181	75,4
30-41	16	12,2	39	16,2
42-53	3	2,3	8	3,3
53-65	7	5,3	12	5,1

Veri Toplama Araçları

Veriler, asıl ölçeğin kısa formunu geliştirme süreçlerine sadık kalınarak Anlamlandırma İhtiyacı Ölçeği-Kısa Formu ve Anlamlandırma İhtiyacı Ölçeği ile toplanmıştır.

Anlamlandırma ihtiyacı ölçeği-kısa formu (NSM-SF)

Bu çalışmada uyarlanan Anlamlandırma İhtiyacı Ölçeği-Kısa Formu, bireylerin anlamlandırma ihtiyacını ortaya koyma derecesini ölçmek amacıyla Cantarero ve arkadaşları (2022) tarafından geliştirilmiş bir ölçektir. 7 maddeden oluşan ve tek boyutlu yapıya sahip olan bir ölçektir. Değerlendirme sürecinde 7'li Likert tipi kullanılmıştır. Ölçekte yer alan her bir madde için, puan aralığı 1 (hiç değil) ile 7 (çok fazla) arasında yer almaktadır. Yazarlar başlangıçta anlamlandırma ihtiyacına yönelik olarak uzun formu geliştirmiştir. Ardından ekonomiklik ve kullanılabilirlik amacıyla kısa formu geliştirmişlerdir. Bu amaçla, Anlamlandırma İhtiyacı Ölçeği-Kısa Formunun psikometrik özellikleri dört çalışma kullanılarak test edilmiştir. Çalışma 1'de, NSM-SF'yi oluşturan yedi madde seçilmiş ve kısa versiyonun uzun versiyonla benzer iç tutarlılık gösterdiğini ve ölçeğin iki versiyonunun yüksek oranda ilişkili olduğunu göstermiştir ($\chi^2 / df = 5.21$; RMSEA = 0.09, %90 GA = [0.083, 0.091], SRMR = 0.10, GFI = 0.93). Çalışma 2'de ölçeğin tek faktörlü yapısını ve yüksek iç tutarlılığını doğrulanmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi sonuçları (DFA) iyi uyum sağlamıştır ($\chi^2 / df = 0.64$; RMSEA = 0.001, %90 GA = [0.000, 0.035], SRMR = 0.05, GFI = 0.99). Çalışma 3'ün sonuçları, NSM-SF'nin iyi test-tekrar test güvenilirliğini ortaya koymuştur. Cronbach α ile ölçülen ölçeklerin iç tutarlılığı her iki ölçüm için de yüksek olduğu tespit edilmiştir ($\alpha T 1 = 0.88$, $\alpha T 2 = 0.87$). Ölçeğin test-tekrar test güvenilirliği yüksek olduğu tespit edilmiştir: 1. zaman ve 2. zaman puanları korelasyonu $r(65) = 0.74$, $p < 0.001$. İlk üç çalışmanın verileri birlikte ele alındığında, ölçeğin kısa versiyonunun güvenilir olduğu bulunmuştur. Yapılan analizler sonucunda, ölçeğin geçerlik, güvenilirlik ve iç tutarlılık açısından başarılı bir şekilde değerlendirildiği tespit edilmiştir. Bu bulgular, ölçeğin sağlam temeller üzerine inşa edildiğini ve güvenilir sonuçlar sağladığını göstermektedir.

Anlamlandırma ihtiyacı ölçeği (need for sense-making scale)

Çalışmanın ölçüt bağlantılı geçerliği için Anlamlandırma İhtiyacı Ölçeği kullanılmıştır. Cantarero ve arkadaşları (2021) tarafından geliştirilen ve Merttürk-Yeten ve Ekşi (2022) tarafından Türkçe'ye adapte edilen bireylerin anlamlandırma ihtiyaçlarının farklılık gösterdiği fikrine dayanarak bu farklılık düzeylerini ölçmeyi amaçlayan 7'li likert tipi bir ölçektir. Toplam 29 madde ve aynı zamanda tek alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçekte yer alan her bir madde için, puan aralığı 1 (hiç değil) ile 7 (çok fazla) arasında değişkenlik göstermektedir. Cantarero ve arkadaşları (2021)'na göre ölçekteki tek faktörlü yapı psikometrik özellikler

açısından iyi uyum indekslerine sahiptir (GFI = .94, CFI =.97). Ölçeğin Türkçe uyarlamasındaki psikometrik analizde doğrulayıcı faktör analizi yapılmış ve yapılan analiz sonucunda psikometrik özellikleri bakımından iyi uyum indekslerine sahip (GFI = .90, IFI =.92) olduğu tespit edilmiştir. Cronbach iç tutarlık katsayısı .88 olarak hesaplanmıştır (Merttürk-Yeten ve Ekşi, 2021).

İşlem

Anlamlandırma İhtiyacı Ölçeği-Kısa Formu'nun Türkçe'ye uyarlanması sürecinde, ölçeği geliştiren uzmanlarla e-posta yoluyla iletişim kurulmuş ve ölçek uyarlama çalışması için gereken izinler alınmıştır. Çeviri-tekrar çeviri yöntemi kullanılarak ölçeğin Türkçe'ye uyarlanması gerçekleştirilmiştir. Bu süreçte, İngilizce dil düzeyi ve alan bilgisi yeterli olan 5 farklı uzman tarafından ölçek Türkçeye çevrilmiştir. Çevirilerin ardından, dört psikolojik danışman tarafından her bir madde için karşılaştırma yapılmış ve araştırmacılar tarafından Türkçe form oluşturulmuştur. Türkçe form, daha önce çeviri sürecinde yer alan beş uzmanın dışında kalan üç uzman tarafından İngilizce'ye geri çevrilmek üzere gönderilmiş ve çeviriler karşılaştırılarak Türkçe form tamamlanmıştır. Türkçe ve İngilizce formlar arasında uyum sağlandığı görülmüştür. Son olarak, oluşturulan Türkçe form 10 farklı kişiye uygulanmış ve dil açısından anlaşılabilirliği test edilmiştir. Bu uygulamanın ardından asıl uygulamaya geçilmiştir. Veri toplama süreci ölçeğin elektronik bir versiyonu hazırlanarak çevrimiçi ortamlarda toplanmıştır. Oluşturulan elektronik form 18-65 yaş arasındaki bireylere e-posta ve e-form yoluyla ulaştırılmıştır. Veri toplama süreci toplamda 3 hafta devam etmiştir. Ölçüt geçerliliğini sağlamak amacıyla orijinal formda da kullanılan, Merttürk-Yeten ve Ekşi (2021) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada Türkçe'ye uyarlanmış olan Anlamlandırma İhtiyacı Ölçeği kullanılmıştır. Anlamlandırma İhtiyacı Ölçeği ve Anlamlandırma İhtiyacı Kısa Formu, 131 kişi tarafından yanıtlanmıştır. Çalışmanın yapı geçerliliği DFA (doğrulayıcı faktör analizi) yöntemiyle AMOS programı kullanılarak değerlendirilmiş ve madde analizleri yapılmıştır. Ölçeğin iç tutarlılığını değerlendirmek amacıyla Cronbach Alpha katsayısı SPSS paket programında hesaplanmıştır. Madde ayırt edicilik analizi için ise ölçeğin madde toplam puanlarıyla birlikte alt-üst %27'lik dilim arasındaki madde ayırt edicilik indeksleri SPSS paket programı üzerinde bağımsız gruplar t-testi ile hesaplanmıştır.

Bulgular

Madde Analizi

Ölçekte yer alan maddelerin ayırt ediciliklerinin belirlenmesi amacıyla, madde-toplam test korelasyon katsayıları incelenmiştir. Bu yöntem, testte yer alan her bir madde için alınan puanların, testin tamamından alınan puanlarla ilişkisini incelemeyi amaçlar (Büyüköztürk,2011). Böylece, testin her bir maddesinin, testin tamamından alınan puanla hangi derecede ilişkili olduğu belirlenir. Tablo 1’de ölçüğe ait madde toplam korelasyonları gösterilmektedir. Madde analizinin ikinci aşamasında, ölçüğün maddeleri arasındaki anlamlı farklılıkları belirlemek amacıyla, bağımsız örneklem t-testi kullanılmıştır. Bu test, ölçüğün toplam puanının %27’lik alt ve üst sınırları arasında olası bir farklılıkların varlığını değerlendirmek amacıyla kullanılmıştır (Büyüköztürk,2011). Ortaya çıkan sonuçlar Tablo 2’de gösterilmektedir.

Tablo 2: Anlamlandırma İhtiyacı Ölçeği-Kısa Formu ve Madde Toplam Puanları

Madde	Ortalama	Düzeltilmiş Madde Toplam Puanı	Standart Sapma	Alt-Üst %27 Madde Ayırt Edicilik İndeksi (t)
<i>M1. Bir amaca hizmet eden aktiviteler ararım.</i>	5,567	0.46*	1.05	-21,843*
<i>M2. Bir durumu anlamlandırdığımda bu benim hoşuma gider.</i>	6,171	0.48*	1.15	-10,175*
<i>M3. Anlamlı olan şeyler yapmayı tercih ederim.</i>	5,954	0.60*	1,18	-7,797*
<i>M4. Bir şeyler bir amaca hizmet ettiğinde bu hoşuma gider.</i>	6,138	0.59*	.99	-10,070*
<i>M5. Genellikle bir şeylerin amacını bulmaya çalışmam.</i>	5,250	0.49*	1.40	-11,470*
<i>M6. Yeni bir durumun içinde olduğumda, onda bir anlam bulmaya çalışırım.</i>	5,671	0.53*	1.04	-11,435*
<i>M7. Belirsiz durumların anlamını bulana kadar aramaya eğilimliyim.</i>	5,371	0.49*	1.37	-10,268*

* $p < .05$

Tablo 2 incelendiğinde, düzeltilmiş madde-toplam korelasyon (Corrected Item-Total Correlations) değeri .48-.60 arasında değiştiği bulunmuştur. .30’un üzerindeki madde-toplam korelasyonları literatürde iyi bir ayırt ediciliğe sahip olarak kabul edilmektedir (Büyüköztürk, 2011). Tablo 2’de gösterilen alt-üst %27

madde ayırt edicilik indeksine bakıldığında, gruplar arasında anlamlı bir farklılık olduğu istatistiksel olarak belirlenmiştir ($p<.05$). Bu bulgular, her maddenin ölçekteki gruplar arasında ayırt edicilik özelliğine sahip olduğunu vurgulamaktadır.

Geçerlik

Örneklem büyüklüğünün yeterliliğini ve verilerin faktör analizine uygunluğunu belirlemek amacıyla Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Bartlett Küresellik Testleri uygulanmıştır. KMO değerinin 0.60'dan büyük olması ve Bartlett Küresellik Testi'nin anlamlı sonuçlar vermesi ($p<0.05$), faktör analizinin uygun olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk, 2007). Örneklemin yeterliliğini gösteren KMO değeri 0.83 olarak bulunmuştur. Ayrıca, verilerin faktör analizi için uygunluğunu gösteren Bartlett küresellik testi sonucu da ($\chi^2= 413,029$; $p<0.05$) istatistiksel olarak anlamlıdır. Bu bulgular, ölçeğin faktör analizine uygun olduğunu göstermektedir.

Uyarlama çalışmalarında, Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) ve Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) kullanımı, belirli durumlara göre değişiklik gösterebilir. Bu tekniklerin hangi sırayla ve ne şekilde uygulanacağı, uyarlanan ölçeğin özelliklerine ve bağlama bağlı olarak farklılık arz eder. Ölçek maddeleri arasındaki ilişkiler henüz belirlenmemişse, Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) tercih edilmelidir. Buna karşılık, maddeler arasındaki ilişkiler önceden test edilip belirlenmiş faktörler ve bunlara ait maddeler tespit edilmişse, Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) uygulanabilmektedir (Brown, 2006; Worthington ve Whittaker, 2006). Ölçek uyarlama çalışmalarında ise yalnızca DFA yapılması yeterli olabilmektedir (Bandalos ve Finney, 2010; Büyüköztürk, 2012; Kline, 2011). Bu nedenle araştırmada Doğrulayıcı Faktör Analizi yapılmıştır.

Doğrulayıcı faktör analizi bulguları

Anlamlandırma İhtiyacı Ölçeği-Kısa Formu'nun yapı geçerliğini belirlemek için AMOS programı kullanılarak doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi, ölçüm modelinin test edilmesinde kullanılmaktadır (Weston ve Gore, 2006). İlk olarak oluşturulan model, doğrulayıcı faktör analizine tabi tutularak elde edilen uyum indeksleri incelenmiştir. İlk adımda, modelin uygunluğunu değerlendirmek için doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Bu nedenle, elde edilen uyum indeksleri beklenen değer aralığında olmadığı için, modifikasyonlar incelenerek değişikliklere gidilmiştir. Bu bağlamda, "AÖ6 ve AÖ7" maddeleri arasındaki hata kovaryanslarının serbest bırakılması gibi değişiklikler yapılmış-

tır. Böylece, analizin uyumunu artırmak ve modeli iyileştirmek amaçlanmıştır. Modifikasyonlar yapıldıktan sonra program tekrar çalıştırılarak analiz edilmiştir. Doğrulayıcı faktör analiziyle modelin uyum indekslerini gösteren değerler hesaplanmıştır. Uyum indekslerini karşılaştırmak amacıyla mükemmel uyum ve kabul edilebilir uyumu referans alınmıştır (Schermele-Engel ve ark., 2003).

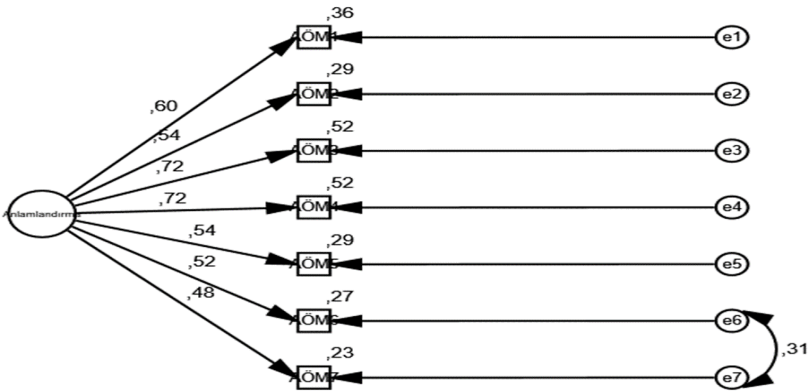
Analiz sonucunda elde edilen değerler ($\chi^2/df = 4,533 < 2$, $RMSEA = 0,053 < 0,08$, $IFI = 0,979 < 1,00$, $NFI = 0,94 < 0,95$, $GFI = 0,97 < 1,00$, $CFI = 0,978 < 1,00$, $AGFI = 0,94 < 1,00$) olarak bulunmuştur (Tablo 3). Mükemmel uyum, kabul edilebilir uyum ve model uyum değerleri Tablo 3’de verilmektedir.

Tablo 3: Anlamlandırma İhtiyacı Ölçeği-Kısa Formu Uyum Değerleri

Uyum Ölçütleri	Mükemmel Uyum	Kabul Edilebilir Uyum	Model Değeri
χ^2 / d	$0 \leq \chi^2 \leq 2df$	$2df \leq \chi^2 \leq 3df$	1.664
RMSEA	$0 \leq RMSEA \leq 0.05$	$0.05 \leq RMSEA \leq 0.08$	0.053
IFI	$0.95 \leq IFI \leq 1.00$	$0.90 \leq IFI \leq 0.95$	0.979
CFI	$0.95 \leq CFI \leq 1.00$	$0.90 \leq CFI \leq 0.97$	0.978
NFI	$0.95 \leq NFI \leq 1.00$	$0.90 \leq NFI \leq 0.95$	0.94
GFI	$0.95 \leq GFI \leq 1.00$	$0.90 \leq GFI \leq 0.95$	0.97
AGFI	$0.90 \leq AGFI \leq 1.00$	$0.85 \leq AGFI \leq 0.90$	0.94

Tablo 2’de yer alan uyum indekslerinin tamamı dikkate alındığında doğrulamak için kurulan faktör modeli genel olarak kabul edilebilir bir uyum düzeyi göstermektedir.

Doğrulayıcı faktör analizine ait bağlantı diyagramı Şekil 1’de sunulmuştur.



CMIN=21,626;DF=13;CMIN/DF=1,664;RMSEA=.053;CFI=.978;GFI=.975;IFI=.979;RMR=.059

Şekil 1. Doğrulayıcı Faktör Analizi

Not. Tüm modellenmiş korelasyonlar ve yol katsayıları anlamlıdır.

(* $p < .05$).

Ölçüt bağlantılı geçerlik bulguları

Anlamlandırma İhtiyacı Ölçeği-Kısa Formu'nun ölçüt bağlantı geçerliliğini değerlendirmek amacıyla Anlamlandırma İhtiyacı Ölçeği ile arasındaki ilişki 131 kişilik örneklem grubunda incelenmiştir. Ölçekler arasındaki korelasyon katsayıları Tablo 4'te yer almaktadır.

Tablo 3: Anlamlandırma İhtiyacı Ölçeği-Kısa Formu ile Anlamlandırma İhtiyacı Ölçeği Arasındaki Korelasyonlar

Değişken	1	2
1.Anlamlandırma ihtiyacı ölçeği kısa formu	1	.69*
2.Anlamlandırma ihtiyacı ölçeği	.69*	1

* $p < .05$

Tablo 3'te görüldüğü üzere, Anlamlandırma İhtiyacı Ölçeği-Kısa Formu ile Anlamlandırma İhtiyacı Ölçeği arasında orta veya yüksek düzeyde ve pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Buna göre, iki ölçek arasında istatistiksel olarak pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.

Güvenirlilik Bulguları

Örnekleme dahil olan 240 katılımcı üzerinde yapılan analizlerde, Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı değerlendirilmiştir. SPSS programında gerçekleştirilen güvenirlik analizi sonuçlarına göre, ölçeğin iç tutarlılık katsayısı 0.79 olarak hesaplanmıştır. Yang ve Green (2011)'e göre, Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısının 0.60 ile 0.90 arasında olması kabul edilebilir bir aralıkta olduğunu göstermektedir. Dolayısıyla, Anlamlandırma İhtiyacı Ölçeği-Kısa Formu'nda Cronbach Alpha katsayısının kabul edilebilir aralıkta olduğu görülmektedir. Bu da ölçeğin iç tutarlılık ölçütlerini karşıladığını göstermektedir.

Tartışma

Bu çalışmanın amacı, Cantarero ve arkadaşları (2022) tarafından geliştirilen 7 maddelik kısa formun, anlamlandırma ihtiyacını Türk kültüründe ölçmek için Türkçe'ye uyarlanması ve geçerliliğinin test edilmesidir. Bu doğrultuda, çalışmayı geliştiren grubun izni alınarak çeviri ve geri çeviri çalışmaları yapılmıştır. İlk olarak, ölçek 5 uzman tarafından Türkçe'ye çevrilmiş ve daha sonra eğitim bilimleri alanında dört psikolojik danışman, İngilizce ve Türkçe formlar arasındaki ifadeleri incelemiştir. Düzeltmeler yapıldıktan sonra, bağımsız bir uzman tarafından ölçeğin Türkçe'den İngilizce'ye geri çevrilmesi yapılmış ve elde edilen İngilizce form incelenmiştir. Son olarak, oluşturulan Türkçe form kullanılarak uygulama yapılmıştır.

Anlamlandırma İhtiyacı Ölçeği-Kısa Formu'nun madde analizi, düzeltilmiş madde-toplam korelasyonları ile incelenmiş ve değerlerin pozitif ve yeterli bir aralıkta olduğu görülmektedir (Büyüköztürk, 2011). Ardından alt-üst %27 grup madde analizlerine bakılmış ve maddelerin ayırt ediciliklerinin yüksek olduğuna ulaşılmıştır. Yapılan madde analizlerinin ışığında ölçekte yer alan maddelerin ayırt ediciliklerinin yeterli bir düzeyde olduğu görülmektedir.

Faktör analizi, iki ana yöntemle gerçekleştirilebilir: Açımlayıcı Faktör Analizi ve Doğrulayıcı Faktör Analizi (Kline,2011). Açımlayıcı Faktör Analizi'nin (AFA) amacı, değişkenler grubunun altında yatan faktör yapısını keşfetmektir. Doğrulayıcı Faktör Analizi'nde (DFA) ise, teorik olarak belirlenmiş yapının test edilmesi amaçlanır (Doğan ve Aybek,2021; Floyd ve Wideman, 1995). Uyarılma çalışmalarında, ölçeğin faktör yapısı genellikle önceden belirlenmiş olur. Bu nedenle, bu çalışmalarda hipotez testi olarak Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) tercih edilebilmektedir (Kılıç ve Koyuncu, 2017). Bu noktada ölçeğin yapı geçerliliği değerlendirilirken, orijinal formundaki tek boyutlu yapının doğrulayıcı faktör analiziyle test edilmesi gerçekleştirilmiştir. Bu analizde, test edilen modelin uyum gösterme durumunu değerlendirmek amacıyla ölçeğin uyum indeksleri kullanılarak elde edilen sonuçlar, uyum indekslerinin kabul edilebilir düzeyde olduğunu göstermektedir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2012). Uyum indeksleri, ölçeğin ölçülen kavramı tek boyutlu olarak yeterince açıklayabildiğini ve yapı geçerliliğini desteklediğini göstermektedir.

Bu bulgular, ölçme aracının kullanıldığı bu çalışma grubunda tek faktörlü yapıya sahip olduğunu göstermektedir. Yani, ölçeğin maddeleri tek bir kavramı ölçmek için bir araya getirdiği ve bu boyutun ölçümünde geçerli olduğu anlaşılmaktadır. Böylelikle, anlamlandırma ihtiyacının ölçümü için kullanılan bu ölçeğin tek boyutlu yapısı, yapı geçerliliğini destekleyen bir yapıya sahip olduğunu göstermektedir.

Ölçüt geçerliliği çalışması kapsamında, Anlamlandırma İhtiyacı Ölçeği ile Anlamlandırma İhtiyacı Ölçeği-Kısa Formu arasındaki ilişki araştırılmış ve bu ölçekler arasında orta veya yüksek düzeyde ve pozitif yönde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Bu bulgular, ölçeklerin birbirleriyle uyumlu ve tutarlı bir şekilde ölçtükleri anlamlandırma ihtiyacını desteklemektedir. Ölçeğin orijinal formunun geçerlik çalışmasında da ölçeğin kısa ve uzun versiyonları arasında ilişki bulunmuştur (Cantarero ve ark., 2022). Bu çalışmada da benzer olarak asıl formun geliştirilme sürecinde de kullanıldığı gibi ölçeğin uzun versiyonu olan Anlamlandırma İhtiyacı Ölçeği kullanılmıştır. Ortaya çıkan sonuçlara göre Anlamlandırma İhtiyacı Ölçeği ile Anlamlandırma İhtiyacı Ölçeği-Kısa Formu arasında pozitif yönde manidar bir ilişki bulunmuştur.

Güvenirlik analizi kapsamında, ölçeğin iç tutarlılığı değerlendirilmiştir. Ölçeğin güvenilirliği üzerine yapılan analizlerde, Cronbach Alpha katsayısının 0.70'in üzerinde olması, ölçeğin güvenilir bir ölçüm aracı olduğunu göstermektedir (Yang ve Green, 2011). Anlamlandırma İhtiyacı Ölçeği-Kısa Formu'nun iç tutarlılık katsayısı .79'dur Bu yüksek Cronbach Alpha değeri, ölçeğin maddelelerinin birbiriyle uyumlu ve tutarlı bir şekilde ölçülen kavramı yansıttığını göstermektedir. Dolayısıyla, ölçeğin güvenilirliği sağlam bir şekilde değerlendirilmiş ve güvenilir bir ölçek olduğu tespit edilmiştir.

Yaşamda anlam arayışı ve anlam aramak bireyleri psikolojik olarak etkilemektedir (Frankl, 2019; Steger ve ark., 2006; Steger ve ark., 2011). Bu konuda araştırmalar olmakla birlikte anlamlandırmaya yönelik ihtiyacı ölçmeyi hedefleyen çalışmalar oldukça kısıtlıdır (Cantarero ve ark., 2021; Cantarero ve ark., 2022; Chater ve Loewenstein, 2016). Bu nedenle bundan sonra yapılacak araştırmalarda anlamlandırma ihtiyacı noktasında bireyler arasındaki farklılıklara bakmak ve bu ihtiyaçların kaynaklarına odaklanmak; örgütsel psikoloji alanında, temel psikolojik ihtiyaçlar bağlamında farklı bakış açıları sunarak bireylerin iş performansları ve yaşam doyumları gibi noktalarda uygulayıcı ve araştırmacılara fayda sağlayabilecektir.

Üniversite psikolojik danışmanlık merkezleri, bu ölçeği öğrencilerin anlam arayışı ve anlamlandırma ihtiyaçlarını değerlendirmek ve anlamlandırma süreçlerini anlamak için kullanabilirler. Özellikle üniversite döneminde, öğrencilerin yaşamlarındaki anlamlı deneyimleri anlamlandırma yetenekleri, kişisel ve akademik gelişimlerini etkileyebilir. Anlamlandırma İhtiyacı Ölçeği-Kısa Formu, bireylerin yaşantılarındaki anlam arayışlarını ve bu süreçte karşılaştıkları zorlukları değerlendirmek için önemli bir araç olarak kullanılabilir. Bu ölçek, bireylerin anlamlandırma ihtiyaçlarındaki bireysel farklılıkları ve düzeylerini ölçmede pratik bir araç olarak katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Psikometrik özelliklerin analiz edilmesi sonucunda elde edilen bulgular, ölçeğin güvenilirlik ve geçerlik açısından sağlam bir yapıya sahip olduğunu ortaya koymaktadır ve Anlamlandırma İhtiyacı Ölçeği-Kısa Formu'nun bilimsel çalışmalarda kullanılabilirliğini göstermektedir. Ölçeğin madde sayısının az olması, uygulama süresinin kısa olması uygulama noktasında kolaylık sağlayacağını göstermektedir. Genel olarak değerlendirildiğinde, Anlamlandırma İhtiyacı Ölçeği-Kısa Formu'nun Türkçe formununun 18 yaş üstü bireyler ile kullanmak için geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Extended Abstract

Introduction

Individuals have an innate drive to seek meaning and comprehend their actions and experiences (Chater & Loewenstein, 2016; Frankl, 1946; Proulx & Inzlicht, 2012). This desire for meaning influences behavior (Cantarero et al., 2021; Chater & Loewenstein, 2016; Weick, 1995). Meaning-making entails interpreting and understanding one's experiences (Maitlis & Christianson, 2014).

Sense-making is crucial for regaining control in challenging situations (Weick, 1995; Ganon-Shilon & Schecter, 2016). It begins when individuals face complexity or uncertainty, involving efforts to reduce and organize this uncertainty (Smerdek, 2010; Sutcliffe & Obstfeld, 2005; Weick, 2005). Unlike meaning in life, which pertains to personal circumstances, sense-making is about attributing meaning to experiences (Baumeister, 1991; Cantarero et al., 2021).

The need for sense-making varies, driven by the desire to connect different situations and engage meaningfully (Cantarero et al., 2019). It correlates with traits like self-esteem, extraversion, conscientiousness, openness to experience, and a sense of control (Cantarero et al., 2019). Research indicates a preference for meaningful activities over boredom (Ariely et al., 2008; Chandler & Kapelner, 2013), with meaningful tasks enhancing motivation (Chater & Loewenstein, 2016).

Various scales explore meaning and sense-making, such as the Purpose in Life Test and Meaning in Life Questionnaire (Tuğsal, 2019). Cantarero et al. (2021) introduced the Sense-Making Need Scale, later adapted to Turkish by Mertürk-Yeten and Ekşi (2022). However, the lengthy scale can cause fatigue. Thus, this study aims to develop a concise Turkish version and assess its validity and reliability.

Method

Population and Sample

The sampling method used aimed to ensure robust psychometric assessment. Convenience sampling was employed, where participants meeting study criteria volunteered to engage (Creswell, 2017). For criterion validity, 131 individuals aged 18-65 participated, comprising 38 (71%) females and 93 (29%) males. Educationally, 11 (8.4%) had high school, 99 (75.6%) university, and 21 (16%) postgraduate backgrounds. Regarding socioeconomic status, 20 (15.3%) reported lower, 90 (68.7%) moderate, 19 (14.5%) upper-moderate, and 2 (1.5%) upper status. Validation and re-

liability data were gathered from 240 individuals, with an average age of 27, including 148 (61.7%) females and 92 (38.3%) males aged 18-65. Educationally, 2 (0.8%) had middle school, 24 (10%) high school, 184 (76.7%) university, and 30 (12.5%) postgraduate backgrounds. Socioeconomic status included 38 (15.8%) lower, 151 (62.9%) moderate, 45 (18.8%) upper-moderate, and 6 (2.5%) upper statuses.

Data Collection Tools

Data were collected using The Need for Sense-Making Scale-Short Form and The Need for Sense-Making Scale following the development processes of the original scale.

The need for sense-making short form (NSM-SF)

The Need for Sense-Making Scale-Short Form (NSM-SF) is a seven-item scale developed by Cantarero and colleagues (2022) to gauge individuals' expression of the need for sense-making. Utilizing a 7-point Likert scale (ranging from 1 to 7), it measures the degree of this need. Initially, a long form was created, followed by the development of the short form for practicality. The Short Form's psychometric properties were assessed through four studies. Study 1 demonstrated high internal consistency and correlation with the long version. Study 2 confirmed its single-factor structure and internal consistency. Study 3 indicated good test-retest reliability, with high Cronbach's α for both measurements. The short form exhibited strong reliability across the combined data from the initial studies, indicating a robust foundation and consistent results.

The need for sense-making scale

The Need for Sense-Making Scale, developed by Cantarero and colleagues (2021), assesses individuals' levels of sense-making need. It comprises 29 items measured on a 7-point Likert scale, ranging from 1 to 7. The scale's single-factor structure demonstrates good fit indices, indicating robust psychometric properties. In its Turkish adaptation, confirmatory factor analysis yielded favorable fit indices, with a Cronbach's alpha of .885, affirming the scale's internal consistency (Mertürk-Yeten & Ekşi, 2021).

Procedure

The Short Form of the Need for Sense-Making Scale was adapted to Turkish through communication with scale developers via email to obtain necessary permissions. Five experts translated the scale into Turkish, reviewed by four psy-

chological counselors, yielding the Turkish version. Back translation by three independent experts ensured consistency between the Turkish and original versions. After confirming the agreement between the Turkish and English forms, the Turkish version was tested for linguistic understandability with ten individuals. Subsequently, data were collected online for three weeks, reaching individuals aged 18-65 via email and e-form. To ensure criterion validity, the Need for Sense-Making Scale, previously adapted to Turkish, was utilized. A sample of 131 individuals completed both the Need for Sense-Making Scale and the Short Form. Structural validity was assessed via Confirmatory Factor Analysis using AMOS, alongside item analyses. Internal consistency was evaluated using Cronbach's Alpha coefficient in SPSS. Item discriminant validity indices were computed using independent samples t-tests on the lower 27% of item total scores.

Findings

Item Analysis

The item-total test correlation coefficients were examined to assess item distinctiveness. Values ranged from .48 to .60, indicating good distinctiveness (Büyüköztürk, 2011). Additionally, an independent samples t-test revealed significant differences between lower and upper 27% groups ($p < .05$), affirming item distinctiveness across scale groups.

Validity

The adequacy of the sample size and the suitability of the data for factor analysis were assessed using the Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) and Bartlett's Sphericity tests. The results indicated a KMO value of .83 and Bartlett's test ($\chi^2 = 413.029$; $p < 0.05$), both confirming that the sample was suitable for factor analysis (Büyüköztürk, 2007).

Findings of confirmatory factor analysis

To determine the construct validity of NFM-SF, a confirmatory factor analysis was performed using the AMOS program. Confirmatory factor analysis is used to test the measurement model (Weston & Gore, 2006). Initially, the original model was subjected to confirmatory factor analysis, and fit indices were examined. However, as the obtained fit indices were not within the expected range,

modifications were made by reviewing and adjusting the model. However, since the obtained fit indices were not within the expected range, modifications were made by examining the modifications. In this context, changes such as freeing the error covariances between items “AÖ6 and AÖ7” were made. The aim was to improve the fit of the analysis and the model. After the modifications were made, the program was run again and analyzed. Values indicating the fit of the model were calculated. Perfect fit, acceptable fit, and model fit were used as references to compare fit indices (Schermelleh-Engel, et al., 2003).

As a result of the analysis, the values obtained ($\chi^2/df = 4.533 < 2$, RMSEA = $0.053 < 0.08$, IFI = $0.979 < 1.00$, NFI = $0.94 < 0.95$, GFI = $0.97 < 1.00$, CFI = $0.978 < 1.00$, AGFI = $0.94 < 1.00$) were found. When considering all the fit indices for perfect fit, acceptable fit, and model fit, the factor model established for verification generally shows an acceptable level of fit.

Criterion-related validity findings

To assess the criterion-related validity of the Need for Sense-Making Short Form, its relationship with the Need for Meaning Scale was examined in a sample group of 131 individuals.

There was a relationship of .69 between the Need for Sense-Making Short Form and the Need for Meaning Scale. Therefore, there is a statistically significant positive relationship between the two scales.

Reliability Findings

In the analysis conducted with the 240 participants included in the sample, the Cronbach's Alpha coefficient of internal consistency was evaluated. According to the reliability analysis results conducted in the SPSS program, the Cronbach's Alpha coefficient of internal consistency for the scale was calculated as .79. According to Yang and Green (2011), a Cronbach's Alpha internal consistency coefficient between 0.60 and 0.90 is considered to be in an acceptable range. Thus, Cronbach's Alpha coefficient in the Need for Sense-Making Scale-Short Form is within an acceptable range, indicating that the scale meets the internal consistency criteria.

Conclusion, Discussion, and Suggestions

This study aims to adapt Cantarero and colleagues' (2022) 7-item short form to measure the need for meaning in Turkish and validate it within Turkish culture. With the developers' permission, the scale was translated and back-translated. Initially, five experts translated the scale into Turkish, followed by a review

by four psychological counselors specializing in Educational Sciences. After revisions, an independent expert translated the scale back into English for examination. Subsequently, the Turkish version was administered.

The item analysis of The Need for Sense-Making Scale-Short Form revealed positive and acceptable corrected item-total correlations (Büyüköztürk, 2011). Further analyses for the upper and lower 27% groups indicated highly distinctive items, ensuring the scale's sufficient distinctiveness.

Construct validity was assessed via confirmatory factor analysis, confirming the adequacy of the one-dimensional structure (Çokluk, Şekercioğlu & Büyüköztürk, 2012). Criterion validity, evaluated through the relationship between The Need for Sense-Making Scale and The Need for Sense-Making Scale Short Form, demonstrated a significant positive correlation, supporting their consistent measurement (Cantarero et al., 2022).

Reliability analysis yielded a high Cronbach's Alpha coefficient of .79, indicating that the scale items consistently reflect the measured concept. Research on the need for meaning is limited, emphasizing the significance of future investigations (Cantarero et al., 2021; Cantarero et al., 2022; Chater & Loewenstein, 2016). It is anticipated that this study will offer a practical tool for measuring individual differences in the need for meaning.

In conclusion, the scale exhibits robust psychometric properties, making it suitable for scientific studies. With its brief application time and low item count, The Need for Sense-Making Scale-Short Form is user-friendly and reliable, establishing itself as a valid measuring tool for individuals aged 18 and above in the Turkish context.

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): Halil EKŞİ, Melike SEVEN

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

- Alparslan, A. M., Yastıoğlu, S. , Taş, M. A. ve Özmen, M. (2022). Yaşamın-işin anlam kaynakları ve iyi oluş ilişkisi üzerine bir araştırma. Süleyman Demirel Üniversitesi Vizyoner Dergisi, 13(33) , 14-33. <https://doi.org/10.21076/vizyoner.947733>
- Ancona, D. (2011). Sensemaking: Framing and acting in the unknown. S. Snook ,N. Nohria, & R. Khurana (Ed.), *The handbook for teaching leadership: Knowing, doing, and being* içinde (3-19) . Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Ariely, D., Kamenica, E., & Prelec, D. (2008). Man's search for meaning: The case of Legos. *Journal of Economic Behavior & Organization*, 67(3-4), 671–677.
- Aydın, C., Kaya, M. ve Peker, H. (2015). Hayatın anlam ve amacı ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 38 (1), 39-55. <https://doi.org/10.17120/omuifd.80248>
- Bandalos, D. L., & Finney, S. J. (2010). Factor analysis: Exploratory and confirmatory. G. R. Hancock & R. O. Mueller (Eds.), *The reviewer's guide to quantitative methods in the social sciences* (pp. 93-114). Routledge.
- Baumeister, R. F. (1991). *Meanings in life*. Guilford.
- Beabout, B. R. (2012). Turbulence, perturbation, and educational change. *Complicity: An International Journal of Complexity and Education*, 9(2), 15–29. <https://doi.org/10.29173/cmplct17984>
- Berrios, R., Totterdell, P., & Kellett, S. (2017). When feeling mixed can be meaningful: the relation between mixed emotions and eudaimonic well-being. *Journal of Happiness Studies*, 19(3), 841–861. <https://doi.org/10.1007/s10902-017-9849-y>
- Brown, M., Rutherford, D., & Boyle, B. (2000). Leadership for school improvement: the role of the head of department in UK secondary schools. *School Effectiveness and School Improvement*, 11(2), 237–258. [http://dx.doi.org/10.1076/0924-3453\(200006\)11:2;1-Q;FT237](http://dx.doi.org/10.1076/0924-3453(200006)11:2;1-Q;FT237)
- Brown, T. A. (2006). *Confirmatory factor analysis for applied research*. Guilford Press.
- Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni SPSS uygulamaları ve yorum*. PegemYayıncılık.
- Cantarero, K., Van-Tilburg, W. A. P., Gaşiorowska, A., & Wojciszke, B. (2021). The need for sense-making as a personal resource: conceptualization and scale development. *Current Psychology*, 42(1), 3477–3488. <https://doi.org/10.1007/s12144-021-01637-3>
- Cantarero, K., Van-Tilburg, W.A.P., & Smoktunowicz, E. (2021). Other- (vs. self-) oriented meaning interventions enhance momentary work engagement through changes in work meaningfulness. *Journal Counseling Psychology*, 69(4), 443–451. <https://doi.org/10.1037/cou0000594>

- Cantarero, K., Van-Tilburg, W.A.P., Gasiorowska, A., & Igou, E.R. (2022). The efficient measurement of individual differences in meaning motivation: The need for sense-making short form. *Frontiers Psychology, 13*(945692), 1-9. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.945692>
- Cantarero, K., Van-Tilburg, W.A.P., Kuźma, B., Gąsiorowska, A., & Wojciszke, B. (2019). Some people probably need to make more sense: An exploratory study on individual differences and the need for sense-making. *Polish Psychological Bulletin, 50*(2), 114-118. <https://doi.org/10.24425/ppb.2019.126026>
- Chandler, D., & Kapelner, A. (2013). Breaking monotony with meaning: Motivation in crowdsourcing markets. *Journal of Economic Behavior & Organization, 90*(1), 123–133. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jebo.2013.03.003>
- Chater, N., & Loewenstein, G. (2016). The under-appreciated drive for sense-making. *Journal of Economic Behavior & Organization, 126*(1), 137–154. <https://doi.org/10.1016/j.jebo.2015.10.016>
- Creswell, J. W. (2017). *Eğitim araştırmaları* (H. Ekşi, Çev. Ed.). Edam Yayınları.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G.ve Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları*. Pegem Akademi.
- De Muijnck, W. (2012). The meaning of lives and the meaning of things. *Journal of Happiness Studies, 14*(4), 1291–1307. <https://doi.org/10.1007/s10902-012-9382-y>
- Doğan, C. D., & Aybek, E. C., (2021). *R shiny ile psikometri ve istatistik uygulamaları*. Pegem Akademi.
- Ekşi, H., Okan, N. ve Mert Kömürcü, H. Ş. (2018). Kişisel anlam profili ölçeği kısa formunun geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 47*(47), 157-168. <https://doi.org/10.15285/maruaeabd.325654>
- Frankl, V. (2019). İnsanın anlam arayışı (Çev. S. Budak). Okuyan Us Yayınları. (Orijinal yayın tarihi, 1946).
- Ganon-Shilon, S., & Schechter, C. (2016). Making sense of school leaders' sense-making. *Educational Management Administration & Leadership, 45*(4), 682–698. <https://doi.org/10.1177/1741143216628536>
- Gillies, J., & Neimeyer, R. A. (2006). Loss, grief, and the search for significance: Toward a model of meaning reconstruction in bereavement. *Journal of Constructivist Psychology, 19*(1), 31– 65. <https://doi.org/10.1080/10720530500311182>
- Göçen, A. ve Terzi, R. (2019). Eğitim örgütleri için anlamlı iş ölçeği. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 39*(3), 1487-1512. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/gefad/issue/50907/569268>

- Hicks, J. A., & King, L. A. (2009). Positive mood and social relatedness as information about meaning in life. *The Journal of Positive Psychology*, 4(6), 471-482. <https://doi.org/10.1080/17439760903271108>
- Iwasaki Y., Messina S.E., & Hopper, T. (2018). The role of leisure in meaning-making, and engagement with life. *The Journal of Positive Psychology*, 13(1), 29-35. <https://doi.org/10.1080/17439760.2017.1374443>
- Jim, H.S., Richardson, S.A., Golden-Kreutz, D.M., & Andersen, B.L. (2006). Strategies used in coping with a cancer diagnosis predict meaning in life for survivors. *Health Psychology*, 2(6), 753–761. <https://doi.org/10.1037/0278-6133.25.6.753>
- Joseph, S., & Linley, P. A., (2005). Positive adjustment to threatening events: An organismic valuing theory of growth through adversity. *Review of General Psychology*, 9(1). 262–280. <https://doi.org/10.1037/1089-2680.9.3.262>
- Kahleoğulları, G. (2017). *Hayatta amaç ölçeği, hayatta anlam anketi ve yaşam yönelimi testi revize Türkçe versiyonunun geçerlik, güvenilirliği ve faktör yapısı*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Hasan Kalyoncu Üniversitesi.
- Kılıç, A. F., & Koyuncu, İ., (2017). Ölçek uyarlama çalışmalarının yapı geçerliği açısından incelenmesi. Ö. Demirel ve S. Dinçer (Ed.), *Küreselleşen Dünyada Eğitim* (pp.415-438). Pegem Akademi.
- King, L. A., Hicks, J. A., & Abdelkhalik, J. (2009). Death, life, scarcity, and value: An alternative perspective on the meaning of death. *Psychological Science*, 20(12), 1459–1462. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.2009.02466.x>
- King, L. A., Hicks, J. A., Krull, J. L., & Del Gaiso, A. K. (2006). Positive affect and the experience of meaning in life. *Journal of Personality and Social Psychology*, 90(1), 179–196. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.90.1.179>
- Kline, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling* (3rd ed.). Guilford Press.
- Maitlis, S., & Christianson, M. (2014). Sensemaking in organizations: taking stock and moving forward. *The Academy of Management Annals*, 8(1), 57–125. <https://doi.org/10.1080/19416520.2014.873177>
- Maitlis, S., Vogus, T. J., & Lawrence, T. B. (2013). Sensemaking and emotion in organizations. *Organizational Psychology Review*, 3(3), 222–247. <https://doi.org/10.1177/2041386613489062>
- Mascaro, N., & Rosen, D.H. (2006) The role of existential meaning as a buffer against stress. *Journal of Humanistic Psychology*, 46(2):168–190. <https://doi.org/10.1177/0022167805283779>
- May, D. R., Gilson, R. L., & Harter, L. M. (2004). The psychological conditions of meaningfulness, safety and availability and the engagement of the human spirit at work. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 77(1), 11–37. <https://doi.org/10.1348/096317904322915892>

- Merttürk-Yeten, H. ve Ekşi, H. (2022). Anlamlandırma İhtiyacı Ölçeği Türkçe uyarılama çalışması. *Sosyal Araştırmalar ve Davranış Bilimleri Dergisi*, 8(17), 73-81. <https://doi.org/10.52096/jsrbs.8.17.05>
- Park, C. L. (2010). Making sense of the meaning literature: An integrative review of meaning making and its effects on adjustment to stressful life events. *Psychological Bulletin*, 136(2), 257–301. <https://doi.org/10.1037/a0018301>
- Proulx, T., & Inzlicht, M. (2012). The five “A”s of meaning maintenance: Finding meaning in the theories of sense-making. *Psychological Inquiry*, 23(4), 317–335. <https://doi.org/10.1080/1047840X.2012.702372>
- Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H., & Müller, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of Psychological Research*, 8(2), 23–74.
- Silvia, P. J. (2001). Nothing of the opposite: Intersecting terror management and objective self-awareness. *European Journal of Personality*, 15(1), 73-82. <https://doi.org/10.1002/per.399>.
- Smerek, R. (2010). Sensemaking and sensegiving: an exploratory study of the simultaneous “being and learning” of new college and university presidents. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 18(1), 80-94. <https://doi.org/10.1177/1548051810384268>
- Spillane, J. P., & Anderson, L. (2014). The architecture of anticipation and novices’ emerging understandings of the principal position: occupational sense making at the intersection of individual, organization, and institution. *Teachers College Record*, 116(7), 1–42. <https://doi.org/10.1177/016146811411600705>
- Steger, M. F., Frazier, P., Oishi, S., & Kaler, M. (2006). The meaning in life questionnaire: Assessing the presence of and search for meaning in life. *Journal of Counseling Psychology*, 53(1), 80-93. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.53.1.80>
- Steger, M. F., Oishi, S., & Kesebir, S. (2011). Is a life without meaning satisfying? The moderating role of the search for meaning in satisfaction with life judgments. *The Journal of Positive Psychology*, 6(3), 173-180. <https://doi.org/10.1080/17439760.2011.569171>
- Şahin, M., Aydın, B. , Sarı, S. V. , Kaya, S. ve Pala, H. (2012). Öznel iyi oluşu açıklamada umut ve yaşamda anlamın. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(3) , 827-836.
- Tuğsal, T. (2019). Anlamlandırma teorisi ve Anlamlandırma ölçeği geliştirme çalışması: Bireylerin çevrelerindeki davranışları, olayları, işaretleri ve farklılıkları anlamlandırma durumları. *Bingöl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(17), 483-492. <https://doi.org/10.29029/busbed.499888>
- Van Tilburg, W. A. P., & Igou, E. R. (2011). On the meaningfulness of existence: When life salience boosts adherence to worldviews. *European Journal of Social Psychology*, 41(6), 740–750. <http://dx.doi.org/10.1002/ejsp.819>

- Weick, K. E., Sutcliffe, K. M., & Obstfeld, D. (2005). Organizing and the Process of Sensemaking. *Organization Science*, 16(4), 409–421. <https://doi.org/10.1287/orsc.1050.0133>
- Weick, K.E. (1995). *Sensemaking in Organizations*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Weston, R., & Gore, P. A. (2006). A brief guide to structural equation modeling. *The Counseling Psychologist*, 34(5), 719–751. <https://doi.org/10.1177/0011000006286345>
- Worthington, R. L., & Whittaker, T. A. (2006). Scale development research: a content analysis and recommendations for best practices. *The Counseling Psychologist*, 34(6), 806–838. <https://doi.org/10.1177/0011000006288127>
- Yang, Y., & Green, S. B. (2011). Coefficient Alpha: A reliability coefficient for the 21st century?. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 29(4), 377–392. <https://doi.org/10.1177/0734282911406668>

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 kullanılmalrı amacıyla 10x17 cm'lik alanı aşmaması gerekir. Bu nedenle tablo, şekil, resim, grafik vb. unsurlarda daha küçük punto ve tek aralık kullanılabilir. Yazılarda aşağıdaki öğeler bulunmalıdır.

Metin

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

Tablolar

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

Başlık ve Özet

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

Başlıktan sonra Türkçe özet yer almalı, Türkçe özet 200 kelimeyi geçmeyecek uzunlukta olmalı, özetle atıf kullanılmamalıdır. Özeti, makalenin amacı, genel içeriği ve bulgularını yansıtacak nitelikte olmasına dikkat edilmelidir. Anahtar kelimeler, özetten sonra yer almalı ve 10 kelimeyi geçmemelidir.

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

Kaynakça

Hem metin içinde hem de kaynakçada, Amerikan Psikologlar Birliği tarafından yayınlanan Publication Manual of American Psychological Association 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.ř. 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 İlgili 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 ayında 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 tamamlanmasını 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'nca 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 orijinallliğini, 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 yayımlanmadan önce kullanmaz.
- Değerlendirmeyi nesnel bir şekilde sadece çalışmanın içeriği ile ilgili olarak yapmalıdır. Milliyet, cinsiyet, dini inançlar, siyasi 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 bilimdişi lctlerle yazar sıralaması yapılması bilim etiğine aykırıdır.
- Yayınlanmak üzere gönderilen tüm çalışmaların varsa çıkar atışması 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 editrle işbirliği yapma yükümlülüğü bulunmaktadır.
- Yazarlar çalışmalarını aynı anda birden fazla derginin başvuru sürecinde bulunduramaz. Her bir başvuru önceki başvurunun tamamlanmasını takiben başlatılabilir. Başka bir dergide yayınlanmış alışma 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. Ayrıca yazarlar makalelerini yüklerken intihal.net yazılımını makale yükleme aşamasında Dergipark sistemi üzerinden kullanabilmektedirler. 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 şikâyeti (intihal, yinelenen makaleler vb.) bulunması durumunda ded.dergi@gmail.com adresine e-posta atarak şikâyette bulunabilir. Ayrıca okuyucu dışında diğer paydaşlardan biri de yukarıda bahsedilen etik sorumluluklara uygun olmayan bir davranış veya içerikle karşılaştığında yine e-posta yoluyla durumu bildirebilir.

Değerler Eğitimi Dergisi, gönderilen çalışmalarla ilgili aşırma, atıf manipülasyonu ve veri sahteciliği iddia ve şüpheleri karşısında COPE kurallarına uygun olarak hareket eder.

Faruk GEZER, Yüksek Lisans Öğrencisi

- **Kurum:** Sakarya Üniversitesi, Türkiye.
- **Elektronik Posta:** farkgezr@gmail.com
- **ORCID:** 0000-0002-8458-196X
- **ROR ID:** 04ttnw109

Sevgi COŞKUN KESKİN, Prof. Dr.

- **Kurum:** Sakarya Üniversitesi, Türkiye.
- **Elektronik Posta:** scoskun@sakarya.edu.tr
- **ORCID:** 0000-0002-8477-6134
- **ROR ID:** 04ttnw109

Nurullah ARIÇAM, Yüksek Lisans Öğrencisi

- **Kurum:** Sakarya Üniversitesi, Türkiye.
- **Elektronik Posta:** nurullaharicam003@gmail.com
- **ORCID:** 0000-0002-3282-005X
- **ROR ID:** 04ttnw109

Arzu ÖZYÜREK, Prof. Dr.

- **Kurum:** Karabük Üniversitesi, Türkiye.
- **Elektronik Posta:** karabuk_arzu@yahoo.com, a.ozyurek@karabuk.edu.tr
- **ORCID:** 0000-0002-3083-7202
- **ROR ID:** 04wy7gp54
- **İlgi Alanları:** Çocuk gelişimi ve aile eğitimiyle ilgili konular

Yayın ve Diğer Çalışmalarından Seçmeler:

- Özyürek, A., Yaşar, S., Dönmez, E., Kızılböğâ, G. ve Cengiz, M. S. (2023). Üniversite öğrencilerinin mizah duygusu ile empatik ve sosyal öz yeterlikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Journal of Humanities and Tourism Research*, 13(2), 396-409.

- Yurt, N. ve Özyürek, A. (2023). Ebeveyn tutumları ile okul öncesi çocukların sosyal değer kazanımları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 21(45), 129-150. <https://doi.org/10.34234/ded.899968>.
- Özyürek, A. Güney, A. ve Keser, H. (2023). Babaların okul öncesi çocuklarına karşı ilgi ve istismar düzeylerini etkileyen faktörlerin incelenmesi, *Çocuk ve Gelişim Dergisi*, 6(11), 20-32. <https://doi.org/10.36731/cg.1246855>.
- Özpinar, H. ve Özyürek, A. (2023). Öğretmen etik davranışları ve öğrencilerin müzik dersine yönelik tutumları. *Lokum Sanat ve Tasarım Dergisi*, 1(2), 240-256.
- Çakır, S., Gültekin Akduman, G. ve Özyürek, A. (2023). Annelerin bilinçli farkındalık düzeyini etkileyen faktörlerin belirlenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 32 (2), 460-472.

Özlem GÖZÜN KAHRAMAN, Doç. Dr.

- **Kurum:** Karabük Üniversitesi, Türkiye.
- **Elektronik Posta:** okahraman@karabuk.edu.tr
- **ORCID:** 0000-0003-2767-0592
- **ROR ID:** 04wy7gp54
- **İlgi Alanları:** Çocuk gelişimi ve aile eğitimiyle ilgili konular

Yayın ve Diğer Çalışmalarından Seçmeler:

- Aksoy, A. B., Kılıç, Ş., Gözün Kahraman, Ö. (2009). Asya kültürlerinde ebeveynlik stilleri ve uygulamaları. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18(2), 14-25.
- Ceylan, Ş., Gözün Kahraman, Ö., Ülker, P. (2016). Annelerin erken çocukluk dönemine bakış açısı. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 5(5), 1333-1356.
- Gözün Kahraman, Ö., Ceylan, Ş. (2018). 0-3 yaş grubu çocukların uyku alışkanlıklarının belirlenmesi/Determining the sleeping habits of toddlers aged 0-3. *Journal of History Culture and Art Research*, 7(3), 607-620.
- Gözün Kahraman, Ö., Keser, H. (2023). Erken Müdahalede Bir Hizmet Modeli: Ebeveyn Koçluğu A Service Model In Early Response: Parent Coaching. *Early Childhood Education Researches*, 53.

- Kahraman, Ö. G., & Gökşen, E. (2021). Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Duygu Düzenleme Becerileri İle Mizaç Özellikleri ve Ebeveyn Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Gelişim ve Psikoloji Dergisi*, 2(3), 13-23.

Intan PUSPITASARI, Öğr. Gör.

- **Kurum:** Karabük Üniversitesi, Türkiye.
- **Elektronik Posta:** intan.puspitasari@pgpaud.uad.ac.id
- **ORCID:** 0000-0001-5289-1448
- **ROR ID:** 03hn13397
- **İlgi Alanları:** Çocuk Gelişimi.

Meral TANER DERMAN, Doç. Dr.

- **Kurum:** Bursa Uludağ Üniversitesi, Türkiye.
- **Elektronik Posta:** mtaner@uludag.edu.tr
- **ORCID:** 0000-0001-8619-3429
- **ROR ID:** 03tg3eb07
- **İlgi Alanları:** Erken Çocukluk Eğitimi, Erken Çocuklukta Dil Gelişimi, Matematik Eğitimi, Empati, Saldırganlık.

Yayın ve Diğer Çalışmalarından Seçmeler:

- Taner Derman M. (2022). Matematiksel gelişimi etkileyen faktör I: Çocuk. M. Kılıç ve C. Avcı (Eds.). *Erken çocukluk döneminde matematik eğitimi* içinde (s. 41-86). Eğiten Kitap.
- Taner Derman M. (2022). Saldırganlık ve zorbalığın etkileri. H. Gülay Ogelman (Ed.). *Küçük çocuklarda saldırganlık ve zorbalık* içinde (s. 63-84). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Taner Derman, M., Şahin Zeteroğlu, E., & Ergişi Birgül, A. (2020). The effect of play-based math activities on different areas of development in children 48 to 60 months of age SAGE Open, 10(2). <https://doi.org/10.1177/2158244020919531>.
- Taner Derman, M., Ural, A. B., & Güney, S. (2020). Occupational Burnout Level of Preschool Teachers Working in the East and West of Turkey. *International Journal of Progressive Education*, 16(4), 66-80. <https://doi.org/10.29329/ijpe.2020.268.5>.

- Taner Derman, M., Cıvcık, Y., Baykara, S., Özçınar, S. (2019). Sınıflarında kaynaştırma öğrencisi olan ve olmayan 4-6 yaş çocuklarının bakış açısı alma becerilerinin belirlenmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 9(3), 580-589. <https://doi.org/10.24315/tred.516756>.

Şeyma TÜREN, Doktora Öğrencisi

- **Kurum:** Bursa Uludağ Üniversitesi, Türkiye.
- **Elektronik Posta:** seymaturen@hotmail.com
- **ORCID:** 0000-0001-5660-0644
- **ROR ID:** 03tg3eb07
- **İlgi Alanları:** Çocuklarda Empati, Değerler, Dijital Oyun, Duygusal İstismar, Erken Çocukluk Eğitimi.

Yayın ve Diğer Çalışmalarından Seçmeler:

- Taner Derman, M., & Türen, Ş., (2022). Bakış açısı alma ve empati becerisi. H. Gülay Ogelman ve S. Saraç (Eds.). *Yaşam becerileri* içinde (s.133-188). Eğitim Kitabı.
- Taner Derman, M., Türen, Ş., & Buntürk, T. (2020). Okul öncesi çocukların empati bölümleri ile annelerinin ebeveyn tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 4(2), 331-362. <http://dx.doi.org/10.24130/eccd-jecs.1967202042188>.
- Türen, Ş., & Kuru, N. (2023). Awareness of preschool teachers on the concept of well-being. *Asian Journal of Instruction*, 11(Special Issue), 18-37 <http://dx.doi.org/10.47215/aji.1308170>.
- Türen, Ş., & Taner Derman, M. (2023, Ekim 26-28). *Okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri ile çocuklar için kullandıkları mutluluk artırıcı stratejiler arasındaki ilişki* [Sözlü bildiri]. 8. Uluslararası Okul Öncesi Eğitim Kongresi, Karaman, Türkiye.

Aysel ARSLAN, Doç. Dr.

- **Kurum:** Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Türkiye.
- **Elektronik Posta:** ayselarslan@cumhuriyet.edu.tr, arslanaysel.58@gmail.com
- **ORCID:** 0000-0002-8775-1119
- **ROR ID:** 04f81fm77
- **İlgi Alanları:** Dijital Eğitim, Dijital Bağımlılık, Yaşam Boyu Öğrenme, Motivasyon, Başarı Yönelimleri, Öz-yeterlik, Türkçe Eğitimi, İşbirlikli Öğrenme.

Yayın ve Diğer Çalışmalarından Seçmeler:

- Arslan, A. (2019). Ortaöğretim öğrencilerinin dijital bağımlılık düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi: Sivas ili örneği. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(2), 63-80.
- Arslan, A., & Çalmaşur, H. (2017). İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin çok-kültürlü eğitim tutumları ve demokratik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (34), 90-109.
- Arslan, A., & Kartal, S. (2022). The effect of structured material supported collaborative coding workshops in preschool education on students' basic skills. *International Online Journal of Education and Teaching*, 9(2), 740-764.
- Arslan, A. (2021). Ortaokul öğrencilerinin akademik motivasyonları ve matematiksel üstbilgi farkındalıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Journal of Computer and Education Research*, 9(18), 655-681.
- Arslan, A. (2022). The effect of university students' achievement orientations on lifelong learning tendencies: a structural equation model study. *Cukurova University Faculty of Education Journal*, 51(1), 106-147.

Erdinç AKPINAR, Yüksek Lisans Öğrencisi

- **Kurum:** Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Türkiye.
- **Elektronik Posta:** erdincakpinar@hotmail.com
- **ORCID:** 0009-0007-2634-3350
- **ROR ID:** 04f81fm77
- **İlgi Alanları:** Türkçe Eğitimi, Eğitim Felsefesi, Eğitim Psikolojisi, Öğrenme Kuramları.

Süleyman KAHRAMAN, Dr. Öğr. Üyesi

- **Kurum:** İstanbul Beykent Üniversitesi, Türkiye.
- **Elektronik Posta:** suleymankahraman@beykent.edu.tr
- **ORCID:** 0000-0002-8223-4614
- **ROR ID:** 03dcvf827

Nimet Göknuş GÖZEN, Diş Hekimi, Bağımsız Araştırmacı

- **Elektronik Posta:** dtgoknurgozen@gmail.com
- **ORCID:** 0000-0002-4540-5779

Hatice TEMİRİK YÜZBAŞI, Araştırma Görevlisi

- **Kurum:** Yalova Üniversitesi, Türkiye.
- **Elektronik Posta:** hatice.temirak@yalova.edu.tr
- **ORCID:** 0000-0002-9510-7841
- **ROR ID:** 01x18ax09
- **İlgi Alanları:** Psikoloji, Din Psikolojisi, Tüketim Pozitif Psikoloji.

Yayın ve Diğer Çalışmalarından Seçmeler:

- Temirak, H. (2020). Tüketici karar verme sürecinde dindarlığın rolü [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Temirak Yüzbaşı, H. & Ayten, A. (2023). Dindarlığın gösterişi tüketim, savurgan tüketim ve dini öncelikli tüketim davranışına etkileri üzerine nicel bir araştırma. *Theosophia*, 6, 19-31.

Gülüşan GÖCEN, Doç. Dr.

- **Kurum:** İstanbul Üniversitesi, Türkiye.
- **Elektronik Posta:** gulusan.gocen@istanbul.edu.tr
- **ORCID:** 0000-0003-4856-9653
- **ROR ID:** 03a5qrr21
- **İlgi Alanları:** Din Psikolojisi, Pozitif Psikoloji, Maneviyat Psikolojisi, Mitoloji, Manevi Danışmanlık ve Rehberlik.

Yayın ve Diğer Çalışmalarından Seçmeler:

- Göcen, G., (2020). *Kavram atlası Din Psikolojisi I*. Gazi Kitabevi.
- Göcen, G., (2018). *Psikoloji, mitoloji ve din*. Kaknüs Yayınları.
- Göcen, G. (2012). *Pozitif Psikoloji'den Din Psikolojisine köprü: Şükür*. Değerler Eğitimi Merkezi.
- Göcen, G. (2016). Tüp bebek tedavisi almış kadınların dinî başa çıkma süreçleri ve dinî yaşantılar üzerine nitel bir araştırma. *İstanbul Üniversitesi İlahiyat Fakültesi*, 32, 165-217.
- Göcen, G. (2013). Pozitif Psikoloji düzleminde psikolojik iyi olma ve dini yönelim ilişkisi: Yetişkinler üzerine bir araştırma. *Toplum Bilimleri Dergisi*, 7(13), 97-130.

Fatma COŞTU, Doç. Dr.

- **Kurum:** Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkiye.
- **Elektronik Posta:** fatma.costu@yildiz.edu.tr
- **ORCID:** 0000-0002-7101-6267
- **ROR ID:** 0547yzj13
- **İlgi Alanları:** Fen Eğitimi, Değerler Eğitimi, Özel Yeteneklilerin Eğitimi.

Yayın ve Diğer Çalışmalarından Seçmeler:

- Coştu, F. (2023) Prospective science teachers are good at which of three types of tests: algorithmic, conceptual and graphical comparison. *Research in Science & Technological Education*. <https://doi.org/10.1080/02635143.2023.2235293>.
- Coştu, F. (2023). Gifted Students' Performance on Algorithmic, Conceptual and Graphical Questions. *Journal of Baltic Science Education*, 22 (4), 600-614. <https://doi.org/10.33225/jbse/23.22.00>.
- Coştu, F. (2023). The effects of positive/negative teachers' behaviors related to classroom management on pre-service science teachers. *International e-Journal of Educational Studies (IEJES)*, 7(13), 122-133. DOI:10.31458/iej.1228610.
- Kapıcı, H. Ö. & Coştu, F. (2023). Investigating the effects of different laboratory environments on gifted students' conceptual knowledge and science process skills. *Turkish Journal of Education (TURJE)*, 12(2), 109-120. DOI: 10.19128/turje.1252402
- Kapıcı, H. Ö. & Coştu, F. (2023). Gifted middle school students' learning experience in virtual laboratories. *Journal of Turkish Science Education (TUSED)*, 20(1), 1-9. DOI: 10.36681/tused.2023.001.

Yavuz Ercan GÜL, Doç. Dr.

- **Kurum:** Kırgızistan Türkiye Manas Üniversitesi, Kırgızistan
- **Elektronik Posta:** ydidim@gmail.com
- **ORCID:** 0000-0002-8191-2647
- **ROR ID:** 04frf8n21
- **İlgi Alanları:** Eğitim, Kültür, Eğitim Sosyolojisi, Değerler Eğitimi.

Yayın ve Diğer Çalışmalarından Seçmeler:

- Gül, Y. E. (2021). Kırgızistan'da SSCB sosyo-politik eğitim sistemi ve Kahrolsun Cehalet Derneği'nin faaliyetleri (1924-1927). *Bilgi Türk Dünyası Sosyal Bilimler Dergisi*. 99, 115-135. Doi: 10.12995/bilig.9905
- Gül, Y. E. (2021). Cultural Education Activities of the Soviet Union in Kyrgyzstan. *Журнал Вопросы Истории*, 8(2), 202-215. Doi: 10.31166/VoprosyIstorii202108
- Gul, Y. E. (2022). Metaphorical perceptions of teacher candidates regarding cultural diversity: a cross-cultural comparison. *Revista Universidad y Sociedad*, 14(2), 570-578.

- Gül, Y. E. (2023). Araştırma yöntemlerinde yaklaşımlar ve felsefi ikilemler: paradigma savaşları. *Beytulhikme Uluslararası Felsefe Dergisi*, 13(1), 296-315. Doi: 10.29228/beytulhikme.68781
- Gul, Y. E. (2021), Examination of patience tendency levels of university students: An intercultural comparison. *Education Quarterly Reviews*, 4(3), 200-210. Doi: 0.31014/aior.1993.04.03.331

Melike SEVEN, Yüksek Lisans Öğrencisi

- **Kurum:** Marmara Üniversitesi, Türkiye.
- **Elektronik Posta:** melikeseven@marun.edu.tr
- **ORCID:** 0009-0009-6196-1343
- **ROR ID:** 02kswqa67
- **İlgi Alanları:** Psikoloji, Psikolojik Danışma ve Rehberlik, Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme

Halil EKŞİ, Prof. Dr.

- **Kurum:** Marmara Üniversitesi, Türkiye.
- **Elektronik Posta:** halileksi@marmara.edu.tr
- **ORCID:** 0000-0001-7520-4559
- **ROR ID:** 02kswqa67
- **İlgi Alanları:** Psikoloji, Psikolojik Danışma ve Rehberlik, Eğitimin Psikolojik Temelleri, Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme

Yayın ve Diğer Çalışmalarından Seçmeler:

- Tekin, I., Yüksel, M. & Ekşi, H. (2023). The predictors of defensive pessimism: Cognitive flexibility, anxiety, and big-five personality traits. *Curr Psychol* 42, 17163–17173.
- Kırca, B., ve Ekşi, H. (2022). Birey-Ötesi Benlik Kurgusu Ölçeği Türkçe formunun psikometrik özellikleri. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 12(2), 501-519. doi: 10.23863/kalem.2021.210
- Ekşi, H. & Sayın, M. (2016, May). *The adaptation of Religious Coping Scale into Turkish language: A study of bilingual equivalence, validity and reliability*. Paper presented at the AGP Humanities and Social Sciences Conference, BAU International Berlin University, Berlin, Germany.